



# II JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

TRABALHOS COMPLETOS

ISSN:

2317-2347



# DADOS INSTITUCIONAIS



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

**Reitor:** Prof. José Edilson Amorim

**Vice-reitor:** Prof. Vicemário Simões

**Pró-reitor de Gestão e Ad. Financeira:** Prof<sup>ª</sup>. 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<sup>ª</sup>. Rosilene Dias Montenegro

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

## **CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

Diretor: Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira

Vice-diretor: Prof Dr. Alarcon Agra do Ó

## **UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS:**

### **Coordenadora Administrativa**

Profa. Maria Santana Meira Ramos

### **Coordenadores de Graduação**

Profa. Josilene Pinheiro-Mariz

Prof. Marco Antônio Margarido Costa

Prof. Manassés Xavier

Profa. Maria Auxiliadora Bezerra

Profa. Milena Meira Ramos dos Santos

Profa. Shirley Porto

### **Coordenadora de Pós-Graduação**

Profa. Sinara de Oliveira Branco

### **Coordenadora de Pesquisa e Extensão**

Profa Karine Viana Amorim

# COMITÊS

## CIENTÍFICO E ORGANIZADOR



**II JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS 2015**  
**29 E 30 DE SETEMBRO DE 2015**

### **CIENTÍFICO**

Aldenora Márcia P. Carvalho (UFMA)  
Ana Luiza Ramazzina (UNIFESP)  
Ana Lúcia (UEPB)  
Bruno Venâncio da Silva (IFRN)  
Danielle Marques (UFCG)  
Fabrício Cordeiro Dantas (UFCG)  
Girleine Felisberto (UFPE)  
Janaína Weissheimer (UFRN)  
José Ribamar Bezerra (UFCG)  
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)  
Joyce Alencar (UFCG)  
Júlio César Vasconcelos (UFCG/UEPB)  
Kléber Aparecido Silva (UNB)  
Karine Viana (UFCG)  
Lino Dias Correia Neto (UFCG)  
Márcia Candeia Rodrigues (UFCG)  
Maria Angélica de Oliveira (UFCG/UFPB)  
Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)  
Maria Elisabeth Leuba Salum (USP)  
Maria Marta Nóbrega (UFCG)  
Mariana Pérez (UFPB)  
Michelle Bianca Santos Dantas (UFPB)  
Niedja Maria Ferreira Lima (UFCG)  
Nyeberth Emanuel P.dos Santos (UFCG)  
Renata Philippov (UNIFESP)  
Sandra Assunção (Université Nanterre)  
Sandra Medeiros (UFPB)  
Saulo Rios Mariz (CCBS-UFCG)  
Secundino Vigón Artos (UFCG)  
Selma Alas Martins (UFRN)  
Suênio Stevenson (UFCG)

Thays Keylla de Albuquerque (UEPB)  
Viviane Caldas Gomes (UFCG)  
Wanderlan Alves (UEPB)  
Zuleide Duarte (UEPB)

### **ORGANIZADOR**

Beatriz Moreira Medeiros  
Diana Barbosa de Freitas  
Emily Thais Barbosa Neves  
Francinaldo de Souza Lima  
Gilmara Pereira Caetano  
Jaine de Sousa Barbosa  
Jéssica Pereira Goncalves  
Josilene Pinheiro-Mariz  
Keithé Gabrielle  
Laryssa Barros Araújo  
Mariana de Normando Lira  
Nathalia Niely Tavares Alves  
Rafael de Arruda Sobral  
Sarah da Cunha Santos

# SUMÁRIO

|                     |    |
|---------------------|----|
| <b>Apresentação</b> | 10 |
|---------------------|----|

## CONFERÊNCIA DE ABERTURA

|   |    |
|---|----|
| <b>Formação de professores de PLE</b><br>SALUM, Maria Elizabeth Leuba | 12 |
|---|----|

## Grupo de Discussão 01: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA DE LÍNGUA ESPAÑHOLA

|  |    |
|--|----|
| <b>A DIVERSIDADE DO ESPANHOL NA TELA: ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA<br/>TELENOVELA LALOLA</b><br>COUTINHO, Renata Karolyne Gomes; SILVA; Bruno Rafael Costa Venâncio da | 25 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| <b>A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICO-CULTURAL DA ARGENTINA NOS LIVROS<br/>DIDÁTICOS SELECIONADOS PELO PNLD 2015</b><br>ARAUJO, Samaria Santos; SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da | 39 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| <b>LÍNGUA E LITERATURA: PELA NÃO DISSOCIAÇÃO POTENCIALIZANDO<br/>O ENSINO DE ELE</b><br>VIANA, Júlio César Vasconcelos | 53 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| <b>VARIAÇÃO DIATÓPICA DOS PRETÉRITOS PERFEITOS SIMPLES E<br/>COMPOSTO EM CINCO ZONAS DIALETAIS DA ARGENTINA</b><br>FORTE, Salviana Oliveira; SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da | 64 |
|--|----|

**Grupo de Discussão 02:**

AS PROVAS DE NIVELAMENTO E DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS PARA O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>EL SIELE COMO NUEVA CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL DE<br/>DOMINIO DEL ESPAÑOL</b><br>ESTEVE, Cristina Corral; ARTOS, Secundino Vigón; POSTIGO, Aina Rodríguez<br>.....   | 76  |
| <b>OS DELE E O PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS DAS<br/>UNIVERSIDADES BRASILEIRAS</b><br>POSTIGO, Aina Rodríguez; ESTEVE, Cristina Corral; ARTOS, Secundino Vigón<br>.....   | 85  |
| <b>OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:<br/>O CELPE-BRAS E OS CERTIFICADOS E DIPLOMAS DO INSTITUTO CAMÕES</b><br>ARTOS, Secundino Vigón; POSTIGO, Aina Rodríguez; ESTEVE, Cristina Corral<br>..... | 94  |
| <b>UMA ANÁLISE DAS FORMAS DE AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA EM FLE<br/>PRESENTES NAS PROVAS DELF DE NÍVEL B2</b><br>ROSA-SILVA, Natielly; CORREIA NETO, Lino Dias<br>.....  | 106 |

**Grupo de Discussão 04:**

LINGUAGENS EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

|  |     |
|--|-----|
| <b>A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E O PÚBLICO ESCOLAR<br/>INFANTO-JUVENIL DA CIDADE DE MONTADAS, PARAÍBA</b><br>PORTO, Esley; COUTINHO, Janaína Araújo<br>.....  | 118 |
| <b>ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM TÉCNICA DA SAÚDE NA PESQUISA DE<br/>CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM UMA PESQUISA<br/>NAS UBSs DA CIDADE DE CAMPINA GRANDE – PB</b><br>OLIVEIRA, Daniel Alves de; COUTINHO, Mayrla de Sousa Coutinho; ARAÚJO,<br>Cristina Ruan Ferreira<br>..... | 127 |

**Grupo de Discussão 05:**

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

**O ENSINO INTERCULTURAL NAS AULAS DE E/LE: UM ESTUDO NOS MANUAIS DIDÁTICOS ENLACES 2012/2015**

CAMPOS, Thales Lamonier G.; MENEZES, Neila Nazaré C. de Souza

.....139

**OBSERVANDO AULAS DE E/LE MEDIANTE A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES**

RIBEIRO, Keyte G. M.; DANTAS, Fabrício Cordeiro

.....153

**Grupo de Discussão 08:**

**PELOS CAMINHOS DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS**

**INTERCOMPREENSÃO E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

BEZERRA, José Ribamar Carolino

.....163

**LES MISÉRABLES, DE VICTOR HUGO: ASPECTOS PLURILINGUÍSTICOS E MULTICULTURAIS NO ENSINO DE LE, NO APERFEIÇOAMENTO DA LM**

SILVA, Josimar Alves da

.....174

**Grupo de Discussão 09:**

**ESTUDOS DE LITERATURAS AFRICANAS**

**RESISTÊNCIA E TRANSGRESSÃO EM *L'AMOUR, LA FANTASIA*: A ESCRITA FEMININA NA ÁFRICA MEDITERRÂNEA**

SILVA, Maria Rennally S. da

.....186

**A AUSÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO**

COSTA, Paula de Sousa; PINHEIRO-MARIZ, Josilene

.....201

**A NARRATIVA ORAL AFRICANA: ESTRUTURA E ANÁLISE**

EULÁLIO; Marcela de Melo Cordeiro

.....214

**PRODUÇÃO POÉTICA FRANCÓFONA FEMININA NOS SÉCULOS XIX e XX NO CONTINENTE AFRICANO**

NEVES, Emily Thaís Barbosa; PINHEIRO-MARIZ, Josilene

.....226

**Grupo de Discussão 11:**  
LITERATURA CONTEMPORÂNEA: TEORIAS, CRÍTICA E FICÇÃO

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O EROTISMO NA POESIA DE AMNERES**

SOUZA, Olavo Barreto de; OLIVEIRA, Silvana Kelly Gomes de; QUEIROZ, Rosângela Maria Soares de

.....235

**NARRAR A VIDA: A MEMÓRIA NA AUTOBIOGRAFIA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ**

COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes da; MATA, Ariadne Costa da

.....248

**A HORA DA ESTRELA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A OBRA DE CLARICE LISPECTOR E A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE SUZANA AMARAL**

BARBOSA, Jaine de Sousa; GONÇALVES, Jéssica Pereira; MATIAS, Joelson Fidelis; NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva

.....258

**A MULTIDÃO E OS “EFEITOS DE REAL” EM *ELES ERAM MUITOS CAVALOS***

BARBOSA, Roberta Tiburcio; MELO, Carolinne Taveira de; JUSTINO, Luciano Barbosa Justino

.....271

**Grupo de Discussão 12:**  
ESTUDOS DA TRADUÇÃO

**UMA LEITURA INTERSEMIÓTICA DA REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA OBRA “L’HOMME QUI RIT” DE VICTOR HUGO**

SOUZA, Fabrício; PINHEIRO-MARIZ, Josilene

.....279

**Comunicações livres**

**A TERRA DOS MENINOS PELADOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DOCENTE**

ALVES, Nathalia Niely Tavares; EGITO, Guilherme Arruda do; OLIVEIRA, Tássia Tavares de

.....290

**O ENSINO DE LITERATURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

ARAÚJO, Alyne Ferreira; LOPES, Francisco Edson de Freitas; DIAS, Daise Lilian Fonseca

.....303

**READING IS FUN: DESPERTANDO O INTERESSE PARA A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

ARAÚJO, Alyne Ferreira; LOPES, Francisco Edson de Freitas; DIAS, Daise Lilian Fonseca

.....313

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DO CAPITALISMO**

SOUZA, Bárbara C. G. L.; ARAÚJO, Jânio Alexandre; MACEDO, M. S.

.....323

**PROCESSOS DE RECRIAÇÃO MÍTICA E DE TRANSPOSIÇÃO DE UMA IDEOLOGIA ROMÂNTICA EM *O GUARANI*, DE JOSÉ DE ALENCAR**

FREITAS, Diana Barbosa de; NEGROMONTE, Katianny Késia Mendes; NÓBREGA, Maria Marta

.....331

**SUJEITO DISCURSIVO EM MACHADO DE ASSIS: JACOBINA “MEU ALFERES”**

BATISTA, Fernanda Félix da Costa; PEREIRA, Tânia Maria Augusto

.....343

**COMO TRABALHAR A CARTA DO LEITOR EM SALA DE AULA: SUGESTÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA**

EGITO, Guilherme Arruda do; SOUZA, Isabelle Guedes da Silva; XAVIER, Manassés Morais

.....352

**IDENTIFICANDO TEXTOS LITERÁRIOS QUE AUXILIEM NO ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS**

LIRA, Mariana de Normando; PINHEIRO-MARIZ, Josilene

**PROBLEMAS LINGUÍSTICOS, TEXTUAIS E DISCURSIVOS ENCONTRADOS EM RESPOSTAS DE ALUNOS DO CURSO DE ESPANHOL INSTRUMENTAL**

GONÇALVES, Jéssica Pereira; ALVES, Nathalia Niely Tavares; VASCONCELOS, Júlio César Viana Vasconcelos

.....365



**SEMIÓTICA E ENSINO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE TEXTOS  
SINCRÉTICOS EM SALA DE AULA**

FARIAS, Michaela Araújo; FULANEI, Oriana de Nadai  
.....386

**OS DESAFIOS DO ESTÁGIO NO ENSINO DE LITERATURA**

MELO, Rogério Marcelino dos Santos; AZEVEDO, Jayanne Gabrielle Alves de;  
NEVES, Ana Lúcia Maria de Souza  
.....396

**Pôsteres**

**UMA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE “VENHA VER O PÔR-DO-SOL”,  
DE LYGIA FAGUNDES TELLES NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

NASCIMENTO, Rejane Tavares do; ARAÚJO, Ana Cláudia Fernandes de; ALVES,  
Nathalia Niely Tavares; COSTA, Edson Tavares  
.....406

**REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA EM AULAS  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

CAETANO, Gilmara Pereira; MEDEIROS, Beatriz Moreira; PINHEIRO-MARIZ,  
Josilene  
.....413

# APRESENTAÇÃO



*Oh! Bendito o que semeia  
Livros... livros à mão cheia...  
E manda o povo pensar!  
O livro caindo n'alma  
É germe - que faz a palma,  
É chuva - que faz o mar.  
(...)*

*Bravo! a quem salva o futuro!  
Fecundando a multidão!...  
Num poema amortalhada  
Nunca morre uma nação.  
(CASTRO ALVES)*

Qual seria a principal lição que nos é legada pelo poeta baiano? Por vezes visionário, e poeta por excelência, Castro Alves parece vislumbrar a situação ecológica na qual vivemos mais de cem anos após a publicação desses versos. Parece ainda que na sua sabedoria poética, entendia quão atual é a necessidade de chuva e de poesia como elemento que pode salvar o futuro!

É, pois, assim que entendemos a nossa contemporaneidade: carente de água, *como* de livros. Nessa conjunção comparativa, subjaz a conformativa, pois nesse caso, o livro pode ser lido como a metáfora da água; aquela que dá vida! Assim entendemos a nossa missão de professores, “Oh, Benditos!”. Eis, portanto, o que nos motiva a incentivar a leitura... Para a abertura de novas janelas, de novos horizontes!

Por essa janela, aberta, damos enfoque à produção intelectual ou acadêmica e científica de jovens pesquisadores das línguas e de linguagens em suas mais diversas manifestações, como os muitos estudantes de graduação ou recém-graduados, ou de experientes profissionais como o caso da professora Elizabeth Salum. Esse é o nosso intento: semear! Semear a inquietação científica, semear a investigação, semear a

curiosidade... buscando-se colher, futuramente, novas formas de ver o mundo; de ver as Letras! De se achar no mundo.

Assim, este Caderno que apresenta os *Anais dos Trabalhos Completos da II Jornada Nacional de Línguas e Linguagens*, sob a nossa ótica, representa um pouco desse visionário desejo de Semear, pensando-se no futuro! Por isso, os vários trabalhos aqui publicados trazem vieses diferentes tanto no âmbito das línguas, quanto das linguagens, inferindo-se, aqui, linguagens como tradução, literatura, discurso; se se pensar em línguas como materna e estrangeiras, além, é claro, da Libras.

Aqui, portanto, estão reunidas as reflexões que foram instigadas nos dias 29 e 30 de setembro de 2015, no encontro de línguas e linguagens, promovido pelo PET (Programa de Educação Tutorial) –Letras, ligado à Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande.

Para o grupo organizador, fazer acontecer a *II Jornada Nacional de Línguas e Linguagens* foi, sem dúvidas, um momento de vencer obstáculos que são impostos pelo cotidiano acadêmico. Representou ainda o desafio da busca incessante pelo conhecimento enquanto forma de semear para que, em um futuro próximo, a ceifa esteja pronta. Esse é o foco dos grupos PET: preparar! Preparar profissionais prontos para colheita; profissionais com uma visão ampliada para além de sua janela; profissionais que, acima de tudo, respeitem o que faz o colega pesquisador, mesmo que na sua sua visão limitada, a sua pesquisa seja mais importante!

Com esse olhar, trazemos ao público, estes trabalhos completos que foram, é certo, feitos com a atenção e o cuidado de quem vê nas Letras, o futuro; de quem vê nos livros, a chuva que dá vida; de quem vê em escritas acadêmicas, uma possibilidade de se vislumbrar outros mundos, assim como *O livro caindo n'alma /É germe - que faz a palma, /É chuva - que faz o mar.*

Boa leitura!

*Josilene Pinheiro-Mariz  
Diana Barbosa de Freitas  
Jéssica Pereira Gonçalves  
Laryssa Barros Araújo*

# Conferência de abertura

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE

Profª Drª Maria Elizabeth Leuba Salum - Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (CL-FFLCH- USP); bsalum@usp.br.

**Resumo:** Com base nos resultados referidos por 27 participantes de um curso de extensão sobre ensino de português como língua estrangeira (PLE) oferecido a graduados e graduandos em Letras desde 2006 pelo Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (CL-FFLCH- USP), discutem-se as capacidades a serem desenvolvidas pelo professor de PLE para atender as necessidades de alunos estrangeiros no Brasil. Fundamentada em autores preocupados com o ensino não só de PLE, mas também de português como língua materna (PLM), essa discussão permite constatar a importância de desenvolvimento profissional do professor, seja de forma autodidata, seja pela participação em cursos de capacitação, especialização ou formação específica. Avalia-se que, assim, o professor poderá assumir uma posição crítica em relação aos conteúdos lexicoculturais e lexicogramaticais veiculados em livros didáticos, substituindo-os ou complementando-os com material didático próprio, em função da sua vivência como falante de português brasileiro e da vivência de seus alunos, falantes de outras línguas e oriundos de diferentes países. Sugere-se, então, uma prática didática que envolve a leitura do texto, com exploração de aspectos lexicoculturais; a exercitação sistematizada de aspectos lexicogramaticais; a elaboração de proposta para criação de texto por parte dos alunos, com aproveitamento dos dois grupos de aspectos atrás mencionados, e finalmente a ressystematização de aspectos lexicogramaticais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capacidades do professor no ensino de PLE; Exploração de aspectos lexicoculturais e lexicogramaticais do texto; Produção de material didático

Esta minha estatuazinha de gesso, quando nova  
– O gesso muito branco, as linhas muito puras –  
Mal sugeria imagem de vida  
(Embora a figura chorasse).

Há muitos anos tenho-a comigo.  
O tempo envelheceu-a, carcomeu-a, manchou-a de pátina  
[amarelo-suja.

Os meus olhos, de tanto a olharem,  
Impregnaram-na da minha humanidade irônica de tísico.

Um dia, mão estúpida  
Inadvertidamente a derrubou e partiu.  
Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos,  
[recompus a figurinha que chorava.  
E o tempo sobre as feridas escureceu ainda mais o sujo  
[mordente da pátina...

Hoje este gessozinho comercial  
É tocante e vive, e me fez agora refletir  
Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu.

## **Introdução**

Na conferência proferida na II Jornada Nacional de Línguas e Linguagens, em 29/10/2015 na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), promovida pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e pelo Programa de Educação Tutorial (PET)-Letras, tive como objetivo incentivar especialmente os estudantes de Letras a desenvolverem capacidades do professor de português como língua estrangeira (PLE) – em nada diferentes das do professor de português como língua estrangeira (PLM).

Justifiquei essa necessidade, lançando mão de alguns resultados de pesquisa que havia realizado com 27 ex-participantes do curso de Gramática Aplicada ao Ensino de PLE (professores ou aspirantes a professores de PLE), por mim ministrado, desde 2006, no Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (CL-FFLCH-USP).

Em seguida, ilustrei uma prática didática que venho empregando ao longo da minha experiência em sala de aula, inicialmente como professora PLM, nos anos 1970 e 1980; em seguida, como revisora de trabalhos acadêmicos, autora de suplementos de trabalho para livros paradidáticos e também editora de dicionários, nos anos 1990, e finalmente como professora de PLE, a partir dos anos 2000.

Hoje como professora de redação acadêmica para estudantes brasileiros e estrangeiros de pós-graduação de diferentes unidades da USP, posso refletir – como o poeta – que a formação herdada dos velhos filólogos e linguistas da FFLCH (com quem tive a oportunidade de conviver e cujas aulas tive o privilégio de frequentar na graduação em Letras) constituía uma imagem ainda sem vida quando comecei a atuar em sala de aula.

Com a generosa ajuda de colegas professores mais experientes que eu, felizmente pude olhar para essa imagem, humanizando-a no contato com os alunos. Na preparação de aulas e elaboração de material didático e provas, consultei novas obras de linguística, de ensino/aprendizagem, além de boas gramáticas e dicionários.

As tintas da idade tinham manchado, mas não recoberto, a pureza da juventude e, no decorrer do tempo, o conhecimento tido como unidade fragmentou-se para ir sendo reconstruído com o saber dos alunos, de outros professores, de novos autores. Quatro

décadas depois de formada, vejo que a imagem veio ganhando o colorido de uma pátina, que ainda não a recobriu de sujeira ou corrosão.

Os velhos conhecimentos ainda são de grande valor e utilidade na minha atuação profissional. Ouso por isso dirigir-me aos que começam sua caminhada, dizendo o que entendo por desenvolvimento profissional do professor de PLE e arriscando-me a formular uma prática didática a ser por ele aplicada nessa jornada.

### 1 Desenvolvimento profissional do professor de PLE

Discutem-se, aqui, alguns dos resultados da pesquisa, fazendo-se referência a teóricos que, a partir de sua experiência didática, contribuíram e vêm contribuindo para a formação de professores – seja de PLE, seja de PLM.

Os 27 informantes optaram por pelo menos uma das alternativas relativas às prováveis mudanças de comportamento que teriam observado em sua prática didática depois de terem feito o curso. Assim é que declararam ter passado a:

|  |    |     |
|--|----|-----|
| sistematizar apenas alguns dos tópicos gramaticais escolhidos, consultando uma gramática | 18 | 66% |
| escolher os tópicos gramaticais a partir do texto proposto para leitura                  | 13 | 48% |
| estimular seus alunos a falar sobre o tema do texto antes de apresentá-lo a eles         | 12 | 34% |
| promover a troca de informação sobre a cultura brasileira e a dos próprios alunos        | 11 | 40% |
| promover a expansão do léxico presente do texto e na fala dos próprios alunos            | 10 | 37% |

O fato de a maioria deles (66%) ter percebido que é preciso sistematizar os tópicos gramaticais a partir do texto proposto para leitura (48%) mostra que, quando começaram o curso, traziam viva a crença de que ensinar gramática é reproduzir “uma multiplicidade quase estonteante [de nomenclaturas], que dá vertigens aos jovens e aos adultos leigos interessados em questões de linguagem” (CÂMARA JR., 2004, p. 101-2).

Vê-se que ainda é atual a crítica referente ao ensino de PLM, feita em 1960 pelo linguista, diante da observação complementar de um dos informantes da pesquisa:

A maioria das aulas que dou tem a gramática como ponto de partida para atender ao programa da escola e é nesse ponto que tenho mais dificuldade: em preparar aulas tendo que seguir um programa pronto e fechado, focado na gramática e que segue um livro que tampouco trabalha por temas ou textos.

O que ocorre nos livros didáticos de PLE ocorre também nos de PLM, como observa Chiappini (2005, p. 122-4) ao tratar de seu uso no ensino regular de língua e literatura: “Tudo aí é plano, sem conflito, sem questões, fechado: das classificações gramaticais à interpretação dos textos, desta às categorias da história literária.”.

Isso impõe que o professor prepare material didático, próprio ou pelo menos complementar ao do livro didático, nele incluindo textos que permitam o estudo de fatos linguísticos, mas que proporcionem também a discussão de temas relativos a aspectos culturais. Assim como no ensino de PLM, “É preciso insistir na interdisciplinaridade ou na pluridisciplinaridade. Trabalhar, por exemplo, com o professor de história, de artes, etc, mas cada um guardando sua especialidade [...]” (CHIAPPINI, 2005, p.117-8).

Não tendo colegas professores de outras matérias com quem trabalhar, o professor de PLE deve acolher a contribuição dos alunos. Sem pretensão de **ensinar** “história, artes” ou quaisquer outras matérias que não sejam de sua “especialidade” (geografia, política, filosofia, e mesmo literatura), poderá conversar com os alunos sobre a cultura vivenciada por ele próprio e também pela vivenciada pelos alunos.

Parece, contudo, que isso nem sempre vem sendo feito, ao se constatar que os informantes da pesquisa revelaram que não tinham o necessário hábito de preparar a leitura do texto com a participação dos alunos (44%), aí incluídas a discussão sobre cultura (40%) e até a expansão do léxico (37%), desconsiderando o princípio de que “o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística” (BIDERMAN, 1998).

Sirva de alerta a constatação de uma professora de inglês registrada em Oliveira (2013, p. 44): “Tentei fazer um exercício de *reading* e deu errado porque não vi que tinha umas palavras novas para explicar antes. Daí em diante foi tudo um desastre!”. Não se pode esperar que os alunos produzam textos (escritos ou orais) se o professor não fizer com eles um estudo prévio dos itens léxico culturais presentes no texto.

Trata-se do que GALISSON (1987) chama de *lexicultura* – associação entre o significado das palavras e o conjunto de manifestações pelas quais uma comunidade de falantes se exprime –, que se alinha com o que Gross (1994) chama *léxico-gramática* – dependência entre o significado das palavras e a estrutura gramatical de uma língua.

É de fato na conjunção dos estudos gramaticais e lexicais que estão “as estruturas disponíveis na língua (lexicogramática)”, que interagem com os “contextos comunicativos ou situacionais (gêneros discursivos), e com o contexto sociocultural (práticas socioculturais na comunidade discursiva)” (TÍLIO, 2013).

Por isso, talvez o resultado mais contundente da pesquisa tenha sido registrado na avaliação sobre o ensino de gramática, tarefa sentida como:

|                              | antes do curso |     | depois do curso |     |
|------------------------------|----------------|-----|-----------------|-----|
| necessária e agradável       | 11             | 33% | 26              | 96% |
| necessária, mas desagradável | 14             | 60% | 01              | 04% |
| desnecessária                | 02             | 07% | 00              | —   |

É gratificante ver que a quase totalidade (96%) dos participantes terminaram o curso com impressão positiva sobre o ensino de gramática, parece que sentindo ser possível transformar “esse ensino e essa aprendizagem em algo eficaz e eficiente nas práticas de linguagem do cotidiano dos nossos alunos” (MENEGASSI, 2013).

## 2 Sugestão de prática didática a ser aplicada pelo professor de PLE

Antes de tudo, importa dizer que, para auxiliar seus alunos na aquisição da língua, o professor de PLE deve conhecer minimamente outras culturas para poder abordar os aspectos lexicoculturais brasileiros por comparação aos que os alunos podem reconhecer no país de onde vêm ou nos países por onde já passaram.

É conveniente também que conheça os aspectos lexicogramaticais básicos da língua materna ou da segunda língua dos alunos (em geral, inglês ou espanhol) para poder ajudá-los a pensar no funcionamento do português como sistema muito semelhante ao das línguas indo-europeias e, em especial, das línguas românicas.

Se assim não for, deve ser capaz ao menos de consultar dicionários bilíngues e gramáticas da língua estrangeira com a qual está secundariamente trabalhando. Quando o problema de compreensão atingir aspectos lexicoculturais, o professor deve ensinar, mas aprendendo com os alunos: se explicar o contexto em que a lexia é usada no Brasil, não será difícil descobrir com eles sua correspondência na língua estrangeira.

Esse procedimento pode ser depreendido dos princípios da *intercompreensão*: política linguística que se apoia “nas competências parciais que permitem apreender várias línguas graças aos laços de parentesco que existem entre elas” e figura “entre as estratégias que tendem a assegurar o plurilinguismo indispensável ao intercâmbio, dando a cada um os meios de abrirem-se à língua do outro” (UNIÃO LATINA, 2015).

### 2.1 Escolha do texto e seleção de aspectos lexicoculturais e lexicogramaticais

Qualquer texto pode ser usado para estudo com alunos de qualquer nível, como se mostrará com o “Continho”, de Paulo Mendes Campos (ANDRADE, 1977, p. 76):

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira



do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

O texto, curto e aparentemente simples, oferece diferentes graus de dificuldade. Se pretender abordar todos os aspectos desse “**continho**”, o professor terá de preparar um **tantão** de aulas e de elaborar um **materialzão** didático. Assim é que deverá selecionar apenas os aspectos que julgar importantes para seus alunos e aprofundar seu estudo de acordo com o interesse e o nível da maioria, levando em conta sua dificuldade no entendimento de aspectos lexicoculturais e na fixação de aspectos lexicogramaticais.

Isso se vê na possibilidade de trabalho com itens lexicais empregados: **cotidianamente** (p.ex.,  *você*, usado como segunda pessoa do discurso no português brasileiro); **ocasionalmente** (p.ex.,  *barrigudinho*, formado por  *barriga* + *-udo* + *-inho*, indicativo de ocorrência de verminose em determinadas populações brasileiras), ou ainda **raramente** (p.ex.,  *vigário*, para designar o religioso que atua como padre em numa das muitas paróquias fundadas no Brasil e em outros países do mundo).

Isso se vê também na estrutura de duas frases do parágrafo narrativo. Em “Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho do sertão de Pernambuco”, há uma única oração constitutiva de **período simples**. Em “Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo”, o **período é composto** por duas orações coordenadas, que servem de principais para uma oração subordinada adverbial temporal.

Serão ilustrados, a seguir, quatro grupos de aspectos: lexicoculturais; lexicogramaticais relativos à fonologia; lexicogramaticais relativos à morfossintaxe das categorias gramaticais, e lexicogramaticais relativos à morfossintaxe do período gramatical. Como se recomenda que os aspectos que formam o primeiro grupo sejam explorados antes da leitura do texto, não se proporá para eles exercitação sistematizada.

Os mencionados nos três últimos grupos receberão uma ilustração de exercícios sistematizadores de fatos linguísticos, em primeiro lugar por comparação com outras línguas, e em segundo lugar isoladamente. O nível de dificuldade não dependerá do tipo de exercício sugerido, mas do fato linguístico a ser sistematizado.

## 2.2 Seleção de aspectos lexicoculturais

A **comparação entre a lexicocultura brasileira e a de falantes de outras línguas** pode ser feita com base na em “**Era uma vez um menino**”. A lexia introdutora de contos infantis não carece de explicação, mas de tradução para o espanhol (*Érase una vez*), francês (*Il était une fois*), italiano (*C’era una volta*), e mesmo para o inglês (*Once upon a time*) e alemão (*Es war einmal*). Afinal, falantes de qualquer língua já ouviram (e leram, quando alfabetizados) um conto infantil.

Se, antes da leitura, o professor conversar com os alunos a respeito de alguns gêneros literários comuns às culturas letradas (conto, crônica, novela, romance) – sem a pretensão de ensinar literatura ou história literária –, os alunos poderão falar, num português espontâneo ainda que com marcas de sua língua materna, sobre textos literários que leram e sobre os quais um dia já falaram.

**Isoladamente, a lexicocultura brasileira** pode ser explorada em “na **soalheira danada de meio-dia**” e “do **sertão de Pernambuco**”, que fazem pensar no calor do Nordeste. Dois itens lexicais devem ser explicados (*soalheira do meio-dia* representa o sol a pino e *danada* significa aqui muito forte); um terceiro deve ser contextualizado extralinguisticamente, informando-se que o sertão de Pernambuco fica no Nordeste.

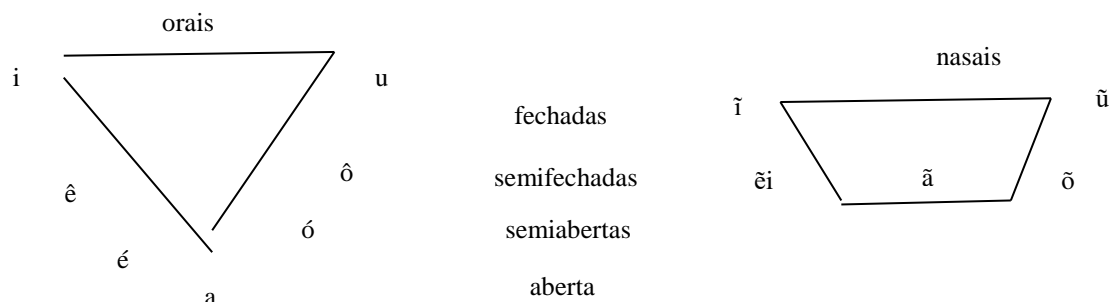
Ao fazer isso, o professor usará informações que recebeu como aluno nas aulas de geografia e como brasileiro que vivencia essa situação cultural para conversar com os alunos sobre o tema, sem afastar-se de sua especialidade. Mais uma vez, a prática oral espontânea será favorecida, pois é de se supor que um estrangeiro tenha informações, ainda que superficiais, sobre o clima do Brasil.

## 2.3 Seleção de aspectos lexicogramaticais

Para a exploração da **fonologia do português comparada com a de outras línguas**, o segmento de frase “**Era uma vez um menino magro e barrigudinho**” oferece um bom exemplo da oposição entre os fonemas intervocálicos /r/ e /R/, que se espelha na oposição gráfica. Para francófalantes, o professor poderá lembrar que, em francês, *r* e *rr* grafam o mesmo som [R], e não dois fonemas, exemplificando com duas formas do verbo *courir*: *je courais* (*corria*, em português) e *je courrais* (*correria*, em português).

**Isoladamente, a fonologia do português** pode ser explorada nas orações “**ele** estava sentado” e “**ela** não vai não”, em que a oposição entre /e/ e /ɛ/, juntamente com a desinência de gênero, marca a diferença entre itens lexicais designativos de gênero

humano para o pronome sujeito. Será útil fazê-los ver, então, as duas figuras construídas a partir do tratamento dado ao sistema vocálico do português por Cunha; Cintra (1985, p. 36-41), as quais representam a boca, com as vogais posicionadas em seu devido ponto de articulação:<sup>1</sup>.



Na primeira delas, o vértice inferior representa a garganta e o lado superior, a boca; na segunda, não há vértice inferior, pois em português a nasalidade não se articula na garganta. Será conveniente, então, que o professor peça que os alunos façam, oralmente, a exercitação sistematizada dos fonemas do português: desde os orais mais baixos (aberto e semiabertos), ou seja, /a/, /ɛ/ e /ɔ/, até os orais e nasais mais altos (fechados), ou seja, /i/ e /u/, bem como /ĩ/ e /ũ/, passando pelos menos altos e menos baixos orais nasais (semifechados), ou seja, /e/ e /o/ e /ẽ/, /ã/ e /õ/.

Um aspecto da **morfossintaxe das categorias gramaticais do português comparada com a de outras línguas** pode ser visto na presença de duas formas do verbo *ir* em “Ela não **vai** não: nós é que **vamos** nela”. A alunos hispanofalantes, o professor terá uma excelente oportunidade de fazer ver as semelhanças na morfologia do presente do indicativo de *ir*, *ser* e *estar* nas duas línguas por meio de um simples exercício de preenchimento do quadro com aquilo que falta.<sup>2</sup>

| ir           |       | ser          |       | estar          |         |
|--------------|-------|--------------|-------|----------------|---------|
| <b>vou</b>   | voy   | sou          | soy   | <b>estou</b>   | estoy   |
| vais         | vas   | és           | eres  | <b>estás</b>   | estás   |
| <b>vai</b>   | va    | é            | es    | <b>está</b>    | está    |
| <b>vamos</b> | vamos | <b>somos</b> | somos | <b>estamos</b> | estamos |
| vão          | ván   | são          | son   | <b>estão</b>   | están   |

Sistematizada a morfologia desse tempo verbal, o professor dará informações sobre o uso da forma de segunda pessoa no português brasileiro por oposição à do

<sup>1</sup> Recomenda-se o uso de letras acentuadas para que os alunos não se vejam obrigados a aprender que /ɛ/ e /ɔ/ são representações fonológicas das vogais semiabertas, e /e/ e /o/, das semifechadas.

<sup>2</sup> As respostas esperadas dos alunos estão formatadas, aqui e nos exemplos seguintes, em células não sombreadas com caracteres em **negrito**.

espanhol, chamando atenção para o fato de que, na maioria das regiões brasileiras prevalece o uso

do verbo na terceira pessoa do singular, seja com o item lexical *você*, seja com o item lexical *tu* (p.ex., *você é* ou *tu és*, ambos por oposição a *tu eres*), representativos da segunda pessoa do discurso.

**Isoladamente, a morfossintaxe das categorias gramaticais do português** pode ser abordada pela ocorrência do artigo indefinido no segmento de frase “quando passou **um** vigário a cavalo”. O professor poderá propor um exercício muito simples, à moda de palavras cruzadas, em que o aluno preencherá os quadradinhos na horizontal, tendo como guia o advérbio de tempo *quando*, na vertical:

|                                |   |   |   |   |  |
|--------------------------------|---|---|---|---|--|
| passear _____ domingo de sol   | n | Q | U | m |  |
| sair _____ sexta-feira que vem | n | A |   |   |  |
| trabalhar _____ dias úteis     |   | N | o | s |  |
| acordar _____ manhã            |   | D | e |   |  |
| viajar _____ fim de semana     | n | O |   |   |  |

Com isso, os alunos poderão perceber que, para uma suposta pergunta *Quando?*, lexia designativa de tempo, a resposta poderá ser uma locução adverbial temporal, formada pela preposição *em* combinada com artigo indefinido (p.ex., *num domingo de sol*) ou definido (p.ex., *na sexta-feira*), ou ainda apenas pela preposição *de* sem combinação com qualquer artigo (p.ex., *de manhã*).

Do ponto de vista da **morfossintaxe do período gramatical**, em “Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, **imaginando** bobagem”, é possível verificar o uso da oração gerundiva como coordenada à anterior. Por meio de um exercício aparentemente simples de relação entre colunas, o professor pode propor o uso de gerúndio em outras orações, que remetem ainda ao texto “Continho”:

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| (a) ele estava sentado, imaginando bobagem      | (a) e imaginava bobagem           |
| (b) imaginando bobagem, conseguia se distrair   | (d) enquanto imaginava bobagem    |
| (c) imaginando bobagem, conseguiria se distrair | (b) quando imaginava bobagem      |
| (d) conseguiu se distrair imaginando bobagem    | (e) que estava imaginando bobagem |
| (e) vi um menino imaginando bobagem             | (c) se imaginasse bobagem         |

Ao expor essas construções de período composto, o professor estará sistematizando a morfossintaxe das orações gerundivas, matéria que oferece dificuldade até mesmo para alunos de PLM. Também aí, não poderá fugir do terreno da semântica: se temporal, corresponde a uma oração introduzida por *quando* ou *enquanto*; se condicional, a uma introduzida por *se*; se adjetiva, a uma introduzida por *que*.

## 2.4 Proposta de criação de texto

Retomando os aspectos estudados, o professor proporá então a criação de um texto (oral ou escrito) de acordo com o nível de desempenho linguístico dos alunos, ampliado então pela discussão dos aspectos lexicoculturais e pela sistematização dos aspectos lexicogramaticais explorados a partir do texto.

Um **texto de baixíssima complexidade** pode ser resultante do preenchimento de espaços com itens lexicais, combinados com outros itens lexicais de uso cotidiano:

Sou \_\_\_\_\_. Meu nome é \_\_\_\_\_, mas as pessoas me chamam pelo apelido, que é \_\_\_\_\_.

Tenho \_\_\_\_\_ anos e vim pra estudar **num** / **numa** \_\_\_\_\_. Vou ficar **em** / **no** / **na** \_\_\_\_\_ até o mês de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, morando **num** / **numa** \_\_\_\_\_, que fica em \_\_\_\_\_.

Preenchendo o primeiro espaço com o substantivo pátrio indicativo de sua nacionalidade, em função do reconhecimento de um dos usos do verbo *ser* já conjugado na exercitação sistematizada, os alunos demonstrarão habilidade comunicativa em apresentar-se (“**Sou** \_\_\_\_\_”, p.ex.). Em alguns casos, terão oportunidade de optar pelo segmento adequado no que diz respeito ao uso de preposição com ou sem artigo diante de topônimos (“Vou ficar **em** / ~~no~~ / ~~na~~ Campina Grande, p.ex.).

Um **texto de baixa complexidade** pode ser resultante de uma proposta inspirada no texto de Paulo Mendes Campos, quando o professor pedir que o aluno:

Conte o que você fez no fim de semana passado, dizendo por que gostou / não gostou do que fez.

Em seu texto, o aluno terá recorrido a técnicas narrativas do gênero conto, além de ter usado técnicas argumentativas por lhe ter sido solicitado que desse as razões pelas quais “gostou / não gostou do que fez”.

Um **texto de média complexidade** será obtido quando o professor pedir que o aluno:

Descreva sua rotina nos dias de semana no Brasil, comparando-a com a que tinha no seu país, e conte um fato que tenha saído da rotina em um dos dois lugares.

Aqui, o aluno terá recorrido a técnicas do gênero relatório: ao descrever rotinas; ao argumentar sobre suas preferências, e, como se faz no “Continho”, ao narrar um fato protagonizado por ele.

Um **texto de alta complexidade** envolverá mais que o uso das técnicas acima mencionadas no caso de o professor pedir que o aluno:

Trace um panorama do clima nas regiões do seu país, comparando-o com o das regiões brasileiras, e comente as vantagens e desvantagens que você encontra numa e noutra situações.

De caráter predominantemente argumentativo, o texto só poderá ser criado se o aluno buscar informações sobre o clima nas regiões do seu país, bem como do clima nas regiões brasileiras. Isso exigirá certas habilidades (seleção e organização de informações) requeridas em textos do gênero reportagem.

## 2.5 Sistematização lexicogramatical

Diante daquilo que tiver observado nos textos dos alunos, o professor poderá ressystematizar aspectos que já tinham sido objeto da exercitação sistematizada em seu material didático (p.ex., o presente do indicativo de *ser*), assim como deverá sistematizar aspectos relacionados aos anteriores (p.ex., o presente de verbos regulares, a partir de *chamam*, e de outros verbos ditos irregulares, a partir de *tenho*).

## Considerações finais

Com tudo o que se viu acima, pretendi mostrar que para atender as necessidades de seus alunos o professor de PLE deve construir com eles um novo conhecimento sem desprezar seus conhecimentos prévios. Lembrando-se sempre de que, no ensino de PLE, sua especialidade é a língua, deve considerar a cultura de seu próprio país e a do país de seus alunos e, sobretudo, sua vivência pessoal e a vivência dos alunos.

Essa vivência decorre de condições socioeconômicas, convicções político-ideológicas, de interesse e gosto por determinadas áreas do conhecimento – que nem sempre coincidem com as vivenciadas pelo autor do livro didático adotado. É essa a razão pela qual se recomenda que o professor faça seu próprio material, ainda que complementar ao livro didático adotado, com a convicção de que com isso não estará perdendo tempo.

Seu trabalho começará em casa e, dependendo de sua experiência e ritmo de trabalho, poderá durar algumas horas (alguns dias até) para:

- escolher um texto de seu interesse, no qual encontrará aspectos lexicoculturais e lexicogramaticais que possam também interessar aos alunos, e

- elaborar exercitação sistematizada de aspectos lexicogramaticais, seguida de proposta de criação de texto com base nos aspectos lexicoculturais discutidos e lexicogramaticais estudados.

Na sala de aula, o professor logo verá que o tempo gasto na preparação do material didático será poupado em sua execução, pois usará muitas horas de aula para:

- trocar com os alunos informações lexicoculturais para depois identificá-las, na leitura do texto feita inicialmente por ele – trecho a trecho –, e para finalmente observar e corrigir na leitura dos alunos os problemas de ordem fonológica, e
- orientar e acompanhar de perto a exercitação sistematizada dos aspectos lexicogramaticais e preparar, com os alunos, a criação do texto.

Entregues os textos, voltará o professor ao trabalho fora da sala de aula para:

- lê-los com atenção, corrigir eventuais erros gramaticais e sugerir parassinônimos no caso de eventuais impropriedades vocabulares.

A última etapa será novamente feita em sala de aula, quando o professor passar a:

- expor, coletivamente, aos alunos os problemas lexicogramaticais encontrados, ressystematizando o que já tinha sido visto desde a leitura do texto apresentado, e sistematizando novos conhecimentos.

Isso tudo exige capacitação, em cursos de extensão; de especialização, em programas de pós-graduação, e de formação, em recentes cursos de bacharelado em Letras na área específica. Fique claro que isso que facilita, mas não substitui o sempre necessário autodidatismo, qualidade apreciável em qualquer atividade profissional.

O trabalho será árduo, porque imporá o “sofrimento” causado pelas horas e horas empregadas fora da sala de aula, mas gratificante porque esse tempo, aparentemente gasto, será recuperado nas atividades dentro da sala de aula. Além disso, o professor verá que o conhecimento construído com seus alunos estará finalmente “impregnado de humanidade” – não “irônica de tísico”, como era a do poeta –, mas investigativa de professor que se dedica à construção do conhecimento junto com seus alunos.

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond *et al.* **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1977, v.1.  
BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.



BIDERMAN, Maria Teresa. O vocabulário fundamental no ensino do português como segunda língua. In: SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. (Org.). **Português língua estrangeira: Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 73-91.

CÂMARA JR., Joaquim. M. Nomenclatura gramatical. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão (Org.). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** nova ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 101-12.

CHIAPPINI, Ligia. **Renovação da catedral**. Língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GALISSON, Robert. La culture partagée: une monnaie d'échange interculturelle. **Français dans le monde**. Recherches et applications lexiques, 1989.

GROSS, Maurice. Constructing Lexicon-grammars, In: ATKINS; ZAMPOLLI (ed.) **Computational Approaches to the Lexicon**, Oxford University Press, 1994, p. 213-263.

MENEGASSI, Renilson José [Conversa com] Renilson José Menegassi (UEM). In: SILVA, K.A. da; ARAGÃO, R.C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013, p. 241-50.

OLIVEIRA, Adelaide Pereira de. [Conversa com] Adelaide P. de Oliveira (UFBA). In: SILVA, K.A. da; ARAGÃO, R.C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013, p. 43-61.

TÍLIO, Rogério. [Conversa com] Rogério Tílio (UFRJ). In: SILVA, K.A. da; ARAGÃO, R.C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013, p. 277-97.

UNIÃO LATINA. Promoção e Ensino de Línguas. Disponível em: <<http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/pt>>. Acesso em: 29 outubro 2015>.



# Grupo de Discussão 01: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA DE LÍNGUA ESPAÑHOLA



## A DIVERSIDADE DO ESPANHOL NA TELA: ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA TELENVELA LALOLA

Renata Karolyne Gomes Coutinho (IFRN)  
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva (Orientador IFRN)

**Resumo:** A diversidade linguística dos idiomas é incontestável e cada vez mais são publicados trabalhos que afirmam a importância do seu estudo nas salas de aulas de línguas. Atualmente, já é possível perceber a relevância do ensino das variações linguísticas unidas à gramática e à cultura, para que o estudante possua uma formação completa naquele idioma. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) reconhecem que o docente deve abrir espaço para materiais autênticos e dar voz aos povos hispanófonos durante suas aulas, por isso escolhemos como recurso didático a telenovela, este produto televisivo tão familiar da sociedade brasileira. No que se refere aos estudos sociolinguísticos e dialetais da língua espanhola, nosso aporte teórico se baseou em Moreno Fernández (2000, 2010, 2014) e Lipski (1996), quem nos deram a base para o desenvolvimento da análise do *corpus*. Com o intuito de expor os alunos às variedades linguísticas do espanhol por meio de zonas geoletais, analisamos os primeiros capítulos das quatro versões em língua espanhola da telenovela *Lalola*, as quais pertencem às zonas austral, chilena, castelhana e andina. O objetivo desta análise foi comparar as mudanças que foram feitas de um roteiro para o outro, visto que o texto base foi o mesmo, se cada produtora o adaptou à variedade da sua região. Das quatro zonas geoletais examinadas, as que apresentaram as características apontadas por Moreno Fernández (2000) foram a austral, castelhana e chilena, enquanto a zona andina tentou utilizar em seu roteiro uma variedade que se aproxima do espanhol neutro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de espanhol. Telenovela. Diversidade linguística.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas no Brasil – seja materna ou estrangeira – ainda tende a seguir a perspectiva da gramática normativa, a qual dita regras para a aprendizagem de um idioma, havendo assim, segundo essa perspectiva, apenas uma forma correta de falar e escrever: a norma padrão. Para a gramática normativa, qualquer maneira diferente de se expressar que fuja do que é estabelecido pelas normas gramaticais, é considerado erro.

Sendo assim, as variações linguísticas são vistas por um viés preconceituoso; o que gera uma grande resistência no seu ensino e aprendizagem.

Apesar disso, os estudos sociolinguísticos vêm mostrando o quão importante é que os alunos sejam expostos às variações linguísticas dos idiomas estudados para promover o respeito à diversidade e às culturas as quais pertencem às línguas. Cada sistema linguístico se desenvolveu através do tempo e do espaço em suas sociedades, o que contribuiu para a existência de diferentes formas de falar.

Segundo dados do Instituto Cervantes (2015), o espanhol é um idioma falado por quase 559 milhões de pessoas em todo o mundo, língua oficial em vinte e um países em três continentes, possuindo uma vasta diversidade linguística por sofrer influências de muitas línguas e culturas ao longo dos séculos. Por este motivo, a heterogeneidade da língua espanhola é um campo que vem ganhando espaço nas discussões sobre o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), assim como os materiais utilizados pelos professores em sala de aula para apresentar toda essa variedade aos seus alunos.

Buscando uma maneira de apresentar um pouco dessa diversidade aos alunos, pensamos em usar em sala de aula um formato de mídia que faz parte dos legados culturais latino-americanos, Serrani (2005) cita a importância de utilizar estes legados para que o sujeito possa fazer novas pontes entre o que é seu e o que é do outro. A telenovela, além de ser um material autêntico dos países onde foi produzida, é um produto que faz parte da cultura brasileira. Levando isso em consideração, resolvemos utilizar a novela em língua espanhola como recurso didático das aulas de E/LE.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos a proposta do dominicano Henríquez Ureña (apud ARAUJO, 2013), quem separou a língua espanhola em oito *zonas geolectales* com os principais traços linguísticos dos países hispanófonos. Dessas zonas, cinco estão na América (mexicana e centro-americana, caribenha, andina, austral e chilena) e três, na Espanha (castelhana, andaluza e canária).

A divisão proposta por Henríquez Ureña em 1976 foi escolhida devido ao pequeno número de áreas, dessa maneira, acreditamos que esta seja uma maneira mais didática de apresentar a heterogeneidade do idioma aos estudantes do ensino médio por possuir características mais gerais sobre cada região.

Quatro das oito zonas serão analisadas neste trabalho e o corpus utilizado para a coleta destes dados serão os primeiros capítulos das quatro versões da mesma telenovela. A novela em questão chama-se *Lalola* e cada uma dessas versões foi produzida em uma *zona geolectal* diferente. Compararemos as principais mudanças ocorridas no texto base do roteiro para adaptar-se às características linguísticas de cada região.

As zonas dialetais que serão estudadas nesta monografia são: espanhol andino, espanhol austral e espanhol chileno, da área hispano-americana e espanhol castelhano, da área espanhola<sup>3</sup>. De cada uma delas, analisaremos os traços linguísticos relacionados à fonética e fonologia, à gramática e ao léxico próprio de cada região.

Mesmo com o advento de diversos estudos sobre sociolinguística e dialetologia, a variação linguística ainda é recebida com resistência em sala de aula, por isso a importância de persistirmos na pesquisa, para assim contribuir para a mudança desse cenário nas instituições de ensino brasileiras.

## 2. VARIAÇÃO E ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

A língua carrega mais do que regras gramaticais, mas histórias e características de suas sociedades; envolve relações de poder e identidades de muitos sujeitos. Por isso, para Lessa (apud LESSA, 2013, p. 19), “o ensino-aprendizagem de uma língua – ainda que os atores sociais neles envolvidos não estejam conscientes – não se reduz à abordagem do sistema normativo”. Para prender a se comunicar de maneira eficaz em algum idioma é necessário que o estudante desenvolva sua competência comunicativa.

Ensinar aos estudantes que fenômenos de variação estão presentes em todas as línguas e que nenhuma variante é melhor que outra, é uma maneira de promover o respeito à diversidade linguística. Os idiomas são dinâmicos. Eles representam sociedades, culturas e contextos sociais. Estudá-los e ensiná-los nos requer a compreensão de que as línguas não são homogêneas, pelo contrário: possuem uma grande diversidade, pois estão em constante mudança e expansão. Essa afirmação é válida para todo e qualquer idioma, seja ele materno ou estrangeiro, pois “a

---

<sup>3</sup> Nomes das zonas atualizados por Moreno Fernández (2014).

heterogeneidade linguística é uma realidade de [...] qualquer língua. Não há língua homogênea, todas elas são um conjunto de variedades” (BRASIL, 2010, p 157).

Estando ciente do quão importante é abordar a diversidade linguística nas salas de aulas de espanhol de todo o país, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) afirmam que é necessário “substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior” (BRASIL, 2006, p 134), a fim de que os estudantes possam conhecer mais sobre as sociedades, culturas e países que possuem o espanhol como idioma oficial. Entretanto, fica a dúvida sobre “Que espanhol ensinar?” e por isso as OCNEM (2006) aconselham mudar a construção desta pergunta para “Como ensinar o espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão a respeito?” (BRASIL, 2006, p 134).

Neste sentido, é necessário que os professores não considerem a variação linguística como uma curiosidade encontrada na página final de algum capítulo do livro didático, mas que saibam aproveitar a sua riqueza para aprimorar as suas aulas e a aprendizagem de seus alunos. É aqui onde entra a importância da utilização de diversos tipos de recursos didáticos em sala de aula, para que haja uma vasta possibilidade de exposição desses estudantes às mostras reais de variedades e variantes.

Mostras reais são possíveis por meio do uso de materiais autênticos em sala de aula. Segundo Holden (2008), materiais autênticos são aqueles que não foram produzidos com a finalidade de serem utilizados em aula. Aproximar os estudantes brasileiros desta realidade é uma tarefa que se tornou mais fácil com o avanço da tecnologia e da internet. Com isso, temos a oportunidade de expor os alunos às mostras da língua, produzidas pelos nativos e dentro de contextos reais de fala. Sobre isso, as OCNEM (2006) citam as palavras de Ventura ao afirmar que:

É necessário que as variedades apareçam contextualizadas e por meio de um falante real ou possível que mostre dita variedade em funcionamento. O professor não pode só falar sobre as variedades e ser a única voz que as representa, é importante que transmita a palavra a outros falantes que mostrarão como funciona realmente cada variedade (VENTURA apud BRASIL, 2006, p. 137, tradução nossa).

Para o professor, por mais preparado que esteja para estar em sala de aula, se torna impossível reproduzir as incontáveis variantes linguísticas do espanhol. Por isso, é

importante que ele passe a voz aos representantes das sociedades e culturas que possuem

o idioma como língua materna, para que os alunos percebam por si próprios as diferenças e semelhanças entre cada uma delas.

Neste trabalho, sugerimos a utilização de mostras linguísticas das quatro versões da telenovela *Lalola* produzidas em países hispânicos. Fazemos isso, levando em consideração que a novela é um legado cultural do povo brasileiro e também, latino-americano; um produto que nos é familiar e faz parte da nossa identidade cultural.

Aproximá-los do que torna a língua dinâmica e fazê-los perceber que a heterogeneidade linguística está mais próxima do que podemos imaginar é trabalho da escola. Abrir espaço para o estudo da diversidade linguística estrangeira corrobora com um trabalho intercultural do conhecimento e do respeito às variantes linguísticas de todos os idiomas e ajuda a derrubar preconceitos e estereótipos. É necessário ter consciência que nunca será possível abarcar todas as variantes linguísticas do idioma, visto que são inúmeras, mesmo assim, se torna cada vez mais importante que o estudante seja levado a “entender que a heterogeneidade marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” (BRASIL, 2006, p. 137).

Por isso, abordamos a importância de refletir sobre a importância de estudar as variações linguísticas em sala de aula e corroborar com o respeito à diversidade, utilizando-se para isso a telenovela como gênero didatizado.

## 2.1 A TELENOVELA EM LÍNGUA ESPANHOLA COMO GÊNERO DIDATIZADO PARA O ENSINO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO ESPANHOL

O ensino de línguas estrangeiras é um campo que vêm evoluindo muito nos últimos tempos. Esse avanço se deve muito ao desenvolvimento da tecnologia e do grande acesso à informação que nos foi proporcionado com o advento da Internet, o que corroborou com o uso mais frequente de materiais autênticos em sala de aula por tornar as buscas mais fáceis.

Estes materiais podem ser textos escritos e/ou orais encontrados em jornais, revistas, televisão, etc., que foram produzidos para os nativos do lugar onde foram criados sem a intenção de serem utilizados de maneira didática. Eles apresentam

mostras autênticas da língua e são utilizados pelos professores de idiomas com o intuito de aproximarem seus alunos de situações e contextos reais.

Levando em consideração esse aspecto, escolhemos a telenovela em língua espanhola como *corpus* deste trabalho. Além de ser um material autêntico, este gênero faz parte da identidade cultural do brasileiro. Segundo Lopes (2009, p 1), “é possível afirmar que a telenovela no Brasil conquistou reconhecimento público como produto estético e cultural, convertendo-se em figura central da cultura e da identidade do país”. Por isso, consideramos a telenovela como um legado cultural do brasileiro e a utilizamos, com base em Serrani (2005), como uma maneira de fazer pontes entre a nossa cultura e a do outro.

Tomando esses fatos sobre a telenovela, a propomos como mais um recurso didático para o estudo da diversidade linguística do espanhol, nos três níveis de língua: fonético-fonológico, gramatical e lexical. Apesar de, como aponta Moreno Fernández (2010), em alguns casos o nível lexical ser cuidado, por motivos de comercialização, ainda é possível encontrar vocabulário próprio dos países onde são produzidas.

Para utilizar materiais autênticos em sala de aula, é necessário que o professor faça uma análise prévia deste recurso para confirmar se ele traz os conteúdos que o docente deseja abordar com os seus alunos. Por isso, fazemos uma análise de *Lalola* com a finalidade de comprovar a existência dos traços linguísticos apontados por Henríquez Ureña (apud Moreno Fernández), visto que em algumas produtoras de telenovelas em língua espanhola é escolhida a variedade “neutra” do idioma. O que não tornaria eficaz sua utilização para o ensino da diversidade linguística através de mostras reais de cada zona geoletal.

Esta análise foi feita com base na lista de características apontadas por Moreno Fernández (2000) de cada uma das oito zonas geoletais de Henríquez Ureña.

### **3. LALOLA: ANÁLISE LINGUÍSTICA DE SUAS ZONAS GEOLETAIS**

Iniciamos a nossa análise de *Lalola* e, para uma melhor organização de ideias, dividimos esta exposição por áreas.

### 3.1 ZONA AUSTRAL: ARGENTINA

A zona *austral* composta pelos países Argentina, Paraguai é uma área onde possui traços muito próprios que não são encontrados em outras zonas, como o *voseo argentino* considerado parte da norma padrão do país; o *yeísmo rehilado* e o uso de palavras vindas do lunfardo.

Figura 1 – Aspiración de la S:

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:08:45 | <i>Lalo:</i> No, no, no, por favor, no buhquemoh ninguna coherencia de información. La única coherencia en nuehtra lógica. Nuehtra lógica de mercado. Si vende, eh lógico. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

**Yeísmo rehilado:** Na Argentina, é possível encontrar duas variantes para a pronuncia do dígrafo *LL* e da letra *Y*. No exemplo encontrado em *Lalola*, foi possível encontrar as duas variantes para o *rehilamiento* na mesma cena.

Figura 2 – Yeísmo rehilado sordo /ʃ/

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:07:41 | <i>Aguirre:</i> No me puedes fallar mañana.<br><i>Lalo:</i> Lalo PadiLLa nunca faLLa. Nunca. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 3 – Yeísmo rehilado sonoro /ʒ/

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:07:41 | <i>Aguirre:</i> No me puedes faLLar mañana.<br><i>Lalo:</i> Lalo Padilla nunca falla. Nunca. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 4 – Uso del pronome *Vos* como segundo persona del singular

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:09:02 | <i>Lalo:</i> <b>VOS</b> y yo creo que no compartimos muchísimas cosas. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 5 – Uso de *pretérito indefinido* por *pretérito perfecto compuesto*

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:19:06 | <i>Lalo:</i> Le <b>DÍ</b> salida hoy. Me <b>LLAMÓ</b> durante todo el día. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 6 – Uso de *ustedes* como segunda persona del plural

| Minuto   | Fala dos personagens  |
|----------|---|
| 00:08:53 | <i>Facundo:</i> y ¿ <b>USTEDES</b> cómo saben que esta foto no va a vender? |



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 7 – Léxico da Zona Austral

| Minuto   | Fala do personagens  | Sinônimo/Significado                          |
|----------|--|---|
| 00:04:53 | <i>Narradora:</i> [...] Pato, responsable de la sección Arte y Espectáculos: acomodaticio, <b>CHOLULO</b> y alcahuete. | <b>Fanático por famosos; Seguidor; Hincha</b> |
| 00:09:02 | <i>Lalo:</i> [...] tendríamos que decir que esta <b>MOROCHA</b> derrite el polo, Facundo.                              | <b>Morena</b>                                 |
| 00:14:29 | <i>Lalo:</i> La <b>MINA</b> con la que estaba hablando recién, es la que me llamó, esa que le estoy dando salida.      | <b>Mujer; Chica; Muchacha.</b>                |
| 00:25:10 | <i>Lola:</i> Me hizo un <b>GUALICHO</b> .  | <b>Hechizo; Embrujo.</b>                      |
| 00:35:40 | <i>Grace:</i> Lo vas a echar todo a perder por... por... bueno, por una <b>PAVADA</b> .                                | <b>Tontería; Idiotez;</b>                     |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

A versão original de *Lalola* é um dos *remakes* que mais apresentam traços característicos de sua zona. Nesta análise, a região austral está representada nos três níveis de língua: fonético-fonológico, gramatical e lexical.

### 3.2 ZONA CASTELHANA: ESPANHA

A zona castelhana é uma das três áreas pertencentes à Espanha e abarca toda parte centro-norte do país. A história de *Lalola* nesta versão se passa em Madrid, capital espanhola, a qual está localizada na parte central do Estado espanhol.

**Distinção de S y Z:** Na zona castelhana, podemos encontrar alguns sons diferentes para as letras S, Z e C dos que encontramos na maioria das outras regiões. A pronúncia do S podemos encontrar de duas maneiras: apicoalveolar ou alveolar. No exemplo abaixo, a pronúncia da letra S é alveolar:

Figura 8 – Distinción de S /s/ y Z /θ/

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:04:31 | <i>Narradora:</i> Este es Gustavo, director de cuentas de la agenθia, es deθir responSable de las relaθiones con los clientes. Sería capaθ de quitarle a la respiraθión aSistida a Su madre moribunda para darle un poco de aire a un cliente acalorado. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Já no próximo trecho, o ponto de articulação da mesma letra é apicoalveolar:

Figura 9 – Pronunciación apicoalveolar de S

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:05:29 | <i>Aguirre:</i> Ah, Sí. Solo eStoy controlando el eStréS. ES que mi mujer me mete tanta preSión que podría cocinar un marmitako en mi propia boca. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).



Figura 10 – Conservación de la S al final de sílaba

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:00:49 | <i>Narradora:</i> ESte eS Gonzalo Padilla, máS conocido como Lalo. 33 añoS, guapo, sexy y publiciSta de éxito. [...] Nació diSpueSto a comerse el mundo. ¿Su defecto? Al mayor número posible de habitanteS femeninoS. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 11 – Uso de *Tú* como segunda persona del singular

| Minuto   | Fala dos personagens                  |
|----------|---------------------------------------|
| 00:26:11 | <i>Paula:</i> ¿Quién eres <b>TÚ</b> ? |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 12 – Uso de *Vosotros* como segunda persona del plural

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:10:59 | <i>Lalo:</i> ¿ <b>VOSOTROS</b> habéis conocido algún rollete a Sergio? |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 13 – Uso de *pretérito perfecto compuesto*

| Minuto   | Fala dos personagens  |
|----------|---|
| 00:05:37 | <i>Lalo:</i> ¿ <b>HE FALLADO</b> alguna vez?<br><i>Aguirre:</i> No. Nunca. Sabes que esto es lo mejor que <b>HEMOS TENIDO</b> jamás entre nuestras manos. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 14 – Léxico da zona castelhana

| Minuto   | Fala dos personagens  | Sinônimo/Significado                           |
|----------|---|--|
| 00:00:05 | <i>Narradora:</i> ¿ <b>GUAPA VERDAD</b> ?   | <b>La cruda verdad.</b>                        |
| 00:05:29 | <i>Aguirre:</i> Ah, Sí. Solo estoy controlando el estrés. Es que mi mujer me mete tanta presión que podría cocinar un <b>MARMITAKO</b> en mi propia boca.   | <b>Prato típico da região Vasca na Espanha</b> |
| 00:07:45 | <i>Aguirre:</i> Y ¿cuál es el lema de esta empresa?<br><i>Lalo e Gustavo:</i> Gasta la <b>PASTA</b> .   | <b>Dinero; Billete; Capital</b>                |
| 00:10:59 | <i>Lalo:</i> ¿Vosotros habéis conocido algún <b>ROLLETE</b> a Sergio?   | <b>Lío amoroso</b>                             |
| 00:11:19 | <i>Pato:</i> Oye, Victoria me come con los ojos, <b>TÍO</b> .   | <b>Tipo; Che; Güey</b>                         |
| 00:11:59 | <i>Lalo:</i> ¿Por qué las mujeres necesitan más tiempo que nosotros para todo? Para arreglarse, para darse cuenta de que se les estás <b>DANDO BOLETO</b> . | <b>Terminando la relación.</b>                 |
| 00:14:52 | <i>Pato:</i> El <b>PIBÓN</b> avanza por el Centro.  | <b>Mujer guapa, bella.</b>                     |
| 00:15:24 | <i>Romina:</i> Y ¿no podías <b>COGER</b> el teléfono un segundo?  | <b>Agarrar; Tomar;</b>                         |
| 00:17:01 | <i>Rosa:</i> Una ronda de <b>CHUPITOS</b> por cuenta de la casa.  | <b>Trago;</b>                                  |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

A versão castelhana de *Lalola* é a que possui o formato de iniciar a narração da história mais diferente de todas as outras. Entretanto, isso não afetou no que nos importa neste trabalho: sua variedade linguística, pelo contrário. Para caracterizar a região castelhana, *Lalola* foi muito eficaz no que se refere ao nível fonético-fonológico, gramatical e também lexical. Das quatro produções, esta foi a mais rica em vocabulário regional.

### 3.3 ZONA CHILENA: CHILE

A variante chilena se difere tanto das demais variantes do español que o país se isola em uma única zona. Ela é considerada uma região inovadora, pois não conserva elementos lingüísticos, como, por exemplo, o /s/ nos finais de sílabas.

Figura 15 – Aspiración de la S

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:02:09 | <i>Narradora:</i> EHte eH Diego, sencillo, atractivo, encantador y un romántico empedernido. Tiene una forma eHpecial de ver el mundo y a laH mujereH. Al contrario de Lalo, Diego eHtá eHperando a la correcta. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 17 – Uso de Tú como segunda persona del singular

| Minuto   | Fala dos personagens                     |
|----------|--|
| 00:05:37 | <i>Lalo:</i> TÚ eres una mina muy linda. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 18 – Voseo chileno

| Minuto   | Fala dos personagens  |
|----------|---|
| 00:17:59 | <i>Grace:</i> Y si te preparo el jacuzzi? Rico, calentito, con la tacita de café. Te metías ahí, te RELAJAI, tinca? [...] Porque siempre HAI estado ahí. Porque me HAI ayudado. Porque me HAI apoyado. Porque cuando tenía frío, me HAI abrigado. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 19 – Uso de pretérito indefinido por pretérito perfecto compuesto

| Minuto   | Fala dos personagens  |
|----------|---|
| 00:08:04 | <i>Gastón:</i> Pero tú PEDISTE la opinión del director creativo y se la acaba de dar. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 20 – Uso de Ustedes como segunda persona del plural

| Minuto   | Fala dos personagens   |
|----------|--|
| 00:07:23 | <i>Aguirre:</i> No sé. La verdad es que no sé. ¿Qué quieren USTEDES? |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 21 – Léxico da Zona Chilena

| Minuto   | Fala dos personagens   | Sinônimo/Significado    |
|----------|--|-------------------------|
| 00:04:45 | <i>Narradora:</i> Victoria es una YEGUA. No solo en su vida privada, como productora de la agencia es una bestia con los presupuestos. | Mujer muy lista         |
| 00:05:37 | <i>Lalo:</i> Tú eres una MINA muy linda.   | Mujer; Chica; Muchacha. |
| 00:17:59 | <i>Grace:</i> Y si te preparo el jacuzzi? Rico, calentito, con la tacita de café. Te metías ahí, te relajai, TINCA?                    | Parecer; Apetecer       |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Em nossa análise sobre a zona chilena, encontramos características próprias do español americano, mas também da variante chilena.

### 3.4 ZONA ANDINA: PERU

A zona andina é a nossa última região de análise e está composta pelos países Peru, Equador, Bolívia, grande parte da Colômbia e da Venezuela.

A versão andina de *Lalola* foi a que menos encontramos características apontadas por Moreno Fernández (2000). Percebemos que de todos os *remakes* da telenovela, esta foi a que mais se aproximou da variedade padrão do espanhol.

Figura 22 – Seseo

| Minuto   | Fala dos Personagens  |
|----------|---|
| 00:02:06 | <i>Narradora:</i> Este es Ramiro Padilla, más conoCido como Lalo. 34 años, director editorial exitoSo y Seductor profeSional. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 23 – Conservación de la S al final de sílaba

| Minuto   | Fala dos Personagens   |
|----------|--|
| 00:06:44 | <i>Aguirre:</i> Llegando al trabajo, eso eS lo que eStoy haciendo. Llegando al trabajo. ¿Qué te parece?... una basura... no, el trabajo no, eSte zapato. Una porquería, cualquier cosa te venden ahora, son... no, no sé, reserva dónde quieraS... |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 24 – Uso de *Tú* como segunda persona del singular

| Minuto   | Fala dos Personagens  |
|----------|---|
| 00:15:14 | <i>Lalo:</i> Tienes razón, no todas las mujeres son iguales. <b>TÚ</b> eres diferente, Grace. <b>TÚ</b> eres la única mujer que la que yo realmente puedo confiar, <b>TÚ</b> eres la única que me conoce de verdad, que sabe quién soy. <b>TÚ</b> eres la única mujer con la que yo puedo convivir. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 25 – Uso de pretérito indefinido por pretérito perfecto compuesto

| Minuto   | Fala dos Personagens  |
|----------|---|
| 00:04:54 | <i>Julia:</i> Hola, Lalo. Te <b>LLEGÓ</b> tu correspondencia y te la <b>PUSE</b> en tu oficina. |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 26 – Uso de *Ustedes* como segunda persona del plural

| Minuto   | Fala dos Personagens  |
|----------|---|
| 00:08:45 | <i>Facundo:</i> Y ¿cómo saben <b>USTEDES</b> que mi foto no vale? |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Figura 27 – Diminutivo con -it

| Minuto   | Fala dos Personagens  |
|----------|---|
| 00:05:55 | <i>Sole:</i> Es que me llamo Soledad, por eso me dicen Sole porque es más <b>CHIQUITO</b> . |
| 00:08:00 | <i>Romina:</i> Dame una llamada cuando puedas. Un <b>BESITO</b> .                           |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Apesar da versão andina de *Lalola* não apresentar tantos traços linguísticos de sua zona em comparação com as outras regiões, foi possível encontrar características que são marcas do espanhol americano e que comprovam o conservadorismo dessa zona.

Com essa análise, foi possível perceber que as quatro versões de *Lalola* nos oferecem um vasto material de variantes linguística do espanhol. Apesar de estar dividido de forma tão geral, consideramos que para o nosso público alvo é uma maneira eficaz de apresenta-los à diversidade da língua espanhola.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, tratamos sobre a importância do estudo da diversidade linguística dos idiomas, neste caso, em relação ao espanhol como língua estrangeira. Este é um tema que, apesar de possuir vários estudos sobre a sua relevância, na prática ainda podemos perceber que existe uma resistência no seu ensino em sala de aula. Parte dessa resistência se deve à existência de uma dicotomia reducionista, esta que acomete línguas próximas do nosso contexto.

Abordamos também o quão significativo é trazer para a sala de aula materiais autênticos que contribuam para a exposição dos alunos às variedades do idioma estudado e também enriqueçam e facilitem o trabalho do docente. Trazemos assim, a análise do primeiro capítulo das quatro versões de *Lalola* em espanhol e buscamos encontrar as marcas linguísticas de cada zona geoletal propostas por Henríquez Ureña (1976) e como o roteiro foi adaptado à cada uma das regiões, nos níveis fonético-fonológico, gramatical e lexical do idioma.

Neste estudo, as variantes apresentadas são as encontradas normalmente nas capitais dos países analisados. Entretanto, sabemos que o espanhol de cada país pode ser subdividido em outras zonas, pois existe variação em seus territórios, como por exemplo, a Argentina que foi dividida linguisticamente por Vidal de Battini (apud Araujo, 2013) em cinco zonas e, mais tarde, Fontanella de Weinberg (apud Araujo, 2013), partindo das informações da sua antecessora, propôs a divisão do país em sete áreas.

Nosso trabalho se centra em analisar as versões de *Lalola* produzidas em quatro dessas oito zonas. Uma vez analisadas e separadas, foi possível perceber que três das

quatro produções utilizaram sua variedade, enquanto a zona andina optou pelo espanhol padrão. Ainda assim, pudemos encontrar algumas das características apontadas por Henríquez Ureña (apud MORENO FERNÁNDEZ, 2000), além do uso de possessivos duplos, citado por Lipski (1996). Mesmo assim, a zona andina não deixou de estar representada, ainda que isso tenha acontecido de maneira mais geral.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foi possível perceber a importância da utilização de materiais autênticos nas aulas de línguas, principalmente no que se refere às variações linguísticas, visto que os docentes não são capazes de reproduzir todas as variantes existentes na língua espanhola, além de ser mais uma oportunidade para expor os alunos a mostras reais do idioma. Ao usar estes materiais, os professores podem aproveitar para diversificar suas fontes e abrir espaço para gêneros pouco utilizados em salas de aula como o que propomos neste trabalho: a telenovela, que se trabalhado com uma análise prévia e um bom aporte teórico, podem ser eficazes no ensino e aprendizagem do tema proposto, seja ele linguístico e/ou cultural.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Leandro Silveira de. A dialetologia hispano-americana e a heterogeneidade linguística: o caso da Argentina. **Revista Sociodialeto**, v. 2, n. 3, p. 28-48, mar. 2013. Disponível em <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013120242.pdf>> Acesso em 22 ago. 2015.


BRASIL. **Coleção explorando o ensino: espanhol**. Brasília, Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

HOLDEN, L. **English Learning Resources: variety and motivation**. 2008. Disponível < <http://www.articlesbase.com/languages-articles/english-learning-resources-variety-and-motivation-340643.html> > Acesso em: 15 ago. 2015.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva – Informe 2015**. Madrid, 2015. Disponível em <[http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol\\_lengua-viva\\_20151.pdf](http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf)> Acesso em: 12 jul. 2015.

LESSA, Giane da Silva Mariano. **Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor**.



ZOLIN-VESZ, Fernando. (org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

LIPSKI, John M. **El español de América.** Madrid: Cátedra, 1996.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **¿Qué español enseñar?** Madrid: Arco;Libros, 2000.

\_\_\_\_\_. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza.** Madrid: Arco;Libros, 2010. (Colección manuales de formación de profesores de español 2/L).

\_\_\_\_\_. **La lengua española en su geografía: manual de dialectología hispánica.** 2. ed. Madrid: Arco;Libros, 2014.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

## A DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL DA ARGENTINA NOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PELO PNLD 2015

Samaria Santos Araujo. (IFRN)  
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva (Orientador IFRN)

**Resumo:** O trabalho objetivou investigar se e como os diversos aspectos culturais da Argentina – quarto maior país em número de hispanófonos nativos do mundo, com quem o Brasil possui importantes relações socioeconômicas, políticas e culturais – são apresentados nas duas coleções de livros didáticos de Espanhol selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e apresentadas em seu Guia 2015 para adoção pelas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio. Partindo da concepção de que a língua e a cultura de um povo estão intrinsecamente ligadas e de que aprender uma língua estrangeira, mais que dominar estruturas linguísticas, deve propiciar a interação com o outro e sua cultura, investigamos se os materiais incluem conteúdos que valorizam aspectos socioculturais e linguísticos da Argentina, em conformidade com os objetivos do PNLD. Para tanto, foi utilizado como método para coleta de dados a pesquisa documental, através da análise dos referidos livros, segundo uma abordagem quantitativa. A seleção dos dados seguiu roteiro proposto por Byram (1993) para avaliação de conteúdos culturais em livros didáticos. A análise permitiu concluir que em ambas as coleções os aspectos da cultura argentina que mais tiveram espaço, com larga maioria em relação a outros, dizem respeito a estereótipos, expressões artísticas e outros temas relativos à identidade nacional; por sua vez, aspectos relacionados à geografia nacional e a crenças e comportamentos tiveram a menor frequência de aparecimento nas coleções; finalmente, a comparação entre ambas permitiu confirmar que a coleção *Cercanía Joven* destina mais espaço aos aspectos culturais e linguísticos da Argentina que a coleção *Enlaces*, embora ambas os apresentem em diversas ocasiões de maneira superficial ou meramente exemplificativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espanhol como Língua Estrangeira. Argentina. PNLD 2015.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A língua espanhola é o idioma oficial de 21 países e, segundo o documento *El Español: una lengua viva – Informe 2015* (INSTITUTO CERVANTES, 2015), é a segunda língua mundial, tanto em número de falantes nativos quanto no cômputo global de falantes – cerca de 559 milhões de pessoas, entre nativos, usuários com competência limitada e estudantes da língua.

No Brasil, único país de todo o continente latino-americano onde o espanhol não é língua oficial, o aprendizado do idioma tem despertado cada vez mais interesse, sobretudo em função da promulgação, em agosto de 2005, da Lei n.º 11.161 (BRASIL, 2005), que determina a oferta obrigatória do ensino de Espanhol nos currículos plenos



do Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental. A referida lei se insere em um contexto de crescente globalização econômica – sobretudo em termos regionais, em função do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), organização intergovernamental formada em 1991, que reúne, atualmente, todos os países da América do Sul<sup>4</sup>.

Dita globalização não envolve apenas a integração entre as economias. Embora barreiras geográficas, sociopolíticas e culturais existam e, em determinados contextos, limitem a integração entre os povos, nunca tivemos na História tantas possibilidades de acesso ao outro e a tudo o que ele carrega consigo, incluindo sua cultura – sobretudo em função da massificação das novas tecnologias de comunicação.

Partindo da concepção de cultura como produto coletivo da vida humana, que “diz respeito a todos os aspectos da vida social” (SANTOS, 2009), coadunamos com a teoria da indissociabilidade entre língua e cultura (BROWN, 1994 apud CARMONA, 2006; KRAMSCH, 1998 apud KRAVISKI, 2007; LARAIA, 2005; SERRAGIOTTO, 2008 apud BATISTA, 2010), que nos leva à concepção de que o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) não deveria focar-se simplesmente na transmissão de conhecimentos sobre estruturas gramaticais e no desenvolvimento de habilidades linguísticas<sup>5</sup>, mas também sensibilizar os alunos para o respeito às diversidades culturais do outro.

Mais que o simples aprendizado de um novo idioma, acercar-se de uma LE em seus diversos contextos de uso, com foco também na ampliação do conhecimento de mundo e no fortalecimento do posicionamento crítico dos alunos na sociedade, é, sobretudo, destacar o caráter social do ensino-aprendizagem. Em consonância com essa ideia, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) sugerem que o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) leve o estudante “a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133).

---

<sup>4</sup> Segundo informações do portal brasileiro do MERCOSUL na *internet*, todos os países da América do Sul participam do bloco, como Estado Parte (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela e Bolívia – este último em processo de adesão) ou como Estado Associado (Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname). Ademais do foco na integração econômica, um dos seus alvos principais é o estabelecimento de uma cidadania regional, que inclui o desenvolvimento de iniciativas para estimular o aprendizado de Português e de Espanhol.

<sup>5</sup> Para Sánchez Pérez (2004), esse paradigma de ensino de E/LE, tido como tradicional, continua sendo um dos mais utilizados pelos professores na escola regular.



Concebendo, assim, a aula de LE como “um espaço adequado para essa abertura ao contato linguístico e cultural, por parte do discente, com outras formas de conhecer e interpretar a realidade” (CARMONA, 2006), resolvemos investigar se e como os diversos aspectos culturais da Argentina são apresentados nas duas coleções de livros didáticos (LDs) de Espanhol selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em sua edição do ano de 2015 (BRASIL, 2014). Nosso propósito é responder às seguintes questões: a diversidade linguístico-cultural desse país é tratada nesses livros? Como e sob quais aspectos? O material inclui conteúdos que valorizam aspectos culturais da Argentina, em conformidade com os objetivos do PNLD para os livros de LE e com o que orientam os documentos norteadores da Educação Básica?

O recorte sobre a Argentina se deve, principalmente, ao fato de se tratar do quarto maior país em número de hispanófonos nativos (INSTITUTO CERVANTES, 2015) e o maior país hispânico em extensão territorial, bem como por sua proximidade com o Brasil, com quem possui relações históricas nas mais diversas áreas, como a socioeconômica e a cultural.

A seleção do *corpus* se justifica, primeiro, em função da importância atribuída ao livro didático (LD), o qual, segundo Coracini (2011 apud OLIVEIRA, 2014) atua como orientador e, em muitos casos, delimitador dos conteúdos e práticas didáticas nas aulas de LE. Além disso, tratam-se das duas únicas coleções aprovadas pelo PNLD para escolha e adoção como material didático nas escolas públicas de Ensino Médio do Brasil atualmente.

## 2. CAMINHOS DA PESQUISA

Para cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa, apresentamos a seguir aspectos referentes a sua tipologia, à descrição do *corpus* (LD de Espanhol aprovados pelo PNLD 2015), bem como os critérios e procedimentos adotados para sua análise.

## 2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se, quanto aos seus objetivos, como descritiva. Segundo Triviños (1987) esse tipo de estudo propõe-se a descrever os fatos e fenômenos de uma dada realidade. No nosso caso, trata-se da descrição e posterior análise das informações verificadas e coletadas no *corpus*.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, mas que conta, também, com alguns procedimentos quantitativos. Para Frago, Recuero e Amaral (2011, p. 68), questões com alto grau de complexidade e com universos heterogêneos, como entendemos ser o objeto deste trabalho, “requerem observações em diferentes escalas de análise, bem como desenhos metodológicos que combinam diferentes estratégias de amostragem”. Por essa razão, além da quantificação do aparecimento de aspectos culturais, os abordaremos também de forma qualitativa, o que permitirá a devida interação entre pesquisador e o conteúdo rumo ao aprofundamento de sua análise.

No que tange aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental, haja vista que o *corpus* é composto por LDs de Espanhol aprovados pelo PNLD 2015 (BRASIL, 2014). Para Prodanov e Freitas (2013), documento é qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação crítica dos dados; leitura crítica; reflexão do seu conteúdo e crítica ou juízo de valor sobre a obra.

## 2.2 DESCRIÇÃO DO CORPUS

Com base no critério de seleção do *corpus*, qual seja a totalidade de LDs de Espanhol aprovados pelo PNLD 2015 (BRASIL, 2014) para seleção pelos professores e equipes pedagógicas das escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, apresentamos a seguir quadro com as duas coleções aprovadas, seguido de uma breve descrição sobre cada uma.

Figura 1 – Quadro com coleções de Espanhol aprovadas pelo PNLD 2015

| Nome da coleção                                 | Autor(es)   | Cidade de publicação | Editora             | Ano de publicação |
|---|---|----------------------|---------------------|-------------------|
| <i>Cercanía Joven</i>                           | Ludmila Coimbra<br>Luiza Santana<br>Chaves<br>Pedro Luis Barcia                                   | São Paulo            | Edições SM          | 2013              |
| <i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i> | Soraia Osman<br><br>Neide Elias<br><br>Priscila Reis<br><br>Sonia Izquierdo<br><br>Jenny Valverde | Cotia (SP)           | Macmillan do Brasil | 2013              |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015)

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DO CORPUS

A seleção e análise das representações da cultura argentina no *corpus* dar-se-á em observância a roteiro proposto por Byram<sup>6</sup> para avaliação de conteúdos culturais em LD (1993 apud BATISTA, 2010). A opção metodológica por tal roteiro justifica-se pela sua abrangência e organização em categorias – o que facilita a coleta dos dados e a análise.

O roteiro de Byram (1993 apud BATISTA, 2010) é composto de oito categorias, cada qual desdobrada em filtros, conforme quadro a seguir:

Figura 2 – Quadro com roteiro para avaliação de conteúdos culturais em LDs (cont.)

| Categoria                          | Filtro   |
|------------------------------------|--|
| Identidade social e grupos sociais | Problemas sociais; Classes sociais; Identidade |

<sup>6</sup> Mike Byram é professor emérito da Universidade de Durham, na Inglaterra e estudioso das áreas de estudos interculturais e ensino de LE. A proposta citada foi desenvolvida durante pesquisa realizada sobre as representações da cultura germânica em livros de Alemão como Língua Estrangeira produzidos na Grã-Bretanha.

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | regional; Minorias étnicas.   |
| Interação social                   | Níveis de linguagem; Variações linguísticas diversas; Interação em geral.   |
| Crença e comportamento             | Crenças morais; Crenças religiosas; Rotinas diárias; Comportamento em geral.                                      |
| Instituições políticas e sociais   | Instituições políticas; Instituições privadas; Saúde; Justiça; Ordem.   |
| Socialização e ciclo de vida       | Família; Escola; Trabalho; Ritos de passagem.   |
| História nacional                  | Eventos históricos; Política; Manifestação popular.   |
| Geografia nacional                 | Turismo; Localidades; Clima; Diversidade geográfica; Economia.  |
| Estereótipos e identidade nacional | Estereótipos; Culinária; Folclore; Vestuário; Expressão artística; Esporte e lazer; Trânsito; Outras informações. |

Fonte: Batista (2010).

### 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da leitura de cada volume das coleções estudadas, foram identificados e selecionados todos os conteúdos, independentemente de tipologia ou gênero, que apresentavam componentes da cultura argentina. Em seguida, aplicou-se cada bloco de categorias e filtros propostos por Byram (1993 apud BATISTA, 2010) nas ocorrências encontradas.

O passo seguinte foi separá-las em categorias e filtros para proceder com a tabulação, para que, por meio de tabelas e gráficos, fosse ilustrada a frequência dos dados culturais.

### 3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

O objetivo desta parte do trabalho é apresentar e discutir os dados numéricos a fim de ajudarem na visualização e comparação entre as duas coleções.

A análise quantitativa foi feita por meio da contagem numérica de frequência das categorias encontradas em cada coleção de LDs em estudo; para isso, serão apresentadas tabelas e gráficos. Neste trabalho, entende-se como frequência o número de páginas em que os aspectos culturais apareceram nos manuais.

Na sequência, é apresentada a tabela geral com quantidade do *corpus* da pesquisa em cada um dos livros selecionados, de acordo com a classificação utilizada.

Figura 3 – Quadro com frequência dos parâmetros culturais por categoria e LD (cont.)

| Categorias                         | Livros didáticos analisados <sup>7</sup> |           |           |            |           |           |           |            |
|------------------------------------|--|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|
|                                    | CCJ1                                     | CCJ2      | CCJ3      | TCCJ       | CEN1      | CEN2      | CEN3      | TCEN       |
| Identidade social e grupos sociais | 02                                       | 02        | 01        | <b>05</b>  | 04        | 01        | 06        | <b>11</b>  |
| Interação social                   | 09                                       | 06        | 05        | <b>20</b>  | 03        | -         | 02        | <b>05</b>  |
| Crença e comportamento             | 01                                       | -         | -         | <b>01</b>  | 04        | 05        | -         | <b>09</b>  |
| Instituições políticas e sociais   | 04                                       | 01        | 05        | <b>10</b>  | -         | 04        | 08        | <b>12</b>  |
| Socialização e ciclo de vida       | -  | -         | 08        | <b>08</b>  | -         | 08        | 05        | <b>13</b>  |
| História nacional                  | 34                                       | 01        | -         | <b>35</b>  | 01        | 15        | 01        | <b>17</b>  |
| Geografia nacional                 | 05                                       | 01        | -         | <b>06</b>  | 05        | -         | -         | <b>05</b>  |
| Estereótipos e identidade nacional | 45                                       | 06        | 20        | <b>71</b>  | 12        | 14        | 9         | <b>35</b>  |
| <b>TOTAL DE FREQUÊNCIA</b>         | <b>100</b>                               | <b>17</b> | <b>39</b> | <b>156</b> | <b>29</b> | <b>47</b> | <b>31</b> | <b>107</b> |

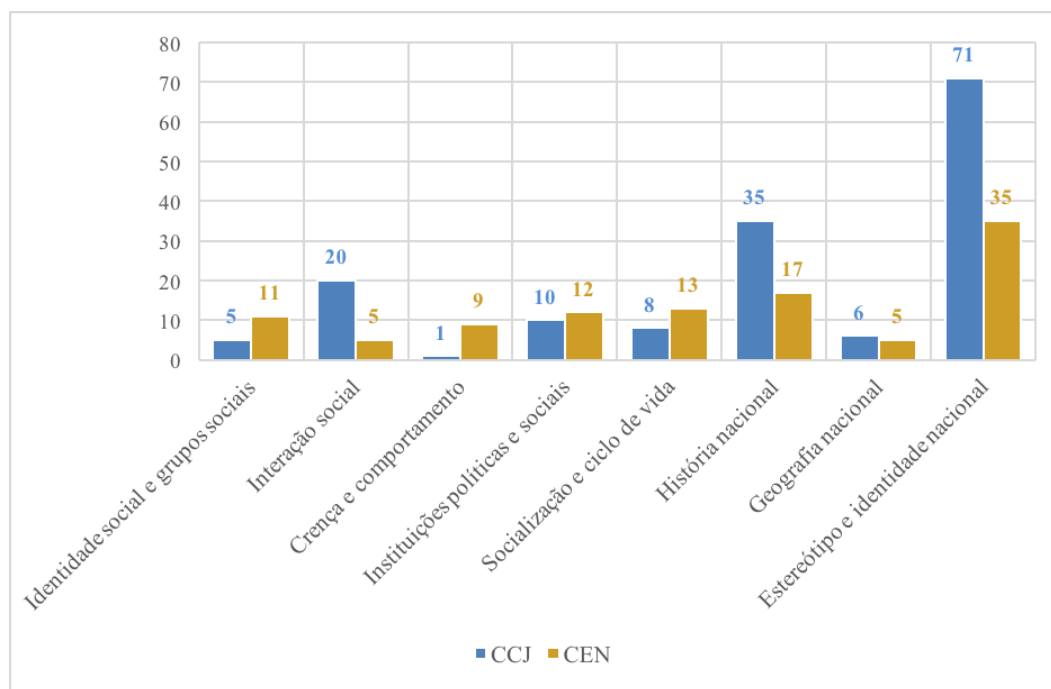
Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015)

<sup>7</sup> CCJ1, CCJ2 e CCJ3 referem-se, respectivamente, aos volumes 1, 2 e 3 da coleção *Cercania joven* e TCCJ é o total de ocorrências encontradas nessa coleção. Da mesma forma, CEN1, CEN2 e CEN3 indicam os três volumes da coleção *Enlaces* e TCEN, o total de ocorrências nela identificadas.

A partir dessa tabulação foi possível o desdobramento dos dados em gráficos que serão expostos a seguir.

De acordo com a Figura 4, pode-se observar que as duas coleções apresentaram ocorrências em todas as categorias.

Figura 4 – Gráfico com a frequência das categorias por coleção

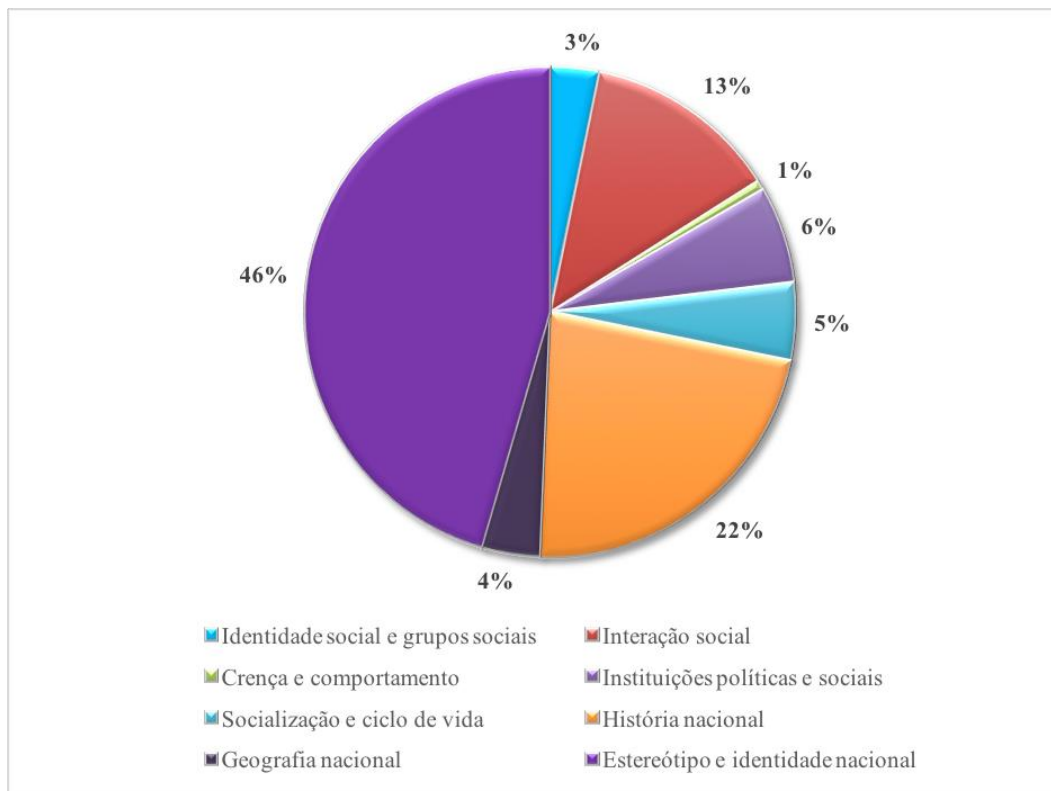


Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015)

Ambos os materiais coincidem em utilizar mais atividades que se enquadram nas categorias “Estereótipos e identidade nacional” e “História Nacional”. Por sua vez, a CCJ traz mais conteúdos sobre “Interação Social”, enquanto a CEN dá mais ênfase à “Socialização e ciclo de vida”. Mesmo a CCJ apresentando maior número de ocorrências no geral, verifica-se que esta ficou mais concentrada, enquanto que a frequência da CEN se mostrou mais distribuída.

A Figura 5 mostra a frequência das categorias encontradas na CCJ. Percebe-se que a categoria “Estereótipos e identidade nacional” foi a que obteve maior ocorrência, com 46%, seguido por “História nacional”, com 22% e “Interação Social”, com 13%. As categorias que menos tiveram destaque foram “Geografia Nacional”, com 4%, “Identidade social e grupos sociais”, com 3%, e “Crença e comportamento”, com apenas 1%.

Figura 5 – Gráfico com a frequência das categorias na CCJ

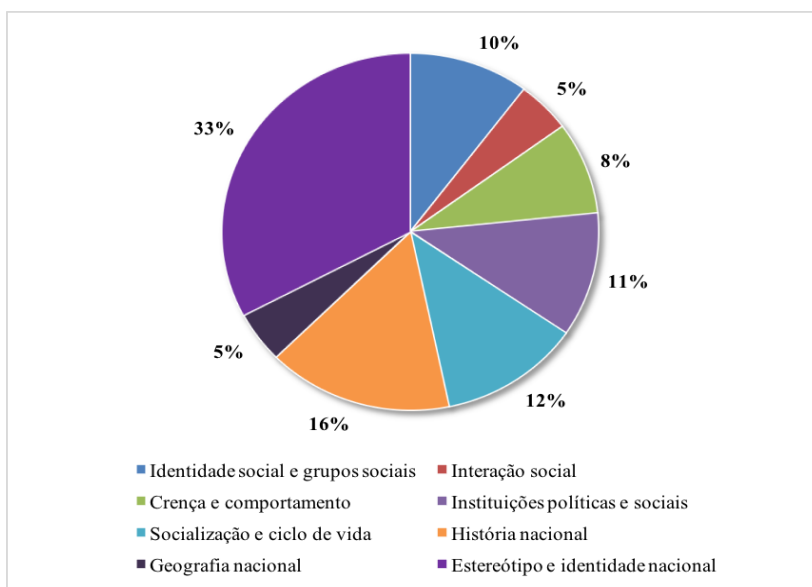


Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015)

A frequência das categorias encontradas na CEN é mostrada na Figura 6. Assim como na coleção anterior, a categoria “Estereótipos e identidade nacional” foi a que apresentou maior ocorrência, com 33%, seguida de “História nacional”, com 16%. Três categorias apresentaram equilíbrio quantitativo: “Socialização e ciclo de vida” (12%), “Instituições políticas e sociais” (11%) e “Identidade social e grupos sociais” (10%). As que tiveram menor destaque foram “Interação social” e “Geografia Nacional”, ambas com 5%.



Figura 6 – Gráfico com a frequência das categorias na CEN



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015)

Como citado anteriormente, nas duas coleções analisadas, a categoria com mais frequência foi “Estereótipos e identidade nacional”. A partir dessa observação procurou-se saber quais de seus filtros tiveram mais destaque.

Figura 7 – Quadro com a frequência dos filtros da categoria “Estereótipos e identidade nacional”

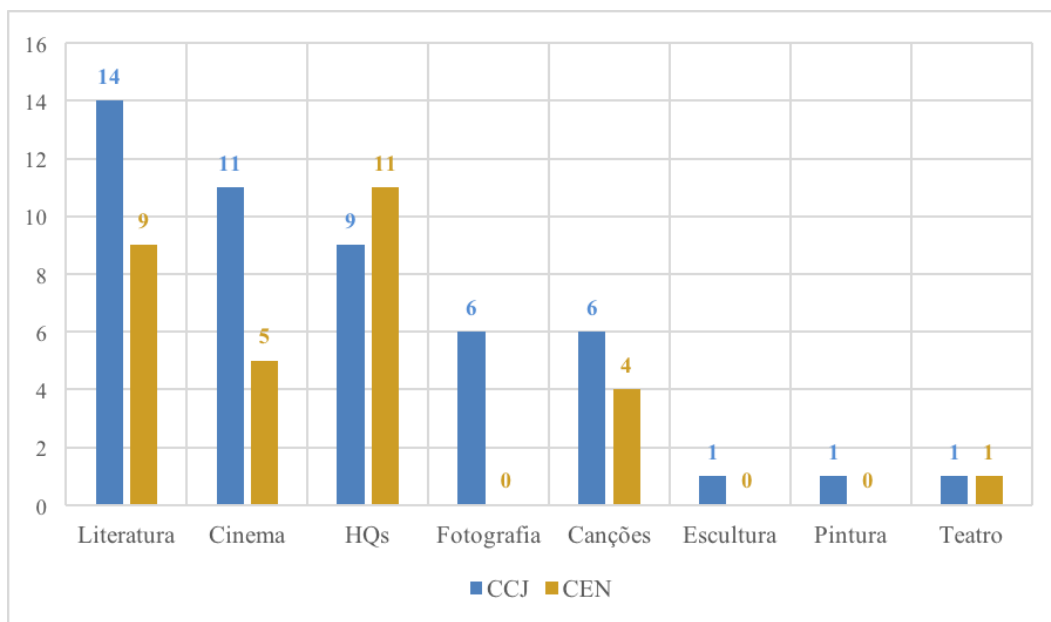
| Filtros             | Coleção <i>Cercanía joven</i> |                             | Coleção <i>Enlaces</i>      |                             |
|---------------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                     | Ocorrências<br>(em números)   | Ocorrências<br>(percentual) | Ocorrências<br>(em números) | Ocorrências<br>(percentual) |
| Estereótipos        | -                             | -                           | -                           | -                           |
| Culinária           | 2                             | 3%                          | -                           | -                           |
| Folclore            | -                             | -                           | -                           | -                           |
| Vestuário           | 2                             | 3%                          | -                           | -                           |
| Expressão Artística | 49                            | 69%                         | 30                          | 86%                         |
| Esporte e lazer     | 17                            | 24%                         | 3                           | 8%                          |
| Trânsito            | -                             | -                           | 1                           | 3%                          |
| Outras informações  | 1                             | 1%                          | 1                           | 3%                          |
| <b>Total</b>        | <b>71</b>                     | <b>(não se aplica)</b>      | <b>35</b>                   | <b>(não se aplica)</b>      |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015)

De acordo com o quadro da Figura 10, há uma grande concentração de conteúdos que exploram a temática da “Expressão artística” nas duas coleções (49 ocorrências na CCJ e 30, na CEN), seguido de “Esporte e Lazer” (17 na CCJ e 3 na CEN), em total contraponto aos filtros “Estereótipos” e “Folclore”, que não tiveram ocorrências; “Culinária” e “Vestuário” só estiveram presentes na CCJ e atividades sobre “Trânsito” só apareceram na CEN.

Ainda analisando os dados dessa categoria, fez-se o levantamento das “Expressões Artísticas” mais frequentemente representadas, cujo resultado aparece no gráfico a seguir.

Figura 8 – Gráfico com a frequência das “Expressões artísticas” por coleção



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015)

Verificou-se que nesse quesito não houve coincidência entre as coleções. A CCJ utilizou mais a literatura, o cinema e as histórias em quadrinhos (HQs), nessa ordem, enquanto que a CEN fez mais uso das HQs, ficando a literatura em segundo lugar. O cinema e as canções apresentaram valores equilibrados.

Na soma geral, literatura foi a expressão artística mais utilizadas (23 ocorrências). As HQs aparecem em segundo lugar com 20 ocorrências e o cinema em terceiro, com 16.

A análise quantitativa, em suma, indica certa discrepância na representação da cultura argentina: enquanto temas culturais relacionados às categorias “Estereótipos e Identidade Nacional” e “História Nacional” receberam importante destaque, conteúdos de outras categorias tiveram pouca ou nenhuma atenção, tais quais “Geografia nacional”, “Identidade social e grupos sociais” e “Crença e comportamento”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar se e como a diversidade linguístico-cultural da Argentina é retratada nas duas únicas coleções de LDs de Espanhol selecionadas para adoção pelas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio a partir do ano de 2015.

Com base nos pressupostos teóricos com os quais coadunamos e com a metodologia usada para a seleção e a categorização das representações da Argentina no *corpus*, pudemos avaliar que os materiais dão espaço considerável à Argentina. Entretanto, detectamos importantes lacunas no tratamento dado a aspectos culturais de determinadas categorias e filtros.

Verificamos que diversos aspectos da sua diversidade linguístico-cultural foram abordados em ambas as coleções. Há que se ressaltar, entretanto, certa discrepância na proporção com que temas de certas categorias (e seus respectivos filtros) culturais tiveram espaço, em detrimento de outros: por exemplo, enquanto conteúdos relativos à “Estereótipos e identidade nacional” e à “História nacional” receberam significativo destaque em ambos os materiais, outras categorias tiveram pouca atenção, dentre as quais “Geografia nacional”, “Identidade social e grupos sociais” e “Crença e comportamento”.

Obviamente, entendemos e defendemos que o livro didático é apenas mais um dos recursos dos quais o professor dispõe para atingir os objetivos da disciplina em sala de aula. Acreditamos na importância deste trabalho, já que permite, a partir de seus resultados, que se tenham reconhecidas as potencialidades e os aspectos passíveis de aperfeiçoamento, no que se refere ao tratamento de aspectos da cultura argentina. Com base nesse conhecimento, por exemplo, o professor saberá exatamente que conteúdos carecem de ampliação ou redefinição; da mesma forma, o trabalho pode ajudar as

escolas e as equipes docentes da disciplina a avaliar qual das coleções se adéqua melhor aos seus objetivos.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Marcos dos Reis. **O (inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros**. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2652>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em 14 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: ensino médio – Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, 2014a.

CARMONA, Andréia Cristina Roder. **Estudo sobre a variável voseo da língua espanhola no cenário escolar**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006. Disponível em: <[http://tede.unioeste.br/tede/tde\\_arquivos/4/TDE-2007-10-03T132759Z-140/Publico/Carmona.pdf](http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2007-10-03T132759Z-140/Publico/Carmona.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

INSTITUTO CERVANTES. **El Español: una lengua viva – Informe 2015**. Madrid, 2015. Disponível em: <[http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol\\_lengua-viva\\_20151.pdf](http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2015.

KRAVISKI, Elys Regina Andretta. **Estereótipos culturais: o ensino do Espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/14065>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline de. **Representações culturais no livro didático de Língua Estrangeira (Espanhol)**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em:

<[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15928/1/2014\\_BarbaraCarolineOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15928/1/2014_BarbaraCarolineOliveira.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de.

**Metodologia do trabalho científico:** Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos). Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2014/03/o-que-c3a9-cultura-jose-luiz-dos-santos.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

## LÍNGUA E LITERATURA: PELA NÃO DISSOCIAÇÃO POTENCIALIZANDO O ENSINO DE ELE<sup>8</sup>

Júlio César Vasconcelos Viana (POSLE/UFCG)

**Resumo:** Tendo em vista que o ensino de língua espanhola se tornou obrigatório a partir da Lei 11.161/05 e refletindo como está a situação do ensino desta língua estrangeira no cenário da educação brasileira, dez anos após a lei ser sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, constatamos a dificuldade que sentem os professores e alunos do curso superior de Letras com habilitação em língua espanhola ao refletirem: O que ensinar? Língua ou literatura? O que aprender? Língua ou literatura? De um modo geral, o professor recém-formado, sai da universidade e leva para toda sua carreira profissional essa dissociação. Refletindo a esse respeito, e sabendo que aprender uma língua é também aprender sobre a cultura de um povo, propomos a não dissociação do ensino de língua e literatura, baseando-nos em reflexões de Santoro (2007), Brait (2000) e Pinheiro-Mariz (2008), para ancorar nossa pesquisa que consistiu em trabalhar com literatura e cinema em sala de aula do ensino superior. Nosso objetivo é a partir de alguns dados levantados de nossas investigações em andamento, analisar e refletir sobre a viabilidade da utilização dessas duas formas de linguagem, concomitantemente e harmonicamente, em aulas de ELE, instigando o novo professor, em formação, para uma outra possibilidade de abordagem da literatura em aula de língua espanhola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Língua Espanhola; Língua e Literatura.

### 1. INTRODUÇÃO

Foram necessárias várias décadas para que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em especial quando se trata da Língua Espanhola (LE), fosse previsto e considerado como algo importante pelas autoridades. Dessa forma, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de (LE) a partir da Lei 11.161/05, passamos a refletir a situação do ensino desta língua estrangeira no cenário da educação brasileira, dez anos após esta Lei ser sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A partir da experiência como professor do Superior, foi constatada a dificuldade que sentem professores e alunos do curso de Letras com habilitação em LE ao serem questionados: O que ensinar? Língua ou literatura? O que aprender? Língua ou literatura? De um modo geral, o professor recém-formado, sai da universidade levando para toda sua carreira profissional essa dissociação entre Língua e Literatura.

---

<sup>8</sup> Parte de dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josilene Pinheiro-Mariz.

Tratando-se do Ensino Superior, é notável que essa dissociação acontece desde a elaboração das grades curriculares dos cursos de Letras de nosso país, e em nossa cidade (Campina Grande-PB), não é diferente. Pode-se perceber claramente que os docentes são separados em dois blocos; o de professores de Língua Espanhola e o de professores das Literaturas Espanhola, Hispano-americana, Latino-americana, etc.

A partir disso, essa prática nos leva a refletir sobre duas possíveis situações: o primeiro é que os aprendizes são acostumados a essa dissociação desde o Ensino Médio, e chegando ao Ensino Superior continuam com a mesma prática, ou seja, esses futuros professores irão continuar com a mesma prática ao longo de suas carreiras, dissociando língua e literatura, e sempre elegendo ou ser um docente especializado para trabalhar com aspectos linguísticos, ou se especializar para trabalhar com os estudos literários. O segundo problema se refere aos docentes, que mantêm essa prática de dissociação entre essas duas áreas a vários anos, sem que sejam apresentados métodos e vantagens de se usar a Literatura em aulas de LE.

Sendo assim, tentando amenizar tais problemas, nossa pesquisa está dividida em três momentos; no primeiro, fizemos um breve percurso histórico da obrigatoriedade da LE no Brasil. No segundo, refletimos sobre a não dissociação entre língua e literatura baseando-nos em reflexões de Santoro (2007), Brait (2000) e Pinheiro-Mariz (2008) e por fim, por se tratar de um recorte de uma pesquisa, apresentamos a sequência didática que foi executada por uma turma de Letras com habilitação em LE de uma Universidade Pública de Campina Grande, com o intuito de propor a não dissociação do ensino de língua e literatura.

Nosso objetivo é a partir de alguns dados levantados, analisar e refletir sobre a viabilidade da utilização dessas duas formas de linguagem, concomitantemente e harmonicamente, em aulas de ELE, instigando o novo professor, em formação, para uma outra possibilidade de abordagem da literatura em aula de língua espanhola.

## **1- PERCURSO HISTÓRICO DO ESPANHOL NO BRASIL**

Tratando-se a Língua Espanhola (LE), da língua oficial da maioria dos países da América do Sul, e percebendo que o Brasil é o único que se utiliza da língua portuguesa como língua oficial, aqui serão consideradas as questões políticas que



levaram o ensino obrigatório de LE a se tornar obrigatório no país, resultando a construção de um ambiente de discussão linguística: o Mercosul educativo.

De acordo com Sedycias (2005), com a intenção de reestruturar a educação nacional, o até então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, instituiu um decreto em 9 de abril de 1942, a “Lei orgânica do Ensino Secundário”. Este documento foi o primeiro texto legal que determinou a obrigatoriedade do Espanhol no Ensino Secundário no Brasil e dessa forma, iniciou-se um movimento de reorganização Nacional que ficou conhecido como “Reforma Capanema”. Nesse documento, eram especificados os objetivos e a metodologia a ser empregada durante as aulas de língua espanhola.

Seguindo o percurso histórico, a LDB do início da década de 1960, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. Nessa LDB, de acordo com os escritos de Laseca (2008), mesmo a língua estrangeira não sendo oferecida de forma obrigatória, foi promovida uma redução da quantidade de horas de aula de língua estrangeira nas escolas brasileiras, assim como uma mudança nos planejamentos educacionais que valorizam cada vez mais a formação técnica do estudante do que os conhecimentos culturais que podem ser aprendidos quando se estuda uma língua.

Em 1996, após algumas modificações, surge a “Nova LDB”. Neste documento, é estabelecido que o currículo escolar deve ter uma parte diversificada e que a língua estrangeira passa a ser necessária no Ensino Fundamental, a partir da quinta série que hoje corresponde ao sexto ano. Assim, tornou-se obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das condições da instituição.

No Ensino Médio, foi estabelecida a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira que seria definida pela escola, e ainda, a oferta de ensino de uma segunda língua estrangeira, sendo esta de caráter optativo.

De acordo com o MEC Brasil, atualmente, os professores são guiados pela LDB de 1996 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este último documento, tornou-se um complemento das LDB, facilitando aos professores de Ensino Fundamental e Médio, o entendimento das características e objetivos de suas disciplinas e ainda recuperando a importância do ensino das línguas estrangeiras.

Após dezenas de anos, em 2005, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 11.161/2005 de 05 de agosto de 2005, estabelecendo em seu artigo primeiro a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Ensino Médio, e de matrícula facultativa para o estudante, ou seja, a disciplina deve ser ofertada, porém fica a cargo do aluno, eleger estudar ou a língua inglesa ou a língua espanhola.

O estabelecimento dessa nova Lei, se deu pelo fato de sermos o único país da América do Sul a não ter o Castellano como idioma oficial e principalmente pela aproximação do Brasil à Argentina, Paraguai e Uruguai que constituem o Mercado Livre do Sul (MERCOSUL).

Parece muito tempo, para o amadurecimento do ensino de língua espanhola, mas, voltando os olhos para a nossa realidade, percebemos que estamos “engatinhando” no que se refere ao ensino desta língua, quando percebemos que o nosso Estado da Paraíba, se quer realizou concurso para professores de língua espanhola, mesmo sabendo que as Universidades UEPB, UFCG e UFPB, formam professores desde 2006.

Após entender brevemente a realidade do ensino de língua espanhola em nosso estado, a seguir iremos debater alguns dados de nossa pesquisa feita com professores de língua espanhola em formação, que nos levou a constatar a dificuldade que sentem os alunos do curso de Letras com habilitação em LE ao serem questionados: O que ensinar? Língua ou literatura? O que aprender? Língua ou literatura?

## **2. POR UMA NÃO DISSOCIAÇÃO ENTRE LÍNGUA E LITERATURA**

De acordo com González Nieto<sup>9</sup> (2001), durante a aprendizagem da LE, é muito importante que o aprendiz adquira conhecimentos imprescindíveis para conseguir êxito em sua carreira profissional. Dessa forma, levando em consideração que tratamos em nossa pesquisa de aprendizes do Ensino Superior, que serão futuramente formados como professores de LE, percebemos que do ponto de vista de alguns participantes, como poderemos ver a seguir, que a literatura pode ser usada em aulas de língua espanhola com uma única função; ser utilizada como suporte para que se trabalhe apenas a gramática e outros aspectos linguísticos em sala de aula. Quando perguntados

---

<sup>9</sup> Professor do *IES Tirso de Molina de Madrid*, Professor Associado de Didática da Língua e Literatura da U. Complutense.

se os elementos propriamente literários e linguísticos poderiam ser trabalhados juntos, constatamos que setenta por cento dos colaboradores acreditam que a dissociação entre essas duas áreas é necessária porque “Pode confundir a cabeça do estudante” ou “Por serem disciplinas diferentes” e que apenas trinta por cento acreditam que se teve defender a não dissociação já que “ Existe a possibilidade do ensino se tornar mais completo e rico em aspectos culturais e sociais”.

Sem dúvida, a partir desses dados, percebemos que uma grande maioria dos participantes de nossa pesquisa, se preocupa em dissociar língua e literatura, talvez por existir um costume que envolve desde o Ensino Médio até o próprio Ensino Superior de separar essas duas áreas.

A gramática é de suma importância durante a aprendizagem de LE, visto que, ajuda a potencializar os artifícios de produção e compreensão textual. Porém, trabalhar literatura em aulas de LE, pode proporcionar a professores e aprendizes, um leque de possibilidades de aprendizagem, como por exemplo, servir como acesso para trocas interculturais, fazendo com que o aprendiz conheça mundos diferentes do seu, sendo possível serem abordados pontos chave como: variação linguística, costumes, expressões, estilo de vida, lugares reais ainda não conhecidos, vestimentas, etc., além de ser um facilitador para a aquisição da competência literária.

[...] não devemos considerá-la como algo que não faz parte da língua, pois pode ser uma ferramenta muito útil, já que dispõe de vários recursos como a sonoridade, o uso de figuras de linguagem, o estilo de escrita, vocabulário variado, que também podem ser explorados nas aulas (...) para aprimorar o aprendizado dos alunos em relação ao idioma, evitar atividades repetitivas e ao mesmo tempo enriquecer o conhecimento de mundo dos alunos. (CORCHS, 2006, p.24).

Para evitar o desinteresse pela literatura durante a aprendizagem de LE, de acordo com os escritos de Corchs (2006), o professor não deve considerar a literatura como sendo uma área isolada e que não faz parte da língua, já que ela pode potencializar o estudo da língua ao serem tratados aspectos que contribuam para o conhecimento de mundo do aprendiz.

A partir destes fatores apoiando-nos nos escritos de Pinheiro-Mariz (2008), defendemos a não dissociação entre língua e literatura, tendo em vista que o aprendiz de uma língua estrangeira pode a partir da literatura, descobrir outros caminhos que o

levam a conhecer o mundo e entender o diferente, já que o aprendiz é envolvido pela organização lexical, a estrutura gramatical diferente da sua e as relações de um mundo diferente do seu, fazendo com que se possa ter um novo olhar para si e para sua língua materna.

De acordo com a estudiosa, o estudo de um texto supõe trabalhar tanto seus aspectos literários como os linguísticos, sendo o ideal, alcançar um equilíbrio de perspectivas que se propõe a trabalhar o linguístico e o literário sem dissociá-los.

Portanto, quando a aprendizagem de uma língua estrangeira é associada à ficção literária, as experiências podem ser divididas em sala de aula, permitindo, de fato, uma nova visão de si e do mundo, esse seria então um dos principais objetivos dessa abordagem não dicotomizada, uma vez que, esse contato pode favorecer uma mudança de atitude diante da vida. (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p.524).

Não havendo a dissociação entre língua e literatura, o professor pode despertar o interesse dos aprendizes após a leitura, provocando-os com perguntas que ativem a atenção dos mesmos, de modo que a curto prazo tais perguntas se transforme em um ótimo debate, tornando a aula interessante e fazendo a ponte intercultural entre os aprendizes e o país estrangeiro em seus mais diversos aspectos.

A partir dos estudos de Santoro (2007) e Brait (2000), compreendemos que muito já foi escrito a favor da não dissociação de língua e literatura, já que se entende que uma depende da outra para poder ser compreendida, porém, na prática, encontramos muitos professores que resistem ainda em dissociá-las, e até mesmo estudantes de Letras que não são orientados a estabelecer pontes entre esses dois domínios. Na realidade de nossa pesquisa, sabemos que durante toda a graduação sempre há o professor de língua e o professor de literatura, onde nenhum “invade” a área do outro, levando aos aprendizes, que são professores em formação a inconscientemente levar essa dissociação por toda sua carreira profissional, preterindo-se ensinar a língua de forma automatizada apenas tratando dos aspectos linguísticos e deixando a literatura em segundo plano.

O futuro profissional das Letras precisa, ao longo de sua formação, aprender a ter olhos e ouvidos aguçados, que lhe darão uma perspectiva privilegiada na relação com os textos vistos como discursos, que partem da materialidade linguística para alcançar significações que vão muito além do denotativo e transmitem valores, ideologia, formações históricas, sociais e culturais. (SANTORO, 2007, p.281).

Para Santoro (2007), é ainda na universidade que o estudante de letras, deve ser preparado para trabalhar com língua e literatura sem dissociação, para que possa aumentar sua capacidade de compreensão e interpretação, aprimorando assim, a sensibilidade para perceber, identificar, analisar e dar sentido ao texto, tendo como base os elementos linguísticos.

Para Brait (2000), a literatura deve ser considerada uma das formas de utilização e de aprendizagem da língua estrangeira, apoiando-se nas teorias literárias e linguísticas, para as várias possibilidades de uso, sempre de acordo com o momento histórico, com povos e línguas diferentes, fazendo com que as modalidades escrita e oral possam ser empregadas para propagar e expressar a existência humana. “ Assim sendo, tanto a literatura, forma privilegiada de expressão, representação, conhecimento e invenção do homem e do mundo, como todas as outras formas, consideradas, num certo sentido, menos nobres, como é o caso da fala cotidiana, da mídia e até mesmo das interações internéticas, internáuticas, tão em voga neste momento, passam necessariamente pela língua e, conseqüentemente, mobilizam e revelam as múltiplas faces desse instrumento que, dependendo do suporte, das condições de produção, das formas de circulação e recepção, reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural. ” (BRAIT, 2000, p.188).

### **3. PELA NÃO DISSOCIAÇÃO ENTRE LÍNGUA E LITERATURA**

É interessante e defendemos que Língua e Literatura caminhem juntas, visto que é possível a partir da literatura, aprender vários outros aspectos e desenvolver as capacidades linguísticas. Dessa forma, neste capítulo descreveremos como foi aplicada a sequência didática utilizada em nossa pesquisa na busca por um caminho para a não dissociação dessas áreas.

Em nossa pesquisa, tratamos de trabalhar com o romance de García Márquez *El amor los tiempos del cólera* (1985), proporcionando a aquisição de vocabulário, aspectos culturais de um povo, aspectos históricos e ainda aproximando os leitores aos textos literários de um escritor renomado e Prêmio Nobel de Literatura. Trabalhamos também com a adaptação fílmica da obra, que ajudou no entendimento de algumas lacunas que surgiram no decorrer da leitura.

Para tentar o melhor entendimento das atividades realizadas, lembramos que foi aplicada junto aos participantes da pesquisa uma sequência didática, que foi composta por quatro módulos de atividades. Dessa forma, a sequência de atividades funcionou para cada um dos módulos da seguinte maneira: em um primeiro momento, os aprendizes leram, em casa, o primeiro quarto do romance, por exemplo e, ao chegar à aula, foram submetidos a uma atividade de interpretação textual referente à leitura feita por eles, para que fosse possível perceber as dificuldades e barreiras encontradas no tocante à compreensão textual e até mesmo de dificuldades durante a leitura. Podemos ver como exemplo a seguir, uma parte do Módulo I.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino  
Pesquisador: Julio César Vasconcelos Viana



#### Módulo I

##### Perguntas Norteadoras para o debate:

- I. ¿Lo que crees que provocó la muerte de Ieressiah de Saint-Amour?
- II. ¿Cómo podemos describir la Isla de Cartagena?
- III. ¿Acredita que es posible existir una pasión tan intensa? ¿Alguien conoce algún caso parecido en lo que toca a la intensidad del amor?
- IV. ¿Le gusta la historia del romance?

#### Actividad I (libro)

1. Con base en las primeras lecturas, ¿Qué significado se puede dar al título del romance "El amor en tiempos del Cólera"?

---

---

2. En este primero cuarto de la obra ya es posible identificar los protagonistas del romance. ¿Quiénes son? ¿Cómo imagina que son físicamente? Describalos.

---

---

3. Sabiendo que la literatura puede revelar la cultura de un pueblo y que en esta primera parte del romance es posible notar varios aspectos culturales. Cite tres.

---

---

4. Reconociendo que Gabriel García Márquez escribe el romance presentando al lector los mínimos detalles de la historia ¿En algún momento de la lectura el autor consiguió le dejar envuelto por su realismo fantástico? En algún momento fue posible imaginarse el ambiente que él describió? ¿Cuál/es?

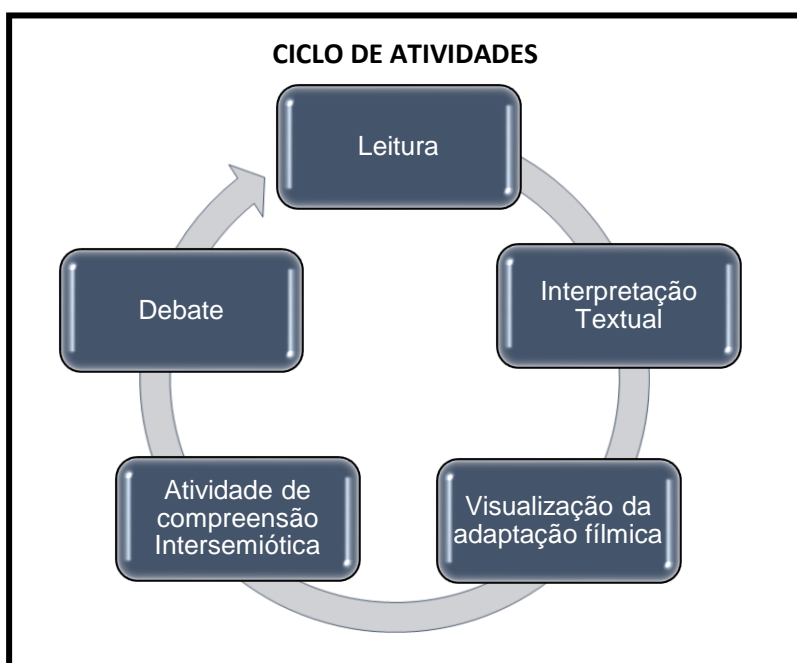
---

---

Figura "B" – Fração do Módulo I da Sequência Didática

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em um segundo momento, visualizamos a parte correspondente à adaptação fílmica do romance, para posteriormente responderem a uma nova atividade de interpretação, com o objetivo de o pesquisador identificar se a adaptação fílmica, conseguiria preencher as lacunas de interpretação detectadas durante a primeira leitura da obra escrita. Todo esse ciclo de atividades pode ser melhor entendido no esquema a seguir:



**Figura "A"** - Ciclo de atividades realizadas durante a sequência didática  
**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Por fim, houveram debates sobre o entendimento das obras, sendo possível interpretar e identificar erros ou acertos cometidos pelos aprendizes em relação tanto à compreensão do romance quanto à compreensão da adaptação. Essa sequência foi aplicada em todos os quatro módulos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo brevemente a história do ensino da língua espanhola no Brasil e particularmente no Estado da Paraíba, conseguimos perceber um forte ciclo de dissociação entre língua e literatura. A partir dessa constatação feita através da experiência como professor de Ensino Superior e de dados coletados em uma pesquisa realizada em uma Universidade Pública da cidade de Campina Grande, entendemos que a partir dos escritos de Pinheiro-Mariz (2008), Brait (2000) e Santoro (2007), que durante a formação do professor de LE, seria interessante a inclusão de uma disciplina na grade curricular, com carga horária considerável, para que o aprendiz possa perceber e entender que o texto literário não serve apenas analisado e identificado durante um período histórico, mas também desenvolver capacidades linguísticas e conhecimentos culturais que contribuem para a formação do aprendiz e despertam o interesse pela leitura.

Os participantes de nossa pesquisa, ficaram muito satisfeitos com as atividades executadas por eles, visto que tal sequência didática foi aceita por eles como atividades interessantes principalmente por existir não só a leitura do romance, mas porque havia o filme que os ajudavam a entender melhor o que eles já haviam lido. Dessa forma, constatamos que a interação participante de pesquisa e o texto multimodal, funcionou como o combustível principal desta pesquisa, pois o fato de ler uma parte do romance e depois conseguir visualizar tudo o que foi lido, tornou-se uma atividade muito positiva e cheia de fatores que contribuíram muito para o aprendizado da língua espanhola.

Foi possível se trabalhar com a literatura em aula de língua de tal forma que os participantes além de conhecerem os aspectos culturais de um povo, aprenderem sobre fatores históricos e geográficos, foi possível também proporcionar a leitura de um romance por completo de um dos ícones da literatura Hispano-americana, Prêmio Nobel de Literatura, o escritor Gabriel García Márquez.

Assim, concluímos este artigo seguros que é necessário que o futuro professor compreenda que o ensino de língua não é apenas ensinar a falar ou dominar regras gramaticais, mas também, incluir as questões culturais, linguísticas, extralinguísticas, artísticas, sócio-históricas, geográficas e toda a infinidade de aspectos que envolvem o ensino de uma língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. **Língua e Literatura**: Uma falsa dicotomia. Rev. ANPOLL, n. 8, 187-206, jan./jun. 2000

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.14-34.

González Nieto, L. (2001): **Teoría lingüística y enseñanza de la lengua**. Lingüística para profesores. Madrid, Cátedra

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. *Revista On Line Eutomia Revista de Literatura e Linguística*, Recife, UFPE, v. 2, p. 522-537, 2008.

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

SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LASECA, Álvaro Martínez – Cachero. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**; tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. – Brasília: Thesaurus, 2008.532 p. (Colección Orellana, 19 : Coleção Orellana, 19)

## VARIAÇÃO DIATÓPICA DOS PRETÉRITOS PERFEITOS SIMPLES E COMPOSTO EM CINCO ZONAS DIALETAIS DA ARGENTINA

Salviana Oliveira FORTE (IFRN)  
Bruno Rafael Costa Venâncio da SILVA (IFRN)

**Resumo:** Este trabalho apresenta um estudo da variação diatópica dos pretéritos perfeitos simples e composto (PPC e PPS) na conjugação castelhana em cinco zonas dialetais da Argentina, são elas: Noroeste, Nordeste, Litoral, Cuyo e Central. Objetivamos com essa pesquisa problematizar a distribuição geográfica das formas verbais afim de verificar se as duas tendências mais recorrentes nas análises dos PPC e PPS na Argentina, ocorrem em todas as regiões do país. As tendências são de generalização, verificada no texto de Ibañez (1969), que afirma que o PPC tende a desaparecer em benefício do PPS especialmente em falantes de algumas regiões hispano-americanas e de dicotomização, defendida por Gutiérrez Araus (2001) e Jara (2009), nesta perspectiva, restringe-se fundamentalmente o uso da forma composta a dois blocos opostos: o da variedade encontrada em Buenos Aires e o de uma variedade “mais ao norte do país”. Acreditando na importância da pesquisa empírica, optamos pela elaboração de um corpus que pudesse representar a língua espanhola escrita. Para tanto, selecionamos notícias de repercussão mundial, publicadas virtualmente, nas cinco zonas dialetais da Argentina. Enquanto professores em formação acreditamos que essa pesquisa contribuirá para que se possa repensar materiais didáticos que não dicotomizem o espanhol em duas zonas, além de mostrar que dentro de um mesmo país existem fenômenos de variação linguística diversos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação Diatópica; Pretéritos Perfeitos Simples e Composto; Cinco Zonas Dialetais da Argentina.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos apontam o uso do pretérito perfeito simples em todas as regiões que tem o espanhol como idioma oficial, já o pretérito perfeito composto é colocado com uma peculiaridade do espanhol peninsular e de poucas regiões da América hispânica. Desse modo, verificamos uma falsa ideia da dicotomia do espanhol como dois blocos opostos (Espanha/América). Contrária a esta equivocada ideia, Fontanella de Weinberg (1993) afirma que:

[...] não podemos fazer um corte abrupto entre espanhol peninsular e espanhol americano, já que não se podem “estabelecer duas grandes modalidades bem contrastadas – espanhola e americana – visto que existe maior afinidade entre algumas modalidades americanas e espanholas que entre certas modalidades hispano-americanas entre si (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 121, tradução nossa) <sup>10</sup>.

<sup>10</sup> [...] no podemos hacer un corte abrupto entre español peninsular y español americano, ya que no se pueden “establecer dos grandes modalidades bien contrastadas – española y americana – por cuanto existe mayor afinidad entre algunas modalidades americanas y españolas que entre ciertas modalidades hispanoamericanas entre si” (FONTANELLA DE WEINBERG, 1991, p. 121).

Além da ideia de dicotomização, em nossas investigações verificamos também uma ideia de generalização do espanhol como bem nos apresenta Ibañez (1969, p. 261)<sup>11</sup> que afirma que “a segunda forma [PPC] tende a desaparecer em benefício da primeira [PPS], especialmente em falantes de algumas regiões hispano-americanas, como na Argentina.” Ao citar o país, na verdade o autor se refere a estudos realizados na região irradiadora de prestígio, Buenos Aires, apontada como protótipo do espanhol argentino para o resto do mundo, reforçando o que comprovam inúmeros estudos linguísticos no caso do espanhol desse país, que os vários dialetos regionais e sociais estão à margem da região bonaerense.

Ao nos depararmos com essas duas tendências surgiu o interesse em verificar se as demais regiões da Argentina seguem as mesmas tendências de uso dos pretéritos perfeitos. Com base nas contribuições de Oliveira (2007), encontramos uma possibilidade de verificarmos a partir da elaboração de um corpus representativo da língua espanhola em seu contexto natural e por isso optamos por analisar notícias publicadas em jornais de diferentes regiões da Argentina.

Tendo em vista que esses textos não têm como objetivo serem analisados em pesquisas como essa ou utilizados em sala de aula, são documentos escritos produzidos por autóctones para autóctones, trata-se de materiais autênticos da língua que abrangem uma diversidade de temas, além de um contato com a cultura daquele povo, podemos também aumentar o nosso acervo lexical e revisar estruturas gramaticais, é justamente nesse último ponto que nos detemos nessa pesquisa.

## **2 O PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES E O PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO NO ESPANHOL ATUAL**

Na língua espanhola, os pretéritos perfeitos simples (PPS) e composto (PPC) possuem funções diferentes. Andrés Bello, em sua obra, *Gramática de la lengua castellana* (1984) nos apresenta de forma clara essa diferença e para entendermos

---

<sup>11</sup>[...] a pesar de que la segunda forma [PPC] tienda a desaparecer en beneficio de la primera [PPS], especialmente en hablantes de algunas regiones hispanoamericanas, como en Argentina. (LAMIQUIZ IBAÑEZ, 1969, p.261).

precisamos conhecer a nomenclatura proposta por ele que tem como objetivo indicar o significado claro e preciso das formas verbais. Atendo-nos às duas formas que são de nosso interesse: o PPS, denominado apenas de pretérito no qual a ação tem valor de anterioridade, enquanto o PPC é nominado ante-presente que significa anterioridade à coexistência.

Para sistematizar a forma simples, Bello (1984) leva em consideração dois parâmetros: a ação, que ele chama de “atributo”, e o momento da fala. Assim, a fórmula de anterioridade corresponde a atributos anteriores ao ato da fala e na forma composta de anterioridade à coexistência o autor reconhece um terceiro parâmetro e, não sabendo como denominá-lo, usa a palavra “cosa” (coisa).

Para se perceber com clareza a diferença entre pretérito e ante-presente Bello (1984) apresenta uma comparação entre as duas proposições a seguir: «*Roma se hizo señora del mundo*», y «*La Inglaterra se ha hecho señora del mar*» (BELLO, 1984, p. 202). O autor afirma que na primeira oração o uso do pretérito indica que o senhorio de Roma é um acontecimento ou ‘cosa’ que já passou e na segunda oração o uso da forma composta evidencia um senhorio que se estabeleceu no passado, mas continua em vigor no momento da enunciação.

Em outras palavras, a principal característica que difere as duas formas do pretérito perfeito é a relação com o momento da enunciação: *hizo (pretérito)* – significa anterioridade do atributo em relação ao momento da fala; *ha hecho (ante-presente)* – significa que o atributo tem relação com uma “coisa” que ainda existe, isto é, o pretérito simples se emprega para fatos passados, e o pretérito composto se aplica a eventos que guardam relação com o presente, mesmo a ação tendo começado no passado.

Bello (1984) evidencia também a ideia de marcadores temporais de tempos inacabados e acabados com o seguinte exemplo: “*Él estuvo ayer en la ciudad, pero se ha vuelto hoy al campo*” (BELLO, 1984, p. 202). A presença desses advérbios de tempo é decisiva para a escolha do tempo verbal, o *ayer* (como também, *anoche, el mes pasado, aquel día, etc.*) é um marcador de tempo acabado, por isso o uso do PPS, já o *hoy* (ou *ahora, estos días, esta semana, etc.*) é um marcador de tempo inacabado apresentando relação com o presente, por consequência usasse o PPC.

## 2.1 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DO CORPUS

Com base em Oliveira (2007) acreditamos na importância da pesquisa empírica, também chamada de pesquisa de campo, entendida como aquela em que é necessária comprovação prática de algo, seja através de experimentos ou observação de determinado contexto para coleta de dados em campo e para tal optamos pelas notícias de jornais a fim de elaborar um corpus que pudesse representar a língua espanhola escrita.

As notícias publicadas nos jornais não têm como objetivo serem analisadas em pesquisas como essa ou utilizadas em sala de aula, são documentos escritos produzidos por autóctones para autóctones, trata-se de materiais autênticos da língua que abrangem uma diversidade de temas, além de um contato com a cultura daquele povo, podemos também aumentar o nosso acervo lexical e revisar estruturas gramaticais, é justamente nesse último ponto que nos detemos nessa pesquisa.

O contexto geográfico que pesquisamos se trata das cinco zonas dialetais da Argentina, Litoral, Cuyo, Noroeste, Nordeste e Central. Os jornais selecionados foram: *Clarín*, *MDZ Online*, *El Tribuno*, *Misiones Online* e *La Voz*, respectivamente. O fator determinante para a escolha do nosso corpus foi a facilidade de acesso aos mesmos, logo após escolhermos as zonas dialetais buscamos pela internet o principal jornal de cada região, tendo em vista a quantidade de notícias veiculadas nesses periódicos, pois em alguns jornais encontrados não havia um recorrência em notícias publicadas online, e como o nosso foco é analisar eventos noticiados nesses jornais, em data coincidente, nas cinco regiões eliminamos os que menos faziam publicações diárias a fim de evitar problemas, como não encontrar notícias com o mesmo tema em todos os periódicos.

A escolha pelas notícias de jornais virtuais ocorreu por se tratar de um veículo de comunicação acessível e que nos fornece em tempo real e baixo custo o acesso as publicações. Consideramos também que ao escolher notícias publicadas por jornais conceituados dentro e fora da região de origem, espera-se que haja certo monitoramento na escrita, ou seja, que normas gramaticais não sejam ignoradas, justamente por queremos verificar, nessa modalidade linguística, em que medida as regras gramaticais a respeito dos dois pretéritos se concretizam.

Determinadas as regiões e os jornais, partimos para a seleção dos temas das notícias, foram coletadas dez notícias de cada jornal, priorizando as de repercussão nacional, isto é, reunimos aquelas que foram destaque na Argentina no período de março a setembro de 2015, são elas:

- 1) O choque entre dois helicópteros que causou a morte de dez pessoas, entre eles, três atletas olímpicos franceses na Argentina (março de 2015);
- 2) As condições em que se encontram os sete dirigentes da FIFA que estão presos (maio e junho de 2015);
- 3) A final da copa América entre Argentina e Chile (04 de julho de 2015);
- 4) A volta de Messi ao Barcelona (19 de julho de 2015);
- 5) A elevada pressão fiscal na Argentina (06 de agosto de 2015);
- 6) Os 30 anos de descobrimento dos casos cometidos pela família Puccio (agosto de 2015);
- 7) O lançamento do filme El Clan (12 de agosto de 2015);
- 8) Homenagem no Luna Park a Milinkovic símbolo da seleção argentina de vôlei (18 de setembro);
- 9) A chegada do Papa Francisco a Cuba (19 de setembro de 2015);
- 10) Scioli explica porque não vai participar do primeiro debate à presidência da Argentina (29 de setembro de 2015).

Vale salientar que tivemos dificuldade em encontrar simultaneidade temporal na apresentação dos fatos, tendo em vista que alguns eram noticiados quase em tempo real, enquanto outros eram publicados no dia seguinte.

A única variável social levada em consideração no nosso trabalho é a distribuição geográfica (v1) das formas verbais simples e composta nas cinco regiões dialetais da Argentina, essa variável decidimos desde o início das nossas investigações, já as variáveis linguísticas do nosso trabalho foram sendo delimitadas à medida que nossa investigação bibliográfica avançava. Com as contribuições de Bello (1984) delimitamos as variáveis: presença de marcadores temporais acabados (v2) e a presença de marcadores temporais inacabados (v3), pois segundo Bello a presença de advérbios de tempo é decisiva para a escolha do tempo verbal, *ayer, anoche, el mes pasado, aquel día, etc.* são marcadores de tempo acabado, por isso o uso do PPS, já o *hoy, ahora, estos*



*días, esta semana*, etc. são marcadores de tempo inacabado apresentando relação com o presente, por consequência usasse o PPC.

A última variável linguística considerada é a ausência de advérbios (v4) nas orações com pretérito passado, tendo em vista que segundo Gutiérrez Araus (1997) a presença de expressões temporais nem sempre é necessária, considerando que, em determinadas situações, elas são implícitas.

### **3 VARIAÇÃO DIATÓPICA DO PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES E DO PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

São três, os tipos de variação linguísticas recorrentes: variação diatópica, variação diafásica e variação diastrática. Nesse trabalho nos detemos na primeira, que segundo Mollica (2004):

refere-se à variação geográfica, ou seja, às variedades linguísticas que compartilham usos linguísticos próprios dentro de uma região, também conhecida pela dialetologia como dialetos. Como exemplo, temos o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE) como duas macrovariedades diatópicas da língua portuguesa; (MOLLICA, 2004, p.12-13)

Assim como no português, como bem aponta Mollica (2004), no espanhol, como em todas as demais línguas, observamos o mesmo fenômeno. Se observarmos uma entrevista com um popular da Argentina e depois uma entrevista com um popular do México, algumas marcas do espanhol de cada região estarão muito claras, por se tratar de regiões dialetais distintas, que sofreram um diferente processo de povoamento, essas marcas não são encontradas apenas em países diferentes, são encontradas também dentro do território do próprio país, por isso se fizemos uma pesquisa afim de ouvir um popular de Buenos Aires (região litoral da Argentina) e depois um popular de Córdoba (região central da Argentina) identificaremos distintas peculiaridades no espanhol falado por cada um deles. A peculiaridade que tentamos identificar nesse trabalho é o uso dos pretéritos nas cinco zonas dialetais da Argentina.

Partindo de uma perspectiva macro temos na tabela a seguir a distribuição geográfica dos pretéritos perfeito sem considerarmos as variáveis linguísticas:

Tabela 1 - Frequência e percentual do PPS e PPC nas cinco zonas dialetais da Argentina.

| V1    | Litoral | Cuyo | Noroeste | Nordeste | Central | Total |
|-------|---------|------|----------|----------|---------|-------|
| PPS   | 196     | 195  | 80       | 280      | 150     | 901   |
|       | 100%    | 97,5 | 100%     | 96,2%    | 94,9%   | 97,4% |
| PPC   | 0       | 5    | 0        | 11       | 8       | 24    |
|       | %       | 2,5% | %        | 3,8%     | 5,1%    | 2,6%  |
| Total | 196     | 200  | 80       | 291      | 158     | 925   |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Vemos claramente o predomínio do pretérito perfeito simples em todas as regiões analisadas. No entanto, ao falarmos do pretérito perfeito composto, é possível notar uma certa diferença entre as zonas quanto as suas ocorrências, pois nas notícias das regiões Litoral e Noroeste não encontramos nenhum caso de PPC, enquanto que nas demais regiões houveram no mínimo cinco ocorrências.

Quantitativamente cinco, onze e oito ocorrências de PPC nas regiões de Cuyo, Nordeste e Central, respectivamente, podem parecer mínimas, porém ao fazermos uma análise qualitativa desses dados temos subsídio para confrontar as duas tendências que as análises dos PPS e PPC seguem na Argentina. A primeira, de generalização, na qual autores como Ibañez (1969) e Oliveira (2007) utilizam estudos apenas sobre Buenos Aires para representar a Argentina como um todo, silenciando as vozes das outras regiões, que como mostramos na tabela não seguem o mesmo padrão de uso do PPC tal qual a zona do litoral, na qual Buenos Aires está inserida. Podemos notar que há diferença regional dentro do território argentino, ou seja, mais ocorrências do PPC nas regiões Nordeste e Central, menos usos em Cuyo e nenhuma ocorrência no Litoral e no Noroeste nos levam a afirmar que na modalidade escrita não ‘se respeita’ ou se tem como modelo a norma culta da região irradiadora de prestígio, ou seja, Buenos Aires (variedade litoral) como mostram estudos anteriores.

A segunda postura, de dicotomização, é defendida, entre outros, por Gutiérrez Araus (2001) e Jara (2009). Nesta perspectiva, restringe-se fundamentalmente o uso da forma composta a dois blocos opostos: o da variedade encontrada em Buenos Aires e o de uma variedade “mais ao norte do país”, passando-nos a impressão de que o uso

dessa forma verbal demonstra somente dois comportamentos, partindo apenas da análise macro, os nossos dados nos mostram uma realidade diferente, porque na variedade de Buenos Aires (Litoral) e no norte do país, que no nosso trabalho chamamos de Noroeste, ambas não apresentam o uso do PPC em nenhuma das notícias analisadas, se fosse para haver uma divisão do espanhol argentino em dois grandes blocos, levando em consideração o uso dos pretéritos perfeitos, essas duas regiões não poderiam estar em lados opostos.

Agora partimos para uma análise mais detalhada, considerando as variáveis linguísticas: presença de marcadores temporais acabados (v2), presença de marcadores temporais inacabados (v3) e a ausência de advérbios (v4), pretendemos verificar a aplicabilidade da norma gramatical a partir de situações reais do uso da língua. Verificamos abaixo os resultados obtidos:

Tabela 2 - Frequência e percentual das variáveis 2, 3 e 4.

|       | V2 – aca | V3 - ina | V4 – aus | Total |
|-------|----------|----------|----------|-------|
| PPS   | 113      | 91       | 697      | 901   |
|       | 100%     | 100%     | 96,5%    | 97,4% |
| PPC   | 0        | 0        | 24       | 24    |
|       | %        | %        | 3,5%     | 2,6%  |
| Total | 113      | 91       | 721      | 925   |

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2015).

Observamos que ambas as formas verbais não apresentam uma recorrência quanto a presença de marcadores temporais, no caso do PPC, na amostra analisada não encontramos nenhum enunciado acompanhado de um marcador temporal e como, segundo Oliveira (2007) não há critérios rígidos para o uso dos dois pretéritos em períodos sem advérbios temporais, daqui em diante analisaremos apenas os contextos com a presença de marcadores temporais.

### 3.1 PRESENÇA DE MARCADORES TEMPORAIS ACABADOS - V2

Sabe-se que os marcadores temporais acabados, *ayer*, *anoche*, *anteayer*, *la semana pasada*, *el mes pasado*, *el año pasado*, etc. por não apresentar relação com o presente devem acompanhar os verbos conjugados no pretérito perfeito simples.

Verificamos de acordo com a tabela três, que esse fenômeno se comprovou em sua totalidade, visto que não foi encontrado presença de v2 acompanhados do PPC, portanto verificamos a aplicabilidade da norma gramatical a partir de situações reais do uso da língua, vejamos alguns exemplos:

- 1) “*El momento más emotivo de la noche estuvo en el cierre del homenaje, donde el ex voleibolista lloró y se abrazó<cu;aca> con sus tres hijos y su madre.*”
- 2) “*Es que a fines del año pasado, Estados Unidos y Cuba comenzaron<nd;aca> a normalizar sus relaciones bilaterales.*”
- 3) “*Pietro Parolin, afirmó<ce;aca> ayer que “es de esperar (...) que una medida de esta magnitud, o sea una liberalización a nivel de vínculos y de lazos, sobre todo a nivel económico, pueda también conducir a una mayor apertura desde el punto de vista de la libertad y de los derechos humanos”.*”
- 4) “*Ya en septiembre del año pasado, se hizo<li;aca> una primera edición de este reality, con la llegada de participantes noruegos.*”

Os marcadores temporais dos exemplos denotam anterioridade do evento em relação ao momento da enunciação, são eles: la noche, la semana pasada, ayer e el año pasado, ambos favorecem o emprego do PPS.

### 3.2 PRESENÇA DE MARCADORES TEMPORAIS INACABADOS – V3

De acordo com a norma os marcadores temporais inacabados, *hoy, esta mañana, esta tarde, esta semana, este mes, este año, el presente siglo, etc.* por apresentar relação com o presente da enunciação devem acompanhar os verbos conjugados no pretérito perfeito composto, porém como podemos verificar na tabela três todas as ocorrências do PPC não apresentaram recorrência de nenhuma advérbio, enquanto que acompanhando o PPS foram encontradas 91 ocorrências, comprovamos a partir da análise a não a aplicabilidade da norma gramatical, vejamos os exemplos:

- 1) “*El papa Francisco llegó<li;ina> hoy a Cuba para una visita pastoral de cuatro días que tiene también un enorme significado político.*”
- 2) “*El papa Francisco realizó<nr;ina> su primer discurso este sábado en La Habana.*”
- 3) “*“El clan”, de Pablo Trapero, el gran crédito argentino de la Mostra, ingresó<nd;ina> hoy a la competencia oficial por el León de Oro entre ovaciones al finalizar las dos proyecciones para la crítica.*”

4) “*Diez personas, ocho de ellas de nacionalidad francesa y dos argentinos, fallecieron<ce;ina> esta tarde al chocar dos helicópteros en la localidad riojana de Villa Castelli.*”

Os marcadores temporais dos exemplos denotam atualidade do evento em relação ao presente da enunciação, são eles: *hoy, este sábado, hoy e esta tarde*, ambos favorecem o emprego do PPC, porém acompanham o verbo conjugado na forma simples. Essa análise nos faz refletir se a presença desses advérbios de tempo é realmente decisiva para a escolha do tempo verbal, pelo menos não no espanhol das cinco zonas dialetais da Argentina.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo geral problematizar a distribuição geográfica das formas verbais dos pretéritos simples e composto de cinco zonas dialetais do espanhol argentino, e para tal decidimos analisar notícias de jornais, vale salientar que os textos publicados nos periódicos são documentos que representam as identidades linguísticas das regiões analisadas e por isso foram escolhidos para representar o corpus dessa investigação.

Por meio da análise quantitativa, pudemos demonstrar que, há um predomínio do PPS em todas as regiões analisadas, no gênero textual notícia, tendo em vista que as ocorrências de PPC não ultrapassaram 3% dos casos de uso do pretérito passado. No entanto, é possível notar uma certa diferença entre as zonas quanto as ocorrências do PPC, pois nas notícias das regiões Litoral e Noroeste não encontramos nenhum verbo conjugado nesse tempo, enquanto que nas demais regiões houve uma incidência de 2,5% em Cuyo, 3,8 no Nordeste 3,8% e 5,1% na região Central.

Quantitativamente as ocorrências de PPC podem parecer mínimas, porém ao fazermos uma análise qualitativa desses dados temos subsídio para confrontar as duas tendências que as análises dos PPS e PPC seguem na Argentina.

A primeira, de generalização, na qual autores como Ibañez (1969) e Oliveira (2007) utilizam estudos apenas sobre Buenos Aires para representar a Argentina como um todo, silenciando as vozes das outras regiões, regiões essas que como mostramos não seguem um padrão de uso do PPC tal qual a zona do Litoral, na qual Buenos Aires

está inserida, comprovando que na modalidade escrita não ‘se respeita’ ou se tem como modelo a norma culta da região irradiadora de prestígio no país e internacionalmente.

A segunda postura, de dicotomização, é defendida, entre outros, por Gutiérrez Araus (2001) e Jara (2009). Nesta perspectiva, restringe-se fundamentalmente o uso da forma composta a dois blocos opostos: o da variedade encontrada em Buenos Aires e o de uma variedade “mais ao norte do país”, passando-nos a impressão de que o uso dessa forma verbal demonstra somente dois comportamentos.

Partindo apenas da análise macro, os nossos dados nos mostram uma realidade diferente, porque na variedade de Buenos Aires (Litoral) e no norte do país, que no nosso trabalho chamamos de noroeste, ambas não apresentam o uso do PPC em nenhuma das notícias analisadas. Uma divisão do espanhol argentino em dois grandes blocos, levando em consideração o uso dos pretéritos perfeitos, essas duas regiões não poderiam estar em lados opostos.

Além da análise social a partir da distribuição geográfica, levamos em consideração as variáveis linguísticas presença de marcadores temporais acabados (v2), presença de marcadores temporais inacabados (v3), e a ausência de advérbios (v4), não aleatoriamente. Escolhemos v2 e v3 com base em Andrés Bello (1984) que evidencia, com os seguintes exemplos, que a presença de advérbios de tempo é decisiva para a escolha do tempo verbal: “*Él estuvo ayer en la ciudad, pero se ha vuelto hoy al campo*” (BELLO, 1984, p. 202), o *ayer* (como também, *anoche, el mes pasado, aquel día, etc.*) é um marcador de tempo acabado, por isso o uso do PPS, já o *hoy* (ou *ahora, estos días, esta semana, etc.*) é um marcador de tempo inacabado apresentando relação com o presente, por consequência usasse o PPC. E a v4 foi delimitada com base em Gutiérrez Araus (1997), que ressalta a importância que a presença de expressões temporais nem sempre é necessária, considerando que, em determinadas situações, elas são implícitas.

Porém, nos exemplos analisados as afirmações se aplicam totalmente no espanhol atual das zonas dialetais argentinas, visto que, o PPS e não o PPC é a forma mais frequente nas orações que denotam relação explícita com o presente, ou seja, apresentando exemplo de marcador temporal inacabado. Entretanto, nas orações que denotam relação de anterioridade ao momento da enunciação há um respeito a regra, pois em praticamente 100% desses exemplos, que apresentavam um marcador temporal acabado o PPS foi utilizado.

## REFERÊNCIAS

BELLO, Andrés. **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: Editorial EDAF, S. A., 1984.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. Historia del español de la Argentina. In: C. HERNÁNDEZ ALONSO (Coord.). **Historia y presente del español de América**. Valladolid, Junta de Castilla y León: Pabecal, 1992. p. 357-381.

\_\_\_\_\_. **El español de América**. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

GUTIÉRREZ ARAUS, María de la Luz. **Formas temporales del pasado en indicativo**. 2. ed. Madrid: Arco libros, 1997.

\_\_\_\_\_. **Caracterización de las funciones del pretérito perfecto en el español de América**. Madrid. 2001. Disponível em: <[http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/2\\_el\\_espanol\\_de\\_america/gutierrez\\_m.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/gutierrez_m.htm)>. Acesso em: 5 ago. 2015.

INSTITUTO CERVANTES: **El Español**: una lengua viva – Informe 2014. Disponível em <<http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004. p. 5-30.

OLIVEIRA, L. C. de. **As duas formas do pretérito perfeito: análise de corpus**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

## Referências

CLARÍN. 2015. Disponível em: <[www.clarin.com](http://www.clarin.com)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

EL TRIBUNO. 2015. Disponível em: <[www.eltribuno.info/salta](http://www.eltribuno.info/salta)>. Acesso em: 23 set. 2015.

LA VOZ. 2015. Disponível em: <[www.lavoz.com.ar](http://www.lavoz.com.ar)>. Acesso em: 26 jun. 2015.

MDZ ONLINE. 2015. Disponível em: <[www.mdzol.com](http://www.mdzol.com)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MISIONES ONLINE. 2015. Disponível em: <[www.misionesonline.net](http://www.misionesonline.net)>. Acesso em: 30 ago. 2015.



# Grupo de Discussão 02: AS PROVAS DE NIVELAMENTO E DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

## EL SIELE COMO NUEVA CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL DE DOMINIO DEL ESPAÑOL

Cristina Corral Esteve (UFPE)  
Secundino Vigón Artos (UFCG)  
Aina Rodríguez Postigo (AECI - UEPB)

**Resumo:** O SIELE é um novo serviço internacional de avaliação e certificação do espanhol que funcionará a partir do próximo ano (2016) e que resulta de um convênio entre o Instituto Cervantes, a Universidade de Salamanca (USAL) e a Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM). Este certificado não vem substituir o diploma DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira) – já que ambos os serviços de certificação internacional do espanhol conviverão -, mas vem complementar a certificação de espanhol atendendo a necessidades e usuários distintos. Toma como referência outros exames de domínio do inglês como o *Cambridge English Language Assessment*, IELTS CB, ou o *Educational Testing Service ETS*, TOEFL CBT. Nesta comunicação pretendemos apresentar a descrição desse novo certificado de domínio e discutir alguns aspectos problemáticos na sua elaboração e implementação, tais como: que o resultado se apresente numa escala de 1000 pontos referenciados aos níveis A1-C1 do QCERL, que a sua vigência seja limitada a dois anos, que a administração das provas se realize em centros específicos mas, também, por computador ou em sistema de entrevistas, e que a sua realização não implique a avaliação de todas as competências comunicativas da língua uma vez que o candidato pode se inscrever também parcialmente em determinadas habilidades e mesmo assim obter um relatório oficial de resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** SIELE; certificação; avaliação.

### I – ANTECEDENTES

Con la publicación en el Boletín Oficial del Estado de España, el 03 de abril de 2015, del acuerdo específico de colaboración entre el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Salamanca, con el fin de crear un servicio de evaluación del grado de dominio de la lengua española, se



concreta, bajo el nombre de SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), un proyecto que había marcado la agenda de los últimos años en las discusiones sobre cómo enfrentar el problema de las certificaciones en el ámbito hispanohablante. Recordemos, en este sentido que, en las últimas décadas, el aumento de la demanda de la lengua en centros educativos y empresas, así como el convertirse en una lengua de comunicación fundamental en Internet, ha hecho crecer de forma importante el número de interesados en poder demostrar su dominio de la misma.

La opinión más extendida defendía la necesidad de unificar esfuerzos para evitar la creación de diferentes pruebas en todo el mundo que complicarían el acceso a una certificación de aquellos que deseaban demostrar su grado de competencia en lengua española. Esta preocupación era el resultado, entre otros factores, del trabajo iniciado con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER), documento desarrollado por el Consejo de Europa en 2001 y que había nacido con el objetivo de proporcionar unas bases comunes para la elaboración de programas de lengua, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza para todas las lenguas habladas en Europa, si bien su aplicación había salido ya de las fronteras que lo vieron nacer. Con la aparición de este documento, se pretendía acabar con uno de los principales problemas encontrados en ámbitos educativos y profesionales a la hora de presentar sus “requisitos lingüísticos”, es decir, cuando, por ejemplo, un aspirante a obtener un puesto de trabajo en Chile, México o España decía tener un nivel “intermedio” en español, esto ¿qué significaba? Concretamente, ¿qué era capaz de llevar a cabo con la lengua?

En este sentido, ya existía en uno de los países firmantes del acuerdo, a partir de 1989, el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y que, a partir de su progresiva adaptación al MCER, conseguía recoger lo que tenían que aprender a hacer los estudiantes de español, así como los conocimientos y destrezas que tenían que desarrollar para actuar eficazmente en su correspondiente contexto cultural (todo ello siempre marcado por la idea del aprendizaje a lo largo de la vida) en cada uno de los niveles propuestos: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, además de sus correspondientes

adaptaciones en los niveles A1, A2 y B1 para escolares<sup>12</sup>. El DELE presentaba, además, un reconocimiento internacional que favorecía la movilidad en todo el mundo de aquellos que lo poseían, frente a pruebas realizadas en otros países como el Examen de Posesión de la Lengua Española (EPLE) de la UNAM en México o el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) del Ministerio de Educación de la República de Argentina, de reconocimiento más restringido y con un menor número de centros de aplicación lo que, al mismo tiempo, representaba una ventaja, al permitir, en general, obtener los resultados en un menor período de tiempo.

## II - EL SIELE

Con la aparición del SIELE, se pretende iniciar un camino que facilite a los hablantes nativos<sup>13</sup> y no nativos de español, mayores de 17 años, su movilidad en el mundo y su inserción en entornos educativos y profesionales donde se necesite determinado grado de competencia en lengua española (aunque, en menor medida, este tipo de pruebas también son demandadas para uso en ámbitos privados y públicos), al mismo tiempo que aprovecha las ventajas que las Tecnologías de la Información y Comunicación nos ofrecen en la actualidad.

Con todo, el SIELE se nos presenta como una prueba con cinco características fundamentales. En primer lugar, es una prueba *digital*, es decir, se pretende que desde la inscripción hasta la obtención de resultados pasando por la realización de la prueba (aunque esta parte de forma paulatina) se realice por Internet. En segundo lugar, es calificada como *adaptable*, al responder a las necesidades del alumno que podrá optar por certificar su nivel en todas las actividades de la lengua o solo en alguna/s, por ejemplo, comprensión lectora o expresión e interacción orales. En tercer lugar, es *ágil*, dado que el plazo de entrega de resultados se limita a tres semanas y, en teoría, se presenta una oferta de fechas mucho más amplia de las existentes hasta ahora en las distintas pruebas de certificación. En cuarto lugar, se asegura su carácter *internacional* al ser desarrollada por dos países distintos y proponer que, al menos, en cada prueba, se recojan tres variedades distintas de español. Por último, se menciona su *calidad*, al venir

---

<sup>12</sup> No debemos perder de vista, en este sentido, que el siguiente paso para la concreción del MCER fue, en el caso del español, la publicación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en 2007.

<sup>13</sup> Frente a lo que ocurre con las pruebas mencionadas anteriormente donde solo los no nativos o nativos con restricciones pueden presentarse

avalada por la presencia de tres instituciones de prestigio internacional y con una larga trayectoria de trabajo en la enseñanza del español.

El cronograma de trabajo presentado prevé que se comience a aplicar en 2016, una vez finalizado el período de experimentación que se ha realizado en todo el mundo a lo largo de 2015. A pesar de ser realizado por tres instituciones públicas, el desarrollo de la plataforma y su comercialización estará en manos de una empresa privada: *Telefónica Educación Digital*.

En relación a los centros de examen, esta es una de las incógnitas que existen todavía en relación a la prueba, ya que aún se encuentra “en construcción”. En principio, los más de 70 centros del Instituto Cervantes en todo el mundo, así como la Universidad de Salamanca y la Universidad Nacional de México, aplicarán la prueba. En cuanto a la red de centros aplicadores de las pruebas DELE ya existentes en el mundo: universidades, centros de enseñanza del español, cursos de lenguas, embajadas y consulados, aún no se conoce cuántos estarán en condiciones de ofrecer el SIELE. Por otro lado, desconocemos también si se abrirá el abanico a nuevos centros interesados y qué condiciones deberán cumplir para poder ser, efectivamente, aplicadores de la prueba.

Otra de las incógnitas se refiere a cuántas convocatorias habrá anualmente y si los distintos centros podrán adherirse solo a una parte del calendario preestablecido o si deberán ofrecer todas las fechas indicadas. En este sentido, hay que recordar que el SIELE propone que el candidato pueda elegir el centro de examen y el día más conveniente en su caso.

Por otro lado, una de las preguntas que más se repite en relación al SIELE es cuál será su reconocimiento internacional. Es importante comenzar diciendo que la prueba tendrá una validez únicamente de dos años y que, en principio, se habla de su reconocimiento internacional por parte del SICELE (Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera), una amplia red de instituciones de enseñanza superior de los países de habla hispana y del Instituto Cervantes<sup>14</sup>.

En relación a la estructura de la prueba, esta se construye sobre una escala de 1000 puntos con equivalencia a los niveles A1-C1 del MCER, es decir, frente a lo que

---

<sup>14</sup> Se puede acceder a la lista completa de la red en <https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/> [última consulta 7 de noviembre de 2015].

ocurría con el DELE, y de la misma forma que sucede con el EPLE y el CELU, el candidato no tendrá que elegir un nivel determinado en el momento de la inscripción, sino que este se le dará después de conocer su grado de competencia a través de su nivel de desempeño.

Las cuatro partes de las que estará formada la prueba se corresponden con algunas de las actividades comunicativas de la lengua propuestas por el MCER: comprensión de lectura (CL), comprensión auditiva (CA), expresión e interacción escritas (EIE) y expresión e interacción orales (EIO). Como ya mencionamos, el candidato podrá elegir entre realizar todas las pruebas y obtener un *Certificado* o realizar solo una de las pruebas o alguno de los bloques propuestos (EIO, CA+EIO, CL+EIE y CL+CA), en cuyo caso recibirá un *Informe*.

### III - VENTAJAS E INCONVENIENTES

Pasamos ahora a hacer algunas reflexiones sobre las posibles ventajas e inconvenientes de esta nueva prueba, teniendo en cuenta que todavía no ha comenzado la aplicación de la prueba ni tenemos toda la información al respecto.

En primer lugar, nos referiremos a los aspectos que creemos positivos, si bien algunos tendrán una doble cara, es decir, presentarán al mismo tiempo una parte negativa. El hecho de que sea reconocido por una amplísima red de universidades del ámbito hispano es, sin duda, un elemento que confirma su espíritu integrador y facilitador en relación a la certificación de lengua. Sin embargo, al mismo tiempo, se restringe únicamente a un ámbito académico hispanohablante que necesita ser ampliado con la incorporación de universidades de todo el mundo y su reconocimiento por parte de gobiernos e instituciones.

Por otro lado, la vigencia de dos años ayudará a que el correspondiente *Certificado* o *Informe* presente de forma actualizada la competencia real del candidato. De la misma forma, el hecho de que se puedan realizar las actividades de la lengua de forma aislada o en bloque permitirá que aquellos interesados puedan ir haciendo las distintas pruebas a medida que va adquiriendo la competencia necesaria en cada una. Como sabemos, generalmente, no vamos a alcanzar al mismo tiempo un determinado nivel en la comprensión lectora y la expresión e interacción oral, por ejemplo. En otro

sentido, el realizar solo una de las pruebas o un bloque de ellas puede responder a las necesidades reales de un candidato que, por ejemplo, necesite realizar una prueba de acceso a un curso de doctorado en la que solo se le exija ser capaz de comprender textos en español al existir mucha bibliografía en esta lengua. Hasta el momento, estas necesidades concretas se habían quedado fuera de las distintas pruebas de competencia.

Sin embargo, de la misma forma, esta “flexibilidad” puede conducir a una cierta confusión a la hora de regular la exigencia de *Certificados* o *Informes* por parte de las distintas instituciones y, por otro lado, tiende a reducir el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades impuestas por el mercado laboral o un programa de estudios determinado, es decir, a unas necesidades inmediatas bastante alejadas del espíritu del aprendizaje de lenguas como elemento de desarrollo personal, social y cultural.

En relación al contenido de las pruebas, nos parece fundamental el hecho de que se recojan al menos tres variedades del ámbito hispanohablante. A pesar de que en el DELE, por ejemplo, se ha hecho un gran esfuerzo en este sentido, todavía son muchas las voces críticas que, sobre todo en referencia a los niveles iniciales, piden una mayor presencia de las distintas variedades, que son, por otro lado, una de las grandes riquezas de nuestra lengua. Además de esto, teniendo en cuenta los medios técnicos, el que se vaya exigir la grabación de la parte de EIO facilitará y agilizará, sin duda, las reclamaciones que puedan surgir, dándole total transparencia al proceso.

En cuanto a las características administrativas, el hecho de que sea realizada a través de Internet, permitirá una gestión más simple que, a su vez, ayudará a reducir el tiempo de corrección, al no tener que existir, por ejemplo, envíos por correo postal. De la misma forma, el aumento del número de convocatorias permitirá dar una rápida y efectiva respuesta a las necesidades de los interesados. El problema podrá surgir, sin embargo, con posibles candidatos no tan acostumbrados al uso de la tecnología. A pesar de que pueda parecer lo contrario, en nuestra práctica docente y en nuestra vida cotidiana nos encontramos diariamente con personas que presentan grandes dificultades a la hora de realizar actividades en un ordenador como teclear un texto en un tiempo determinado prestando especial atención a su corrección ortográfica.

Por último, el SIELE da una solución a todos aquellos hablantes nativos de español, sin restricciones, que necesiten, por diferentes circunstancias, demostrar su competencia en español.

Entre los aspectos negativos, algunos ya destacados en los párrafos anteriores, nos encontramos, en primer lugar, las dificultades que puede presentar el crear una red de centros aplicadores de la prueba. Pensando, por ejemplo, en el caso concreto de Brasil, conociendo la amplia red de centros públicos y privados que ya ofrecen el DELE, nos parece complicado que estos, por diversos motivos, tanto de regulación interna como de falta de equipamiento o personal, puedan adaptarse a una oferta tan amplia como la que propone el SIELE. Si tenemos en cuenta las dimensiones del país, y que actualmente existen ocho centros del Instituto Cervantes, si no se consigue una red con presencia en todo el territorio, no podrá asegurarse el acceso de los posibles candidatos a la prueba, por lo que se perderían las posibilidades reales de esta. De la misma forma, y para mantener su total fiabilidad, se necesitará una inversión elevada en la formación de los participantes en su aplicación, lo que exigirá planificación y recursos.

Por otro lado, si esta formación de profesionales supondrá un reto, el mismo formato de la prueba, es decir, una escala de 1000 puntos referentes a los niveles A1-C1 del MCER, también lo será, al ser necesario un gran trabajo de investigación y actualización por parte del equipo correspondiente.

Un elemento que esperamos que se resuelva en el futuro es la falta de opción de la prueba para menores de 17 años, ya que son muchos los países donde se pide, por parte de los escolares, la posibilidad de demostrar su competencia en lengua española.

Por último, debemos mencionar uno de los elementos que más nos preocupa: el desarrollo de la plataforma y su comercialización por una empresa privada. Muchas dudas surgen a este respecto, pero las primeras y más importantes tienen que ver, como es evidente, con cuáles son las metas que se propone alcanzar *Telefónica Educación Digital* y qué sucederá si no se logran y con una propuesta de educación como servicio que parece no estar en consonancia con el hecho de que sean tres instituciones públicas las que desarrollen el proyecto. Estamos convencidos de que las principales motivaciones cuando hablamos de lenguas, de su aprendizaje, de su enseñanza, de su evaluación y, en este caso, de su certificación, deben estar alejadas de fines puramente

económicos y que su éxito o su fracaso no puede ser representado únicamente a través de un conjunto de cifras y gráficos.

#### **IV – CONCLUSIÓN**

Concluimos aquí estas breves líneas que no pretenden ser más que unas reflexiones iniciales sobre la aparición de esta nueva prueba. A pesar de las incógnitas que aún deben ser despejadas y de la falta de información más precisa sobre la

implantación de la misma, nos parecen acertados los esfuerzos por encontrar un camino común en relación a la certificación de lenguas y esperamos que se pueda llegarse en el futuro a nuevos acuerdos que amplíen el número de los países firmantes. Con ello, se unificarían los criterios y se facilitaría el acceso a ámbitos laborales y educativos relacionados con la lengua española en todo el mundo, con la consiguiente libertad de movimiento que esto conllevaría.

En este sentido, nos parece fundamental, ya no solo en el ámbito de la certificación lingüística, una colaboración cada vez más estrecha entre los distintos países de habla hispana que permita el intercambio de docentes, estudiantes y proyectos de investigación para el desarrollo de la enseñanza de español como L2 o LE<sup>15</sup>. Muchos son los estudios en distintos países que solo son accesibles a un nivel regional y que aportarían mucho en el caso de existir un foro general de presentación. Sabemos que esto es complicado en la práctica, dado el gran número de hablantes y de equipos de trabajo, sin embargo, en un momento en que los avances tecnológicos nos permiten una comunicación rápida y directa, creemos que los proyectos mixtos podrían y deberían darse de una forma más frecuente y continuada.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

CONSEJO DE EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

---

<sup>15</sup> En un sentido amplio, no debemos excluir a países no hispanohablantes. Ya existen ejemplos en este sentido como demuestran, al menos en el papel, los Protocolos de Integración Educativa en el ámbito del Mercosur.

ESPAÑA. Resolución 30/1992, de 13 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. BOE, 23 de marzo de 2015, núm. 80, p. 28158-28170.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (A/B/C)**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.



## OS DELE E O PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Aina Rodríguez Postigo (AECI - UEPB)  
Cristina Corral Esteve (UFPE)  
Secundino Vigón Artos (UFCG)

**Resumo:** Os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira DELE são os diplomas de domínio da competência comunicativa em língua espanhola emitidos pelo Ministério da Educação, Cultura e Deporte do Governo da Espanha, embora seja o Instituto Cervantes o responsável pela direção acadêmica, econômica e administrativa dos mesmos. São diplomas reconhecidos a nível internacional e contam com grande prestígio entre algumas instituições e autoridades educativas públicas e privadas como no mundo empresarial e as câmaras de comércio. A sua avaliação se realiza segundo os parâmetros de QCERL, isto é, do nível A1 ao nível C2 avaliando todas as habilidades comunicativas da língua de forma integrada. Hoje são mais de 900 estabelecimentos em todo o mundo onde simultaneamente se aplicam estas provas várias vezes por ano. Em alguns países, os DELE foram adoptados também por autoridades educativas e por estabelecimentos de ensino como complemento aos seus próprios programas de avaliação. Este é o caso do programa do MEC *Ciência sem fronteiras (DECRETO 7.642, do 13 de dezembro de 2011)* o qual, perante a falta de uma certificação nacional de espanhol, opta numa primeira fase do programa por estes diplomas como prova de domínio para os participantes do programa. Neste artigo pretendemos apresentar as características e informações relevantes sobre o diploma DELE e discutir os aspetos positivos e possíveis aspetos negativos que o sistema de certificação DELE apresenta como modelo de certificação de domínio da língua espanhola para os estudantes brasileiros que participarão deste programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diploma DELE, Ciência sem Fronteiras, avaliação de ELE, certificação de ELE.

### I- DESCRIÇÃO DOS DIPLOMAS DELE. INFORMAÇÕES GERAIS

Os DELE são títulos oficiais acreditadores do grau de competência e domínio da língua espanhola com reconhecimento internacional, outorgados pelo Instituto Cervantes em nome do *Ministério da Educação, Cultura e Esporte* da Espanha. Foram criados em 1988 com as finalidades de difundir o espanhol e incrementar a presença da cultura hispânica no exterior.

A Universidade de Salamanca colabora com o Instituto Cervantes na elaboração das provas, as quais são efetuadas seguindo as diretrizes do *Marco comum europeu de referência (MCER)*, o qual garante um jeito prático de estabelecer um padrão de medição internacional e objetiva sobre o nível que deve atingir-se em cada etapa do ensino e na avaliação de resultados, e além contempla todas as variantes do espanhol, as quais se consideram igualmente válidas para obter o diploma.

As provas podem ser realizadas nos centros do *Instituto Cervantes* e na grande rede de centros de exame *DELE*, entre os que se encontram universidades, centros de ensino de espanhol, cursinhos de línguas, embaixadas e consulados.

A rede de centros de exame *DELE* conta com mais de 900 centros de exame em mais de 100 países. No Brasil, em mais de 45 centros se ofertam convocatórias entre os que se encontra, desde setembro de 2014, a *Universidade Estadual da Paraíba*.

O exame *DELE* se oferece a estudantes de E/LE e do espanhol como segunda língua, tanto jovens como adultos. Por esse motivo, devem acreditar, no momento de fazer a inscrição, sua condição de cidadãos de um país no que a língua espanhola não seja a língua oficial.

Quanto às convocatórias, os exames têm datas preestabelecidas. Há cinco convocatórias de exame por ano nos meses de abril, maio, julho, outubro e novembro.

O sistema de certificação *DELE* oferece seis diplomas, que correspondem aos níveis de competência linguística estabelecidos no Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: Nível A1, nível A2, nível B1, nível B2, nível C1 e nível C2.

Desde maio de 2014, o Instituto Cervantes oferece a prova A1 para escolares e desde maio de 2015 o de A2/B1, que estão orientados a estudantes de espanhol de entre 11 e 17 anos; as provas são adaptadas aos âmbitos, contextos e situações características dos candidatos dessas idades e apresenta a mesma estrutura das provas destinadas a adultos.

No que se refere à consulta dos resultados, o candidato pode dispor dos resultados do exame num prazo aproximado de dois meses. Os candidatos que obtenham a qualificação global de APTO receberão o diploma acreditador correspondente, expedido pelo *Instituto Cervantes* em nome do *Ministério de Educação, Cultura e Deporte* de Espanha.

Com relação à preparação para a prova, os centros do Instituto Cervantes oferecem cursos presenciais preparatórios para o *DELE*. O portal dos Diplomas de Espanhol *DELE* do Instituto Cervantes oferece uma seção com modelos de exame dos Diplomas de Espanhol de todos os níveis.

## II - RECONHECIMENTO INTERNACIONAL

Os diplomas DELE têm validade oficial e vigência indefinida e estão reconhecidos internacionalmente por instituições, empresas e universidades do mundo inteiro.

Em muitos países, os DELE foram adotados por autoridades educativas e por estabelecimentos de ensino como complemento aos seus próprios programas de avaliação. Este é o caso do programa do MEC *Ciência sem fronteiras (DECRETO 7.642, do 13 de dezembro de 2011)* o qual, perante a falta de uma certificação nacional de espanhol, opta numa primeira fase do programa por estes diplomas como prova de domínio para os participantes do programa que selecionem Espanha como país de destino, os quais devem apresentar o diploma de proficiência DELE com nível B1 para fazer parte do programa. No programa *Ciência Sem Fronteiras 2015* também existiu a possibilidade de participar no programa para aqueles candidatos que tivessem Diploma de Espanhol DELE Nível A2 e depois realizassem e fossem aprovados no curso de AULA Virtual de Espanhol (AVE) do nível B1.1 com tutor. Esta alternativa foi uma oportunidade para todos aqueles candidatos que não tinham um alto conhecimento da língua devido a não ter realizado anteriormente cursos de espanhol dirigidos a estrangeiros, e levando em consideração a grande diferença de nível entre as duas provas, a possibilidade de fazer a prova DELE A2, facilitou o acesso às vagas por parte de vários candidatos.

## III- O EXAME DELE B1

Tanto o exame DELE B1, quanto o resto dos níveis avaliam, por meio de diferentes provas conhecimentos e destrezas em diferentes atividades comunicativas da língua: a compreensão, a expressão, e a interação; todas contextualizadas nos âmbitos pessoal, público, educativo e profissional.

O repertório de conteúdos linguísticos que podem ser incluídos no exame DELE B1 se encontram no documento *Niveles de referencia para el español (NRE)*, desenvolvido pelo Instituto Cervantes a partir das escalas de descritores que proporciona o MCER.

O diploma DELE nível B1 certifica que o candidato atingiu um nível considerável de espanhol acima da categoria de iniciante. Este diploma certifica a competência linguística para:

1. Compreender os principais aspectos de textos orais e escritos em variantes padronizadas, sempre sobre assuntos conhecidos, relacionados com o trabalho, o estudo ou com o cotidiano.
2. Reagir adequadamente na maioria das situações e contextos nesses âmbitos de uso.
3. Produzir textos simples e coerentes sobre temas conhecidos ou de interesse pessoal, tais como a descrição de experiências, acontecimentos, planos e ambições ou a expressão de opiniões.

A seguinte tabela apresenta a estrutura da prova DELE B1:

|                |                                |                   |                                    |
|----------------|--------------------------------|-------------------|------------------------------------|
| <b>Prova 1</b> | <b>Compreensão de leitura</b>  | <b>70 minutos</b> | <b>5 tarefas, 30 perguntas</b>     |
| <b>Prova 2</b> | Compreensão auditiva           | 40 minutos        | 5 tarefas, 30 perguntas            |
| <b>Prova 3</b> | Expressão e interação escritas | 60 minutos        | 2 tarefas, prévia leitura de texto |
| <b>Prova 4</b> | Expressão e interação orais    | 15 minutos        | 4 tarefas, 2 com preparação        |

A prova de compreensão de leitura consiste na leitura de comerciais, programação de TV, mensagens, ofertas de trabalho, notícias, biografias, catálogos... e a realização de 5 tarefas, as quais apresentam textos, temas e atividades diferentes. As respostas são marcadas na folha de respostas. As características da prova de compreensão auditiva são muito semelhantes.

Quanto à prova de expressão e interação escrita, nas duas tarefas o candidato deve escrever um texto a partir da leitura de outro texto, portanto apresenta a integração de destrezas. O primeiro texto contém uma intenção mais prática e informativa (como responder um mail), já o segundo texto apresenta uma intenção mais descritiva ou narrativa (participar num foro e contar experiências, por exemplo).

No que se refere à prova de expressão e interação oral, devem ser realizadas 4 tarefas: apresentação de um tema previamente preparado, participar numa conversa sobre o tema apresentado, descrever uma fotografia e participar numa conversa sobre o tema da fotografia e dialogar com o entrevistador numa situação simulada.

#### IV- O DELE E O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. ASPECTOS POSITIVOS

A certificação *DELE* apresenta como modelo de certificação de domínio da língua espanhola para os estudantes brasileiros interessados em participar do programa *Ciência sem Fronteiras* uma série de aspectos positivos, entre os quais podemos destacar os seguintes:

O exame *DELE* apresenta validade oficial e vigência indefinida, portanto facilita a mobilidade dentro de diversas áreas geográficas no âmbito acadêmico e profissional e dispensam os candidatos de realizarem as provas novamente em convocatórias posteriores.

Os textos apresentados no exame, tanto escritos como orais, cumprem o requisito da autenticidade, o qual não afeta apenas ao plano estritamente linguístico, oracional e sintático, mas também tratarão de colocar ao candidato em contato com a vida e costumes da cultura espanhola e hispano-americana atual, apresentando modelos e textos realmente existentes na sociedade, ou com adaptações conforme o nível da prova caso seja necessário, para que grande parte das estruturas gramaticais e o vocabulário sejam acessíveis aos candidatos.

Desde o *DELE* nível B1, contempla todas as variantes linguísticas do espanhol, tanto as peninsulares como as hispano-americanas, assim como as diversas maneiras de falar condicionadas pelo contexto de comunicação, e não se considera o falar correto apenas àquele correspondente às normas da linguagem culta e formal, senão que se considera como condição indispensável para o candidato, reconhecer a variabilidade e diversidade que se manifesta em todos os níveis da língua (fonético, gramatical, léxico...) e que, portanto, afeta à competência fonológica, gramatical e léxica e cujo conhecimento condicionará positivamente a adaptação a diferentes contextos de comunicação, o qual para um candidato ao programa CSF resulta de grande importância se levamos em consideração que existem convênios com universidades de diferentes áreas dentro território espanhol.

Todas as tarefas estão concebidas recreando situações comunicativas da vida real em diferentes âmbitos (profissional, pessoal, público e educativo) com a finalidade de que o candidato se encontre em situações semelhantes às da sua própria vida e para

que realize atividades que sejam o mais natural possível em relação ao que as pessoas fariam com o texto no mundo real.

Em cada uma das partes da prova são trabalhadas as quatro destrezas comunicativas (compreensão escrita e auditiva e expressão e interação escrita e oral) fundamentais para uma aprendizagem efetiva de uma língua estrangeira.

A prova de expressão e interação oral do nível B1, além de apresentar relação de conteúdos temáticos entre a duas primeiras tarefas e entre a tarefa 3 e a tarefa 4, já que são tratados os mesmos temas, a destreza de compreensão escrita e expressão e interação oral são trabalhadas de um jeito integrado e as atuais tendências na metodologia do ensino de idiomas fomentam a realização de tarefas comunicativas nas quais os alunos aprendem uma nova língua mediante um uso autêntico e efetivo da mesma, integrando de forma simultânea diversas destrezas numa mesma atividade.

O candidato dispõe de 15 minutos para preparar a tarefa primeira da prova de expressão e interação oral e tem a possibilidade de escolher entre dois temas propostos para preparar a breve apresentação de 2-3 minutos, o qual pode fazer com que se sinta mais seguro no momento da sua participação no começo da prova.

A prova não contém uma parte específica de explicação de regras gramaticais ou léxicas que poderia dificultar a execução das atividades por parte dos candidatos do programa *CSF* cujas áreas de estudo universitárias não estão relacionadas com estes conteúdos, e o mais provável seria que carecessem de conhecimentos.

O tempo limite para a execução de cada parte da prova não resulta insuficiente, as audições da prova de compreensão auditiva são escutadas duas vezes e apenas na parte de expressão e interação escritas o candidato deve escrever e redigir; no resto das provas escritas apenas deve selecionar a resposta correta e marcá-la na folha de respostas.

Em setembro de 2014, foi oferecida uma convocatória extraordinária do *DELE* para o Brasil especial para os estudantes candidatos do programa *Ciência sem Fronteiras*. A comunicação do resultado obtido pelos candidatos inscritos nessa convocatória ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foi realizado no prazo previsto na própria convocatória do programa *Ciência sem Fronteiras (CSF) 2014*; portanto os candidatos dispõem de tempo suficiente para realizar a prova, obter o resultado e se inscrever no programa.

O *Instituto Cervantes* oferece um total de cinco convocatórias anuais que resultam suficientes para os candidatos ao programa *CSF* e além, como foi mencionado anteriormente, alguns candidatos já contaram com a possibilidade de realizar a prova numa convocatória extraordinária.

O Brasil apresenta um número considerável de centros aplicadores da prova DELE. Além dos 8 centros do Instituto Cervantes, diversas escolas de línguas, centros de ensino e universidades oferecem a possibilidade de realizar esta prova.

A prova de expressão e interação oral não apresenta gravação, o qual poderia ser motivo de desconcentração por parte do candidato e de diminuição da segurança que pode condicionar as incorreções das intervenções.

#### V- O DELE E O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. POSSÍVEIS ASPECTOS NEGATIVOS

Fazendo uma análise superficial da prova DELE, poderia ser admissível fazer menção da presença de possíveis aspectos que poderiam condicionar negativamente aos candidatos brasileiros do programa *Ciência sem Fronteiras* que passaremos a nomear e a explicar como poderiam estar justificados.

O exame DELE, apenas integra as principais variantes do espanhol a partir do nível B1, e poderia resultar insuficiente considerando que existiria a possibilidade de que estivessem presentes nos exames de níveis anteriores, como acontece noutras provas de proficiência. Porém, com a presença de essas variantes em provas de níveis inferiores, o candidato poderia apresentar dificuldades de compreensão, as quais o poderiam levar a cometer erros.

O candidato apenas tem a possibilidade de realizar a prova nas cinco convocatórias anuais e não se oferece a possibilidade de marcar a data de realização. Para os candidatos ao programa *CSF* esta quantidade de convocatórias não resulta insuficiente e já foi oferecida, em setembro do ano 2014, uma convocatória extraordinária para esse programa.

O prazo de apresentação dos resultados ronda os 2 meses. Contudo, o tempo de correção foi reduzido, anteriormente rondava os 3 meses; além, os exames realizados são



enviados à Universidade de Salamanca (Espanha) onde são corrigidos por profissionais capacitados.

A diferença de outras provas de proficiência, não está permitido realizar a prova por meios eletrônicos, em computador e é oferecida unicamente a possibilidade do formato papel. No entanto, a falta de costume por parte do candidato de realizar a prova com outros meios, pode implicar uma elaboração mais lenta da tarefa 3 (expressão e interação escritas) na elaboração dos textos.

## VI- CONCLUSÃO

Apesar de que foram apontados alguns aspetos negativos consideramos os DELE como uma prova muito acertadas e adequada para o programa Ciências sem Fronteiras. Perante a falta de uma certificação nacional de espanhol no panorama brasileiro foram sugeridos os DELE como prova de domínio para os participantes do programa, por isso, analisando os aspetos positivos e possíveis aspetos negativos que o sistema de certificação, temos tratado de apresentar as características e informações relevantes sobre o diploma DELE, especialmente sobre o nível B1 que é os solicitado aos estudantes brasileiros que participarão deste programa.

## REFERÊNCIAS

BECH, A.; PAREJA, MJ. **El Cronómetro**. Madrid: Editorial Edinumen, 2013.

BRASIL. **Ciência em fronteiras**. Disponível em: [www.cienciasemfronteiras.gov.br](http://www.cienciasemfronteiras.gov.br) (acesso 03 de outubro de 2015)

BRASIL. **DECRETO 7.642, do 13 de dezembro de 2011**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm)

CONSEJO DE EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

HIDALGO, R. **Prepara y practica el DELE B1**. Madrid: Ediciones Octaedro, 2013.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (A/B/C)**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.



INSTITUTO CERVANTES. **Nivel B1- Diplomas de Español DELE**. Disponível em: [dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-b1.html](http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-b1.html) (Acesso 3 de outubro de 2015)

INSTITUTO CERVANTES. **Diplomas DELE**. Disponível em: [dele.cervantes.es](http://dele.cervantes.es) (Acesso 3 de outubro de 2015)

## OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CELPE-BRAS E OS CERTIFICADOS E DIPLOMAS DO INSTITUTO CAMÕES

Secundino Vigón Artos (UFCG)

Aina Rodríguez Postigo (AECI - UEPB)

Cristina Corral Esteve (UFPE)

**Resumo:** Na atualidade existem dois sistemas de avaliação e certificação em língua portuguesa: o CELPE-BRAS e os certificados/diplomas europeus que são: ACESSO, CIPLE, DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE. O Celpe-Bras certifica a proficiência em PLE através de uma certificação desenvolvida e outorgada pelo Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e as suas provas podem ser realizadas tanto no Brasil como em diferentes países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Os outros são diplomas e certificados criados pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), a Universidade de Lisboa e o Instituto Camões com referência aos níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2 do sistema de avaliação proposto no Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino e Aprendizagem de Línguas estrangeiras (2001) e podem ser realizados em mais de 160 centros aplicadores de todo o mundo. Estes destinam-se a todos aqueles que queiram comprovar, para fins educativos, profissionais ou outros, a sua competência em português nos termos reconhecidos por cada certificado ou diploma. Ao contrário do que acontece com Celpe-Bras, na certificação portuguesa, ainda é possível encontrar versões adaptadas do CIPLE, DEPLE e DIPLE. Exemplos escolares destinados aos jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Embora ambos sistemas de certificação contem com o reconhecimento internacionalmente e sejam aceites em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência em PLE, o Brasil ainda limita a certificação do Celpe-Bras para algumas situações tais como o ingresso em cursos de graduação ou em programas de pós-graduação, bem como na validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Nesta comunicação pretende-se avaliar os dois sistemas de reconhecimento internacional de PLE, comparando-os, descrevendo as provas e tentando procurar um diálogo reconhecimento internacional entre ambas certificações.

**PALAVRAS CHAVE:** Avaliação PLE, Certificação PLE, Celpe-bras, CAPLE.

### 1- INTRODUÇÃO

Um exame de proficiência é aquele que tem como objeto de avaliação medir a competência comunicativa de um determinado candidato com base nas necessidades de uso da língua-alvo e em situações comunicativas da vida real. Essas necessidades incluem as habilidades exigidas dentro de diferentes âmbitos (pessoal, público, educativo ou profissional), isto é, em qualquer âmbito quando o uso da língua estrangeira se fizer necessário. Ainda, podemos afirmar que essas habilidades incluem comunicar-se em diferentes situações do dia-a-dia, como na hora de ler e redigir todo tipo de textos ou na interação oral ou por escrito em atividades em diferentes contextos.

Qualquer avaliação que se realize de uma língua estrangeira deve estar direcionada neste sentido, como o próprio Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino e Aprendizagem de Línguas estrangeiras (QCERL) indica:

*A avaliação da proficiência [...] é a avaliação do que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real. Corresponde a uma perspectiva do exterior. Os professores têm tendência a interessar-se principalmente pela avaliação dos resultados, de modo a obterem um *feedback* para a sua prática de ensino. Os empregadores, os agentes educativos e os aprendentes adultos tendem a interessar-se mais pela avaliação da proficiência: avaliação do produto, daquilo que a pessoa é capaz de fazer. A vantagem da avaliação dos resultados reside no facto de estar mais próxima da experiência do aprendente. A vantagem de uma avaliação da proficiência é permitir que cada um se posicione, visto os resultados serem transparentes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 252)*

Estes tipos de exames de proficiência não devem ser elaborados com o objetivo de avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que o examinando consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida. Na medida em que defendemos que a avaliação da proficiência consiste em tarefas linguísticas e comunicativas baseadas num programa relevante e transparente que dá ao aprendiz a oportunidade de mostrar aquilo que conseguiu atingir, esse teste tem que ter também uma dimensão dos resultados.

Partindo destes pressupostos, neste artigo pretendemos avaliar e comentar os dois sistemas de reconhecimento internacional de Português como Língua Estrangeira (PLE), comparando-os, descrevendo as provas e tentando procurar um diálogo de reconhecimento internacional entre ambas certificações. Para isso, além das suas descrições, investigamos ainda, se estes sistemas de certificação contemplam os conceitos de validade, fiabilidade e exequibilidade, considerados fundamentais em qualquer discussão sobre avaliação.

Por um lado, explicaremos a estrutura do diploma brasileiro conhecido como CELPE-BRAS e, por outro, comentaremos os Certificados/diplomas os quais são: ACESSO, CIPLE, DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE. Não é a nossa intenção, defender um sistema de avaliação frente a outro, já que ambos os sistemas de certificação contam com reconhecimento internacionalmente diferenciado, sendo aceites em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência em

PLE. Mais adiante discorreremos sobre a certificação do Centro de Avaliação em PLE e do Instituto Camões.

## **2- A CERTIFICAÇÃO DO CENTRO DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (CAPLE) E DO INSTITUTO CAMÕES.**

Estes certificados e diplomas, já supracitados, foram criados em 1999 pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), a Universidade de Lisboa e o Instituto Camões. E fazem referência aos níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2 do sistema de avaliação proposto no QCERL pelo Conselho da Europa em 2001 e, na atualidade, podem ser realizados em mais de 160 centros aplicadores de todo o mundo.

Segundo as indicações do CAPLE a estrutura do exame divide-se em 5 partes, que avaliam a compreensão leitora, a expressão escrita, a competência estrutural, a compreensão oral e a expressão oral.

### **a) Compreensão leitora:**

A avaliação da compreensão da leitura é subdividida em duas partes: uma primeira parte que procura uma compreensão global de três textos, e uma segunda que procura compreensão detalhada de dois/três textos. São usados itens de escolha múltipla, correspondência, verdadeiro/falso e tem duração de uma hora e quinze minutos.

### **b) Expressão Escrita:**

A expressão escrita também se divide em duas partes: parte I em que é solicitada a produção de um comentário, com extensão de 250-280 palavras acerca de um dos dois tópicos que são dados; e parte II em que se solicita a produção de um ou dois textos, com uma extensão total de 250-280 palavras para resolução de uma tarefa do domínio público, educativo ou profissional. A sua duração é de uma hora e quarenta e cinco minutos.

### **c) Competência Estrutural:**

Talvez seja esta, a parte de competência estrutural, a mais questionável de toda a prova, pois hoje são raros os exames de proficiência de línguas estrangeiras que ainda incluem uma parte de avaliação puramente léxico/gramatical. Nesta parte estrutural é solicitado durante uma hora e quinze minutos completar textos, transformar frases ou organizar, revisar, expandir ou reduzir textos.

d) Compreensão do Oral:

Novamente na parte de compreensão oral encontramos duas partes: parte I em que se apresenta a audição de um excerto de uma conferência, ou apresentação, ou texto radiofônico não dialogado; e parte II em que é apresentada a audição de diferentes textos.

Em ambas as partes são usados itens de escolha múltipla, correspondência ou verdadeiro/falso. A sua duração é de apenas quarenta minutos.

e) Expressão Oral:

A avaliação da expressão oral realiza-se, sempre que possível, com dois candidatos ao mesmo tempo, com uma duração de 20 minutos e é subdividida em três partes:

1) Parte I: Interação entre o examinador e o candidato. É interação entre os candidatos sobre identificação e caracterização pessoais.

2) Parte II: Exposição sobre um tópico dado antes do exame deste componente, com apresentação de pontos de vista.

3) Parte III: Interação entre candidatos visando a planificação de uma atividade.

Tanto as partes de compreensão (leitora e oral) como a de expressão escrita e competência estrutural são corrigidas por professores do CAPLE capacitados para essa atividade. No entanto, a parte de expressão oral é gravada e avaliada por dois avaliadores do próprio centro aplicador, isto é, um no papel de entrevistador e outro no papel de avaliador.

A certificação é diferenciada por níveis de acordo com QCERL (2001) podendo ser conseguidos os seguintes diplomas/certificados:

- ACESSO A1
- CIPLE A2
- DEPLE B1
- DIPLE B2
- DAPLE C1
- DUPLE C2

Também existem versões adaptadas do CIPLE, DEPLE e DIPLE escolares destinados aos jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

Essa certificação se realiza de forma impressa e ainda explicita a classificação obtida, podendo aparecer a classificação nas categorias: muito bom, bom ou suficiente. A classificação de *Muito Bom* é atribuída aos candidatos que obtiverem entre 85% e

100%, a classificação de *Bom* é atribuída aos candidatos que obtiverem entre 70% e 84% e classificação de *Suficiente* é atribuída aos candidatos que obtiverem entre 55% e 69%. Adiante, discutiremos sobre a certificação do Celpe-bras.

### 3- A CERTIFICAÇÃO DO CELPE-BRAS

O CELPE-BRAS certifica a proficiência em PLE através de uma certificação desenvolvida e outorgada pelo Ministério da Educação Brasileiro (MEC). As suas provas podem ser realizadas tanto no Brasil como em diferentes países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Segundo Schlatter (1999) a primeira edição do Celpe-Bras foi realizada em 1998 e aplicada em apenas 8 instituições. No entanto, na atualidade, o exame Celpe-Bras é realizado em 81 postos aplicadores credenciados, sendo 22 deles no Brasil e os outros 59 espalhados por 30 países diferentes dos continentes americano, africano, europeu e asiático. No entanto, consideramos que ainda são poucos os centros avaliadores, pois por exemplo, um candidato que more no nordeste brasileiro apenas poderá realizar a prova em Salvador, Recife ou João Pessoa.

Em conformidade com o Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras (BRASIL, 2013) e o Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2011) a sua estrutura é dividida em duas partes, seguindo um modelo de integração de competências:

a) Parte escrita:

Nesta parte escrita, que tem duração de 3 horas, os candidatos respondem por escrito a quatro tarefas diferentes, que englobam compreensão (oral ou escrita) e produção escrita. Duas dessas tarefas integram compreensão oral e produção escrita e as outras duas integram a compreensão leitora e a produção escrita. A tarefa 1 é composta por um seguimento de vídeo, com duração de cerca de três minutos. O vídeo é apresentado duas vezes. A tarefa 2 é composta por um seguimento de áudio, com duração de cerca de três minutos. O áudio também é apresentado duas vezes. Por outro lado, as tarefas 3 e 4 são compostas por um ou mais textos escritos, com extensão total aproximada de uma página.

O enunciado de todas as tarefas estabelece uma proposta de interação, que define o(s) gênero(s), o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es) e o(s) propósito(s) do texto a ser escrito. São esses elementos, em conjunto, que definem quais informações do vídeo

(na tarefa 1), do áudio (na tarefa 2) ou dos textos lidos (nas tarefas 3 e 4) devem ser selecionadas pelo participante para compor o seu texto e quais recursos linguísticos devem ser acionados.

b) A parte oral:

A parte oral consiste numa interação durante a qual entrevistador e entrevistado conversam sobre atividades e interesses do entrevistado e sobre assuntos de interesse geral, a partir dos elementos provocadores (pequenos textos, fotos, cartoons, entre outros) e é subdivida em dois momentos:

b.1) O primeiro momento da interação, com duração de aproximadamente 5 minutos, consiste em uma conversa sobre interesses pessoais do candidato, a partir das informações dadas por ele no formulário de inscrição.

b.2) O segundo momento, com duração de aproximadamente 15 minutos, consiste em uma conversa a partir dos elementos provocadores (pequenos textos e imagens de temas variados que circulam na imprensa impressa brasileira).

A correção da prova escrita é realizada por uma equipe de professores e pesquisadores da área de PLE, especialmente capacitados para essa atividade. Para isso, são retirados os nomes dos participantes, de forma a garantir o sigilo.

Os aspectos considerados na avaliação dos textos do Celpe-Bras são descritos em uma grade de avaliação, sendo cada texto avaliado por dois avaliadores diferentes, que utilizam a mesma grade de avaliação. Cada avaliador atribui a sua nota ao texto, sem saber qual nota foi atribuída pelo outro avaliador. Se houver uma diferença considerada significativa pelo sistema entre as notas dadas pelos dois avaliadores, o texto é avaliado novamente por um terceiro avaliador.

A avaliação da parte oral, conforme Sakamori (2006), é feita durante a interação face a face por dois avaliadores especialmente treinados. As notas são dadas de forma independente pelos dois avaliadores e as interações são gravadas em áudio e enviadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Uma vez corrigidas as provas, os resultados são publicados no Diário Oficial da União (DOU), dividindo os candidatos aprovados em quatro grupos e atribuindo-lhes diferente certificação:

- CERTIFICADO INTERMEDIÁRIO
- CERTIFICADO INTERMEDIÁRIO SUPERIOR

- CERTIFICADO AVANÇADO
- CERTIFICADO AVANÇADO SUPERIOR

Estes certificados podem ser impressos on-line, e com a devida autenticação.

#### **4- COMPARANDO AS PROVAS DE CERTIFICAÇÃO DO PLE.**

Como comparação de ambos sistemas de certificação do PLE, centrar-nos-emos nos seguintes aspetos: a estrutura das provas, como estas se adaptam aos candidatos e como são apresentadas as atividades ou tarefas para avaliar cada uma das competências, assim como outros aspetos como a duração ou o custo das mesmas e o número de centros aplicadores. Ainda consideramos no final da certificação aspetos relacionados ao reconhecimento, aos níveis de certificação e ao tipo de certificação e classificação, assim como as entidades que se responsabilizam por essa certificação.

Como já foi indicado no caso da certificação do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), encontramos 6 certificações de A1 a C2, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino e Aprendizagem de Línguas estrangeiras (2001). Para obtenção de cada um desses níveis o candidato deve realizar 6 provas diferentes. A avaliação do Celpe-bras, pelo contrário realiza-se em uma única prova e depois da sua correção os corretores determinam em que nível se encontram os candidatos aprovados, podendo ser estes: intermediário, intermediário superior, avançado ou avançado superior.

Nas provas do CAPLE, são avaliadas as competências comunicativas de forma separada e ainda conta com uma parte em que se avalia o componente estrutural. Embora os textos utilizados não apresentem grande variedade textual, são contempladas algumas variedades diatópicas onde o português é falado. As competências no Celpe-bras são avaliadas de forma integrada através de uma grande e variada tipologia textual, mas com textos que contemplam apenas a variedade do português brasileiro.

Existem três convocatórias por ano para realizar as provas do CAPLE e duas para realizar as provas do CELPE-BRAS. Na atualidade, as primeiras podem ser realizadas em mais de 160 postos aplicadores, e as segundas em 81 centros. A duração de ambas as provas é de um único dia e o preço varia dos 150 reais para o CELPE-BRAS aos 125 euros para cada nível dos diplomas do CALPE. Quanto ao seu reconhecimento, o CELPE-BRAS é mais focado no panorama brasileiro e ao nível internacional nos países



latino-americanos, enquanto que o reconhecimento dos diplomas do CAPLE conta com um reconhecimento internacional, preferencialmente em Europa.

A certificação brasileira pode ser impressa a qualquer momento on-line, após a sua publicação no DOU e apenas indica o nível conseguido, enquanto que a certificação europeia é outorgada de maneira impressa e especifica a classificação atingida em cada nível como: suficiente, bom e muito bom.

Quanto às entidades que se responsabilizam por esses sistemas de certificação, o CELPE BRAS é emitido pelo Ministério da Educação Brasileiro e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Já os diplomas do CAPLE, mais conhecidos como os diplomas do Instituto Camões, são certificados pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), a Universidade de Lisboa e o Instituto Camões.

Para uma melhor visualização, resumimos na seguinte tabela os dados analisados.

Tab. 1

|                                   | CELPE BRAS                 | CAPLE   |
|-----------------------------------|----------------------------|---|
| <b>PROVAS</b>                     | 1 prova                    | 6 provas  |
| <b>ADAPTAÇÃO ESCOLAR</b>          | Não                        | Sim   |
| <b>PARTES</b>                     | Oral (indiv.)/Escrita      | CL, EE, CO, Cestr., EO (Dupla)                  |
| <b>AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS</b> | Integradas                 | Separadas                                       |
| <b>VARIEDADES DIATÓPICAS</b>      | Não                        | Sim   |
| <b>DIVERSIDADE TEXTUAL</b>        | Sim                        | Não   |
| <b>CONVOCATÓRIAS</b>              | 2 por ano                  | 3 por ano                                       |
| <b>DURAÇÃO</b>                    | 1 dia                      | 1 dia   |
| <b>VALOR</b>                      | 150 reais                  | 125 euros +-500 reais                           |
| <b>CENTROS APLICADORES</b>        | 81                         | 160   |
| <b>RECONHECIMENTO</b>             | Brasil/<br>Latinoamericano | Internacional<br>Portugal/Internacional Europeu |

|                               |   |  |
|-------------------------------|---|--|
| <b>NÍVEIS DE CERTIFICAÇÃO</b> | 4 níveis  | 6 níveis referenciados com o QCERL   |
| <b>TIPO DE CERTIFICAÇÃO</b>   | On-line (com publicação no D.O.U)   | Impresa  |
| <b>CLASSIFICAÇÃO</b>          | Não aparece   | Suficiente, bom, muito bom   |
| <b>ENTIDADE</b>               | Ministério da Educação Brasileiro/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira | Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), a Universidade de Lisboa e o Instituto Camões |

## 5- CONCLUSÃO

Consideramos que ambos sistemas de certificação contemplam os três conceitos considerados fundamentais na discussão sobre qualquer sistema de avaliação: a validade, a fiabilidade e a exequibilidade.

Na validade é possível considerar que os procedimentos de ambas avaliações podem ser considerados válidos, já que uma vez que são vários os corretores que corrigem as provas sem conhecer a classificação obtida pelo corretor anterior outorgam essa credibilidade à correção. Ainda faltaria demonstrar em ambos os sistemas se é efetivamente avaliado, o modelo idealizado, isto é, aquilo que, no contexto dado, *deve* ser avaliado e se a informação recolhida dá uma representação exata da proficiência dos candidatos em questão.

Quanto à fiabilidade, poderíamos dizer que esta poderia ser medida se qualquer candidato que realizasse ambas as provas obtivessem a mesma classificação nas duas administrações. Para isso, poderíamos estabelecer um sistema de correspondência entre ambas as certificações tipo DUPLE-C2 / Avançado Superior. No entanto, uma vez que os critérios utilizados por ambos sistemas são diferentes poderia dar-se o caso de um candidato com determinada competência comunicativa que pudesse obter diferentes níveis ou classificações, já que essa fiabilidade na avaliação só seria possível como indica o QCERL:

Se duas regiões ou dois organismos diferentes utilizarem critérios relacionados com as mesmas normas de modo a documentar as suas decisões sobre avaliação relativamente à mesma capacidade, se as próprias normas

forem válidas e adequadas aos dois contextos em causa e se forem interpretadas consistentemente na concepção das tarefas de avaliação, então os resultados nos dois sistemas têm correlação. Habitualmente, chama-se “*validade concomitante*” à relação entre dois testes que julgamos avaliarem o mesmo constructo. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 243-244)

Por último, quanto à exequibilidade temos visto a longo da nossa exposição que esta caracteriza-se na observação de ambos sistemas, na simplicidade. Consideramos que um sistema prático de avaliação não pode ser demasiado complicado e deve ser o mais prático possível. Aludindo de novo ao QCERL, ao afirmar,

É necessário usar de bom senso no que respeita à quantidade de pormenores a incluir, por exemplo, na publicação de um programa de exame, em relação às decisões muito pormenorizadas que têm de ser tomadas, quando se elabora um exame ou se realiza um banco de itens. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 279)

Ainda seria necessário considerar outros fatores como o número de avaliadores e corretores disponível e as condições para aplicação das provas. Nestes casos podemos afirmar que, considerando que ambas provas se realizam em um único dia, e em diferentes países, não seria possível melhorar nem encontrar outra forma mais simples e viável de recolher esses dados. Ainda consideramos adequadas as formas de correção divididas em dois momentos: as partes escritas por especialistas dias após a realização da prova e a parte oral *in situ*, apesar de que isto implique que os examinadores, especialmente os que intervêm na avaliação da produção oral, tenham que trabalhar sob uma pressão de tempo considerável e nesse mesmo tempo têm de decidir uma avaliação.

No entanto, apesar de não terem sido apresentados aqui esses critérios são bastante reduzidos e apresentados também de forma simples em ambos os sistemas, reduzindo as categorias possíveis a números possíveis. Como se indica de novo o Conselho da Europa (2001, p. 264) a sabedoria herdada diz-nos que a fixação de mais de 4 ou 5 categorias poderia causar um excesso de carga informativa.

Concluimos, pois, com uma apreciação positiva de ambos os sistemas, que consideramos a possibilidade de aunar esforços entre Brasil e Portugal e o resto dos países lusófonos para criar um único sistema de avaliação de PLE, visando assim, ganhar maior visibilidade internacional, apoiado nos sistemas já existentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras 2011: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

CAMÕES ICL. **Relatório de Gestão e Contas 2013**. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo. O sistema de avaliação Celpe-Bras: o processo de correção e a certificação. In: **Anais do Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul - Língua(s) e povos: unidade e diversidade**. João Pessoa: Idéia, 2006, p. 127-132.

GROSSO, Maria José (coord). **QuaREPE, Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

GROSSO, Maria José (coord). **QuaREPE, Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

PINTO, Paulo Feytor. Política linguística portuguesa (1974-2004): a difusão do português no estrangeiro. In GROSSO, Maria José & MATA, Inocência (orgs). **Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa**. Macau: Universidade de Macau, 2007, pp. 263-277.

SAKAMORI, Lieko. **A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas: 2006.

SCARAMUCCI, Matilde. **O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas.** In: Revista DIGILENGUA. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, n. 12, jun. 2012, p. 48-67.

SCARAMUCCI, Matilde. O exame Celpe-Bras: impactos nas percepções e professores e candidatos em contextos de PLE. In: **Anais do Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul - Língua(s) e povos: unidade e diversidade.** João Pessoa: Idéia, 2006, p. 270-276.

SCARAMUCCI, Matilde. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

SCHLATTER, Margarete. O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas. In: **Anais do Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul - Língua(s) e povos: unidade e diversidade.** João Pessoa: Idéia, 2006, p. 171-175.

SCHLATTER, Margarete. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros - Breve Histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.** Brasília: Editora da UnB, 1998, p. 97-104.

Páginas de referências consultadas:

Disponível em <<http://caple.lettras.ulisboa.pt/>> Acesso dia 12 setembro de 2015.

Disponível em <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>> Acesso dia 12 setembro de 2015.

## UMA ANÁLISE DAS FORMAS DE AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA EM FLE PRESENTES NAS PROVAS DELF DE NÍVEL B2

Natielly Rosa-Silva (UFCG)  
Lino Dias Correia Neto (UFCG)

**Resumo:** Segundo Albers e Bolton (1995 *apud* STANKE, 2008) existem três formas de avaliar conhecimentos de língua estrangeira, a saber: através das provas e testes de nivelamento, da verificação da aprendizagem e da proficiência linguística. Esses autores afirmam que a prova seria uma avaliação formal, realizada para testar um indivíduo, e o teste seria mais informal, para testar um grupo específico. Além disso, diferentemente dos testes, as provas seguem um padrão e são formuladas a partir de critérios oficiais preestabelecidos. Atualmente, no Brasil, a procura por provas de certificação de proficiência em línguas estrangeiras tem aumentado significativamente, isso se deve à maior oferta de bolsas em programas estudantis de mobilidade que apresentam a oportunidade de intercâmbio universitário em países de língua estrangeira, como, por exemplo, o programa Ciências sem Fronteiras. Naturalmente, uma das exigências de programas dessa natureza é a certificação de proficiência do aluno/candidato na língua do país no qual ele pretende estudar. No caso dos países francófonos, para se obter um certificado oficial de proficiência em língua francesa, atualmente, tem-se preferido as provas do Diploma de Estudos em Língua Francesa (DELF) e do Diploma de Aprofundamento de Língua Francesa (DALF), ambos agenciados pelo Ministério da Educação francês por meio do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP) e embasados nas propostas do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECL). A partir desse contexto, o presente trabalho teve como objetivo analisar, por meio dos enunciados das provas, as ferramentas de avaliação utilizadas em provas DELF nível B2, buscando compreender as formas de avaliar adotadas por esse exame de proficiência e suas relações com as propostas do QECL.

**PALAVRAS-CHAVE:** proficiência; FLE; DELF B2.

### 1. Introdução

A certificação da proficiência em língua estrangeira (doravante LE) tem ocupado, atualmente, um razoável espaço no âmbito de pesquisas da Linguística Aplicada. Podemos apontar as atuais transformações da esfera acadêmica como um dos principais estímulos na busca pelas certificações por meio das avaliações de proficiência e seu consequente posicionamento enquanto um objeto de análise em pesquisas. Neste contexto, é possível tomar os esforços para a internacionalização do ensino superior brasileiro, materializado em suas políticas educacionais, como um dos principais vetores dessa transformação.

O programa Ciências sem Fronteiras (doravante CsF), criado em 2011 com o principal objetivo de promover a internacionalização do ensino superior, trouxe consigo a evidência, até então relativamente descurada, de que não seria possível instalar políticas

de internacionalização e mobilidade estudantil sem antes, e concomitantemente, desenvolver políticas para o ensino de LE no ensino superior.

Diante deste fato e da consciência de que convinha buscar e consolidar alternativas de longo prazo, em dezembro de 2012, foi instituído o programa Inglês sem Fronteiras com o objetivo de capacitar o público-alvo do CsF para os exames de certificação de proficiência em LE das universidades anglófonas. Em 14 de novembro de 2014, foi publicada a portaria normativa 973 do Ministério da Educação que estabelece o programa Idiomas sem Fronteira (doravante IsF), passando a incluir diversos idiomas além da língua inglesa. Com a ampliação do leque de idiomas, o IsF também ampliou os objetivos do programa anterior, contudo, a capacitação do público-alvo para a certificação de proficiência nas LE manteve seu lugar de destaque. Por conseguinte, a abertura de debates acerca das certificações de proficiência em LE torna-se imperativa no atual contexto nacional. Destes apontamentos, extraímos a principal justificativa para o desenvolvimento do presente estudo.

Nosso objetivo é analisar as formas de avaliação da proficiência dispostas em um dos principais exames internacionais de certificação de proficiência em língua francesa, a saber: o Diploma de Estudos de Língua Francesa (doravante DELF). O referido exame é, administrativo e pedagogicamente, gerenciado pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (doravante CIEP), órgão do Ministério da Educação francês, e, desde de 2005, tem buscado consonância com os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (doravante QECRL). Assim, o presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa documental com parâmetro de análise interpretativista que tomou como objeto de estudo uma prova do DELF de certificação para o nível B2. O caráter documental desta pesquisa, inscreve-se, também, na necessidade de recorrer ao principal documento de parâmetro do exame, isto é, o QECRL.

## **2. Fundamentação Teórica**

A base teórica deste estudo será constituída por ensaios e pesquisas sobre avaliação da aprendizagem e, especificamente, avaliação da proficiência em LE, os



instrumentos de avaliação das certificações de proficiência e estudos que anteriormente analisaram o QECRL.

## 2.1. Avaliação e certificação da proficiência em LE

Como sinalizamos e justificamos anteriormente, constata-se uma crescente busca pela certificação em LE no Brasil. Entretanto, no contexto europeu, essa busca remonta das iniciativas emergentes da União Europeia que, para atingir a interlocução entre seus países membros, investe, desde sua constituição, em diversas políticas linguísticas. Nessa multiplicação de trocas internacionais em diferentes esferas, sobretudo com a internacionalização do mundo do trabalho, Cuq e Gruca (2009) apontam o surgimento da avaliação certificativa. Isto é, uma avaliação que podemos caracterizar, principalmente, como *classificatória*, uma vez que busca classificar o aprendiz em um nível de aprendizagem específico da LE; *referencial*, já que se apoia em documentos oficiais que oferecem parâmetros para as diferentes classificações; e *institucionalizada*, pois apenas os órgãos credenciados podem agenciá-las.

Do mesmo modo, outro aspecto de relevância observável nas avaliações de natureza certificativa, é a frequente existência de um objetivo acadêmico e/ou profissional por parte do aprendiz. Raramente, os exames certificativos são feitos com o objetivo de uma avaliação diagnóstica ou de uma auto-avaliação, por exemplo. Isto porque, os exames dessa natureza são relativamente onerosos e alguns possuem prazo de validade estabelecido pela própria instituição de gerenciamento, o que não é o caso do DELF, fator que, além de outros, pode justificar a grande procura por este exame em específico.

Em se tratando do conceito de proficiência, Scaramucci (2000) apresenta a necessidade de demarcação conceitual de duas possibilidades de uso do termo que, muitas vezes, é arbitrariamente empregado. A autora nos apresenta o uso *não-técnico* do termo referente à uma concepção de julgamento holístico que basicamente considera um indivíduo “proficiente” ou “não-proficiente”, ou seja, proficiência em uma LE seria sinônimo de conhecimento, domínio e controle da língua. Por outro lado, quanto ao uso *técnico* do termo que, de acordo com a autora, é mais empregado no âmbito específico de avaliação em LE, havendo uma relativização do que é ser proficiente em uma LE, não incluindo, portanto, noções absolutas, mas sim, níveis diferentes de proficiência.



Apresentamos, abaixo, as imagens elaboradas por Scaramucci  
(*op. cit.*) que ilustram essas duas possibilidades de uso do termo:

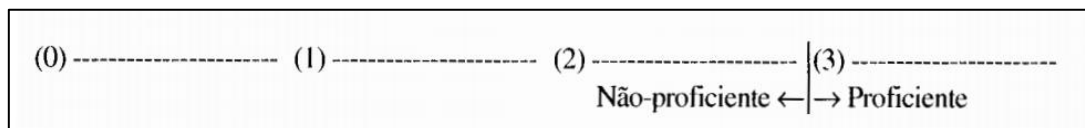


Figura 1 - Uso não-técnico do termo proficiência. (SCARAMUCCI, 2000, p. 04)

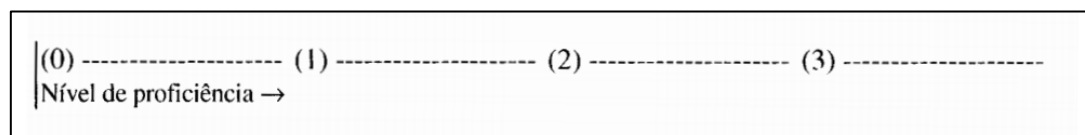


Figura 2 - Uso técnico do termo proficiência. (SCARAMUCCI, 2000, p. 04)

A autora ilustra quatro níveis de classificação de proficiência distribuídos no intervalo de 0 a 3, sendo cada nível equivalente a, respectivamente, não-proficiente (0), fraco (1), bom (2) e proficiente (3). Na figura 1, Scaramucci (*op. cit.*) apresenta a concepção não-técnica de proficiência, isto é, quem não se enquadra no nível (3) não é, de modo algum, proficiente. Já na figura 2, ao contrário da concepção absoluta de proficiência, a autora nos apresenta que todos possuem alguma proficiência em uma LE, porém, dentro de diferentes níveis, constituindo, este, o uso técnico do termo proficiência. Notadamente, no âmbito dos exames de certificação oficiais e, logo, também neste trabalho, o emprego do termo proficiência equivale ao seu uso técnico.

## 2.2. Avaliação e certificação no QECRL

O QECRL tem por objetivo fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, *exames*, manuais, etc., na Europa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 20, grifo nosso). Para isso, o documento descreve aquilo que os estudantes de LE devem aprender para conseguir se comunicar e atuar linguisticamente de forma satisfatória em diferentes contextos, definindo, ainda, os níveis de proficiência sob os quais eles devem ser avaliados.

Destacamos que, segundo o próprio documento, uma das principais formas de utilização do QECRL é para a “especificação do conteúdo dos testes e dos exames” e “para descrição de níveis de proficiência nos testes e exames existentes, permitindo, assim, comparar diferentes sistemas de classificações” (CONSELHO DA EUROPA, *op.*

*cit*, p. 46). O documento traz as concepções de Esquema Descritivo e os Níveis Comuns de Referência e, ainda, dedica o último capítulo à avaliação.

Cientes da grande influência que o QECRL representa para os exames de certificação de LE, torna-se indispensável recorrer a este documento para atingir o objetivo do presente trabalho, isto é, analisar as ferramentas de avaliação adotadas pelo DELF de nível B2 para se adequar às propostas do quadro. No capítulo 9 do QECRL, dedicado à avaliação do utilizador da língua, são discutidos os conceitos que, segundo o documento, são base para a avaliação: a validade, a fiabilidade e a exequibilidade.

Segundo o documento, existem vários tipos de avaliações que se relacionam com os principais usos propostos para o QECRL, são eles: para especificar os conteúdos de exames e testes, para especificar o que o aluno deve saber quando o objetivo da aprendizagem é alcançado e para descrever os níveis de proficiência em exames e testes. Portanto, a descrição dos níveis de proficiência do QECRL visa facilitar a comparação dos diferentes métodos de avaliação e sistemas de qualificação. Entre os diversos tipos de avaliação discutidos no QECRL, convém destacar a avaliação da proficiência que, segundo o documento “[...] é a avaliação do que se pode fazer ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real. Corresponde a uma perspectiva do exterior”. (CONSELHO DA EUROPA, *op. cit*, p. 271).

### **3. Procedimentos metodológicos**

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa documental com parâmetro de análise qualitativo. Sobre a tipologia de estudos documentais, Santos (2003) afirma que, quando qualitativos, possibilitam a geração de dados que evidenciam novos aspectos de uma temática específica. No que diz respeito ao aspecto qualitativo, Rees (2008) aponta um paradigma de um fenômeno que parte de um caráter dinâmico, construtivista e contextualizado.

Para a constituição do *corpus*, foram observados os enunciados de provas do DELF nível B2. Este material, coletado no site CIEP figurando enquanto “exemplos de exames”, foi analisado com base nas propostas do QECRL buscando observar, através dos enunciados, quais meios de avaliar são utilizados por esse exame de certificação de proficiência em FLE.

A prova supracitada tem duração de 2h30min, parte coletiva, mais 30 minutos para preparação da prova/apresentação oral que deve durar no máximo 20 minutos. Tanto a parte escrita, coletiva, quanto a parte oral, individual, avaliam as competências de produção oral e escrita e compreensão auditiva e de leitura dos usuários de níveis A1 a B2. Os usuários de nível avançado C1 e C2, por sua vez, são avaliados através do Diploma de Aprofundamento de Língua Francesa (DALF), também gerenciado pelo CIEP. Justificamos nossa escolha pelo nível B2 do DELF, por se tratar do nível mais solicitado pelas universidades francófonas e pelos editais do CsF como critério de participação em ações de mobilidade estudantil.

#### **4. Analisando uma prova do DELF B2**

No quarto capítulo do QCERL, são descritos os usos da língua pelo utilizador ou aprendiz e discutidas as atividades e estratégias comunicativas, como em atividades de compreensão de leitura, onde textos produzidos por um ou mais autores são processados pelo leitor que recebe a informação e a processa. Segundo o QCERL, essas leituras podem ser feitas para se obter informações ou instruções a serem seguidas, para a orientação geral ou por prazer e o interlocutor pode ler buscando compreender o essencial, pormenores ou para obter informações específicas. (CONSELHO DA EUROPA, *op. cit.*, p.116). Assim, o documento apresenta escalas descritivas com exemplos para a compreensão da leitura ou escrita geral, da leitura de correspondência, da leitura para orientação, da leitura de instruções e da leitura para se obter informações e argumentos. Relacionaremos, a seguir, algumas dessas leituras às questões das provas analisadas.

Ao apontar as capacidades de compreensão da escrita geral, o QCERL afirma que um usuário independente, nível B2, deve ser capaz de “ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas” (CONSELHO DA EUROPA, *op. cit.*, p.107). Observando um dos enunciados da prova analisada (figura 3), no qual é pedido que o aluno explique algumas expressões ou palavras que foram utilizadas no texto, podemos perceber que as capacidades referentes à compreensão da escrita geral do usuário são mobilizadas na avaliação.

**DOCUMENT DU CANDIDAT  
ÉPREUVES COLLECTIVES**

6. Expliquez les expressions ou les mots soulignés 4,5 points ; 1,5 point par réponse

**Une génération inoxydable**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

à un « pouvoir gris ».

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Faute d'y avoir réfléchi

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 3 - Questão de compreensão de leitura do DELF B2. Disponível em: <http://www.ciep.fr/>.

Além da compreensão da escrita geral, podemos relacionar à questão acima a afirmação do QCERL de que o usuário B2 “possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes” (CONSELHO DA EUROPA, *op. cit.*, p.117). Consideramos que esta afirmação coloca em evidência a estreita relação entre o QCERL e a prova DELF analisada, uma vez que esta capacidade necessária ao usuário B2 é nitidamente avaliada quando se pede que o candidato explique algumas palavras e expressões pouco utilizadas, mas que foram, sobretudo, acometimentos criativos do autor relacionados à temática do texto que aferiram novos significados às palavras e expressões.

Ainda nos atendo às questões de compreensão de leitura, é possível perceber a avaliação da leitura para obter informações e argumentos. De acordo com o QCERL, durante uma leitura desse tipo, um usuário B2 deve ser capaz de “obter informações, ideias e opiniões de fontes altamente especializadas no âmbito da sua área” e, além disso, ser capaz de “entender artigos e relatórios relacionados com problemas actuais nos quais o escritor adopta uma posição ou um ponto de vista próprio” (CONSELHO DA EUROPA, *op. cit.*, p.109). Tais aspectos são verificáveis na questão abaixo:

3. Quel est le ton des journalistes quand elles concluent : « Surtout éviter d'y penser » ? Cochez la bonne réponse 1 point

polémique

ironique

dubitatif

Figura 4 - Questão de compreensão de leitura do DELF B2. Disponível em: <http://www.ciep.fr/>.

Relacionando à essa capacidade de identificar a posição do autor, podemos observar uma questão de compreensão escrita que, após um texto relativamente longo, traz o seguinte enunciado: *Quel est le ton des journalistes quand elles concluent: «Surtout éviter d’y penser»? Cochez la bonne réponse.* Posteriormente, são dadas as seguintes alternativas: a) *polemique*; b) *ironique*; c) *dubitatif*. Deste modo, o usuário precisa identificar qual foi a posição e opinião das autoras em suas argumentações sobre a temática do texto para, assim, poder responder à questão.

A escala global dos níveis comuns de referência do QCERL nos fornece uma visão geral das habilidades e competências dos usuários da língua em cada nível de proficiência. Nessa seção, o documento aponta que um utilizador independente, nível B2, é:

[...] capaz de compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstractos num texto complexo, incluindo uma discussão técnica na sua especialidade. É capaz de comunicar com uma grande espontaneidade que permita uma conversa com um falante nativo, não se detectando tensão em nenhum dos falantes. É capaz de exprimir-se de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos, emitir uma opinião sobre uma questão actual e discutir sobre as vantagens e as desvantagens de diferentes argumentos. (CONSELHO DA EUROPA, *op. cit.*, p. 49).

Relacionando as capacidades gerais do usuário B2 apresentadas nos níveis comuns de referência à outra questão de compreensão de leitura (figura 5), com o seguinte enunciado: *Cochez VRAI ou FAUX et justifiez votre réponse en citant un passage du texte.* Podemos perceber a necessidade de se “compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstratos”, bem como informações específicas, pois a questão, além de pedir que sejam assinaladas se as afirmações são verdadeiras ou falsas, pede que se justifique a partir de citações do texto, sendo necessário que aluno compreenda conteúdos essenciais e específicos do texto para responder à questão de forma correta.

| DOCUMENT DU CANDIDAT<br>ÉPREUVES COLLECTIVES  |          |      |
|---|----------|------|
| 1. Cochez VRAI ou FAUX et justifiez votre réponse en citant un passage du texte.  | 3 points |      |
|   | VRAI     | FAUX |
| 1. Les retraités sont sur-représentés dans l'électorat français par rapport aux autres tranches d'âge.<br>Justification :   |          |      |
| 2. Il n'est pas rare pour les retraités d'aujourd'hui de s'engager dans une nouvelle relation amoureuse.<br>Justification : |          |      |
| 3. Les anciennes générations sont beaucoup plus conservatrices que les jeunes générations.<br>Justification : .....         |          |      |

Figura 5 - Questão de compreensão de leitura do DELF B2. Disponível em: <http://www.ciep.fr/>.

Observando os testes que avaliam as competências de produção na prova DELF e relacionando-as com a escala global, percebemos a importância que é dada à capacidade de compreender o conteúdo geral de um texto, pois é a partir dessa competência que o candidato ao DELF B2 demonstrará as demais competências/habilidades relativas às avaliações de produções orais e escritas do exame. Isto por que, tanto na avaliação da produção oral quanto na avaliação da produção escrita, o aluno deverá sustentar suas produções a partir de um ou mais textos de apoio, dos quais é imprescindível que ele compreenda ao menos o essencial.

No caso da avaliação de produção escrita da prova analisada (figura 6), é dado um pequeno texto que situa a temática da produção escrita e fornece possibilidades de argumentação ao candidato. Na questão, é pedido que o candidato escreva ao diretor da empresa em que trabalha para pedir, em seu nome e de seus colegas, que eles possam trabalhar em casa. Na produção dessa correspondência, o usuário da língua deve desenvolver um pedido argumentado indicando as vantagens de se trabalhar em casa e quais os benefícios que a empresa poderia ter com essa medida.

■  
**Partie 3**  
**PRODUCTION ÉCRITE**

25 points

■ **Demande argumentée**

Vous êtes de plus en plus nombreux dans votre entreprise à avoir des enfants en bas âge. De plus, vous souffrez du manque d'espace dans vos bureaux.  
Au nom de vos collègues, vous écrivez au directeur pour demander à ce que chacun puisse travailler chez lui.  
Vous lui indiquez les avantages du travail à distance (en plus de ceux déjà cités) et le bénéfice que l'entreprise pourrait en tirer. (250 mots environ)

Figura 6 - Questão de produção escrita do DELF B2. Disponível em: <http://www.ciep.fr/>.

Na prova de avaliação de produção oral, o usuário recebe um pequeno texto introdutório que apresenta a temática da prova e a partir do qual ele deve construir argumentos para defender um ponto de vista a ser debatido oralmente com o examinador seguindo as seguintes instruções:

■  
**ÉPREUVE DE PRODUCTION ORALE**

25 points

30 min de préparation  
20 min de passation

■ **Consignes**

Présenter et défendre un point de vue construit et argumenté à partir d'un court texte déclencheur.  
Débat avec l'examineur.

Vous dégagerez le problème soulevé par le document ci-dessous.  
Vous présenterez votre opinion sur le sujet de manière argumentée et vous la défendrez si nécessaire.

Au choix sujet n°1 ou sujet n°2

Figura 7 - Questão de produção oral do DELF B2. Disponível em: <http://www.ciep.fr/>.

Para essa prova de produção oral, o usuário deve ser capaz de “comunicar com uma grande espontaneidade que permita uma conversa com um falante nativo, não se detectando tensão em nenhum dos falantes”. Para tanto, observamos a escolha do gênero debate como uma maneira de promover a avaliação por meio da interação entre o candidato e o avaliador, tal estratégia possibilita avaliar a capacidade de argumentação do candidato durante a interação oral com outro falante da língua, tendo que defender sua opinião quando confrontada. Observamos, também, a possibilidade de o candidato escolher dois assuntos para o debate, permitindo que a avaliação ocorra sobre uma temática que ele tenha mais familiaridade e possa somar seus conhecimentos prévios com as informações do texto introdutório.



## 5. Considerações Finais

Diante das análises, pudemos observar a estreita relação entre o DELF B2 e o QECRL. Essa aproximação entre o exame e o documento se evidencia, sobretudo, pelas competências avaliadas pelo DELF B2 e a descrição do nível comum de referência para o nível B2 do QECRL. Assim, verificamos que o exame mobiliza estratégias avaliativas que permitem ao candidato demonstrar as competências esperadas. Entretanto, em se tratando da compreensão de assuntos técnicos da área específica do candidato, competência exposta na descrição global para o nível B2 do QECRL, observamos que o DELF não a inclui em sua avaliação. Compreendemos que a escala de aplicação do exame e a diversidade das áreas dos candidatos impossibilitam a inclusão dessa competência na avaliação. Deste modo, o exame permite algum tipo de escolha temática apenas na prova de produção oral, na qual o candidato faz uma escolha entre duas opções de assuntos, podendo utilizar-se, para tanto, do seu nível de familiaridade com um deles.

Além disso, podemos afirmar que há uma evidente interlocução entre as habilidades de compreensão oral e de leitura e as habilidades de produção oral e escrita. Isso é notável em algumas questões de compreensão de leitura que solicitam ao candidato a produção de um pequeno texto como resposta para justificar as alternativas assinaladas ou explicar o significado de palavras e expressões que aparecem nos textos. Do mesmo modo, na questão de produção oral, são mobilizadas as habilidades de compreensão de leitura e de compreensão oral, uma vez que o aluno deve ler textos introdutórios e interagir com o avaliador em um debate.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Edições Asa. Porto: Portugal, 2001.

CUQ, J-P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2009.



REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. In: **Revista Signótica**, Goiás, v. 20, n. 02. Programa de pós-graduação em letras e linguística da universidade de Goiás:

2008. Disponível em:  
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/6095/4788>>. Acesso em:  
20/05/2013.

SANTOS, M. S. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica**. Brasília, 2013, 239f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - LET-UnB.

SCARAMUCCI, M.V.R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, dez. 2000.

STANKE, R. C. S. F. Avaliação da Leitura na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Tipologia de Exercícios e Questões. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 27, p. 477-495, 2008.

## Grupo de Discussão 04: LINGUAGENS EM CIÊNCIAS DA SAÚDE



### A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E O PÚBLICO ESCOLAR INFANTO-JUVENIL DA CIDADE DE MONTADAS, PARAÍBA

Esley Porto. (Universidade Norte do Paraná).  
Janaína Araújo Coutinho. (Orientadora - Programa  
de Pós-graduação em Letras PPGL-UFPB).

**Resumo:** Segundo Rubem Alves, "O poder mágico da palavra está em que ela pode trazer à vida aquilo que estava sepultado no corpo" (2000). Dessa forma, discutir sobre maneiras de prevenir e tratar doenças em escolas de nível básico é uma forma não somente de informar, mas de salvar vidas. O profissional da área da saúde - seja ele Médico, Enfermeiro, Odontólogo, Fisioterapeuta, Nutricionista ou Educador Físico - deve, no momento da explanação ao público (CAPRARA e FRANCO, 1999), especialmente ao infante-juvenil, utilizar de linguagem estratégica para conseguir chamar a atenção e se fazer entendível. Com o intuito de averiguar, na prática, a linguagem, foi realizado um estudo que busca resultados através da pesquisa exploratória desenvolvida em duas etapas. A primeira está pautada na pesquisa bibliográfica, em que tentamos entender o assunto através de escritos sobre o tema em questão. A segunda, por sua vez, se dá com a aplicação de questionários a profissionais da área da saúde que já ministraram palestras sobre a prevenção e o tratamento de doenças em escolas de nível básico localizada na cidade de Montadas, Paraíba. Os resultados mostraram que os profissionais da saúde entrevistados, assim como a gestão da escola, acham a discussão de medidas relativas à saúde, relevantes no cenário educacional e que a linguagem a ser utilizada deve ser refletida com antecedência, sendo analisado a idade dos alunos e a realidade social na qual estão inseridos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem Médica; Público infante-juvenil; Prevenção.

#### 1. Introdução

Prevenir doenças na infância é uma questão que vem sendo bastante discutida e refletida na contemporaneidade. Entende-se que a prevenção é a melhor forma para combater as enfermidades que muito preocupam a população e o governo brasileiro, na

atualidade. Entretanto, como desenvolver tal ato preventivo e, ainda mais, como conseguir conscientizar as pessoas mais novas da nossa sociedade sobre os perigos e alertas quanto as doenças existentes em nossa realidade social?

Para que isso ocorra a escola deve ser aliada, promovendo, juntamente com as Secretarias de Saúde dos municípios do Brasil campanhas que discutam temas na área da ciência biológica e da saúde. Os profissionais que realizam palestras ou outros tipos de comunicação em escolas de nível básico devem estar preocupados com a linguagem que utilizarão, para que consigam atrair e se fazerem entendíveis aos alunos.

Ciente da relevância de palestras e campanhas na área da saúde em escolas de nível básico é importante refletir algumas questões que norteiam este trabalho: Qual o impacto de tais palestras e campanhas na vida dos alunos da educação básica? Qual linguagem é utilizada pelos profissionais que são responsáveis em ministrar as palestras para o alunado infantil? Visando a responder tais questionamentos, investigamos junto aos alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Helena José Porto e de profissionais da área da saúde que já ministraram palestras nesta instituição de ensino básico quais seus pontos de vista sobre a temática.

## **2. Metodologia**

A referida análise tem a preocupação de alcançar resultados e objetivos utilizando da pesquisa qualitativa, levando em consideração que buscou-se refletir informações que dizem respeito à temática trabalhada. Utilizou-se como ponte para alcançar as intenções pensadas a pesquisa exploratória, dividida em duas partes, possibilitando, dessa forma, a construção das observações aqui presentes.

A primeira parte do estudo faz alusão à pesquisa de cunho bibliográfico, que segundo esclarece Boccato (2006, p. 266),

Busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Partindo desse pressuposto, buscamos a leitura nas seguintes temáticas: relação médico-paciente; palestras na área de saúde realizadas em escolas de educação básica; linguagem em saúde para crianças e adolescentes.

Como foi dito, a cada dia é mais importante que crianças e adolescentes entendam sobre os mais variados tipos de enfermidades, bem como sobre suas formas de prevenção e de tratamento. Dessa forma, percebe-se o quão importante são as palestras educativas, sobre temas na área de ciências biológicas e da saúde com meio de facilitar tal entendimento para esta parcela da sociedade que representa o futuro da nossa geração.

A segunda fase está dividido em dois momentos: a) Entrevista com os alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Helena José Porto, localizada na Rua João Veríssimo de Souza, 42, Bairro Centro, cidade de Montadas, Paraíba, sobre as palestras que assistiram em tal instituição de ensino; e b) Questionários com profissionais da saúde que já trabalharam no município e que já proferiram palestras na supracitada escola, com o intuito de entender qual linguagem foi utilizada nestes contextos.

### **3. Linguagens Utilizadas em Palestras Ministradas por Profissionais de Saúde na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Helena José Porto**

#### **3.1. Dados sociodemográficos dos entrevistados**

Quanto aos alunos entrevistados, 100% eram alunos do segundo ano do ensino fundamental. Quanto a faixa etária, 20% tem sete anos, 60% tem oito anos, 10% tem nove anos e 10% tem dez anos. Em relação ao sexo do alunado entrevistado, 60% são do gênero feminino e 40% pertencentes ao gênero masculino. Vale informar ainda que 90% residem em casas situadas na zona urbana da cidade Montadas, Paraíba, contra 10% que tem suas residências localizadas na zona rural da mesma cidade. A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Helena José Porto é da rede pública de ensino, o que corrobora que muitos dos seus alunos sejam pertencentes à classe baixa e à classe média, muitos filhos de pais que concluíram apenas o ensino fundamental, também na mesma cidade.

No que diz respeito aos profissionais da área da saúde que foram entrevistados, um é graduado em Medicina, outro em Odontologia e um em Nutrição, em universidades que se localizam no estado da Paraíba, em cidades próximas a que está localizada a escola ora em questão em tal pesquisa.

### 3.2. Considerações acerca das Observações à Palestras Ministradas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Helena José Porto

Através de algumas observações feitas durante as visitas à escola citada anteriormente pode-se entender a importância da realização de palestras que abordem temas na área de saúde para o público infanto juvenil da cidade de Montadas, Paraíba.

As crianças ficam empolgadas e alegres ao assistirem as palestras que são ministradas em sua escola. Tais palestras são oferecidas nos dois turnos que a escola funciona, geralmente de três em três meses, com temas que dizem respeito à alimentação, saúde bucal, higiene ou doenças transmissíveis por mosquitos ou outros tipos de animais.

Os palestrantes buscam utilizar uma linguagem fácil para que, assim, sejam compreendidos pelas crianças que ainda não têm um grau de instrução elevado. A todo momento são dados exemplos que fazem alusão ao cotidiano das crianças, para que chame a atenção, bem como a utilização de equipamentos e brinquedos que deixem as explicações orais mais interativas e dinâmicas.

Conversando com as crianças e seus familiares percebe-se que tudo o que é aprendido nas palestras sobre saúde é colocado em prática em casa e na própria escola, como, por exemplo, lavar as mãos após ir ao banheiro e a escovação coletiva após o lanche no intervalo.

### 3.3. Questionários

Foram entregues dois tipos de questionários, um voltado para os alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Helena José Porto e outro para os profissionais de saúde que já ministraram palestras com temas voltados para saúde em tal escola. Segue abaixo as questões propostas:

|  |   |
|--|---|
| Perguntas aos Profissionais da Área da Saúde que ministraram palestras na E.M.E.I.F.H.J.P. | Perguntas os alunos da E.M.E.I.F.H.J.P. |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>1 – Qual é a sua formação?</p> <p>2 – Você já ministrou alguma palestra sobre saúde na Escola Helena José Porto?</p> <p>3 – Você acha importante palestras sobre saúde no ambiente escolar?</p> <p>4- Você procura utilizar uma linguagem compreensível ao público na hora da palestra?</p> <p>5- Quais os temas que você ministrou palestra na escola?</p> | <p>1 – Qual a sua idade?</p> <p>2 – Em que ano você estuda?</p> <p>3 – Você já assistiu alguma palestra sobre saúde aqui na sua escola?</p> <p>4 – Você achou as palestras interessantes?</p> <p>5- Você entendeu o que foi dito nas palestras?</p> <p>6- Você pratica o que aprendeu em casa?</p> |
|--|--|

Analisou-se as respostas de seis indivíduos, sendo eles: três profissionais da área da saúde que já realizaram palestras em saúde na escola ora em questão e três alunos que estudam na instituição de ensino da cidade de Montadas, Paraíba, serão chamados de PS1 (Profissional da Área da Saúde 1), PS2 (Profissional da Área da Saúde 2), PS3 (Profissional da Área da Saúde 3), A1 (Aluno 1), A2 (Aluno 2) e A3 (Aluno 3), respectivamente.

Dito isto, passemos as respostas obtidas.

*1. Respostas do PS1:*

|       |  |
|-------|--|
| R. 01 | PS1 - “Sou formado em Medicina pela Universidade Federal de Campina Grande, campus I”  |
| R. 02 | PS1 - “Já ministrei sim. Foi uma experiência muito boa, não só para o meu currículo, mas para minha vida como um todo, profissional e pessoalmente. Conversei, com as crianças, sobre a prevenção e tratamento da dengue.” |
| R. 03 | PS1 - “Excelente maneira que conseguimos para orientar essa galerinha que a cada dia encontra-se mais ativa em nossa sociedade.”   |
| R. 04 | PS1 - “Sim, procuro sempre lembrar que não estou conversando com meus colegas médicos, fisioterapeutas ou dentistas, mas sim com crianças.”  |

|       |   |
|-------|---|
| R. 05 | “Prevenção de doenças causadas por mosquitos e questão de higiene pessoal, bem como algumas alertas sobre rubéola e gripes. |
|-------|---|

*2. Respostas do PS2:*

|       |   |
|-------|---|
| R. 01 | PS2 - “Eu cursei Odontologia na Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande mesmo.”   |
| R. 02 | PS2 - “Sim. Foi muito interessante ver o quantos eles ficaram interessados em aprender o que eu estava ensinando. Depois houve a entrega de kits com escova e creme dental e todos se divertiram muito escovando os dentinhos”. |
| R. 03 | PS2 - “É uma iniciativa que promove reflexão sobre o viver saudável desde a infância”.  |
| R. 04 | PS2 - “Sim, seleciono as palavras para que todos me entendam”.  |
| R. 05 | “Escovação e cuidado com cáries”.   |

*3. Respostas do PS3:*

|       |   |
|-------|---|
| R. 01 | PS3 - “Nutrição na Universidade Federal da Paraíba, na capital João Pessoa.”  |
| R. 02 | PS3 - “Conversei com os alunos sobre boa alimentação. Houve a degustação de frutas e verduras, foi muito proveitoso o dia e o mais gratificante foi ver o quanto eles se animaram e prestaram atenção a tudo que foi trabalhado”. |
|       | PS3 - “Vejo como uma maneira de prevenir enfermidades que futuramente poderiam causar   |

|       |  |
|-------|--|
| R. 03 | grandes danos”.  |
| R. 04 | PS3 - “Sim, procuro ser clara, dar exemplos eles entendam e fazer dinâmicas ilustrativas ” |
| R. 05 | “A importância de uma alimentação saudável na vida deles. Consumo de frutas, verduras...”. |

*4. Respostas do A1:*

|       |   |
|-------|---|
| R. 01 | A1 - “08 anos de idade”.                      |
| R. 02 | A1 - “2º ano”.                                |
| R. 03 | A1 - “Sim já”.                                |
| R. 04 | A1 - “Achei interessante”.                    |
| R. 05 | A1 - “Sim”.                                   |
| R. 06 | A1 - “Escovo os dentes 3 vezes e como fruta”. |

*5. Respostas do A2:*

|       |                     |
|-------|---------------------|
| R. 01 | A2 - “9 anos”.      |
| R. 02 | A2 - “segundo ano”. |



|       |  |
|-------|--|
|       |  |
| R. 03 | A2 – “Assisti”   |
| R. 04 | A2 - “Sim. Gostei porque ganhei escova e pasta de dente”                     |
| R. 05 | A2 - “Entendi”   |
| R. 06 | A2 - “Eu escovo os dentes depois de comer e como frutas, verdura e legumes”. |

*6. Respostas do A3:*

|       |   |
|-------|---|
| R. 01 | A3 - “10 anos”.   |
| R. 02 | A3 - “2º ano”.  |
| R. 03 | A3 – “Já assisti do dentista e do médico”.                |
| R. 04 | A3 - “Achei interessante”.                                |
| R. 05 | A3 - “Entendi tudo”.                                      |
| R. 06 | A3 - “Eu como comida saudável e escovo sempre os dentes”. |

#### 4. Conclusão

Esta análise foi fundamental para levantar as discussões acerca da relevância das palestras e da linguagem utilizadas nestas em instituições de ensino básico, como é o caso da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Helena José Porto. Além dos benefícios sentidos por aqueles que fazem parte do aluno da escola, tais palestras atingem também seus familiares que passam também a se tornarem pessoas mais informadas e esclarecidas sobre temáticas na área das ciências biológicas e da saúde.

Permitir que essa parcela da população, que representa o futuro do nosso país, receba atenção e informação sobre sintomas e tratamentos de enfermidades, dentro do ambiente escolar, é dever das secretarias de educação e saúde. Foi devido a medidas como estas que vimos a melhoria na qualidade de vida das crianças da escola citada anteriormente.

#### Referências

ALVES, Rubens. **Tempos Fugit, agenda 2000**. São Paulo: Editora Printel.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de Dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

CAPRARA, A. & FRANCO, LSA. 1999. **A relação paciente-médico. Para uma humanização da prática médica**. Cadernos de Saúde Pública.

COSTA, Felipe dos Santos, DA SILVA, Jorge Luiz Lima, DINIZ, Márcia Isabel Gentil. **A importância da interface educação saúde no ambiente escolar como prática de promoção da saúde**. Disponível em: < <http://www.uff.br/promocaodasaude/PS%20no%20ambiente%20escolar.pdf> >  
Acessado em: 26 de Outubro de 2015.

**MINHA VIDA**. Palestras sobre saúde na escola previnem obesidade em adolescentes. 2013. Disponível em: < <http://www.minhavidacom.br/familia/galerias/16812-palestras-sobre-saude-na-escola-previnem-obesidade-em-adolescentes> > Acessado em: 26 de Outubro de 2015.

Saúde Escolar. Disponível em: [http://saudeemolhao.projectos.esffl.pt/index\\_ficheiros/Page834.htm](http://saudeemolhao.projectos.esffl.pt/index_ficheiros/Page834.htm) Acessado em: 26 de Outubro de 2015.

## ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM TÉCNICA DA SAÚDE NA PESQUISA DE CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM UMA PESQUISA NAS UBSs DA CIDADE DE CAMPINA GRANDE – PB

Daniel Alves de Oliveira (PET-Conexões de Saberes/Fitoterapia/UFCG)  
Mayrla de Sousa Coutinho (UEPB)  
Cristina Ruan Ferreira Araújo (PET-Conexões de Saberes/Fitoterapia/UFCG)

**Resumo:** Relatar aprendizados e dificuldades presentes no desenvolvimento da atividade de pesquisa com mulheres nas Unidades Básicas de Saúde, tendo como foco a adequação da linguagem técnica em saúde para o vernáculo compreendido por tal população. **Pressupostos Teóricos:** Na carreira de um profissional de saúde, seja na clínica ou na pesquisa, a relação com o paciente é fundamentada através do relacionamento interpessoal, constituindo-se como uma das competências essenciais em saúde. Assim, se bem usada, a linguagem pode facilitar a adesão do paciente ao procedimento ofertado pelo profissional. Logo, a comunicabilidade é uma das principais características adotadas pelo pesquisador e que é essencial para o desenvolvimento de uma pesquisa em saúde. Entretanto, nessas atividades de pesquisa, a linguagem geralmente não é abordada na capacitação prévia dos pesquisadores, o que suscita em um aprendizado linguístico adquirido apenas através da prática com o participante e isso resulta em possíveis equívocos na comunicação. **Metodologia:** Relato de experiência desenvolvido a partir de uma pesquisa com mulheres de 35 a 60 anos sobre o uso de plantas medicinais na fase do climatério. Essa atividade foi realizada nos meses de Julho a Setembro de 2015, teve como ferramenta de coleta de dados um formulário. Foi realizada uma análise de caráter qualitativa, tendo como categorias de avaliação o vocabulário e as estratégias de comunicação em saúde. **Conclusão:** Observou-se, desde o teste piloto, a dificuldade de compreensão dos termos técnicos em saúde por parte das participantes, os quais eram substituídos por sinônimos e/ou exemplificados. Portanto, com a carência de estudos na literatura sobre a comunicação pesquisador-sujeito, a falta de capacitação no quesito linguagem ainda é presente nas pesquisas, isso gera a utilização errônea de uma estratégia de comunicação em saúde, prejudica a aceitação dos usuários participar da pesquisa e interfere na obtenção dos dados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação em saúde; Relações interpessoais; Relações Pesquisador-Sujeito.

### 1 INTRODUÇÃO

A comunicação se caracteriza como um fenômeno sociológico, aperfeiçoado com o decorrer da evolução humana, indispensável para se estabelecer a relação interpessoal em saúde. Esse fenômeno consiste na interpretação e compreensão estabelecida entre um emissor e receptor. Para tanto, faz-se necessário o domínio de seis elementos essenciais: emissor, receptor, código, mensagem, canal e referente

(MOREIRA *et al*, 2003; CARDOSO *et al*, 2011). Com o entendimento e a aplicação desses elementos, o processo comunicativo pode ser estabelecido, o qual influencia o comportamento dos participantes envolvidos em curto, médio ou longo prazo (MOREIRA *et al*, 2003).

Nessa visão, a comunicação em saúde é um termo técnico designado a um diálogo estabelecido com o intuito de intervir e promover a saúde de um indivíduo ou comunidade a partir da conversação (MOREIRA *et al*, 2003). Logo, para a comunicação em saúde ser eficaz, é necessário dominar os elementos comunicativos e adequá-los à população com que se deseja trabalhar. Caso o código estabelecido ou o canal não esteja de acordo com a capacidade de entendimento do receptor, o processo comunicativo é interferido. Assim, fatores culturais, econômicos, étnicos, ambientais, educacionais e até mesmo a capacidade de expressão do sujeito pode influenciar na comunicabilidade (MOREIRA *et al*, 2003; CARDOSO *et al*, 2011).

A relação interpessoal em saúde abrange todo processo de diálogo, interpretação, expressão e percepção entre o usuário de serviço de saúde e um profissional de saúde. Essa habilidade é essencial para o profissional compreender o usuário em seu contexto social e cultural e, a partir disso, poder intervir para promover a saúde (ARAÚJO, SILVA, 2012; GONTIJO *et al*, 2013).

Diante disso, as estratégias de comunicação em saúde surgem como aspectos verbais, através da linguagem falada ou escrita, e não verbais, por meio de gestos, expressões faciais, tom de voz e postura. Tais técnicas objetivam estabelecer e facilitar um ambiente no qual a relação interpessoal pode ser praticada de forma correta (ARAÚJO, SILVA, 2012).

Na pesquisa em saúde, igualmente, precisa estabelecer o mesmo ambiente de intercâmbio comunicativo, uma vez que a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo conhecer e propor respostas a um problema estudado (GIL, 2010). Portanto, para obter dados sobre indivíduos participantes de uma pesquisa, é preciso que a comunicação seja clara, institua segurança e adequada à realidade pesquisada.

Por conseguinte, para iniciar uma coleta de dados eficaz na pesquisa em saúde faz-se necessário uma capacitação prévia dos pesquisadores, já que há estratégias de comunicação que são consideradas adequadas e não adequadas para cada tipo específico de público (ARAÚJO, SILVA, 2012). O pesquisador necessita conhecer a linguagem de acordo com o público alvo da pesquisa e adequar seu instrumento de coleta de dados para tal população.

O presente trabalho objetiva relatar aprendizados e dificuldades experimentados no desenvolvimento de atividade de pesquisa com mulheres menopausadas nas Unidades Básicas de Saúde de Campina Grande - PB, tendo como foco de discussão a utilização das estratégias de comunicações em saúde a fim de adequar a linguagem técnica em saúde para o vernáculo compreendido por tal público.

Assim sendo, através das discussões e reflexões estabelecidas neste relato, averiguar-se-á estas indagações: “É necessário uma avaliação prévia da capacidade de compreensão da população para estabelecer uma pesquisa de campo em saúde?” e “Quais habilidades necessárias em comunicação que um pesquisador em saúde precisa ter para desenvolver uma pesquisa?”.

## **2 METODOLOGIA**

O método de pesquisa utilizado para propor as reflexões deste trabalho foi o de caráter qualitativo, o qual tem em vista se aprofundar na vivência, relações humanas, crenças, valores, significados e atitudes do grupo investigado (MINAYO, 2007). Juntamente, utilizou-se a observação espontânea, que caracteriza-se como a captação dos fatos observados sem que haja uma aproximação ou compartilhamento de conhecimento do pesquisador com os observados (GIL, 2010).

Além disso, o estudo classifica-se como um estudo como observacional descritivo e exploratório no formato de um relato de experiência, o qual origina-se da vivência prática dos autores em uma pesquisa de campo. De acordo com Medeiros (1997), o relato de experiência trata de uma descrição a partir de uma prática vivida, não possui o rigor exigido na demonstração de resultados de pesquisa, algumas vezes pode ser mais informal e, com isso, proporcionar mais significado para a leitura do que se fosse apenas um texto analítico.

Para se obter uma melhor aproximação com o tema, realizou-se um estudo exploratório no formato de uma revisão bibliográfica que, segundo Gil (p. 45, 2010) tem como vantagem “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Foi exercida uma pesquisa com mulheres de 35 a 60 anos de idades nas Unidades Básicas de Saúde do município de Campina Grande – PB, investigou-se, nessa atividade de pesquisa, o uso de plantas medicinais e fitoterápicos por mulheres que se encontram na fase do climatério. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um formulário estruturado, que era preenchido por meio de uma entrevista com as participantes. Ademais, utilizou-se a técnica de transcrição dos dados experimentados para um diário de campo, o qual contém percepções, inquietações, questionamentos e informações obtidas (MINAYO, 2007). Tal instrumento revelou-se vital para o desenvolvimento do presente trabalho, visto que consultas rotineiras foram necessárias para sistematizar as informações.

Para a execução da pesquisa, calculou-se com uma fórmula amostral que baseia-se no tamanho da população feminina, no índice de incidência do fenômeno observado e na margem de erro de 5%. O resultado obtido foi de uma amostra de 350 mulheres a serem pesquisadas. Após isso, dividiu-se a cidade em seus seis distritos e houve um sorteio de uma unidade para cada distrito. As unidades selecionadas foram: UBSF Wesley Targino, Centro de Saúde da Bela Vista, UBSF Bonald Filho I e II, UBSF Tambor I, UBSF Romualdo Brito de Figueiredo e UBSF Malvinas IV.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa foi realizada pelo Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Fitoterapia: do Conhecimento Popular à Comprovação Científica. Que consiste num grupo de estudantes dos cursos de medicina, enfermagem e psicologia do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) auxiliados por uma docente tutora, com o objetivo de promover o ensino, pesquisa e extensão.

Antes de iniciar a pesquisa, houve a capacitação, por meio de uma reunião, dos pesquisadores que aplicariam os formulários. Foram abordados os seguintes temas:

objetivos e explicação dos detalhes das pesquisas; UBSs que seriam visitadas, suas localidades e dias de atendimento; seleção dos pesquisadores que se responsabilizariam por cada UBS; apresentação do formulário de pesquisa e formas de abordagens dos participantes; entre outras dúvidas que os pesquisadores tiveram durante o encontro.

No início do estudo, realizou-se um teste piloto com 40 mulheres, que corresponde mais de 10% da amostra. Isso objetivou verificar se havia inconsistências em nosso formulário, ou seja, verificar se a abordagem e as perguntas propostas estavam de fato apanhando os dados necessários para a pesquisa de maneira adequada e compatível com os objetivos (WILLIAMS, 2003).

De acordo com Williams (2003), o estudo piloto deve verificar três pontos no questionário: a eficácia, a confiabilidade e a aceitabilidade. O primeiro diz respeito a forma geral do questionário, verifica se este consegue obter informações que possam responder a pergunta norteadora da pesquisa e os objetivos. O segundo quesito, a confiabilidade, observa se a resposta obtida no questionário realmente condiz com a realidade vivenciada pelo o investigado. Por último, a aceitabilidade, verifica a aceitação na participação da pesquisa a partir do questionário, logo, investiga-se questões de tempo da aplicação do instrumento de coleta de dados, disposição das pessoas para responde-lo, entre outros fatores pessoais do participante.

Desde o teste piloto foi possível observar certas dificuldades apresentadas no formulário quanto a linguagem utilizada. Apesar de haver estudos prévios sobre a população, que possibilitaram estimar o nível de escolaridade com que se trabalharia, houve empecilhos na obtenção de dados que se deram devido à falta de escolaridade do público investigado. Tal instrumento de coleta de dados continha certos vocabulários técnicos da área de saúde que dificultou o processo de comunicação da entrevista. Esses termos eram: tabagista, etilista, climatério, menopausa, medicamentos fitoterápicos e fogacho.

**Tabela 1** – Termos que geraram dificuldades de entendimento por parte das participantes.

| <b>Termos que geraram dificuldades na compreensão</b> |           |
|---|-----------|
| Tabagista   | Etilista  |
| Climatério  | Menopausa |
| Medicamentos fitoterápicos                            | Fogacho   |

**FONTE:** Dados de Pesquisa, 2015.

Foi observado, ainda no estudo piloto, que a população de um Centro de Atenção Básica é bastante diversificada, seja em relação a renda, cor ou escolaridade. Assim sendo, visto a dificuldade de interpretação da maioria das mulheres, o formulário semiestruturado teve de ser reelaborado, pois a linguagem interferiu não apenas na eficácia do questionário, mas também na sua confiabilidade e aceitabilidade (WILLIAMS, 2003). As mudanças objetivaram a compreensão das participantes em relação ao tema que estava sendo proposto, inclusive por mulheres analfabetas.

Logo, alguns termos foram alterados, como “etilista” e “tabagista”. Os demais, porém, eram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, então foram adicionados textos de explicação no próprio formulário após o vocábulo, por exemplo: medicamentos fitoterápicos (remédios naturais).

Já nos termos “menopausa” e “climatério” não houve alterações, pois uma pergunta específica do formulário questionava: “Você sabe o que é climatério ou menopausa?”, assim os pesquisadores ouviam as respostas das mulheres e, caso elas não soubessem ou respondessem errado, era dada uma explicação dos significados da forma mais simplória possível, sempre questionando se a participante estava compreendendo. A título de exemplo, utilizava-se a palavra “hormônio” na explicação sobre tais termos, dito isto, perguntava-se se a integrante entendia o que esta palavra significava e assim o discurso ia sendo esclarecido para ela.

Após adequar a linguagem para o público trabalhado, iniciou-se a coleta de dados com as 360 mulheres, um pouco mais que a amostra calculada. Entretanto, certas dificuldades em relação a linguagem ainda mostraram-se presentes no decorrer da pesquisa.

A partir da análise realizada do diário de campo durante o desenvolvimento do presente trabalho e das observações no decorrer da pesquisa, estabeleceu-se duas categorias de reflexões acerca do objetivo deste relato: *o vocabulário tecnicista e as estratégias de comunicação em saúde*.

### **3.1 Vocabulário Tecnicista**

O vocabulário técnico da saúde apresentou-se como um problema durante a pesquisa, pois com a utilização desses termos técnicos em certos questionamentos,



principalmente durante a realização do teste piloto, as mulheres apresentavam-se desconfortáveis e passavam a não responder com seriedade as questões da pesquisa. Por exemplo, quando era perguntado à mulher se ela se considerava na fase do climatério, mas sem nenhuma explicação prévia sobre essa fase, a resposta obtida na maioria das vezes era negativa. Já que no saber popular o climatério e a menopausa são vistos como uma fase ruim na vida feminina, principalmente na região do nordeste brasileiro, onde a cultura local influencia nessa visão. De acordo com Valença e Germano (2010), em um estudo realizado no Rio Grande do Norte, a auto concepção da menopausa reflete em adjetivos negativos, como: infertilidade, envelhecimento e até mesmo uma patologia.

Outro exemplo que está relacionado à não compreensão do vocabulário usado foi observado em um questionamento quanto à utilização de plantas medicinais ou medicamentos fitoterápicos. Muitas participantes não associavam o uso do chá como uma terapêutica natural, porque tinham a falsa ideia que os pesquisadores estavam referindo-se apenas aos fitoterápicos em cápsulas. Com isso, era obtido uma resposta negativa.

Portanto, por causa do vocabulário técnico da área da saúde, a pesquisa ficou exposta a possíveis erros e à coleta de dados que não convinham com a realidade estudada. Porém, para contornar tal problema, foram utilizadas algumas tecnologias leves em saúde (Silva et al, 2012).

### **3.2 Estratégias de Comunicação em Saúde**

Mehry (2002) define a tecnologia em saúde como não apenas os instrumentos e máquinas utilizados nos processos clínicos, mas também os saberes dos profissionais, sejam esses técnicos ou subjetivos, e as relações interpessoais.

Assim sendo, Mehry (2002) estabeleceu três tipos das tecnologias em saúde: tecnologias duras, leve-duras e leves. As tecnologias duras referem-se a visão de tecnologia que a comunidade possui, ou seja, os modernos equipamentos e máquinas utilizados nos processos de diagnósticos ou tratamentos, são saberes bem estruturados e materializados. Em seguida, as leve-duras abrangem os saberes relacionados ao trabalho; normas, protocolos, diretrizes e conhecimentos técnicos das áreas da saúde se

encaixam nessa classificação. Finalmente, as tecnologias leves são produzidas no momento do trabalho, estas estabelecem vínculos, acolhimento e relacionamentos interpessoais, são embasadas na subjetividade do profissional.

A segunda categoria, as estratégias de comunicação em saúde, está relacionada às tecnologias leves em saúde. Essas estratégias surgiram como uma rápida e eficaz solução utilizada pelos pesquisadores para contornar os possíveis erros que a pergunta contida no formulário não estava sendo capaz de solucionar, especialmente quando esta era sem acréscimo de explicação, ou seja, na qual o pesquisador não interfere na interpretação, apenas lê o que está escrito.

As estratégias de comunicação objetivaram melhorar a relação interpessoal entre o pesquisador e a mulher participante. Pois, de acordo com Diaz (2006), é necessário estabelecer uma relação de confiança, entre ambos, para que a coleta de dados seja bem realizada, visto que obter-se-á mais informações. Fato que Miranda *et al* (p. 257, 2014) reforça porque, para ela, “a importância do diálogo está relacionada ao vínculo e à corresponsabilidade”.

As principais estratégias verbais utilizadas foram: exprimir a disponibilidade de tirar qualquer dúvida que surgir durante a aplicação do formulário, clareza (objetividade/linguagem coloquial), manifestar compreensão das respostas fornecidas, verbalizar compreensão das emoções e sentimentos dialogados, explicar questões técnicas através de exemplos e exprimir a preocupação com o entendimento por parte da participante (ARAÚJO, 2012).

**Tabela 2** – Estratégias de comunicações verbais utilizadas na atividade de pesquisa.

| <b>Estratégias de comunicações verbais</b>          |   |
|---|---|
| Exprimir a disponibilidade de tirar qualquer dúvida | Clareza (objetividade/linguagem coloquial)                          |
| Manifestar compreensão das respostas fornecidas     | Verbalizar compreensão das emoções e sentimentos dialogados         |
| Explicar questões técnicas através de exemplos      | Exprimir a preocupação com o entendimento por parte da participante |

**FONTE:** Dados de Pesquisa, 2015.

E as estratégias não-verbais utilizadas foram: escuta ativa, sorriso, manter contato visual, maneiio positivo da cabeça, expressões facial de compreensão das informações fornecidas, proximidade física (o pesquisador sempre sentava-se ao lado da mulher) e uso de gestos positivos (ARAÚJO, 2012).

**Tabela 3** – Estratégias de comunicações não-verbais utilizadas na atividade de pesquisa.

| <b>Estratégias de comunicações não-verbais</b> |                           |
|--|---------------------------|
| Escuta ativa                                   | Sorriso                   |
| Manter contato visual                          | Maneio positivo da cabeça |
| Expressões facial de compreensão               | Proximidade física        |
| Gestos positivos                               |                           |

**FONTE:** Dados de Pesquisa, 2015.

O uso dessas estratégias proporcionaram, principalmente, o acolhimento proposto pelas tecnologias leve em saúde. Pois conforme Pessanha e Cunha (2009), o acolhimento é caracterizado como acesso universal, sendo uma relação em que há a valorização da fala e da escuta, o que foi exercido no decorrer da pesquisa.

A afirmação de Mesquita e Carvalho (2014), diz que essa escuta ativa classifica-se como um importante método na obtenção de informações. Essa caracteriza-se como o comportamento em que o pesquisador permite à participante falar à vontade, sem interrupções e, através das demais estratégias, demonstra o interesse de ouvi-la. Através disso, além de um vínculo ser estabelecido entre ambos, informações pertinentes para a pesquisa podem ser obtidas através desses discursos, que à primeira vista aparenta uma fuga do tema do estudo.

Assim, com uso de tal tecnologia leve em saúde, as informações necessárias para a pesquisa eram obtidas no desenvolvimento da interação com o usuário. Resposta que eram negadas ou não respondidas podiam ser obtidas com o desenrolar da conversa entre o pesquisador e a integrante. Porém, percebeu-se que a desenvoltura da conversa não pode se dar de forma forçada, o interesse nas informações tem que ser demonstrado verbalmente e não-verbalmente.

No fim do formulário havia uma pergunta que questionava à participante se ela gostaria de acrescentar mais alguma informação, tal questionamento é visto como uma

boa prática na aplicação de formulários, já que dá a oportunidade do participante comentar e se aprofundar em determinado assunto (WILLIAMS, 2003). Entretanto, de todas as pesquisadas, poucas acrescentaram alguma informação nesse questionamento.

Portanto, o uso das estratégias comunicativas em saúde tem que se dar de uma forma sincera e correta, já que uma estratégia equivocada pode acarretar ainda mais na falta de informações disponibilizadas.

## CONCLUSÃO

De acordo com os fatos expostos e as reflexões propostas neste estudo, tem-se como resposta à primeira indagação introdutória – a qual questiona a necessidade de uma avaliação prévia da capacidade de compreensão da população pesquisada – que realmente é preciso um estudo prévio da capacidade de compreensão da população para estabelecer corretamente uma pesquisa de campo em saúde. Seja uma entrevista, questionário ou formulário, é necessário estar adaptada ao entendimento do participante, independente da escolaridade. Logo, uma análise prévia do público a ser pesquisado não pode ser feito apenas no teste piloto, porque se a linguagem estiver deficiente ao ponto de não coletar os dados corretamente, outras questões estruturais que deveriam ser corrigidas no estudo piloto podem passar despercebidas.

Sobre o segundo questionamento introdutório – que indaga sobre as habilidades em comunicação necessárias ao pesquisador –, é perceptível a necessidade de conhecimentos gerais por parte do pesquisador. Ele tem que estar capacitado para trabalhar com o tema pesquisado e com o instrumento de coleta de dados adotado, entender bem o vernáculo utilizado por uma comunidade popular e saber adaptá-lo à escrita científica, de forma a repassar o conhecimento daquele público para o meio acadêmico. Além disso, o estudioso também precisa conhecer claramente as tecnologias leves em saúde, visando sempre a melhor relação interpessoal com seu participante.

O presente trabalho é uma introdução de uma abordagem pouco explorada pela literatura brasileira, a linguagem na pesquisa em saúde. Desta maneira, para um conhecimento solidificado sobre o tema, são necessários novos estudos sobre a linguagem técnica em saúde e seu uso na pesquisa científica. Estudos estes que abordam desde

aspectos sociais, culturais, etc., até os que investigam na prática o conhecimento deste vocabulário pela população.

Tal relato de experiência foi relevante por trazer algumas importantes reflexões sobre a comunicação em saúde e grandes benefícios para aqueles envolvidos no processo de estudo da temática, construção do relato e pesquisa de campo. Os próprios membros do PET Fitoterapia aprenderam, através da experiência prática, novas estratégias de aplicação da pesquisa em campo, como também perceberam a necessidade de planejar um estudo tendo em vista os mais diversos fatores mutáveis da população.

Ademais, com a aplicabilidade das propostas e conhecimentos apresentados neste trabalho, a comunidade se beneficiará, visto que as pesquisas em saúde passarão a ser mais próximas da realidade popular e não mais um procedimento indiferente aos participantes. Já para os profissionais da saúde e pesquisadores, este relato traz propostas e conhecimentos que podem facilitar a relação interpessoal em saúde e/ou a aplicação de uma pesquisa de campo a ser realizada.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. M. T.; SILVA, M. J. P. **Estratégias de comunicação utilizadas por profissionais de saúde na atenção à pacientes sob cuidados paliativos.** Rev Esc Enferm USP, v.46, n.3, p.626-632, 2012.

CARDOSO, L. S. et al. **Processo comunicacional: instrumento das atividades em grupo na estratégia Saúde da Família.** Rev Esc Enferm USP, v.45, n.6, p.1323-1330, 2011.

DIAZ, F. G. **Comunicando malas noticias en medicina: recomendaciones para hacer de la necesidad virtud.** Med Intensiva, v.30, p.452-459, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONTIJO, E. D. et al. **Matriz de Competências Essenciais para a formação e Avaliação de Desempenho de Estudantes de Medicina.** Revista Brasileira de Educação Médica, v.37, n.4, p.526-539, 2013.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo.** São Paulo: Hucitec, 2002.

MESQUITA, A. C.; CARVALHO, E. C. **A Escuta Terapêutica como estratégia de intervenção em saúde: uma revisão integrativa.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v.48, n.6, p.1127-1136, 2014.

INAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, A. C. A.; FELICIANO, K. V. O.; SAMPAIO, M. A. **A comunicação médico-paciente na percepção de mulheres com nódulo mamário e indicação de biópsia.** Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, v.14, n.3, p. 251-260, 2014.

MOREIRA, M. F.; NOBREGA, M. M. L.; SILVA, M. I. T. **Comunicação Escrita: contribuição para a elaboração de material educativo em saúde.** Rev Bras Enferm, v.56, n.2, p.184-188, 2003.

PESSANHA, R. V.; CUNHA, F. T. S. **A Aprendizagem-trabalho e as Tecnologias de Saúde na Estratégia Saúde da Família.** Texto Contexto Enferm, v.18, n.2. p.233-240, 2009.

SILVA, D. C.; ALVIM, N. A. T.; FIGUEIREDO, P. A. **Tecnologias leves em saúde e sua relação com o cuidado de enfermagem hospitalar.** Esc Anna Nery Rev Enferm, v.12, n.2, p.291-298, 2008.

VALENÇA, C. N.; GERMANO, R. M. **Concepções de Mulheres Sobre Menopausa e Climatério.** Rev. Rene. Fortaleza, v.11, n.1, p.161-171, 2010.

WILLIAMS, A. **How to: write and analyse a questionnaire.** Journal of Orthodontics, v.30, p.245-252, 2003.

## Grupo de Discussão

### 05:

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



## **O ENSINO INTERCULTURAL NAS AULAS DE E/LE: UM ESTUDO NOS MANUAIS DIDÁTICOS *ENLACES***

**2012/2015**

Thales Lamonier G. Campos (UEPB)  
Neila Nazaré C. de Souza Menezes (UFS)

**Resumo:** Entendemos que em um material didático se deve priorizar o reconhecimento de diferentes sujeitos em que sejam expostos noções de interculturalismo, problematizando a ampliação do conhecimento através da abordagem sociocultural que enfatize aspectos sociais, políticos e culturais de forma mais significativa e contextualizada. Conforme posto, versões de materiais aprovados pelo PNLD 2015 - ensino médio - chegaram às escolas como referência para professores e alunos. Assim sendo, esta pesquisa apresenta como objetivos: observar se os materiais didáticos *Enlaces* PNLD 2012 e 2015 – ensino médio - propuseram atividades que focalizem as perspectivas da interculturalidade, identificando as contribuições para desenvolvimento da capacidade argumentativa dos aprendizes, inclusão social e étnica, construção da sua cidadania global e local; e identificar quais atividades elaboradas no material didático gerava a discussão sobre a interculturalidade promovendo a interação e solidariedade entre a cultura do estudante e a (re) conhecida em aulas, e se caso não houvesse essas atividades pensar como realizá-las. Para tanto, tomamos por base pressupostos teóricos sobre enfoque intercultural centrados nos estudos de Paraquett (2009, 2010 e 2012), Fleuri (2001), Guadalupe e Da Silva (2013), Mota (2014) e dos documentos oficiais para a educação no Brasil como o Plano Nacional do Livro Didático, PNLD, e as Orientações Curriculares do Ensino Médio, OCEM (Brasil, 2006). Quanto à metodologia de investigação, se centrou no estudo comparativo-qualitativo e interpretativo para análise dos materiais didáticos *Enlaces* – Español para Jóvenes Brasileños volume 3, PNLD 2012 e 2015. Como conclusões, interpretamos que os autores do material tiveram o cuidado na seleção de textos e diálogos que reforçam as culturas e a identidade do estudante. Como também, acrescentamos que algumas atividades poderiam ser mais bem aproveitadas para valorização da perspectiva intercultural em aulas de ELE.

**PALAVRAS-CHAVE:** livro didático; interculturalidade; ensino ELE.

### **Reflexões Iniciais**

A oferta da língua espanhola nas escolas de ensino médio no Brasil é obrigatória desde 2005, segundo a lei 11.161 sancionada pelo então atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei estabelece que a matrícula seja facultativa para o aluno ao longo dos três anos cursados no ensino médio. Por essa iniciativa política<sup>16</sup>, social e linguística avanços significativos vêm sendo definidos para o ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira, doravante ELE.

Nesse contexto, a educação brasileira – professores e associações de Espanhol - realizam estudos que estendem interesses por práticas de ensino e aprendizagem em ELE e, com isso se aceleram a elaboração de materiais didáticos que passam a ser disponíveis ao uso de professores e alunos em sala de aula da educação básica no Brasil. Nesses manuais didáticos contemporâneos – nos referimos aos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático, PNLD 2012 e 2015 – há a orientação para que o professorado ministre aulas tanto desde a perspectiva dos conteúdos gramaticais como também para o debate sobre a cultura dos países que tem o espanhol como língua materna, com a finalidade de promover o diálogo intercultural entre diferentes culturas hispânicas, e, inclusive realizando uma conexão entre estes universos culturais com o de nosso aluno brasileiro.

Desta forma, se oportuniza o espaço ao ensino intercultural durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira através do contato com as mais diversas culturas e o diálogo entre elas, contribuindo para a reflexão do aprendiz sobre o papel de destaque que a língua estrangeira deve ocupar no processo educativo<sup>17</sup>, por meio de um debate que se oponha aos estereótipos e reducionismos. Por esse viés, o aluno amadurece para uma consciência crítica, capacidade argumentativa e interpretativa sobre seu próprio mundo e

---

<sup>16</sup> A questão política não é objeto de análise nesse trabalho de investigação. Por isto, não aprofundaremos sobre o viés da política linguística e a aprovação da “lei do espanhol”.

<sup>17</sup> Compreende-se como um objeto em construção e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada (SANTOS: 2005 apud FERNÁNDEZ: 2010).



o mundo do outro. Portanto, se obtém uma proveitosa descoberta de temas como inclusão social e étnica, construção da cidadania e respeito ao próximo.

Por esse olhar, o ensino de uma língua estrangeira não legitima a visão de que é apenas mais uma matéria escolar a ser aprendida e muito menos fica restrita às regras gramaticais, uma vez que se compreende que o ensino precisa ter sua função educacional de formação pessoal e cidadã auxiliando no processo para o reconhecimento da diferença e diversidade cultural da língua (OCEM/2006). Dessa maneira, o estudante se reconhece sujeito em sua própria comunidade. Assim sendo, ao pensar nossas aulas como um processo para o ensino intercultural significa oferecer a oportunidade para o crescimento pessoal, reflexivo, crítico, além de nos proporcionar o saber que o diferente (o outro) nos ajudará a reconhecer-nos, tal como afirma Paraquett (2009: p.3).

Quando me conozco, cuando me reconozco en el discurso ajeno, puedo emprender cambios que me permitan formar parte de lo colectivo, de lo que, en principio es global [...] comprender que el aprendizaje de lenguas extranjeras podría ser una herramienta importante en el sentido de inclusión social y cultural<sup>18</sup>.

As aulas de língua estrangeira devem propor práticas e atitudes que exponham os estudantes às diferentes realidades socioculturais, para assim fomentar a percepção que embora existam diferenças fazemos parte de um todo, ou seja, de um coletivo. Neste sentido, o reconhecimento pela interculturalidade focaliza que o aluno não deve perder a sua própria referência, pois que ao fazer a comparação entre a sua construção social e cultural com a do outro se ampliará a percepção de que embora possam existir diferenças se confluem também semelhanças.

Assim, se pensa em uma maneira de manter-se em contato com culturas diferentes em aulas de LE através do material apresentado pelos livros didáticos. Sendo, o livro didático um valioso recurso para o acesso à cultura e ao desenvolvimento da educação, além de um importante instrumento de apoio ao trabalho do professor. Conforme Schmidt (2004: p.189)

O livro didático é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livro de conteúdos de História,

---

<sup>18</sup> Quando me conheço, quando me reconheço no discurso do outro, posso iniciar mudanças que me permite fazer parte do coletivo, do que em principio é global. Entender que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser uma ferramenta importante no sentido de inclusão social e cultural. (Tradução)

Os livros didáticos usados para a aprendizagem de uma LE devem trazer várias atividades relacionadas à cultura, e que consista em atividades que devam contribuir para incentivar o interesse do aluno e sua curiosidade em aprender a nova língua, além de desenvolver a capacidade comunicativa dos estudantes e o respeito do que pode ser diferente do seu mundo.

Neste texto, as questões se relacionam à cultura, mais especificamente, no foco das perspectivas da interculturalidade em um dos livros de língua espanhola indicados pelo PNLD do ensino médio. O principal questionamento que motiva essa pesquisa responde de que maneira os livros atualmente adotados pelo PNLD abrem espaço a um olhar no que se refere ao enfoque intercultural nas aulas de ELE. Essa questão verifica que os materiais didáticos enfrenta uma fase de transição quanto ao ensino intercultural em ELE, isto porque novas versões de livros didáticos chegaram às escolas e esperamos encontrar propostas atuais de ensino e aprendizagem de língua. Para caminhar sobre essa perspectiva, elegemos os livros didáticos *Enlaces/2012* e *2015* como objeto desta análise por ser um dos materiais que compõe a coleção aprovada pelo PNLD, e está disponível em escolas públicas por todo Brasil.

Através desse corpus de pesquisa, buscamos a análise de um dos volumes da coleção *Enlaces* indicados pelo PNLD 2012 com a finalidade de compararmos com *Enlaces* PNLD 2015 com o propósito de observar se houve ou não uma melhoria no que concerne às questões referentes ao ensino intercultural. Para tanto, o objetivo geral se centra em analisar se há um interesse dos livros didáticos *Enlaces 2012/2015* do 3º ano do ensino médio em dar voz ao enfoque intercultural nas aulas de ELE. Entre os objetivos específicos se delimitam a discussão se os livros didáticos *Enlaces* PNLD 2012/2015 apresentam interesses em abordar práticas sobre temas relacionados à cultura e interculturalidade; investigar através dos livros didáticos *Enlaces* PNLD 2012/2015 como o enfoque intercultural é trabalhado nas aulas de ELE, levando em consideração a pluralidade linguística e cultural do universo hispano-falante; evidenciar a importância de um bom material didático e da formação do professor de ELE na perspectiva intercultural, e verificar se é necessária a readaptação ou acréscimo de questões/temas relacionados à interculturalidade nos livros didáticos investigados.

No intuito de atingir os objetivos propostos, a princípio se realiza algumas pautas bibliográficas a respeito de alguns conceitos que envolvem a interculturalidade e de como deve ser trabalhada em aulas de língua estrangeira em especial no caso da língua espanhola. Tendo como principais norteadores teóricos Santos (2002), García Martínez (2007), Paraquett (2009), Santos Teixeira (2012) e Alomba Ribeiro (2012). Em seguida, se apresenta passos metodológicos adotados para pesquisa e, sequencialmente, logra-se a análise do livro didático *Enlaces – Español para jóvenes brasileños, volumen 3, 2012 e 201*, e algumas reflexões cuja finalidade se apoie na perspectiva intercultural.

### **Metodologia de Pesquisa**

Nessa parte do texto, detalhamos o percurso metodológico utilizado para desenvolvimento da pesquisa como também o aporte prático-teórico para a coleta de dados, e em seguida alguns passos para à análise desses dados. O trabalho foi iniciado através de uma observação, a priori, dos temas que são propostos pelos manuais didáticos – em particular, o livro. E, após esse interesse, destacou-se a pesquisa bibliográfica por meio de leitura e análise de textos voltados para o ensino intercultural nas aulas de língua estrangeira.

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).

Assim, foram escolhidos para análise os livros didáticos: *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*, volume 3 do PNLD 2012 e 2015, por ser estes de indicação do Ministério da Educação para as escolas públicas do ensino médio no Brasil. Os livros foram organizados por Soraia Osman, licenciada em letras pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Neide Elias professora de espanhol na Universidade Federal de São Paulo, Priscila Reis licenciada em letras (espanhol e português) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-graduada em relações interpessoais na escola pela Universidade de Franca, Sonia Izquierdo Bacharel em filologia pela Universidade Complutense de Madri – Espanha e Jenny Valverde, mestre em

comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. O livro foi editado pela Macmillan e está dividido em oito (8) unidades.

A escolha do corpus se justifica por considerar o livro didático um material de relevância para a formação de cidadãos, como também a importância do reconhecimento de suas próprias culturas e do respeito às demais culturas existentes. Os critérios de análise dialogam com os objetivos apresentados anteriormente, e através dos mesmos explanaremos na seção a seguir a análise e os resultados desse trabalho de pesquisa.

### **O livro didático e o ensino de línguas estrangeiras**

Desde início do século XXI os Parâmetros Curriculares Nacional apresenta uma visibilidade social e cultural sobre estudos de línguas estrangeiras no Brasil e, a partir desses documentos se incrementam novas propostas como as Orientações Curriculares do Ensino Médio, OCEM (Brasil, 2006). Assim posto, esses documentos oficiais servem também como orientações para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que após rigorosas seleções aprovam os materiais didáticos de línguas estrangeiras que serão utilizados pelos estudantes nas aulas.

Diante disso, nós professores temos o papel a cumprir como pesquisadores, avaliadores e implicadores do desenvolvimento do material didático que chega para ensino e aprendizagem dos alunos. Para tanto, esse material pode ser fabricado como o livro didático, autêntico em que deve acompanhar uma exploração didática, ou material adaptado que seria um ajuste de materiais autênticos e que estejam inseridos no livro didático.

Nesse sentido, percebemos que na atualidade um material didático de língua estrangeira necessita contemplar as questões culturais, tal como propõe os documentos oficiais que regem a educação brasileira. Para Guadalupe e Da Silva (2013: p.2), “o modo de ensinar e aprender um novo idioma deve ser reavaliado, renovando-se os pensares e as posturas em relação ao ensino, para, assim, buscarmos alcançar a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu lugar no mundo contemporâneo”. Com base nessa citação se percebe que a educação de base intercultural requer profundas transformações no modo de ensinar e aprender, e por este viés espera-se que

os livros didáticos avancem para temas mais reais e presentes no cotidiano daquele que aprende.

A finalidade, portanto, resulta em libertar-se do contexto de uma cultura hegemônica e favorecer o contato com a diversidade cultural. Através desse diálogo os profissionais de educação precisam exigir e aperfeiçoar-se para o logro na qualidade do ensino, construindo cidadãos críticos e conscientes do seu lugar no mundo. Para Paraquett (2012: p.389)

Ainda há muito que se fazer, pois mesmo obras selecionadas apresentam alguns problemas, conforme é a permanência nos modelos comunicativistas para a educação crítica, em vez de se privilegiar um ensino de base interculturalista, quando se propicia a reflexão do aprendiz quanto às diferenças culturais que nos constituem; ou mesmo a dificuldade de se trabalhar, sistematicamente, com gêneros textuais, exigência, hoje, na seleção de obras através do PNL; ou, ainda, a hegemonia de países hispano-americanos, abandonando-se os periféricos, conforme é o caso da Guatemala e da Bolívia, para citar apenas dois países de língua espanhola, completamente esquecidos por muitos autores. Mas esses problemas poderão ser minimizados ou corrigidos, se continuarmos a estabelecer esse necessário diálogo entre pesquisa e produção de material didático.

Claro que os aspectos culturais em aula são temas em que todos os professores de língua estrangeira necessitam ter como prioridade, considerando o investimento nos conhecimentos prévios de cultura e sociedade que nasce com o indivíduo. Sem esses conhecimentos prévios a aula de língua estrangeira se resumiria apenas a questões gramaticais, sem sentido e vazia. Em torno do fazer intercultural, os professores de LE focalizam o ensino e aprendizado com a responsabilidade de abordar a complexidade de mundo e de entendimento do “Eu” e do “Outro”, interrogando-se em pontos que reanimem os aspectos referentes à cultura de países hispano-falantes. Para Barbosa, “o conceito intercultural [...] trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendiz participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo” (2007, p.111).

Para os professores de línguas estrangeiras no Brasil essa compreensão de que é impossível ensinar uma língua estrangeira sem levar em consideração os aspectos culturais pontua-se como fundamental, pois é daí que nasce a oportunidade de refazimento de equívocos históricos e estereótipos sobre a cultura desses povos que, frequentemente, ainda são visualizados como temas contemporâneos na memória coletiva de muitos de nossos alunos, talvez pela influência negativa vinda dos manuais didáticos da Europa-Espanha.

### Análise do livro didático *Enlaces* 2012 E 2015

Tanto o livro versão 2012 como versão 2015 em apresentações nas primeiras páginas adotam um discurso intercultural, ressaltando que através do material é possível desenvolver o aprendizado da língua espanhola e desenvolver também a consciência crítica e de cidadania através da convivência com as diferenças culturais e sociais de forma respeitosa. Os dois livros possuem 8 unidades temáticas, cada unidade apresenta uma gama de conteúdos como funções comunicativas, gêneros discursivos e conteúdos linguísticos, além de questões que envolvem o tema intercultural que em sua maioria estão presentes no capítulo “*Como te decías*” e “*Hablemos de...*”

Na versão *Enlaces* 2015 notamos mais abrangência cultural nas atividades. Para tanto, podemos encontrar confirmação desse esclarecimento através da proposta didática a seguir.



OSMAN, Soraia. ELIAS, Neide. IZQUIERDO, Sonia. REIS, Priscila. VALVERDE, Jenny. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 2.ed. São Paulo, SP: Macmillan, 2010, p. 10. PNLD 2012 e 2015.

As duas versões na primeira unidade focalizam a consciência intercultural, apresentando imagens de campanhas publicitárias em favor da prevenção da AIDS e doenças sexualmente transmissíveis em países da América do Sul, Europa e, sobretudo, o Brasil. Nessa questão, temos a oportunidade para o diálogo entre as visões de mundo, pois o problema apresentado é universal para a juventude porque tais imagens demonstram que a realidade dos jovens dos países apresentados na questão é a mesma que nossos alunos enfrentam no Brasil. O professor pode iniciar a aula explicando que



os anúncios publicitários de prevenção normalmente conscientizam a população sobre um problema emergencial e que, assim como no Brasil, jovens de várias partes do mundo enfrentam a cura para essa enfermidade.

Conduzir o início da aula dessa maneira oportuniza o debate intercultural, pois o sujeito é o ser originário para o encontro entre culturas, e a interação entre os sujeitos na perspectiva intercultural é um fator importante para que ela de fato flua. Quando os estudantes realizam o encontro, percebem que em outros países de cultura diferente existe preocupação do governo pela saúde da juventude. Dentro dessa perspectiva, o material e o professor estão permitindo que seus alunos sejam críticos, informados, ampliando seus horizontes e conseqüentemente deixando a aula dinâmica, variada, atrativa e acima de tudo significativa.

Portanto, ensinar/aprender uma língua estrangeira é uma oportunidade legítima para promover a interação entre o mundo do aprendiz e o mundo da língua ou cultura objeto, e no caso do ensino do espanhol devemos como educadores fazer com que nossos alunos reflexionem sobre a ideia de “estrangeiro” e suas (inter) relações com o “nacional” de forma a tornar mais conscientes quanto à noção de cidadania e identidade local. Essa atitude demonstra que na perspectiva intercultural mesmo tendo como alvo uma língua estrangeira é necessário levar em conta a realidade local/regional onde se dá nosso ensino.

Diante disso, podemos apontar que apenas um estudante que tenha referências quanto a sua própria identidade cultural poderá obter bons resultados no processo de aprendizagem intercultural, ou seja, a identidade cultural da língua estrangeira que nos foi apresentada na questão precisará ser trabalhada para que o estudante se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural no qual vive, e o papel do professor será fundamental, pois caberá a ele conduzir o diálogo da aula. De tal modo, é crucial constituir o destaque ao professor na perspectiva intercultural seja como sujeito com suas particularidades, crenças e convicções, seja como agente mediador do diálogo entre as diferentes culturas presentes nas salas. Tudo irá depender de como o professor conduz as aulas e se o material didático auxilia o docente e os estudantes a adotarem esse enfoque. Por essa razão, García Martínez (2007), argumenta que a interculturalidade é o ponto de chegada à aprendizagem significativa porque

deve ser entendida como a habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inúmeras formas de diferença que existem na sociedade. Desse modo, a

interculturalidade constitui um meio fundamental para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política; e, para isso, é fundamental fomentar a competência comunicativa intercultural. (p. 91-92).

O professor precisa preocupar-se com a diversidade de modelos culturais que faz parte da formação dos educandos, fazer o aluno sensibilizar-se com a cultura do outro e notá-la como particular e essencial à sociedade como a sua própria, e que essa heterogeneidade valorize o sujeito tanto pela ótica do individual como do coletivo. Portanto, um livro didático elaborado para visão intercultural no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira estará aberto ao acolhimento e convívio com as diferenças, fomentando o encontro em prol da inclusão social. Essa interculturalidade que nos envolve é a

interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas... A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas. (GARCÍA MARTÍNEZ, 2007, p. 134)

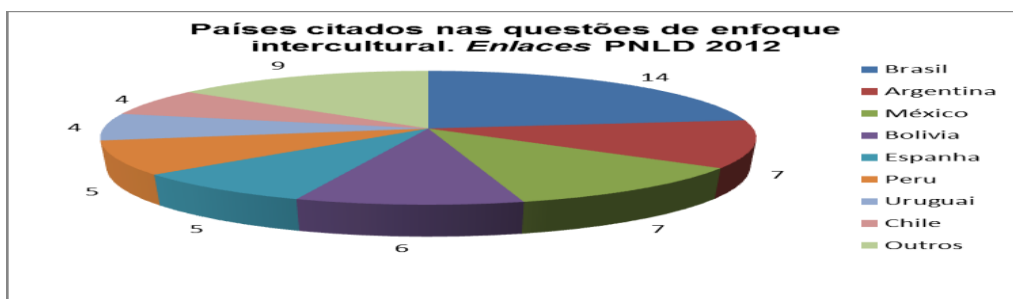
No caso de ELE, pensar em outras culturas significa maximizar os discursos dos povos da Espanha, Argentina, Chile, México como também maximizar o discurso cultural dos peruanos, equatorianos, bolivianos, panamenhos, nicaraguenses e outros países/povos que se encontram à margem em nossos livros didáticos de ELE. Corroborando para a oportunidade de entendimento da língua como cultura que abre o caminho para tornar os livros didáticos mais criativos por tratar o local (eu) e o global (os outros) desde a ótica da proximidade.

De acordo com a análise, na versão 2012 e 2015 os conhecimentos de língua se assemelham, porém os registros dos anúncios são de países distintos, enquanto na versão 2012 temos anúncios da Colômbia, Bolívia, Espanha e Brasil, na versão 2015, identificamos a retomada de um anúncio brasileiro, com um anúncio argentino e outro chileno. Aqui, notamos uma diferença significativa na mais nova versão do material já que os autores optaram por trazer anúncios de países que se historicam como língua-cultura de poder devido a um valor político-econômico. Essa atitude fortalece a estandardização centralizadora<sup>19</sup> da língua espanhola em que o foco é os textos argentinos e chilenos, beneficiando áreas culturais mais hegemônicas da América Latina.

<sup>19</sup> Espanhol Standard é uma variedade linguística, que é considerado como ‘padrão’ para a língua espanhola. E ao centralizar essa estandardização estaríamos alocando alguns espaços de poder linguístico e econômico de alguns países de América Latina.



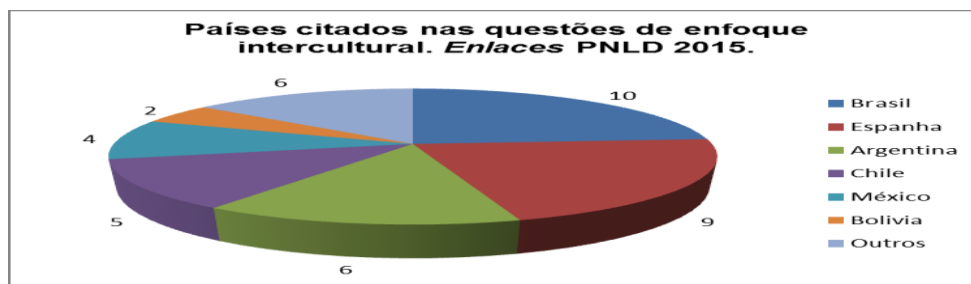
Na versão 2012, os autores apresentam aos alunos anúncios colombianos e bolivianos, aspectos culturais sobre esses dois países que infelizmente muitas vezes passam longe dos livros didáticos de língua espanhola. Santos (2002) aponta a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, em classificar o espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”. E, infelizmente parece que existe uma extensão desse problema em relação aos conteúdos que envolvem a cultura, empobrecendo o debate e não apresentando aos estudantes brasileiros aspectos e características marcantes da história e da realidade atual do povo sul-americano. Vejamos os países mais citados em todo o livro na versão 2012\*.



\*Elaborado pelos atores do artigo.

Países como Argentina e México também são bem mencionados na versão 2012 sendo apresentados diversos pontos sobre sua cultura e seus costumes. Nos chama atenção que um país, muitas vezes esquecido, como a Bolívia aparece no rol de discussão mais vezes que a Espanha. Assim, avaliamos como um aspecto positivo do material didático ao perceber a cabível difusão cultural, seja na literatura, dança ou música em países “ditos menos favorecidos” midiaticamente. Deste modo, pensar como tema da discussão um país como a Bolívia é valorizar a riqueza cultural e histórica do nosso continente. Países como Venezuela, Porto Rico, Cuba, Equador e Paraguai não foram esquecidos e são citados ao menos uma vez ao longo de outras unidades do livro.

Conforme o material *Enlaces* – PNLD 2015 volume 3, vejamos as informações abaixo:



\*Elaborado pelos autores do artigo.

Percebemos que a versão 2012 se mostra mais eficiente nesse ponto em relação às citações dos países nas atividades que se propõe pensar a interculturalidade. Acreditamos que quanto mais países e suas características culturais forem citados além de textos e questões que tenham abertura para o debate da interculturalidade, mais rico de conhecimento o material se torna. É de suma importância que trabalhemos com a ideia de uma América Latina Intercultural, isto é, inclinar-se para latinidade dos povos originários e sua herança cultural atual. Eximir-se dessa ideologia é reduzir a identidade cultural do nosso continente ao desconhecido, ignorar a riqueza cultural do nosso povo, é reduzir a estereótipos um povo e suas particularidades. Portanto, não devemos de maneira alguma como educadores e formadores olvidar-nos dos aspectos culturais desses países ou vê-los na superficialidade. Com isso, mais uma vez realçamos a importância de professores bem formados e acreditamos que cabe ao docente o papel de suprir essa deficiência do material, uma vez que como explicam Teixeira e Alomba Ribeiro (2012):

É preciso que o professor, mesmo de posse de um manual didático, se conscientize que, como agente transformador, deve, em sua prática pedagógica, recorrer a materiais diversos, como estudar os poetas que marcaram e marcam a cultura estudada, músicas, folclore, mitos, enfim, estudos que permitam ao sujeito refletir a cultura do outro, bem como sua própria cultura, levando em consideração principalmente a contextualização. (2012, p.291)

Esta citação reforça nosso argumento que a aula de língua estrangeira e no caso ELE oferece uma possibilidade infinita de trazer outros conhecimentos para o foco de sua e nossa atenção, e se o material não proporciona essa possibilidade de riqueza no debate cabe ao professor através de sua visão de mundo conduzir seus alunos em direção ao foco da perspectiva intercultural, ajudando-os a serem críticos e conscientes de sua leitura de mundo. Teixeira e Alomba Ribeiro complementam essa ideia:

Pensar na perspectiva intercultural, envolve mudanças que abrangem a visão de mundo, de educação, de conhecimentos e, acima de tudo, a visão de língua do professor. É preciso estar muito claro na concepção do professor que novos objetivos requerem nova postura e, conseqüentemente, novos resultados. Para tanto, é bom lembrar que mudar a postura pedagógica requer coragem para romper com o próprio eu; logo, é preciso construir um projeto pedagógico em uma perspectiva multicultural voltado acima de tudo para uma aprendizagem satisfatória” (2012, p.292).

Deste modo, fica claro que é preciso uma nova postura por parte dos professores para que se possa trabalhar a interculturalidade de maneira adequada a fim de que haja bons resultados no ensino e aprendizagem de ELE.

### Últimas palavras

Para a prática em sala de aula, necessitamos além do saber pedagógico está bem informado e atualizado sobre as concepções de língua para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. A interculturalidade é uma opção que pode ser adotada pelos professores e profissionais de educação para promover o diálogo e o respeito entre os mais diversos grupos e culturas existentes. Para tanto, investigou-se que os livros didáticos analisados assumem um ensino de ELE norteado pela perspectiva intercultural. Também foi possível observar que os autores do material tiveram, de fato, o cuidado em selecionar e apresentar aos estudantes, textos e questões que possibilitam o encontro proposto pela interculturalidade, em que através do diálogo ajudam os aprendizes a conhecer novas, e com isso reforçar suas próprias identidades. No entanto, alguns aspectos poderiam ser revistos para um melhor aproveitamento do enfoque intercultural, que serve como ferramenta eficaz para promover o respeito e eliminar todas as diferenças presentes nos vários grupos sociais que podem compor o ambiente escolar ou as salas de aula de ELE.

Cumpramos ressaltar que esta investigação não teve por objetivo avaliar a qualidade do livro, tal tarefa já foi realizada e é de atribuição do PNLD, mas sim salientar alguns pontos relevantes quanto às propostas de ensino intercultural encontrados tanto na versão que já foi utilizada nos últimos três anos por nossos alunos em todo o Brasil, como na versão que atualmente encontra-se nas escolas. Verificamos que inexistem uma versão melhor que a outra, cada uma tem seus pontos positivos e negativos. Enfim, reforçamos nossa visão de que pela e na interculturalidade se norteia um caminho produtivo para a aprendizagem de ELE porque fomentam os alicerces para a interação, integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes referenciais culturais, e para a vida.

### REFERÊNCIAS

BRASIL, **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação Básica.

Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras / Espanhol. V. 1 cap. 3. Conhecimentos de Língua Estrangeira. Brasília: MEC, p.87-124. 2006.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GUADALUPE, Lucila Carneiro; DA SILVA, Marta Cristina. **A interculturalidade no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**: os gêneros como mediadores culturais. Pesquisas em discursos pedagógicos, UFJF, 2013.

PARAQUETT, Marcia. **Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano**. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, v. 6, p. 01-23, 2009.

PARAQUETT, Marcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: BARROS, Cristiano Silva de GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Org.). Espanhol: ensino médio. La. Ed. Brasília: Ministérios da educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.137-156.

SANTOS, H.S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras**. In: ANALES DEL II CONGRESSO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: [http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos\\_lingua/Helade%20Scutti%20Santos.doc](http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Helade%20Scutti%20Santos.doc)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. p. 189-219

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. -23.ed.rev.e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; ALOMBA RIBEIRO, Maria D’Ajuda. **Perspectiva intercultural no ensino de línguas**. Revista Litteris, v. 9, p. 283-294, 2012.

## **OBSERVANDO AULAS DE E/LE MEDIANTE A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES**

Keyte G. M. Ribeiro (UFCG)  
Fabrício C. Dantas (Orientador/ UFCG)

**Resumo:** O modelo de escola que conhecemos hoje passou por diversas modificações ao longo da história. O grande marco dessas transformações ocorreu a partir do advento da Revolução Industrial que gerou grandes mudanças sociais assim como educacionais, que alcançaram escolas públicas e particulares e influenciaram diretamente o processo de ensino/aprendizagem. A partir disso, compreendendo que a Linguística Aplicada busca um incessante aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de línguas nos diversos âmbitos na tentativa de encontrar situações que dificultem esse processo, o presente trabalho buscará analisar questões de caráter metodológico a exemplo da evolução, progressão temática, entre outros elementos didáticos, mediante a observação de aulas de espanhol realizadas em uma escola estadual de Campina Grande/PB, no primeiro ano do Ensino Médio. Para fundamentarmos teoricamente esta pesquisa, recorreremos, sobretudo, a questões relativas ao ensino de língua estrangeira, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), além de elementos básicos como critérios de observação de aula propostos por Loya (2002), e princípios gerais da Linguística Aplicada no universo da língua espanhola demonstrados por Marín (2004). Diante disso, esperamos contribuir para as reflexões que a Linguística Aplicada propicia no sentido de reconhecermos e (re)pensarmos sobre questões de caráter didático/metodológico, tanto em nossa formação como futuros professores, como nos casos de práticas pedagógicas com as quais tivemos contato tais como as analisadas neste trabalho.

**PALAVRAS CHAVE:** Linguística Aplicada. Observação de aula. E/LE.

### **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A realidade a qual vivenciamos diante do mundo contemporâneo, nos traz vários benefícios tecnológicos quanto a fatores sociais, políticos e tecnológicos, por exemplo, mas esses avanços propiciam, também, vários benefícios diante da educação, no sentido de promover novas reflexões sobre a realidade, diante da promoção do respeito entre os indivíduos. Esse pensamento está disposto nas Orientações Curriculares para Ensino Médio do Brasil, no sentido de reconhecer a aprendizagem de uma língua estrangeira como forma de conhecer novas culturas e, conseqüentemente, novas realidades e visões de mundo e, ao mesmo tempo, buscar entendê-las e respeitá-las. Nesse sentido, o ensino de E/LE no contexto brasileiro evidenciado nos últimos tempos, nos propõe novas

possibilidades de estímulo à inclusão social e étnica, de acordo com princípios de cidadania local e global.

Ademais das evidências argumentadas acima, o ensino de E/LE se faz necessário na medida em que, além de ter se tornado uma necessidade, como ressalta Sedycias (2005), pode promover uma inter-relação cultural e, conseqüentemente, o enriquecimento pessoal do sujeito. A partir disso, devemos estar cientes de que ensinar a língua espanhola, além de aspectos gramaticais, é possível/necessário agregar reflexões sobre cidadania, autovalorização, assim como a valorização do outro, uma vez que as mudanças compartilhadas entre as diferentes culturas nos possibilitam reconhecer nossas posturas, perspectivas e compreender as diferenças e as posições do outro. Tais atitudes nos permitem alcançar novas visões de mundo e de cultura.

Porém, para se chegar a essa realidade que se espera da educação e, mais especificamente, do ensino de língua espanhola, é necessário considerar que não se pode conseguir uma solução pronta e imediata para atingir tal nível ou resolver os vários problemas que existem na realidade educacional. Acerca disto, cabe reportar-nos à Linguística Aplicada a qual, conforme cita Marín (2004), enquanto corrente da Linguística Geral, se propõe a um contínuo refletir sobre a educação de forma a sugerir soluções ou modalidades metodológicas que minimizem eventuais dificuldades no processo de ensino/aprendizagem.

Neste raciocínio, o professor deve assumir o compromisso de sempre, dentro de sua realidade, refletir sobre sua prática pedagógica e pensar em formas de aperfeiçoá-la e propor novas metodologias ou integrar/adaptar às que já existem em seu contexto específico.

Partindo de tais considerações, o presente artigo se propõe a analisar as práticas utilizadas por um professor de língua espanhola, por meio de observações de aulas acerca da metodologia adotada, diante de prováveis dificuldades no processo de ensino/aprendizagem em aulas de espanhol, conforme observações realizadas em uma escola pública de Campina Grande - PB, mais especificamente no primeiro ano do Ensino Médio. Cabe dizer que a escola, cujo nome não será dito aqui, oferece Ensino Médio na modalidade Normal e curso técnico em eventos integrado ao Ensino Médio, nos turnos manhã, tarde e noite.

A sala observada possui duas aulas semanais de língua espanhola, por se tratar do curso técnico em eventos, no entanto, as demais turmas possuem apenas uma aula semanal da referida língua estrangeira.

Nossa observação está situada em num período de 12 (doze) aulas. Inicialmente, procuramos observar a disposição do professor, assim como dos alunos, para poder adquirir uma visão geral da(s) metodologia(s) adotada(s), diante da proposição de cada aula. A partir disso, pudemos refletir sobre as possíveis soluções encontradas pelo professor mediante o que propõe a Linguística Aplicada, isto é, mediante a reflexão, buscar solucionar problemáticas e aperfeiçoar práticas que são bastante corriqueiras, tendo em vista que cada realidade social requer uma postura e, conseqüentemente, metodologias diferentes de modo a se poder alcançar o conhecimento. É necessário ressaltar que não pretendemos fazer juízo de valor em relação às aulas promovidas pelo professor em foco, senão a de buscar refletir sobre os procedimentos metodológicos adotados pelo educador diante da realidade vivenciada em sala de aula.

## **2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS**

Exercitar uma postura reflexiva por meio de observações de aulas é indispensável para que haja uma auto-avaliação por parte do professor, com também do futuro professor, mediante as evidências da realidade do dia-a-dia do docente que se apresentam mais complexas diante da prática. Sobre esse aspecto, Loyola (2002 apud Cross 1998) argumenta que “los profesores deberían considerar sus clases como laboratorios para estudiar cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje en sus respectivas disciplinas”. Tal fator é importante, pois é possível resolver prováveis problemáticas e/ou aperfeiçoar as metodologias de ensino já utilizadas para que seja possível melhorar cada vez mais o ensino.

Nesse sentido, surge, então, um questionamento: após observarmos o que precisa ser solucionado ou aperfeiçoado, o que devemos fazer? Na verdade, esse questionamento se tornou mais fácil de ser respondido a partir da chegada de uma disciplina denominada Linguística Aplicada (doravante, LA) a qual se refere a uma teoria voltada diretamente ao ensino e suas necessidades. Sua chegada ao Brasil tal



como entendemos hoje, de acordo com Paraquett (2009, p.127) “[...] nasceu em 1978, durante um congresso realizado na Universidade Federal de Santa Catarina e organizado por Carmen Rosa Caldas-Coulthard, que havia concluído seu doutorado na Inglaterra”.

Diante da existência da desvalorização da abordagem de línguas estrangeiras no meio educacional, especialmente no que se refere à língua espanhola, como algo que ainda perpassa em nossa sociedade, haja vista que observamos, por exemplo, a carga-horária insuficiente de aulas destinadas à citada disciplina para a qual, na melhor das hipóteses, o professor de língua espanhola, ou de língua estrangeira em geral, dispõe de apenas 50 (cinquenta) minutos semanais de aula, algo que gera, pois, dificuldades para uma real efetivação de um ensino de qualidade. Mas, apesar de tudo, sabemos que a língua estrangeira deve ser valorizada, pois, assim como afirmam os PCN’s (1998, p.19), “A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com uma língua materna, é um direito de todo cidadão [...] Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem”. Diante disso e dentre outros aspectos, os PCN’s se lançam como guia para que a escola como um todo reflita sobre as práticas pedagógicas a serem aplicadas e, portanto planejadas, de modo que possa contribuir com o desenvolvimento do alunado, de acordo com cada série de ensino.

Diante de várias situações problematizadoras, tais como as referidas anteriormente, a LA é de grande valia, pois ela se caracteriza como sendo um

[...] amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo, dentro de un marco académico, con una metodología basada primordialmente en la lingüística, como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo. (MARÍN, 2004, p.25)

Gargallo também concorda com tal perspectiva, tendo em vista que a mesma afirma que

La Lingüística Aplicada es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística.(2002, p.10)

Assim, a LA propõe varias sugestões metodológicas para facilitar e/ou resolver problemas em termos educacionais, visto que essa perspectiva procura gerar melhorias e aprimoramentos.



### 3. ANALISANDO A LA EM SALA DE AULA

Entendendo a importância da observação de aulas, na medida em que ela “[...] ha sido desde siempre una de las fuentes del conocimiento humano [...]”, assim como afirma Loya (2002), observamos aulas da disciplina de língua espanhola concretizadas em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio na modalidade do curso técnico em eventos, no turno manhã. As aulas ocorriam nas segundas-feiras na terceira e quarta aula das 8h30min às 9h e das 9h30min às 10h05min.

É preciso evidenciar, ainda, os aspectos organizacionais da escola, já que esse fator pode influenciar diretamente no trabalho docente. Em nossa pesquisa, foi observado que o ambiente físico escolar encontra-se em boas condições se comparado a outras instituições públicas de ensino, uma vez que ela possui:

| INFRAESTRUTURA  | QUANTIDADE |
|---|------------|
| Salas de Aula   | 12         |
| Quadra de Esportes  | 01         |
| Pátio<br>(O qual também funciona como refeitório, auditório, e espaço para eventos como apresentação de peças, recepção de alunos, entre outros.) | 01         |
| Biblioteca  | 01         |
| Sala de Vídeo   | 01         |
| Sala de informática   | 01         |
| Sala de material de oficina pedagógica  | 01         |
| Almoxarifado  | 01         |
| Sala da diretoria   | 01         |
| Sala da Coordenação   | 01         |
| Sala dos professores  | 01         |
| Secretaria  | 01         |
| Cozinha para preparo da merenda   | 01         |
| Banheiros   | 08         |
| Xerox   | 01         |
| Bebedouro   | 01         |

Tabela 1 - Fonte: A Autora.

Além disso, na escola há recursos multimídia, como dois datas-show móveis com agendamento para reservas, um televisor, um aparelho de DVD, entre outros

recursos e ambientes propícios para o estudo como a própria biblioteca. A utilização desses recursos tecnológicos faz com que o ensino se torne mais atrativo e motivador.

No total, foram observadas doze aulas, nas quais foram trabalhados temas introdutórios referentes à língua espanhola, tais como: O alfabeto espanhol, canções diante do que sugeriu o livro didático, variações da língua espanhola, os falsos amigos, dentre outros temas que perpassaram, mesmo que superficialmente até mesmo por se tratar de uma turma inicial, as quatro destrezas: leitura, compreensão auditiva, fala e escrita.

O professor se mostrou bastante receptivo e em nenhum momento fez objeção quanto a nossa presença durante suas aulas. Entretanto, percebemos que o docente nem sempre agiu com naturalidade, haja vista que no decorrer das aulas o mesmo sempre agia como se necessitasse de uma aprovação de nossa parte e, por vezes, pedia nossa opinião na explicação de algum conteúdo. Já os alunos não se incomodaram, nem se sentiram intimidados diante de nossa presença.

Em relação ao perfil dos alunos, comprovamos que a sala de aula era composta por quinze alunos dos quais catorze eram do sexo feminino e apenas um aluno do sexo masculino. A turma apresentou características bastante variadas, de modo que haviam pessoas de idades e realidades bastante distintas, pois enquanto alguns eram bastante jovens e apenas estudavam, outros já trabalhavam e/ou eram mães de família e retornaram seus estudos depois de vários anos.

A participação de todos os alunos foi algo bastante evidente, pois a maioria mostrou bastante interesse diante de uma nova disciplina, apenas um e outro aluno não apresentou interesse, mas não por falta de estímulo, pois os alunos que apresentam esse perfil costumava agir da mesma forma em de outras disciplinas. Algumas vezes, a aula de espanhol não foi realizada, pois a Psicóloga, por vezes, solicitou as aulas de língua estrangeira para efetivar um trabalho que não tinha relação com a disciplina de espanhol. Diante disso, os alunos demonstraram uma grande insatisfação e afirmaram que estavam retirando o pouco tempo de aula de espanhol que eles possuíam. O ocorrido evidencia o interesse dos alunos pela disciplina, mas também mostra o quanto as aulas de língua estrangeira ainda são desvalorizadas, já que muitos acreditam ser uma disciplina pouco importante, na qual seu horário pode ser aproveitado para outros fins.

Assim como todo e qualquer professor que utiliza estratégias específicas para a realização das aulas, o professor em questão utilizou como estratégia de ensino o quadro, o livro didático e aparelho de som. Acerca da relação aluno/professor, ratificamos uma boa relação, haja vista que a receptividade diante de um novo professor foi bastante evidente.

No decorrer das aulas, o professor seguiu a sequência de conteúdos de acordo com o seguimento apresentado no livro, exceto nas duas primeiras aulas, pois o livro não havia sido entregue aos alunos. O manual utilizado se refere ao livro *Síntesis* empregado em todo o Ensino Médio diante dos volumes 1, 2 e 3.

A metodologia empregada pelo educador se filia predominantemente à abordagem tradicional, uma vez que o professor se dedicava ao trabalho a partir do estabelecido na escola e findou por não utilizar materiais complementares. Com isso, cabe-nos reportar ao pensamento do professor durante uma entrevista realizada por meio de gravação de áudio sobre o uso do LD, na qual ele afirma que

Nós trabalhamos com o LD nas três séries do Ensino Médio, mas eu não sou muito adepto ao LD porque ele nos deixa engessado. É importante? Sim, até mesmo porque se nós formos nos guiar a partir das exigências do ENEM, dos vestibulares e concursos nós temos que seguir os conteúdos programados que ali estão. Mas como eu já falei anteriormente, eu gosto de mesclar o LD e conteúdos do dia-a-dia. Utilizando materiais que eu mesmo elaboro.

Nesse momento, o educador entra em contradição, pois, na prática, o mesmo tenta utilizar apenas o livro didático e o CD que acompanha o manual. Da mesma forma, há uma incoerência quanto ao uso de materiais extras utilizados como complementação do livro didático, haja vista que o professor, argumentou dizendo “Trago textos de jornais do Peru, da Guatemala, de Buenos Aires, além de músicas, alguns blogs. Utilizo o próprio facebook, disponibilizando no meu endereço propagandas, vídeos, matérias complementares de acordo com o que foi estudado.” No entanto, durante o período de observação, em nenhum momento, o professor fez uso dos materiais citados, ou mesmo de nenhum recurso multimídia como o data-show ou a sala de informática, ambos disponíveis na escola.

Nesse sentido, é preciso enfatizar que no ensino de línguas de modo geral, assim como no ensino de E/LE, não é possível abranger todas as necessidades no processo de

ensino/aprendizagem apenas fazendo uso do livro didático, pois para que o conhecimento realmente se efetive, se faz necessário propor uma metodologia mais contemporânea que se volte para as mudanças que ocorreram na sociedade, diante do advento da tecnologia. É nesse pensamento, que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, apontam novas perspectivas para o ensino de E/LE no Brasil ao assinalar que o ensino de língua deve proceder diante de uma perspectiva como uma formação que integra a construção intelectual e, ao mesmo tempo, cidadã do sujeito que, conseqüentemente, pode ir além da mera comunicação através da língua. Diante disso, se o professor se limita ao livro didático, ele acaba gerando desestímulo no alunado. Uma mudança possível e necessária diante dessa realidade, se daria a partir da adaptação do professor a esses novos princípios e mecanismos advindos das perspectivas contemporâneas que nos propiciaram mudanças bastante positivas.

Um aspecto bastante negativo percebido na escola em questão se refere ao pouco aproveitamento das aulas, já que a aula dedicada à língua espanhola ocorria anterior ao intervalo que, por sua vez, era realizado em apenas trinta minutos e a aula subsequente ocorria em um período de trinta e cinco/quarenta minutos. Portanto, não havia efetivamente duas aulas semanais, mas praticamente apenas uma. Essa “quebra” entre uma aula e outra acaba gerando um prejuízo tanto para o professor quanto para os alunos em termos de continuidade do conteúdo, pois é sabido que, geralmente, o professor necessita dedicar o momento inicial da aula para situar os alunos, para posteriormente iniciar concretamente a aula. Sobre isso, na entrevista, o professor também opinou alegando que “Infelizmente eu acho absurdo. Aqui na maioria das turmas eu tenho uma hora aula. O aluno quer aprender, mas ...”. Assim, seria necessário haver uma adaptação da aula de modo que houvesse uma redução do intervalo ou, ao menos, a junção da terceira com a quarta aula para que ocorresse antes ou depois do intervalo, pois desse modo evitaria esse grande prejuízo.

Um ponto bastante positivo em relação à postura do professor deu-se nos momentos em que ocorreu alguma eventual dificuldade apresentada pelos alunos, na medida em que o docente utilizou como estratégia de aprendizagem a repetição da explicação, por meio de comparações diante da realidade dos alunos como forma de sanar as dificuldades apresentadas por alguns, durante o ensino de algum conteúdo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A repercussão desse trabalho gera a possibilidade de servir como motivação para a auto-análise e auto-crítica dos professores em formação, ou professores formados em atuação, bem como contribuir para o desempenho da Linguística Aplicada diante das necessidades provenientes da realidade, a partir de suas contribuições enquanto mediadora entre teoria e prática e perante os vários contextos e enfoques de acordo com os diversos âmbitos.

Precisamos agir como sujeitos políticos, no sentido de propor possibilidades que evitem possíveis problemáticas, estimulando o progresso em termos educacionais, assim como assevera Paraquett (2009, p.134) que entende que é “[...] fundamental pensar em estratégias que contribuam para a fomentação da educação continuada, para a autonomia das associações e para a melhoria dos cursos de formação de professores”.

A partir da análise realizada no primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública por meio da observação de aulas, pudemos perceber que a realidade do professor precisa ser constantemente (re)pensada em termos metodológicos, uma vez que necessitamos adequar nossas práticas de acordo com a realidade do alunado e diante das mudanças que ocorrem na sociedade. Além disso, esperamos ter contribuído a partir de nossas experiências, especialmente no que se refere ao viés da Linguística Aplicada que nos propõe uma reflexão constante para que haja melhorias no contexto de ensino/aprendizagem.

#### 5. REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de espanhol. In: **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. V.1. Brasília, MEC/SEB, 2008, p. 127-164.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília, MEC/SERF, 1998.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid, Arco libros, 1999.

LOYA, Carmelo Fernández. Didáctica. **Observación y auto-observación de clases**. Cervantes N°2 Marzo 2002. Acceso em: <<http://pt.scribd.com/doc/44891771/Observacion-y-auto-observacion-de-clases>>.

MARÍN, Francisco Adolfo Marcos. Aportaciones de la lingüística aplicada. In: **VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. LOBATO, Jesús Sánchez & GARGALLO, Isabel Santos (orgs.) p. 25-41. Madrid, SGEL, 2004.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. In: **Cadernos de Letras UFF**. Dossiê: Diálogos interamericanos. 2009, N° 38, p.123-137.

# Grupo de Discussão 08:

## PELOS CAMINHOS DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS

---

### INTERCOMPREENSÃO E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA<sup>20</sup>

José Ribamar C. Bezerra (POS-LE/UFCG)

**Resumo:** A intercompreensão de línguas românicas apresenta-se como um novo paradigma de ensino-aprendizagem e se destaca por trazer em seu portfólio propostas para o desenvolvimento de competências estratégicas que objetivam favorecer a compreensão das línguas estrangeiras através de uma reflexão sobre o funcionamento das características que estas possuem em comum. A implementação de tal abordagem, segundo Capucho (2010), precisa dentre tantas realizações, se inserir na preparação dos professores de línguas. O acesso à essa formação pode contribuir para que os profissionais de LE desenvolvam conhecimentos linguísticos e pragmáticos relevantes para sua interação com o mundo globalizado e suas exigências. O presente trabalho tem por objetivo trazer essa proposta pedagógica de abordagem plurilíngue baseada na intercompreensão que foi realizada com professores em formação, mesclando leitura de texto e tradução intersemiótica que funcionará como ferramenta pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intercompreensão; Ensino de línguas estrangeiras; Tradução intersemiótica;

## 1. INTRODUÇÃO

O cenário do ensino de línguas estrangeiras foi marcado nas últimas décadas do século XX por uma série de propostas metodológicas com o objetivo de sanar as expectativas ou pelo menos reduzir as dificuldades para promoção de um ensino-

---

<sup>20</sup> Parte de dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josilene Pinheiro-Mariz.

aprendizagem de LE mais efetivo e já vinha há algum tempo sem grandes propostas além das já conhecidas metodologias por parte dos profissionais de educação, contando como último movimento, a metodologia comunicativa. Contudo, nas últimas duas décadas, observamos o surgimento de uma nova proposta para o ensino de LE, A Intercompreensão de línguas românicas, doravante IRL. Constituída prática ancestral, segundo Chavagne (2009 p. 1), é, ao mesmo tempo fenômeno recente. A intercompreensão remonta a uma tradição secular de práticas comunicativas entre habitantes de regiões limítrofes ou inseridas nas vivências de viajantes ao longo dos tempos Capucho (2010, p. 102). Ou seja, estamos trabalhando com algo recente, mas que possui uma história de inserção desde os primórdios do processo de comunicação da humanidade. Como proposta de trabalho, a IRL busca desenvolver competências para o reconhecimento das características comuns às línguas estudadas. Comparando-a com as demais metodologias ao ensino de LE a Intercompreensão se difere por trazer como objetivo a formação de leitores plurilíngues, que se tornem hábeis no trato com mais de um idioma, sem a necessidade de uma complexa rede de aprendizado, normalmente exigida nos cursos de formação monolíngue, onde o aluno é levado a aprender apenas uma língua por vez, para assim interagir com outros falantes desta mesma. É preciso contabilizar nesse processo que todos os envolvidos façam uso do mesmo idioma aprendido. A ILR vem justamente propor uma mudança a esse paradigma, trazendo uma abordagem de abertura de horizontes, desenvolvendo competências de forma mais simplificada. Fator esse que inove na forma de lidar com o aprendizado de idiomas e com a comunicação, colocando-nos diante de uma perspectiva ideológica que põe em jogo uma série de aspectos negativos no cenário do ensino-aprendizagem das línguas, como hegemonia, desigualdade, privilégio de algumas culturas em detrimento de outras. A ILR propõe justamente um cenário de igualdade, de desconstrução do paradigma predominante, onde uns se destacam mais que os outros.



Ao longo de nossos estudos<sup>21</sup>, podemos verificar uma série de conexões quando pensamos nas possibilidades de trabalharmos a Intercompreensão, muitos movimentos podem ser apreendidos quando desenhamos uma forma de trabalho focada na pluralidade de línguas e culturas. A interdisciplinaridade chega à ILR com muita força, visto a própria natureza dessa metodologia. Uma das áreas que podem trabalhar em conjunto com a Intercompreensão é justamente a tradução, mais especificamente a tradução intersemiótica, definida como tradução de um determinado sistema de signos para outro sistema semiótico, tendo sua expressão entre sistemas os mais variados. Dentre esses tipos de tradução temos a das artes plásticas e visuais para a linguagem verbal e o mesmo movimento acontece ao contrário. (Diniz, 1998, p.313). A tradução é um processo natural do ser humano, muito provavelmente seja um processo realizado por todos eles. A própria percepção do mundo ao seu redor se dá através de uma tradução onde aquilo que é percebido é traduzido em signos ao chegar à mente. Boaventura (2008). Em outras palavras, temos determinada situação, imagem, versos ou seja lá que elemento for, de uma maneira a compreendermos o objeto de nossa leitura. Transpomos o significado para uma linguagem que possamos compreender e se pensarmos na tradução de vocábulos e frases, o movimento é semelhante, pois eu interpreto para outra língua um dado idioma que é meu ou é a outros diferentes e difícil de compreender/ entender.

Esses signos, compostos por palavras, frases, imagens e toda uma gama de elementos audiovisuais irão estruturar outros processos essenciais, como a comunicação e o pensamento. Fazendo uma análise epistemológica da palavra, temos como intersemiótico tudo que diz respeito a mais de um meio, mais de uma semiose. Uma tradução intersemiótica, portanto, é uma tradução de uma coisa em um meio para outro. A própria tradução, acreditamos ser um processo de recriação. A tradução intersemiótica é uma recriação ainda mais ousada e complexa. (Boaventura, Op. Cit.). Diante dessas considerações podemos apreender o aspecto multifacetado da tradução, ela se constitui como é uma forma de leitura e interpretação dos muitos contextos e situações a nossa volta, indo além das palavras que utilizamos, ela nos possibilita

---

<sup>21</sup> Atividades realizadas ao longo da disciplina Estudos e Didáticas da tradução – Pos-LE. Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino. Unidade Acadêmica de Letras – UFCG.

interpretar imagens e outras formas de criação. É pensando nesse potencial que visualizamos um canal de comunicação entre as duas áreas aqui focadas, e a Intercomunicação de línguas românicas. Na realização de um estudo voltado à inserção da intercompreensão de línguas na sala de aula de LE, nos deparamos com a proposta trazida pela tradução<sup>22</sup> intersemiótica que funciona como um recurso/ ferramenta através da qual acreditamos que o aluno pode produzir sentido, ser auxiliado na construção do significado do texto utilizando conhecimentos linguísticos, imagens e texto escrito.

Aqui propomos além de uma delimitação dos dois eixos principais, definindo e explicitando a história e as características da Intercompreensão enquanto metodologia de ensino e da tradução como áreas de estudos, direcionando-a em seguida como ferramenta para a realização da ILR na sala de aula, ou seja, como um recurso pedagógico.

O presente trabalho, de natureza bibliográfica, tem como objetivo principal propor uma abordagem de leitura e interpretação de textos dentro da metodologia da intercompreensão de línguas românicas como direcionamento para o ensino de LE. Como objetivos específicos, buscaremos analisar a influência exercida pelas imagens dos vídeos das canções que serão apresentadas e estudadas em nossa proposta de leitura lidando com textos plurilíngues<sup>23</sup>.

## **2. A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

A intercompreensão de línguas românicas, ou parentes, surgiu mais precisamente ao logo dos últimos 20 anos, como uma proposta alternativa no âmbito do ensino de línguas, que trouxe uma nova perspectiva, tanto no âmbito metodológico, como no filosófico e no ideológico se assim podemos complementar, quando pensamos nos valores que cercam essa formação. Porém tal prática não é tão recente como se

---

<sup>22</sup> O termo tradução será utilizado aqui com o intuito de narrar uma das estratégias utilizadas pelos informantes que trabalharam no curso Ateliê de Leitura. Para pesquisas em intercompreensão, o termo leitura seria mais cabível com a proposta da referida metodologia.

<sup>23</sup> A proposta inicial foi alterada para fins de correspondência ao direcionamento da disciplina estudos e didática da tradução. O propósito da pesquisa é trabalhar apenas a leitura e interpretação dos textos à luz da Intercompreensão.

pensa, mas devido especialmente aos rumos tomados pelo ensino de línguas estrangeiras, doravante LE, tivemos um tempo de desaparecimento dessa perspectiva.

Através da Intercompreensão de línguas românicas, doravante ILR, é possível estudar através de uma abordagem que possibilita a aprendizagem simultânea de várias línguas, desenvolver a competência comunicativa, valorizando a própria língua materna, assim como as demais línguas apresentadas ao longo da formação, contabilizando ainda a possibilidade de abordar as línguas com igualdade todas as realidades linguísticas.

Seré (2009, p. 34) situa a intercompreensão no quadro das novas correntes didáticas plurilíngues e interculturais que caracterizam as necessidades criadas pelas muitas trocas realizadas em todos os níveis da educação e da vida profissional, atingindo todas as idades e todas as situações de comunicação de uma sociedade em constante evolução, com abertura global, diretamente relacionada à tecnologia da informação e da comunicação. A intercompreensão, enquanto orientação didática tem sido objeto de desenvolvimento em diversas plataformas educacionais que oferecem espaços de intercâmbio plurilíngue para os aprendizes, assim como módulos de ensino para a compreensão e trabalham estratégias de aquisição / aprendizagem baseado na maioria dos casos, nas teorias construtivistas cognitivas.

Mesmo sendo um campo ainda em processo de definição e estabilização no cenário acadêmico, a IRL possui já certa projeção através dos muitos estudos, eventos acadêmicos, pesquisas e publicações feitas ao longo da última década, que viu estabilizar-se esta área de formação de maneira notável. Alguns documentos norteadores constituem-se como passos memoráveis para o estabelecimento dessa área a exemplo do Quadro Europeu Comum de Referência (2001), o Guia para a elaboração de políticas linguísticas educativas na Europa (2003, 2007) e o Quadro de Referência para as Abordagens Plurais (CARAP) (2007)<sup>24</sup>. Todos esses documentos trazem posicionamentos em relação ao ensino plurilíngue, característica principal da Intercompreensão de línguas aparentadas, ou românicas como adotamos aqui.

Quando falamos de uma nova proposta é preciso divulgá-la, difundi-la nos espaços, com o objetivo claro de que as pessoas possam visualizar as mesmas

---

<sup>24</sup> Os documentos citados referem-se à guias que norteiam os estudos em Intercompreensão, os mesmo não foram utilizados para construção deste artigo.

possibilidades que nós seus promotores conseguimos. Dentre as muitas vantagens que podem ser observadas na oferta da ILR temos desenhado um leque com várias possibilidades ao interessado em estudar através dessa abordagem, como a possibilidade da aprendizagem simultânea de várias línguas, o desenvolvimento da competência comunicativa, valorizando a própria língua, visto que não é preciso aprender uma segunda língua para se comunicar com outros interlocutores, o que culminaria com o esquecimento ou abandono parcial da sua língua materna para adentrar ao universo linguístico do(s) outro(s). As semelhanças entre os idiomas envolvidos é o aspecto primordial que norteia tal metodologia.

E tomando empréstimo das colocações de (Andrade *at Al.*, 2005) acerca da intercompreensão temos:

Nesta perspectiva didáctica, o impacto do treino da intercompreensão pressupõe uma dissociação das competências e uma hierarquização dos objectivos, dando-se prioridade ao desenvolvimento das capacidades de compreensão do aprendente. (p. 43)

Como podemos observar o trabalho com a IRL nos proporciona justamente a busca por pelo conhecimento de outros idiomas e das conexões entre eles, de forma simultânea, contudo deixamos de lado a classificação das competências propostas em outras metodologias, utilizando o que nos for mais necessário e viável para descobrirmos o que outro quer nos dizer. Os objetivos vão além do simplesmente assimilar e desenvolver essa ou aquela competência, o que eu desejo fazer naquela situação é o princípio que guiará minha atuação numa dada situação. Utilizando o exemplo das línguas românicas observamos uma proposta de abordagem diferente dos métodos mais usuais no que se refere ao ensino de idiomas. Ela dá um salto rumo a uma visualização mais abrangente e justa das línguas, pois as aborda de forma a entendê-las igualmente, não como elementos isolados que disputam entre si, mas conectados por características distintas que os conecta ao mesmo tempo.

Complementando a explanação acerca da Intercompreensão, Chavagne (2006) reforça a questão de desconstrução metodológica trazida por outras abordagens, como o trabalho com as competências, ele reintera a postura livre e dinâmica da IRL em relação aos conhecimentos e estratégias a serem utilizadas no processo de lida com as línguas parentas.

La pratique de l'intercompréhension heurte aussi de vieilles habitudes dans le domaine de l'enseignement des langues en introduisant une séparation systématique des compétences, puisqu'il n'est pas question de s'exprimer dans la langue de l'autre, et qu'on exploite au maximum les ressemblances avec les autres langues connues des apprenants. Quand un enseignement traditionnel des langues associe les compétences (expression et compréhension) et sépare les langues (les isole même, par exemple avec l'immersion), la pratique de l'intercompréhension met en évidence des liens entre les langues et sépare les compétences, pour faire passer un maximum de sens dès le début de l'apprentissage. (CHAVAGNE, 2006, p. 2).

A intercompreensão é esse movimento que traz uma nova forma de trabalho para o desenvolvimento de uma formação em LE, não desvalorizando as metodologias já inseridas no nosso cotidiano escolar, muito menos intencionando substituí-las. A ILR é o adendo a esse ambiente, abordando a formação do aprendiz através da busca de novas maneiras de interagir com o ambiente de sala de aula. Ela se apresenta se apresenta finalmente como um método natural que formata habilidades semióticas latentes que mobilizam, de forma razoável todo sujeito falante quando migra de uma espaço linguístico ao outro, (TYVAERT 2008 apud CAPUCHO, 2010).

### **3. UM POUCO SOBRE TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA**

O termo tradução recebe muitas definições, mas pode ser compreendido de forma básica como a atividade de interpretar o significado de um texto em uma língua, no caso o texto fonte, aquele que servirá como base, para o exercício tradutório e em seguida teremos a produção de um novo texto para uma segunda língua, porém, este deve manter o conteúdo do texto original de maneira fidedigna. Tal processo, o de traduzir, tem longa existência na história humana e diante de todas as tentativas de criar meios automáticos e digitais para ela, a capacidade humana de transpor um texto de uma língua para outra ainda é insuperável para qualquer máquina ou tecnologia desenvolvida.

Para Amorim (2007, p.03), um processo de tradução geralmente é usado para criar representações que permitam (ou facilitem) o entendimento do conjunto de conceitos e relacionamentos explícitos em uma mensagem. A qualidade da tradução está associada à semelhança entre o conteúdo semântico do modelo gerado em relação ao conteúdo no original. Ou seja, o princípio básico que norteia o ato de traduzir é justamente ter fidelidade ao conteúdo existente no texto alvo.

Ao longo dos anos a tradução transformou-se em área específica de estudos, ganhando aspectos de disciplina, abarcando elementos das ciências sociais e demais ciências humanas. Estes estudos podem ter duas características, eles podem ser *normativos* (quando se estabelece regras para a aplicação das atividades) ou *descritivos*; dentre essas 3 (três) classificações trabalharemos apenas com a tradução intersemiótica por sua conexão com nossa proposta de estudos.

### **3.1 A tradução intersemiótica: Um elemento auxiliar no trabalho com a ILR**

Por tradução intersemiótica Medeiros (2014) define como nada mais é do que uma adaptação da linguagem verbal, para a linguagem não-verbal. Ela é uma passagem, uma tradução de signos linguísticos para representações e códigos visuais. O profissional dessa área é uma espécie de tradutor de significados. Deprendendo essa frase podemos dizer que esse sujeito é o responsável pela transmissão do conteúdo de uma arte para outra arte. Além da semiótica, existem outras duas vertentes nas quais se dividem a tradução, de acordo com o teórico maior da área, Roman Jakobson, que definiu outros 2 (dois) aspectos para a tradução, a Interlingual, que tem a capacidade de transferir um texto de uma língua para outra língua e a Intralingual, ou paráfrase como também é conhecida, que reescreve um texto a partir dos signos de uma mesma língua. (*op. cit*, 2014).

Devido ao objetivo de nosso estudo, nos deteremos apenas à Intersemiótica, visto que estamos estudando a tradução de um determinado gênero, a poesia, que é a canção e a influência do vídeo nesse processo de interpretação.

### **3.2. Tradução das artes: O texto literário e o vídeo**

Em nossa proposta de ação didática, nos deparamos com duas linguagens, o texto escrito, a letra da música que se revela enquanto poesia e o vídeo como meio para compreendermos esse elemento. Como falamos de um processo tradutório intersemiótico do vídeo para o texto escrito, utilizamos as considerações de Gorovitz (2006, p. 57) acerca da tradução literária para nos ajudar a descrever essa atividade e acerca desse tópico ela o define como o ato de exprimir uma “intencionalidade” comunicativa com outros meios. No caso da tradução literária, questões primordiais

como a constituição e a transmissão do sentido de uma mensagem ou a natureza dos mecanismos que presidem a transcodagem, embasam a reflexão.

A tradução intersemiótica traz justamente uma porção dessa área de estudos, a tradução, para o ambiente da sala de aula, onde se mescla ao vários tipos de artes e linguagens no dia-a-dia do professor que busca complementar os muitos conteúdos abordados. É neste momento onde justamente nós formadores podemos agir. O trabalho voltado à intercompreensão traz a nosso ver, uma gama de possibilidades através de uma proposta de leitura do gênero canção tendo como auxiliar as imagens trazidas pelos vídeos.

Encontramos características nessas formas de arte que conversam e ajudam a gerar compreensão, pois o texto literário carrega uma vivência, um olhar para o mundo e os valores estéticos que deixam sua marca no leitor. Essa comunicação é imperfeita em razão de seu caráter diferenciado no espaço e no tempo. E tal processo não é linear, mas, ocorre numa série de vaivéns que interagem com dados extratextuais estocados na memória do leitor. Ainda segundo a autora, essa assimetria requer uma atividade de compreensão que solicita a criatividade e a imaginação do sujeito, assim como sua intuição, visto que o tradutor é também um leitor que apreende a obra pela sua subjetividade. (Op. Cit, 2006).

O aprendiz em uma sala de aula de LE, focada na perspectiva da intercompreensão tem de fazer tal percurso na busca pelo significado da poesia em forma de letra da canção, e deve para isso conversar com outro gênero intersemiótico, o vídeo. Esse percurso demanda da parte dele, uma série de conhecimentos e o desenvolvimento de todo um processo imaginativo na elaboração das hipóteses e na confirmação destas ou não. A tradução insere-se nesse momento como uma ferramenta auxiliar a qual o aluno recorre com o objetivo de descobrir os significados dos vocábulos e expressões e assim pode gerar a compreensão do texto escrito.

O ato tradutório ocorre como um movimento estratégico no espaço da leitura, fornecendo ao aprendiz pistas e pedaços de significado, fazendo com que ele construa uma versão previa do texto em análise, a letra da canção e assim atribua uma interpretação, à imagem do texto, viabilizada através do vídeo e é justamente esse



meio que funciona como auxiliar que traz referências e ligações para com o texto e assim possibilita ao sujeito construir e atribuir significado a ambos os formatos, mas ao texto da música em especial.

A intercompreensão funciona como proposta catalisadora de coincidências e similitudes entre as línguas com as quais trabalha e nos conduz, enquanto leitores e aprendizes destas línguas a desenvolver uma forma diferenciada de trabalhar com elas, de aprendê-las e assimilá-las de outro modo, modo este que desconstrói o percurso habitual, a exemplo da hipervalorização da habilidade da expressão oral, comum aos curso de línguas, mas outros conhecimentos detém menos destaque na concepção geral do que é ser um falante de uma língua estrangeira. Na ILR nós vamos além desse aspecto.

O elo entre vídeo e leitura plurilingue de textos literários (letras das canções em nosso caso) é um encontro intersemiótico fruto do dinamismo típico desse ambiente, no qual o professor faz uso dos mais variados recursos para promover a aprendizagem. E essa junção de linguagens, uma como auxiliar para descobrimento da outra é o foco dessa proposta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A universidade enquanto uma dos ambientes de desenvolvimento do saber e meio de fomentação de crítica e avaliação das áreas que se dispõe a estudar, a exemplo de nós estudantes de pós-graduação da área de língua e literatura, devemos buscar contribuir justamente para nossa área-foco, no caso o ensino de LE. É com esse objetivo que trazemos essa proposta metodológica. A academia adentra a sala de aula e deixa sua marca, buscando sempre inovar e experimentar novas possibilidades face aos desafios da área de ensino aprendizagem de LE.

Acreditamos nessa proposta como um meio de construir uma nova perspectiva para o ensino de LE, através dos valores globalizantes e igualitários da Intercompreensão de língua românicas. E esse movimento vem de acordo com (ALAS MARTINS, 2014) construir coletivamente saberes que possam orientar novas práticas. Práticas essas de ruptura, mas que visam agregar novas abordagens e reflexões acerca do ensino de línguas no cenário de ensino de nossa cidade e região.



Aos poucos novos espaços vão sendo construídos e esperamos ter nessa proposta inicial a semente para a difusão de uma proposição metodológica que venha a somar na busca por melhorias do espaço do ensino de línguas, trazendo consigo a construção em conjunto, a negociação, a aprendizagem de novas perspectivas e o diálogo para esse espaço. E esperamos assim melhorar o trabalho para o desenvolvimento das competências, nosso a leitura e compreensão de textos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO E SÁ, M. H. **A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional.** *Linguarum Arena*, 4, 2013. 79-106.  
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>.

ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup> H.; BASTOS, M. & MELO, S. **Intercompreensão na formação inicial de professores: uma proposta curricular integrando práticas de comunicação plurilingue on-line.** In M<sup>a</sup> H. ARAÚJO e SÁ, J. FRÓIS & S. MELO (coord.), *Comunicação electrónica em contextos de educação linguística. Teorias e Práticas. Intercompreensão*, 13, Santarém, Portugal, 2006. 75-99.

CHAVAGNE, J-P. **Le rêve romanophone.** Intervenção no decorrer da mesa-redonda sobre intercompreensão. XXV edição das JPEFE. (2009)  
<http://www.redinter.eu/web/recursos/> Acesso em: 17.07.2015

CAPUCHO, Maria. Filomena. **Ciência, Ideologia, intervenção: A intercompreensão para além das utopias.** *Synergies Europe*, n<sup>o</sup> 5 – 2010 pp. 101-113.

DINIZ, Thaís. F. N. **Tradução Intersemiótica: do texto para a tela.** *Cadernos de Tradução (UFSC)*, Florianópolis, SC, v. 3, p. 313-338, 1999.

GOROVITZ, Sabine. **Os labirintos da tradução: A legendagem cinematográfica e a construção do imaginário.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MARTINS, Selma Alas. **A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue.** *MOARA*, v. 42, p. 117-126, 2014.

MEDEIROS, D. P.; **Tradução intersemiótica: Somos todos tradutores.** <http://www.chocoladesign.com/traducao-intersemiatica-somos-todos-tradutores>. Acesso: dia 26.07.2015).

## ***LES MISÉRABLES*, DE VICTOR HUGO: ASPECTOS PLURILINGUÍSTICOS E MULTICULTURAIIS NO ENSINO DE LE, NO APERFEIÇOAMENTO DA LM<sup>25</sup>**

Josimar Alves da Silva (POSLE – UFCG)

**Resumo:** Intercompreensão entre Línguas Românicas (doravante IC) é uma metodologia que instiga a comunicação e a capacidade do (re) encontro entre línguas diversas, oferecendo subsídios para uma formação plurilíngue. Nessa perspectiva, entendemos a IC como uma nova metodologia que ajudará na didática de LE, apresentando aos aprendizes essa proposta que pode também promover ou auxiliar o ensino da língua portuguesa. Assim, o presente artigo deseja analisar excertos do texto *Les Misérables*, de Victor Hugo, na perspectiva da abordagem de aspectos plurilinguísticos e multiculturais no ensino de LE, com foco no aperfeiçoamento da LM, além de identificar estratégias de leituras do texto supracitado, em atividades de leitura literária pela IC, observando como tais leituras despertam os aprendizes para o contato com outras culturas. Para tanto, nos fundamentamos para a IC em Andrade et al (2007), que nos apresenta o aluno num confronto salutar, haja vista que ele é colocado diante de desafios linguísticos e culturais, Alas-Martins (2014), em que a comunicação é efetiva, sem interrupções, pois cada um é valorizado em sua totalidade, dentre outros estudiosos que tem realizado pesquisas para a IC. Os dados serão apresentados por uma pesquisa analítica e bibliográfica, numa abordagem plurilíngue, em que o aluno possa ser ajudado no ensino de LE, partindo-se do ensino da LM. Como resultado, a IC colaborou na perspectiva plurilíngue, contribuindo para a leitura literária, através das atividades de intercompreensão com textos, bem como com a participação dos discentes em uma turma do 8º ano do EJA do Ensino Básico, no aperfeiçoamento da Língua Materna.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intercompreensão de Línguas Românicas; Competência Plurilíngue; Perspectiva Multicultural.

### **1. INTRODUÇÃO**

O ensino de uma língua estrangeira, doravante LE, não tem sido fácil, principalmente em escolas públicas do ensino básico, uma vez que muitos alunos reclamam por acharem difícil. Outros aprendizes gostariam de poder escolher a LE e nesse embate lacunas são abertas, criando assim um ensino com problemas que se agravam a cada ano. O que se torna mais grave são as reduções de informações socioculturais sobre a LE estudada. Para tanto, é preciso pensar em um ensino de LE que venha atender aos anseios da comunidade discente, por entendermos não só o processo de globalização existente, mas também que amplie os horizontes dos alunos que, mergulhados na tecnologia da informação, sentem a necessidade de uma educação

---

<sup>25</sup> Parte de dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josilene Pinheiro-Mariz.

mais plural, dando mais significado ao seu cotidiano. Além disso, é preciso pensar a formação cidadã dos nossos alunos nessa perspectiva interativa, levando-os a conhecerem outras culturas, refletirem sobre sua cultura, encontrando assim, o exercício pleno da cidadania.

Em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no artigo 26º, no 5º parágrafo, nos informa: “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). Assim, a LE tem sido colocada de forma disciplinar, ou seja, desfocada do contexto sociocultural, deixando os alunos com verdadeira ojeriza da disciplina posta como obrigatória. Nesse sentido, a LE mais presente tem sido a Língua Inglesa, e os aprendizes narram diuturnamente as dificuldades na escrita, bem como na oralidade, por acharem um conhecimento estranho à sua realidade.

A Língua Espanhola, de acordo com a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005 foi colocada como facultativa no ensino fundamental e obrigatória no ensino médio, sendo facultada pelo aluno. Muitas escolas públicas receberam livros didáticos, mas esbarram na ausência de professores, uma vez que as instituições não realizaram concursos públicos e a contratação temporária também não fora acatada, devido ao processo de burocratização. Há sim, alguns professores que tem formação dupla, que estão plantando pequenas sementes, mas ainda não tem sido suficiente. Enquanto a Lei de fato e de direito não for executada, os alunos em sua maioria não serão contemplados como deveriam ser.

Desse modo, para que o aluno possa compreender uma LE é essencial que seja colocado no contexto dele, considerando que o aprendiz necessita ser motivado para vislumbrar um ambiente diferente da sua Língua Materna (doravante LM). Evidentemente que essa motivação tem que ser apresentada pelo professor que, conhecendo sua turma, possibilite estratégias didáticas com reflexão e criticidade face à sociedade vigente.

Nesse sentido, a sala de aula é um lugar ideal para apresentarmos novas metodologias de ensino de LE, considerando o conhecimento da LM, estimulando o aluno a viajar por outros universos, conhecendo culturas diferentes das suas. Pode-se

pensar que o aprendiz que tenha acesso a uma escola de idiomas, resolveu sua conexão com o mundo, mas não é verdade, uma vez que a prática apreendida pode favorecer ao conhecimento linguístico, porém não ao conhecimento multicultural.

Segundo Alas-Martins (2014), a LE deve contribuir para o desenvolvimento da consciência de uma civilização planetária, promovendo uma educação para cidadania integral. Isso significa dizer que é preciso transformar, transcender através dos aspectos plurilinguísticos e multiculturais.

Nesse sentido, como poderemos oferecer aos alunos de LM as possibilidades de conhecerem uma LE levando-os a um conhecimento plurilíngue e multicultural? Acreditamos que a resposta a essa pergunta pode estar na Intercompreensão de Línguas Românicas, doravante IC, a qual oferece possibilidades de uma formação plurilíngue, levando os aprendizes a compreenderem as línguas irmãs, além de melhorar a LM.

Para tanto, pensando na estratégia didática em LE, levamos para a sala de aula um excerto do texto literário *Les Miserables*, de Victor Hugo, na promoção da IC em aula de LM, na perspectiva plurilinguista e intercultural 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.

Portanto, esse artigo vai apresentar essa experiência piloto, considerando a inserção da proposta da IC. Para tanto, torna-se imprescindível conhecer essa proposta didática inovadora.

## **2 - O QUE VEM A SER INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS, NA PERSPECTIVA PLURILÍNGUE?**

A Intercompreensão entre línguas românicas é uma metodologia que instiga a comunicação e a capacidade do (re) encontro entre línguas diversas. Os estudos da IC no Brasil foram iniciados por uma pesquisadora da UFRN, que é hoje, uma das principais referências tanto no Brasil, quanto no exterior; trata-se de Selma Alas-Martins que em diversos estudos reforça a importância dessa metodologia para o ensino de LE e também para a língua portuguesa. Alas-Martins (2014 *apud* CAPUCHO, 2004, p.86) afirma que a IC é o “desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido

no encontro de línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta”.

Nesse sentido, são línguas diferentes, mas são da mesma família, ou seja, românicas. E o que nos chama a atenção é que o ponto de convergência entre a família de línguas parte da própria língua materna, ou seja, da nossa língua portuguesa.

Para Andrade et al, *apud* Souza (2013):

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.3; 4 *apud* SOUZA, 2013, p.26).

Desse modo, significa que o aluno adentra num confronto salutar, haja vista que ele é colocado diante de desafios linguísticos e culturais, em uma diversidade que vai permitir um encontro com ele e com o próximo dentro da linguagem, tornando-o um cidadão crítico e comunicativo no cotidiano.

Nesse sentido, segundo Souza (*op. cit*):

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).

Assim, o aprendizado pelo plurilinguismo começa pela sua língua materna (LM) e se expande pelas demais línguas modernas (LE), levando, como nos acentua Alas-Martins (2014 *apud* DOYE, 2005, p.7), a “uma forma de comunicação em que cada pessoa se exprime em sua própria língua e compreende a do outro”. Assim, a comunicação é efetiva, sem interrupções, pois cada um é valorizado em sua totalidade.

Para Souza (*id. ibid*), ao promover a competência plurilíngue haverá uma reapreciação da própria língua materna (LM) no aprendizado para outros idiomas De acordo com a mesma pesquisadora da UFRN, para a escola pública do Brasil avançar no ensino de línguas é preciso que se adentre no plurilinguismo:

O plurilinguismo, se aplicado à realidade brasileira, pode ajudar na formação do sujeito-aprendiz, pode contribuir para a diversificação e a promoção das línguas estrangeiras favorecendo, de um lado, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos aprendizes. (ALAS-MARTINS 2011, p.62).

Nessa perspectiva, o plurilinguismo deve ser aplicado nas escolas públicas brasileiras, uma vez que pode auxiliar na diversificação e na própria promoção da língua portuguesa, bem como o despertar do aluno em sua construção como cidadão do mundo. Assim, a nova proposta didática através da IC, é plurilíngue e intercultural, haja vista que não faz distinção de etnias, faixa etária, nem poder aquisitivo, estimulando os participantes a uma comunicação abrangente, bem como vivenciar a cultura local e global através das diferentes línguas.

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. Essa interação é fundamental para que a partir da LM, por exemplo, o aprendiz venha a se desenvolver na LE, considerando um ensino plurilíngue que venha a valorizar diversas línguas e não apenas uma só.

Para tanto, a diversidade cultural que é posta para os alunos constitui-se em uma importante alternativa para a melhoria do ensino da LM, a partir do ensino de LE, instigando o conhecimento, uma vez que ampliará o modo de ser e viver do aprendiz em contexto, tanto dentro quanto fora da sala de aula, proporcionando múltiplos olhares sobre as suas próprias certezas e seus horizontes. Desse modo, a Intercompreensão poderá ajudar no ensino de LE, partindo-se do ensino da LM, dentro do ambiente escolar, apresentando ao aluno sua pluralidade através das línguas românicas, bem como a própria (re) construção linguística de sujeito interna e externa, ampliada do seu habitat para o mundo global.

Logo, a IC é uma proposta inovadora que visa a desenvolver o 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.

### **3- A EXPERIÊNCIA COM A IC**

No ensino fundamental regular, bem como no ensino médio, sabemos dos problemas apresentados pelos alunos referentes à leitura, escrita, bem como à compreensão dos textos que são entregues na LM, mais ainda na LE. Não é diferente com alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A única diferença, talvez, seja pelo fato de estarem em uma mesma sala de aula, diversas pessoas com faixa etária entre 16

a 50 anos que estão tentando suprir a ausência da escolaridade, alguns forçados pelo mercado de trabalho. Assim, mesmo que o professor leve diversos gêneros textuais (carta, bilhete, receita, entrevistas, notícias, dentre outras situações congêneres), os aprendizes sempre colocam dificuldades na aprendizagem.



Importante frisar que quando se trata da leitura literária, pois muitos discentes não querem nem ouvir falar em ler um livro inteiro, além de apresentarem dificuldades não só na compreensão, mas também na interpretação e, assim, o professor se vê muitas vezes ilhado, sem saber o que fazer. Assim, desejando que os alunos minorassem as dificuldades na aprendizagem de uma LE e melhorassem sua LM, levamos a proposta da IC acreditando nessa abordagem plurilíngue e multicultural. Nesse sentido, com nossa turma do 8º ano, da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em uma escola da rede estadual de ensino, da cidade de Campina Grande – PB, utilizamos nossa sequência didática, nessa experiência piloto, com um excerto do texto *Les Misérables*, de Victor Hugo.

Inicialmente demos as boas vindas, com um texto que explicamos a importância de adquirir novos conhecimentos e assim propusemos um mergulho na IC.



Escola Estadual de Ensino Fundamental,  
Campina Grande, 24 / 08 / 2015.  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Professor: Josimar Alves  
Série: 8º Turmã: \_\_\_\_ Turno: Noite  
Aluno (a): .

Boa noite! Você é uma pessoa curiosa? Gosta de adquirir conhecimento? Vamos fazer uma experiência com a Intercompreensão?

Inter o quê? Como assim?

É simples: a Intercompreensão leva a você compreender textos Espanhol, Italiano, Francês, dentre outras. Detalhe, com esse conhecimento você aprende culturas diferentes, mas que são parecidas com a sua cultura

Nossa como isso é possível?

A Intercompreensão de Línguas Românicas, conhecida como (IC) com que você compreenda as línguas irmãs (Espanhol, Italiano, Francês, e de outras línguas) e o mais interessante é que essa metodologia vai auxiliá-lo a melhorar o seu conhecimento em Língua Portuguesa.

Vamos tentar? Leia o texto na próxima página. Inicialmente vai parecer estranho, mas não desista.

Esse texto é um trechinho de um romance, chamado *Os miseráveis* do escritor Victor Hugo.

Depois, responda as seis perguntas. Quando você me entregar as respostas, vou te passar a tradução.

Você vai gostar muito dessa aventura. Mas vamos deixar de conversar e viajar sem medo de ser feliz?

E além da tradução em Língua Portuguesa, você vai ver também como ficou esse trecho na literatura de cordel.

Na próxima página, mergulhe com prazer.

Amplexo,

Josimar Alves – seu professor.

Em seguida, entregamos o excerto em Língua Francesa, cujo título foi “Livre premier – Un juste -, Héroismes de l’obéissance passive”.

A atividade consistiu que os alunos conseguissem reconhecer palavras ou frases parecidas com a LM. Depois, que lessem tentando compreender o excerto para que pudessem realizar o estudo do texto.



Livre premier - Un juste

Héroïsme de l'obéissance passive.

La porte s'ouvrit.

Elle s'ouvrit vivement, toute grande, comme si quelqu'un la poussait avec énergie et résolution.

Un homme entra.

Cet homme, nous le connaissons déjà. C'est le voyageur que nous avons vu tout à l'heure errer cherchant un gîte.

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

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

Comme il ouvrait la bouche, sans doute pour demander au nouveau venu ce qu'il désirait, l'homme appuya ses deux mains à la fois sur son bâton, promena ses yeux tour à tour sur le 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 causé de mon passeport jaune que j'avais montré à la mairie. Il avait fallu. J'ai été à une autre auberge. On m'a dit : Va-t-en ! Chez l'un, chez l'autre. Personne n'a voulu de moi. J'ai été à la prison, le guichetier n'a pas ouvert. J'ai été dans la niche d'un chien. Ce chien m'a mordu et m'a chassé, comme s'il avait été un homme. On aurait dit qu'il savait qui j'étais. Je m'en suis allé dans les champs pour coucher à la belle étoile. Il n'y avait pas d'étoile. J'ai pensé qu'il pleuvrait, et qu'il n'y avait pas de bon Dieu pour empêcher de pleuvoir, et je suis rentré dans la ville pour y trouver le renforcement d'une porte. Là, dans la place, j'allais me coucher sur une pierre. Une bonne femme m'a montré votre maison et m'a dit : Frappe là. J'ai frappé. Qu'est-ce que c'est ici ? Êtes-vous une auberge ? J'ai de l'argent. Ma masse. Cent neuf francs quinze sous que j'ai gagnés au bagne par mon travail en dix-neuf ans. Je payerai. Qu'est-ce que cela me fait ? J'ai de l'argent. Je suis très fatigué, douze lieues à pied, j'ai bien faim. Voulez-vous que je reste ?

– Madame Magloire, dit l'évêque, vous mettez un couvert de plus.

Após o estudo do texto, através de seis perguntas (1- Qual o idioma desse texto? 2 - Quais são as palavras que você reconheceu? 3 - Quais são as personagens que você conseguiu identificar nesse trecho? (Quantos homens? Quantas mulheres). 4 - Quem saiu da prisão? 5 - Quem permitiu que o ex-condenado ficasse na igreja? 6 - Você acha possível alguém nos dias atuais ajudar uma pessoa que saia da prisão? Por quê?), obtivemos as respostas abaixo, representada aqui por um dos alunos.

ESTUDO DO TEXTO

1. Qual o idioma desse

Francês

2. Quais são as palavras que você reconheceu?

Madame, même, tranquille, baton,  
Jean, galérien

3. Quais são os personagens que você conseguiu identificar nes (Quantos homens? Quantas mulheres?)

Madame Magloire, Mademoiselle Ba,  
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 da prisão? Por quê?

Sim porque tem muito gente que te  
Deus na vida.

Os alunos ficaram maravilhados, porque nunca tinham pensado que iriam entender a língua francesa e realizaram com afinco o estudo do texto respondendo todas as perguntas. Depois entregamos o excerto na LM para que pudessem ver como eles foram capazes na compreensão, inclusive um dos trechos entregues foi também em literatura de cordel.

A POUÇADA

O bispo passara a tarde no quarto, trabalhando num livro que vinha escrevendo. Às oito horas da noite, cinterrompeu o trabalho para jantar. Quando entrou na sala, a criada conversava com sua irmã sobre um tema costumeiro: a falta de trinco na porta de entrada. Ela dizia que, ao fazer compras, ficara sabendo que um homem mal-encarado estava na cidade.

— Todo mundo está com medo, monsenhor! — disse a criada. — E esta casa não tem segurança nenhuma. Se o monsenhor permitir, ainda hoje vou chamar o serralheiro para colocar um trinco na porta. Nesse momento, bateram à porta.

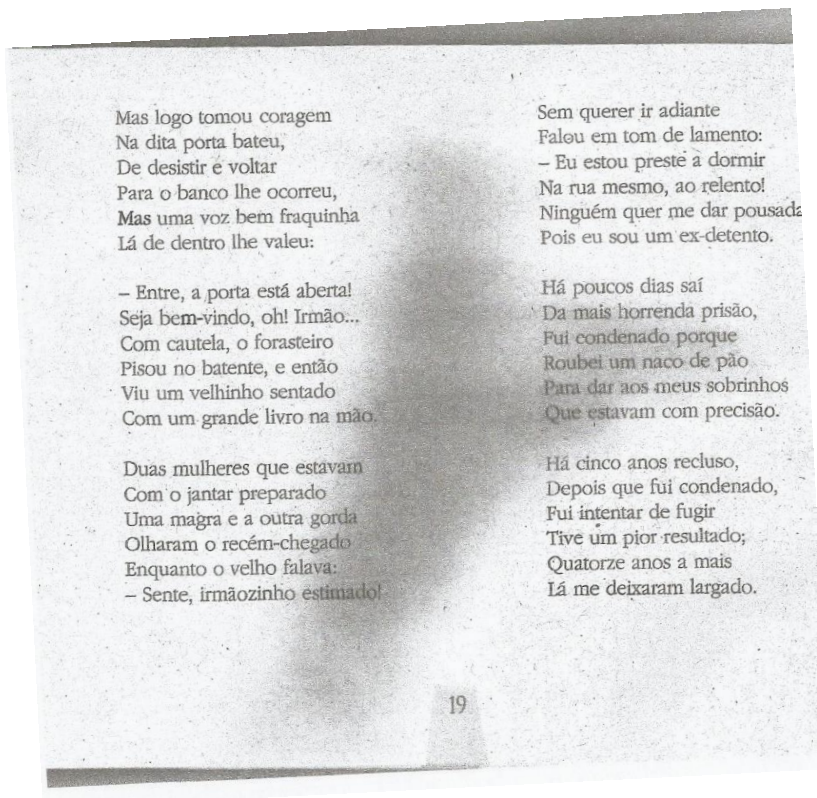
— Entre — disse o bispo.

A porta se abriu. E por ela entrou o homem que já conhecemos. Seu olhar era rude e violento, mas denotava cansaço. O fogo da lareira o iluminava, fazendo dele uma aparição sinistra. A criada estremeceu. A irmã a princípio se assustou, mas, ao ver a expressão tranquila do bispo, acalmou-se. O dono da casa ia abrir a boca para falar, quando o desconhecido disse em voz alta:

— Meu nome é Jean Valjean. Sou ex-presidiário. Cumpri pena de dezenove anos nos trabalhos forçados das galés. Estou livre há quatro dias e há quatro também não. Pedi para dormir na prisão, mas não me deixaram. Tentei dormir numa casa de cachorro e fui

expulso pelo cão. Deitei-me no banco da praça, e uma senhora me indicou esta casa para eu pedir pousada. O que é isto aqui? Uma estalagem? Tenho dinheiro, posso pagar. Estou morto de fome e de cansaço. Posso ficar?

— Ponha mais um prato à mesa — disse o bispo para a criada.



Houve vários comentários para que desenvolvêssemos outras atividades com as línguas irmãs e assim nos comprometemos em levar a língua espanhola, com excerto de *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, e na língua italiana, com excerto *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi. Assim, nessa pesquisa piloto, os resultados apontaram a IC na perspectiva plurilíngue, contribuindo para a leitura literária, através das atividades de intercompreensão com textos, bem como com a participação dos discentes em uma turma do 8º ano do EJA do Ensino Básico, no aperfeiçoamento da Língua Materna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de LE nas escolas públicas tem que ser ressignificado, mesmo sabendo que a maioria delas tem professores qualificados, além de uma boa infraestrutura, porém os alunos estudam, na maioria das vezes, por obrigação, haja vista que a LE se encontra dentro da estrutura curricular de forma isolada.

Desse modo, percebemos que a IC nos apresenta o aluno num confronto salutar, haja vista que ele é colocado diante de desafios linguísticos e culturais em uma comunicação efetiva, sem interrupções, pois cada um é valorizado em sua totalidade. Assim, há o enriquecimento da LM dentro de uma abordagem plurilíngue ao ensino de LE.





Acreditamos que a IC favorece o aluno para expandir seus horizontes, principalmente para que conheça as línguas irmãs que são diferentes, mas são tão próximas. Para tanto, é necessário que haja formação para a docência nos cursos de Letras do país, a exemplo da UFRN, bem como em Pedagogia para que conheçam essa nova metodologia, ou seja, a IC para ser inserida nos currículos.

Ficou evidente em nossa experiência piloto e pelos postulados teóricos aqui apontados que a Intercompreensão de Línguas Românicas (IC) é possível e deve ser levada para todos os níveis de escolaridade: do ensino fundamental até a universidade, por permitir uma visão transdisciplinar e plural da sociedade, da cultura e da ética no cotidiano.

Portanto, desejamos que a IC possa se espalhar por todas as escolas públicas do Brasil, para que tenhamos um avanço indiscutível não só na LE, mas também na LM .

## 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.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 10/06/2015.

CAPUCHO, F. Línguas e identidades culturais de implicação de políticos e (sócio) linguistas. In: SILVA, F; RAJAGOPALAN, K. (Org). **A linguística que nos faz falhar.** São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial, p.83-87, 2004.



CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**. Porto: Asa Editores, 2001.

DOYE, p. **Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education**, (Reference study), Intercomprehension. Strasbourg: Council of Europe, 2005.

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.

VIANA, Klévisson. **Os miseráveis em cordel de Victor Hugo**. São Paulo: Nova Alexandria, 2008. FNDE/PNBE, 2009.

<http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/55056.pdf> Acesso em 23/09/2015.

<http://www.groupugo.univ-paris->

[diderot.fr/Miserables/Lecture/Final/Cadres\\_lecture\\_Final.htm](http://www.groupugo.univ-paris-diderot.fr/Miserables/Lecture/Final/Cadres_lecture_Final.htm) Acesso em 23/09/2015.



## Grupo de Discussão 09: ESTUDOS DE LITERATURAS AFRICANAS



### RESISTÊNCIA E TRANSGRESSÃO EM *L'AMOUR, LA FANTASIA*: A ESCRITA FEMININA NA ÁFRICA MEDITERRÂNEA<sup>26</sup>

Maria Rennally S. da Silva (POS-LE/UFCG)

**Resumo:** Levando-se em consideração a vocação social da arte literária, nestas reflexões, colocamos em destaque a importância da literatura de língua francesa produzida por mulheres africanas da região Magrebina, -situada ao norte da África-, enquanto espaço necessário para se fazer ouvir a voz da mulher. A partir de um prisma sob o qual o Magrebe se encontrava como colônia francesa, enxergamos o peso da coibição pela qual passava esse povo colonizado. Nesse contexto, dentre tantas situações conflituosas, voltamos o nosso olhar para a resistência da mulher, independentemente de sua raça, classe social ou religião, uma vez que lhe foi imposto um comportamento de silenciamento, resultando em um lugar de discriminação e inferioridade em relação ao homem. É importante que se diga que essa conduta é real, mesmo em casos nos quais a mulher desempenha o seu papel de guardiã de toda uma tradição (SOARES, 1990). Tal discriminação está presente até os dias de hoje e, inclusive, é uma situação que não se distancia muito da realidade brasileira. Assim, identificamos nas obras literárias produzidas por escritoras da África mediterrânea, dentre as quais, citamos, a título de exemplo, Assia Djebar, Malika Mokedden, Leïla Sebbar, dentre muitas outras, um verdadeiro exemplo da força da literatura enquanto lugar de resistência para a mulher (PINHEIRO-MARIZ, 2012). Nestas reflexões, temos como objetivo enfatizar as operações de resistência e de transgressão presentes na produção literária de Assia Djebar, tendo como corpus a *Primeira Parte*<sup>27</sup> do romance *L'amour, la fantasia*, uma vez que essa obra representa um dos reflexos de uma história de engajamento sócio-político, fazendo de sua autora uma das mais importantes produções francófonas da literatura contemporânea. A nossa pesquisa, de características descritiva, bibliográfica e interpretativista, configurando-se, portanto, em uma análise literária, trazendo como resultados, a identificação da escritora Assia Djebar como porta-voz da mulher daquela região da África, aferindo-lhe características como a de reveladora do comportamento subalterno vivido pelas mulheres dessa região.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita feminina; literatura pós-colonial; Assia Djebar.

<sup>26</sup>Parte de dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josilene Pinheiro-Mariz.

<sup>27</sup> O romance *L'amour, la fantasia*, de Assia Djebar, está dividido, pela própria autora, em três partes. Neste trabalho, nos deteremos à análise da *Primeira parte* – a justificativa desta delimitação se dará adiante, no tópico introdutório.



## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as sociedades africanas foram condicionadas ao jugo da colonização; situação que ocasionou a ocultação das identidades desses povos, devido a imposição das culturas dominantes. O processo de colonização não foi uma realidade muito fácil para os povos africanos e deixou vestígios dolorosos que perduram até hoje, a exemplo dos estereótipos raciais, geradores de desprezos e de incompreensões.

O continente africano, território que possui uma média de trinta milhões de quilômetros quadrados, teve a sua realidade “retalhada, subjugada e efetivamente ocupada pelas nações industrializadas da Europa” (UZOIGWE, 2010, p. 3). No campo da ciência, há alguns anos atrás, não se cogitava a possibilidade de a África ser objeto de estudos científicos, alegando-se a falta de fontes de caráter documental escrito, negando-se valor à tradição oral africana. Enquanto isso, a *Ilíada* e a *Odisseia*, sendo provenientes da mesma natureza de tradição oral, eram/são consideradas importantes fontes de marcas de historicidade da Grécia (M’BOW, 2010).

O período de 1880 a 1935 abarcou o cenário da conquista, ocupação e instauração do sistema colonial na África. Até 1880, 80% do território africano era governado por seus próprios reis, rainhas, chefes de clã... Porém, nos 30 anos seguintes, viu-se uma mudança radical nesse quadro e, em 1914, a África inteira estava sob a dominação de potências europeias e dividida em colônias, conforme a divisão estabelecida pelos colonizadores europeus. Até que, em 1935, diversos movimentos nacionalistas, reivindicando independência, conseguiram, aos poucos, a liberdade de alguns países africanos do jugo e poderio europeu (BOAHEN, 2010).

No final do século XIX, o Magrebe (região noroeste da África: Marrocos, Argélia, Tunísia, Mauritânia e Líbia), tornou-se o terreno de caça do império francês, que por sua vez, a preço do sangue do povo magrebino e sob a força da violência, colonizou os povos dessa região, impondo assim, a sua cultura e a língua francesa como idioma oficial do local (SOARES, 1990).

A produção literária da época retratou esta situação, a partir de escritores/as magrebinos/nas que produziram textos em língua francesa – idioma que representava uma ligação com o resto do mundo –. Esse quadro se configurou em um grito de socorro e em uma exposição de denúncias e de revoltas, tanto no período da conflituosa





colonização dos povos magrebinos, quanto diante da situação pós-colonial – da aparente liberdade alcançada pelos alguns países dessa região.

No contexto pós-colonial, diversas obras magrebina da literatura francófona<sup>28</sup> tratam da problemática do lugar outorgado à mulher em meio a uma situação social que a discrimina e a põe à margem nas sociedades africanas. Questão essa que é, concomitantemente, tão antiga tão atual.

Desde a antiguidade, até os dias de hoje, a mulher é submetida a bárbaros atos de violência. Em Bangladesh, mulheres são atacadas com jatos de ácido no rosto; normalmente, as vítimas são aquelas que se recusam a casamentos arranjados, à clausura ou a investidas sexuais da parte de seus maridos ou pais. No Afeganistão, a mulher que se recusa a usar um vestido longo com carapuça, é apedrejada em praça pública. Em vários países africanos, mais de 2 milhões de mulheres jovens e adultas sofrem mutilações genitais (ESPINOLA, 2000).

Diante dessa situação de opressão e de silenciamento a que a mulher é condicionada nas sociedades africanas, a literatura se constitui em um espaço para se fazer ouvir a voz da mulher árabe-muçulmana. Neste artigo, chamamos atenção para a escritora e também cineasta argelina, Assia Djebar<sup>29</sup>, cuja obra artística compreende desde romances, novelas, poemas, ensaios, até peças de teatro e de cinema. Djebar expressou em suas produções a temática central da emancipação feminina e a situação conflituosa da Argélia na época da colonização. Ela é tida como uma das mais influentes personalidades da literatura feminina do Magrebe; uma verdadeira porta-voz da mulher, mediante o silêncio a que foi condicionada a mulher árabe-muçulmana, através da literatura.

Nessa análise, primeiramente refletiremos a respeito da mulher argelina no contexto pós-colonial, bem como sobre as escritoras magrebina cujas vozes se fazem ouvir através da escrita. Temos, pois, como objetivo geral, enfatizar as operações de resistência e de transgressão presentes na produção literária de Assia Djebar, tendo

---

<sup>28</sup> A noção linguística de francofonia é definida por Dumont (2001, p. 14) como o conjunto de povos de diversas nacionalidades, que falam a língua francesa como língua materna, segunda língua, língua oficial ou como língua de cultura ou de comunicação. Logo, a literatura francófona seria a produção literária advinda de escritores que fazem parte destes espaços francófonos.

<sup>29</sup> Seu verdadeiro nome é Fatima Zohra Imalayen. A escritora adotou o pseudônimo de Assia Djebar, de modo a ocultar a sua verdadeira identidade, para que sua família – seu pai, em especial -, não soubesse que era escritora. Assia nasceu no ano de 1936, na Argélia e faleceu em 6 de fevereiro de 2015, em Paris.



como corpus a *Primeira parte* do romance *L'amour, la fantasia*. Esse romance foi capitularmente dividido pela própria autora em três partes. A justificativa desta delimitação se dá pela extensão do romance em questão; tal obra possui cerca de 313 páginas. Logo, seria difícil explorar todos os elementos pretendidos, no presente artigo<sup>30</sup>.

Uma vez que a sua obra representa um dos reflexos de uma história de engajamento sociopolítico, fazendo de sua autora uma das mais importantes escritoras francófonas da literatura contemporânea. Veremos, pois, na *Primeira Parte* da obra *L'amour, la fantasia*, o modo como os personagens femininos, a afirmação da identidade da mulher como um ser **existe**, que ama, que vive, que tem voz e que percebe todos esses aspectos à medida em que entra em contato com a leitura literária.

### 1. A mulher argelina no contexto pós-colonial

A situação da colonização francesa na Argélia marcou profundamente a vida política, social e cultural dos argelinos. Através da colonização de imposição, em 1830, a invasão francesa na Argélia se deu sob a forma de massacres, de guilhotina e de fogo. Os direitos civis eram negados aos cidadãos argelinos e concedidos aos europeus franceses que passaram a habitar aquela região. Em 1954, iniciou-se uma série de lutas e reivindicações pela independência do país. Os argelinos criaram a FLN (Frente de Libertação Nacional), com o objetivo de resistir à colonização e à imposição da língua e da cultura francesas, através de ataques (e contra-ataques) terroristas direcionados às tropas francesas (e vice-versa), consolidando, assim, um estado de guerra no território argelino. Apenas em 1962, a Argélia conseguiu a sua independência, em troca da garantia de alianças de negociações econômicas e de alianças financeiras com a França (SOARES, 1990).

Com a conquista da dita autonomia/independência da Argélia, esse país viu-se diante do período denominado Pós-colonialismo. Segundo Sofia (2015), na língua francesa, esse termo possui uma dupla escrita, bem como uma dupla significação. Se tomarmos as duas palavras unidas por um hífen (*post-colonialisme*), teremos um termo de conotação temporal, que remete à cronologia da época que sucede após o período da

---

<sup>30</sup> O presente artigo é um embrião de uma pesquisa de mestrado (em fase inicial de andamento), que envolve, por sua vez, a análise da obra em questão como um todo.



colonização. Porém, se tomarmos as duas palavras juntas (*postcolonialisme*), sem hífen, teremos um termo teórico que remete a uma ideologia de discurso e de atitude pós-colonial,

[...] ou seja, a maneira de agir diante do aspecto histórico e moral da colonização que marcou a humanidade. O discurso *postcolonial* visa ultrapassar o fenômeno de colonização, não esquecer, mas ter consciência, integrá-lo plenamente em sua reflexão e ser capaz de vislumbrar outros horizontes. A “atitude” *postcoloniale* é então uma maneira de considerar os aspectos passados e presentes da colonização em uma perspectiva de ultrapassagem (SOFIA, 2015, p. 22).<sup>31</sup>

Sendo mais do que uma marca temporal, o Pós-colonialismo enquanto ideologia propõe a ultrapassagem da história da colonização, para que não se viva exclusivamente imerso em uma assimilação da tomada colonial de outrora. Segundo Combe (2010), a literatura pós-colonial escrita em língua francesa traz como principais temas: o exílio, a imigração, o nomadismo, a aculturação, a diversidade, a diferença cultural, o hibridismo, a situação das mulheres na cultura muçulmana etc. E os seus romances, apresentam cunho realista, carregados de emoção e de esperança, mostrando assim, a resistência desses povos aos vestígios deixados pelo colonialismo europeu.

Feitas essas considerações a respeito de algumas características do Pós-colonialismo, voltaremos o nosso olhar para um dos temas presentes na literatura pós-colonial, que, por ser hodierno e tão urgente, necessita ser discutido, a saber: a situação das mulheres argelinas no contexto pós-colonial.

Para Alonso (2004), relacionar os textos de mulheres à luz da teoria Pós-colonial e da teoria feminista nos leva a perceber algumas similitudes entre esses dois âmbitos, a começar da analogia estabelecida entre a situação marginal ou subordinada da mulher e a do povo colonizado; além disso, ambas as teorias em questão visam dar voz àqueles e aquelas que ficaram na invisibilidade, desconstruindo o peso das autoridades canônicas e, também, o combate entre o masculino-ocidental. Para a autora, a teoria pós-colonial e

---

<sup>31</sup> Esta e as demais traduções, incluindo as que se referem ao romance em estudo, foram por nós realizadas. Texto original : [...] C'est-à-dire la manière d'agir face à l'aspect historique et moral de la colonisation qui a marqué l'humanité. Le discours postcolonial vise à dépasser le phénomène de colonisation, ne pas l'oublier mais en prendre conscience, l'intégrer pleinement dans sa réflexion et être capable d'envisager d'autres horizons. L' « attitude » postcoloniale est donc une manière de considérer les aspects passés et présents de la colonisation dans une perspective de dépassement (SOFIA, 2015, p. 22).



a teoria feminista, têm como objetivo transformar a condição do colonizado e/ou da mulher de simples “objeto” ao status de “sujeito”.

Diante do conjunto cultural árabe-muçulmano do Magrebe, a maioria dos povos que habitam essas regiões tem como ideologia e preceito de vida, o Islamismo, que consiste em um sistema religioso monoteísta, fundamentado nos ensinamentos de Maomé (FRANCISCO, 2012). E, como acontece em determinadas civilizações, a religião exerce grande influência sob os poderes políticos e sob a organização social do povo árabe.

Nos primeiros três séculos que deram início ao Islamismo, estava em vigor o *Ijtihâd*: um método de interpretação dos textos sagrados, elaborados pelos primeiros sábios e teólogos do Islã, que propunham o bem comum e a igualdade de gênero. Porém, no século precedente, mediante a suspensão do *Ijtihâd*, as mulheres foram as principais afetadas, uma vez que tal fato ocasionou a prática de leis e costumes desfavoráveis à emancipação das mulheres e favorável à sua marginalização e condição subalterna com relação ao homem; situação que vem se prolongando até os dias atuais (HAJJAMI, 2008).

A IV Conferência da Mulher, em Pequim, 1995, reconheceu que:

[...] as mulheres são vítimas de preconceitos, crimes, espoliação dos direitos enquanto pessoa e sempre atacadas na sua dignidade. Golpeadas, mutiladas, violadas, sequestradas e aterrorizadas: as histórias percorrem todo o globo terrestre: “violência, assalto doméstico, prostituição forçada, abuso sexual de crianças, assédio nos locais de trabalho. Estas e outras formas de violência contra as mulheres cruzaram as fronteiras culturais, religiosas e regionais” disse o secretário geral da ONU, Kofi Annan (ESPINOLA, 2000).

Nos documentos que dizem respeito aos Direitos Humanos, em códigos, leis, normas, lemos que a mulher deve ser tratada de maneira igual ao homem, no que se refere à dignidade e à liberdade. Porém, na prática, esses direitos são violados e o que se vê são atos de violência não justificada, declarada ou velada, que nega à mulher o direito de **ser**. No mundo árabe, leis modernas reservam às mulheres um status inferior ao dos homens (ACHOUR, 2011).

Na Argélia, as mulheres compõem apenas 15% do total da população economicamente ativa; quando, por outro lado, os estudos comprovam que as mulheres estão mais qualificadas para o mercado de trabalho argelino do que os homens. Não por



razões de superioridade ou inferioridade de gênero; mas, sim, porque “mais da metade das mulheres em atividade remunerada são titulares de, ao menos, o diploma de estudos secundários, contra apenas um quinto dos homens. Em 2010, meninas e adolescentes representavam 57% da população estudantil do país.” (ACHOUR, 2011, p. 36)

Diante dessas reflexões que situam o lugar da mulher dentro desse contexto pós-colonial, no qual a proposta ideológica e discursiva é a de deixar para trás o pensamento colonialista e construir uma nova história, autônoma, independente e livre de imagens e construções culturais de supremacia da cultura do colonizador, acreditamos que seja necessário mudar o quadro em que se encontram as mulheres na sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito às sociedades africanas magrebina. As mulheres têm voz, querem se fazer ouvir e, assim, resistir ao silenciamento e ao sofrimento que lhes foi/é imposto durante anos. Ouçamos as suas vozes através de suas obras literárias.

## 2. A literatura de escrita feminina na África Mediterrânea

Dentre as diversas escritoras magrebina de língua francesa que expressaram com afinco, em suas obras, as suas revoltas mediante o contexto de luta contra os vestígios da colonização e da afirmação de identidades culturais próprias, situadas na ideologia pós-colonialista, citamos *Malika Mokedden*, médica por formação que, em 1985, deixou a medicina para se dedicar à literatura. Jamais deixou de lutar para que as mulheres pudessem estudar e ser livres da opressão que sofrem com relação à ideologia machista e patriarcal.

Também destacamos *Leïla Sebbar*, cuja obra se debruça sobre as questões do universo da mulher, em denúncia, reflexões e exercício constante sobre a sua posição no mundo argelino, esmiuçando a infância e a maturidade feminina. *Salima Ghezali* também compartilha desses mesmos ideais. Escritora e fundadora das Mulheres da Europa e do Magrebe, presidente da associação pela emancipação da mulher; redatora chefe da revista feminina *Nyssa* é também militante dos direitos da mulher e da democracia na Argélia. Além de *Ghezali*, *Hélé Béji*, *Maïssa Bey*, *Fatima Mernissi*, *Assia Djébar* e muitas outras escritoras fazem a com que a voz da mulher magrebina se faça ouvir (HOYET, 2013).

Voltemos, pois, o nosso olhar, para a escritora magrebina Assia Djébar, citada no seio introdutório do presente artigo. Assia é descendente de uma família tradicional



argelina. Seu pai, Tahar, era francês, professor de uma escola primária francesa no interior da Argélia. A vida de Djebbar tomou um rumo diferente das demais mulheres da cultura árabe-muçulmana, quando o seu pai a ingressou em uma escola francesa, com apenas cinco anos de idade (SOARES, 1990).

Assia Djebbar estudou na França e, aos 20 anos de idade, escreveu o seu primeiro romance: *La soif* (1957), tendo-o publicado utilizando um pseudônimo, para que os seus pais não viessem saber que ela havia escrito um romance, pois, enquanto mulher árabe-muçulmana, ela estaria transgredindo os costumes de sua cultura. Após esse romance, ela escreveu ainda vários outros, a exemplo de *Les impatients* (1958), *Les alouettes naïves* (1967), dentre outros.

No período pós-guerra, na Argélia, Djebbar lecionou como professora de História na universidade de Argel. Porém, ela se via diante de um dilema: sendo uma historiadora árabe e conhecendo, pois, toda a opressão vivida pelo povo argelino, com relação aos colonizadores franceses, a sua língua de escrita era a mesma do colonizador. Desse modo, ela optou por afastar-se da literatura durante mais de 10 anos, recorrendo, assim, ao cinema, como um modo de voltar a entrar em contato com a língua árabe dialetal, que era a variante da sua língua materna que ela conhecia.

O cinema funcionou como um mediador entre a escritora e a sua própria cultura, uma vez que ela sentia que estava devendo algo à cultura do seu povo, por ser uma escritora de língua francesa e não de língua árabe. A sua angústia era grande, pois apesar de ela ter assimilado a cultura francesa, ela continuava sendo uma mulher árabe-muçulmana.

Em 1966, Djebbar afastou-se do seu emprego como professora da universidade de Argel, para ir para Paris; aproximou-se, então, da arte do teatro e também da crítica literária cinematográfica. Quando retornou à Argélia, o seu país estava vivenciando a normatização político-linguística da arabização (predominância do árabe clássico em todo o sistema de ensino). Como não sabia dominar o árabe clássico, Djebbar não teria mais como dar aulas de história e, por isso, passou a dar aulas de semiologia do cinema, que era a parte do ensino que ainda não havia sido arabizada (SOARES, 1990).

A partir disso, o sistema televisivo árabe a convidou para produzir filmes, o que se constituía em um desafio para uma mulher árabe, dada a falta de espaço, para a mulher, no mercado cinematográfico. Contudo, ela aceitou a proposta, pois, assim, ela estaria enfrentando a sua contradição linguística; o cinema, portanto, serviu como uma



ponte para reconciliar as relações da escritora com a literatura e, conseqüentemente, com a língua francesa. Outrora, Djébar se sentia longe do seu povo, por escrever apenas em francês; mas, depois, a partir do seu contato com o cinema, usando o árabe dialetal, ela reconciliou-se com a sua cultura e, de certo modo, pagou a “dívida” que acreditava ter com o seu país (SOARES, 1990).

Tanto em sua expressão literária quanto em sua produção cinematográfica, Assia Djébar abordou questões em torno do universo feminino de maneira minuciosa, desde os aspectos físicos, até os mentais, os sociais, os linguísticos etc., a partir de suas experiências íntimas e das suas reflexões pessoais. O principal tema encontrado em sua obra é a questão da emancipação da mulher durante a guerra da independência (1954-1962).

Em *Les alouettes naïves* (1967), o tema principal era o prazer do romance erótico, em que a heroína, ao final, adquire a liberdade de ter uma vida emancipada, independente, mas que, ao mesmo tempo, trazia nas veias o sangue da inquietação. Inquietude essa, que é demonstrada como o principal desejo de todas as mulheres argelinas em *L’amour, la fantasia* (1985), obra autobiográfica, em que Djébar retrata a realidade social durante a fase de conquista da Argélia, bem como a fase da guerra pela sua independência (BRAHIMI, 2011). Olharemos, de modo mais detido, para as resistências e transgressões operadas na *Primeira parte* do romance *L’amour, la fantasia*.

### **3. Resistência e transgressão em *L’amour, la fantasia*, de Assia Djébar**

A obra *L’amour, la fantasia* trata-se de um romance autobiográfico que reescreve a história da Argélia, bem como a de Assia Djébar, através da narrativa de vivências e memórias presentes nas vozes de mulheres (personagens) argelinas. Se trata de ouvir as histórias de amor, de luta e também de dores que contam essas mulheres, expressando a subjetividade feminina diante do período conflituoso da colonização (contexto histórico do enredo) e também da pós-colonização (contexto da publicação da obra).

O presente romance está capitularmente dividido pela própria autora em três partes. A *Première partie*, por sua vez, intitulada “La prise de la ville ou *L’amour*





*s'écrit*” (A tomada da cidade, ou *O amor se escreve* – grifo da autora-) está subdividida em nove (9) blocos (p. 9 à 69), segundo o seu sumário, a saber:

- a) **Fillete arabe allant pour la première fois à l'école**
- b) I
- c) **Trois jeunes filles cloîtrées...**
- d) II
- e) **La fille du gendarme français...**
- f) III
- g) **Mon père écrit à ma mère**
- h) IV
- i) *Biffure*

(DJEBAR, 1985, p. 315. Grifo nosso.)

Nos blocos b, d, f e h, acima sinalizadas, intituladas por algarismos romanos (I, II, III e IV), encontramos testemunhos históricos referentes à invasão francesa em terras argelinas, com riqueza de detalhes. Durante a invasão, alguns escribas profissionais franceses foram designados para escrever/registrar a “conquista” do território argelino; e o fizeram, claro, a partir do ponto de vista do colonizador. Um desses encarregados de realizar registros escritos sobre a colonização, J. T. Merle, proclama palavras eufóricas e entusiasmadas, diante da chegada de uma impressora, por ele solicitada, para divulgar amplamente as “vitórias” dos colonizadores; fato que teria como resultado, segundo ele, gritos aclamatórios para exaltar a França. Portanto, as mortes e opressões realizadas foram enxergadas, pelos franceses, como motivo de aclamação e de vitória:

J. T. Merle põe em funcionamento a impressora que desembarcou triunfalmente no dia 25 de junho e escreve: “Em algumas horas, a máquina infernal de Gutenberg, esta formidável alavanca da civilização, fará morada sob o solo africano. Gritos universais de ‘viva a França! Viva o Rei’ eclodiram quando se distribuiu a todo mundo os primeiros exemplares de uma relação de nosso desembarque e de nossas primeiras vitórias. (DJEBAR, 1985, p. 52- 53).<sup>32</sup>

Diante deste contexto de exaltação da cultura do colonizador e da opressão vivenciada pelos povos argelinos, a narradora-personagem, em sua vivência adulta, transgride as convenções socialmente aceitas e retorna às suas memórias de infância como uma “visitante inoportuna” (p. 17), em uma tentativa de compreender o passado,

<sup>32</sup> J. T. Merle met en marche l'imprimerie qu'il a fait débarquer triomphalement le 25 juin et il écrit : « En quelques heures, la machine infernale de Gutenberg, ce formidable levier de la civilisation, fut établie sur le sol africain. Des cris universels de ‘vive la France ! vive le Roi’ éclatèrent quand on distribua à tout le monde les premiers exemplaires d'une relation de notre débarquement et de nos premières victoires. (DJEBAR, 1985, p. 52- 53).



no qual as mulheres da cidade argelina onde habitou, possuíam sonhos de amor que apenas se acendiam e nunca se realizavam, ou que se apagavam para sempre, conforme o trecho:

Nesta aurora da dupla descoberta, que se dizem as mulheres da cidade, quais sonhos de amor nelas se acendem, ou se apagam para sempre, enquanto elas contemplam a frota real que desenha as figuras de uma coreografia misteriosa? ... Eu sonho com essa breve treva de todos os começos; me insinuo, visitante inoportuna, no vestíbulo desse passado próximo, elevando as minhas sandálias segundo o rito habitual, suspendendo minha respiração para tentar tudo ouvir... (DJEBAR, 1985, p. 17).<sup>33</sup>

Nessa tentativa de ouvir os “gritos sem voz” (p. 12) dessas mulheres, cujos sonhos de amor se perdem na poeira do deserto, identificamos algumas operações de resistência ao silenciamento imposto às mulheres árabes, bem como transgressões, no que diz respeito ao mínimo espaço dado a essas mulheres. Para tanto, a narradora anuncia, no bloco **a**: “eu cortei as amarras” (p. 12). O ato de cortar as amarras que prendem a mulher argelina representa, por si só, um ato de transgressão, no qual se permite que ela tenha voz e possa expressar-se livremente, assim como o homem também o faz, afinal, a pertinente indagação de Rocca (2000) faz todo sentido: “o que pode valer a existência sem a possibilidade de exprimir seus desejos? (p. x).

No bloco **c**, nos deparamos com um dos momentos culminantes do romance, em meio à vivência de três irmãs que vivem enclausuradas em uma mansão, no Sahel argelino, amigas íntimas da narradora-personagem. O marasmo cotidiano da vida dessas três irmãs foi rompido, a partir do momento em que elas, em uma atitude de transgressão às regras de proibição da social, adentram na “biblioteca proibida” do irmão (p. 20) e realizam um ato que, caso fosse descoberto, seria tratado como um grandioso escândalo, conforme o trecho:

No curso desse mesmo verão, a caçula e eu pudemos abrir a biblioteca – aquela do irmão ausente e que até então estava fechada com chave. (...) Em um mês, nós lemos todos os romances empilhados desordenadamente: Paul Bourget, Colette e Agatha Christie. Nós descobrimos um álbum de fotografias eróticas e, em um envelope, cartões postais de Ouled-Naïls plenos de joias, os seios nus. Outrora a severidade murmurante do irmão nos

---

<sup>33</sup> En cette aurore de la double découverte, que se disent les femmes de la ville, quels rêves d’amour s’allument en elles, ou s’éteignent à jamais, tandis qu’elles contemplent la flotte royale qui dessine les figures d’une chorégraphie mystérieuse ? ... Je rêve à cette brève trêve de tous les commencements ; je m’insinue, visiteuse importune, dans le vestibule de ce proche passé, enlevant mes sandales selon le rite habituel, suspendant mon souffle pour tenter de tout réentendre... (DJEBAR, 1985, p. 17).



inspirava um terror cotidiano; ei-lo aqui, estranhamente presente, nessas horas opacas da sesta. Nós fechamos discretamente o armário, quando as mulheres se levantaram para a oração da tarde. Nós nos imaginamos surgir de uma região proibida; nós nos sentimos mais velhas. (DJE BAR, 1985, p. 20-21).<sup>34</sup>

Em um contexto, no qual o corpo da mulher árabe é representado sob a aparência de um “frágil fantasma” (p. 19), ou seja, aquele que não possui uma realidade carnal e, por isso fica oculto debaixo de um véu, essas três irmãs se fazem existir, ser e ouvir. Mesmo sentindo que estavam imersas em uma “região proibida”, elas passaram a ler romances, debater sobre concepções e estilos de escrita (p. 23) e partilhavam de um precioso segredo, o qual não podia, de modo algum, ser revelado.

Tal segredo, presente ainda no bloco c, é revelado para o leitor enfaticamente: “As jovens meninas enclausuradas **escreviam; escreviam cartas; cartas a homens; a homens dos quatro cantos do mundo; do mundo árabe, naturalmente.**” (p. 21)<sup>35</sup>. As marcas enunciativas: **escreviam, cartas e homens**, eram termos que não poderiam, de sobremaneira, estar ligados às mulheres argelinas. Esse segredo causou, na narradora-personagem, um profundo sentimento de medo; ela se refere ao segredo como sendo um “terrível pecado” (p. 24). Ainda assim, elas liam e escreviam.

No bloco g, encontramos outro fato que caracteriza-se como uma transgressão. Enquanto todas as mulheres argelinas são orientadas a se dirigir aos seus maridos utilizando o correspondente árabe à terceira pessoa do singular (ele), a mãe da narradora-personagem, em uma atitude de resistência, designava o seu esposo pelos termos “meu marido” (p. 55), ou ainda, pelo seu próprio nome, Tahar (- nome do pai da escritora Assia Djebar – p. 55).

Nesse mesmo bloco, pai da narradora-personagem também realiza uma atitude de transgressão, caracterizada, no romance, como uma atitude ousada. Tahar realiza uma viagem e, do lugar onde está, envia um cartão-postal para a esposa. Tal fato já causou estranheza nas pessoas: um homem, escrevendo para a sua esposa?! E, quando

---

<sup>34</sup> Au cours de ce même été, la benjamine et moi avons pu ouvrir la bibliothèque – celle du frère absent et qui jusque-là avait été fermée à clef. (...) En un mois, nous lisons tous les romans entassés pêle-mêle : Paul Bourget, Colette et Agatha Christie. Nous découvrons un album de photographies érotiques et, dans un enveloppe, des cartes postales d’Ouled-Naïls alourdis de bijoux, les seins nus. Autrefois la sévérité bougonne du frère nous inspirait une terreur quotidienne ; le voici redevenu étrangement présent, à ces heures opaques de la sieste. Nous refermons discrètement l’armoire, quand les femmes se relèvent pour la prière de l’après-midi. Nous nous imaginons surgir d’une région interdite ; nous nous sentons plus vieilles. (DJE BAR, 1985, p. 20-21)

<sup>35</sup> « Les jeunes filles écrivaient ; écrivaient des lettres ; des lettres à des hommes ; à des hommes aux quatre coins du monde ; du monde arabe, naturellement. » (p. 21).



elucidamos o fato de que ele pôs, no remente, o nome de sua esposa, para as pessoas que souberam deste feito, ele foi considerado como uma vergonha pública (p. 57), tendo em vista que, nessas situações, o ‘normal’ era que o homem, **caso fosse** enviar algo para a sua família, que colocasse no remetente: “À casa” e não o nome de sua esposa (p. 57).

As duas últimas atitudes de transgressão, realizadas pelos pais da narradora-personagem, caracterizam atitudes difíceis de terem sido tomadas, dado o contexto social e histórico do enredo. Dar um papel de destaque à mulher, deixar que ela leia um romance, escreva uma carta, ou, simplesmente, enviar, para ela, um cartão com o seu nome no remetente, eram atitudes de escândalo, que poderiam causar graves consequências para a mulher que se encontrasse em alguma dessas situações.

### **Considerações finais**

No presente estudo, situamos o romance *L’amour, la fantasia*, de Assia Djebar, como um importante espaço de expressão dos desejos, sentimentos, sonhos, vontades, das revoltas, indignações.... da mulher. Tal como o homem tem direito de fazê-lo, assim asseguram as diretrizes dos Direitos Humanos, a mulher também o tem.

Na prática, os direitos das mulheres africanas argelinas foram violados, tanto na época da invasão francesa, quanto no período Pós-colonial e, inclusive, hoje. Atualmente, sabe-se de casos graves em que a mulher deve ter uma postura de submissão com relação ao homem, portando-se como sua escrava. Pensamos, pois, não no sentido de que a mulher deva ser considerada melhor que o homem; mas, sim, que ela seja vista como igual; igualdade de direitos e de deveres.

Desse modo, Assia Djebar, escritora argelina que viveu na pele o peso duplo da colonização, primeiro, pela colonização francesa em si e, segundo, pela marginalização conferida à mulher argelina, através de sua vasta obra, realiza operações de resistência mediante uma ideologia preconceituosa, que minimiza o papel social da mulher e exalta a cultura do colonizador. Não obstante, enfrenta o conflito de lutar contra a cultura impositora dominante mas, ao mesmo tempo, escrever na língua do colonizador. Língua que o seu pai lhe “deu” (p. 12) e com a qual ela tem certa ligação afetiva; a língua francesa foi o que lhe permitiu ter a voz ecoada para além-fronteiras.

Assim sendo, o presente romance oriundo de terras mediterrâneas, produzido por uma mulher argelina, foi escrito em uma tentativa de “respirar um novo oxigênio”



(p.67), para ultrapassar tragédias e dar voz às mulheres enclausuradas da Argélia, cujas realidades não diferem tanto assim da atual realidade da mulher brasileira. Identificamos, pois, a escritora Assia Djebar, como porta-voz da mulher daquela africana magrebina, aferindo-lhe características como a de reveladora do comportamento subalterno vivido pelas mulheres dessa região.

## REFERÊNCIAS

ACHOUR, S. B. Direitos garantidos, liberdades confiscadas. p. 28. Mulheres na conquista por novos espaços de liberdade – Revista **O correio da UNESCO**. Paris, 2011.

ALONSO, J. B. **Femme, identité, écriture dans les textes francophones du Maghreb**. Séminaire sur « Le roman français et francophone : thèmes et auteurs contemporains». Universidad de Alicante - Departamento de Filologías Integradas, 2004.

BOAHEN, A. A. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935** – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BRAHIMI, D. **Langue et littératures francophones**. Ellipses. Paris, 2001.

COMBE, D. **Les littératures francophones** - questions, débats, polemiques. Presses Universitaires de France. Paris, 2010.

DJEBAR, A. **L'amour, la fantasia**. Paris : Albin Michel, 1985.

DUMONT, P. **L'interculturel dans l'espace francophone**. Paris : L'Hamattan, 2001.

ESPINOLA, C. V. **A mulher no Islã - Direitos Humanos, violência e gênero**. X Jornadas sobre Alternativas Religiosas en Latinoamérica, Tucumán, 2000. Disponível em: <<http://www.equiponaya.com.ar/religion/XJornadas/pdf/7/7-Espinola.PDF>>. Acesso em: 03/11/2015.

FRANCISCO, W. C. **Islamismo**. Site Brasil Escola. 2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/religiao/islamismo.htm>> Acesso em: 04 de outubro de 2013.

HAJJAMI, A. E. **A condição das mulheres no Islã: a questão da igualdade**. Cadernos Pagu (online). Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu. pp. 107-120. Nº. 30. Campinas,



2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332008000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000100009)>. Acesso em: 03/11/2015.

HOYET M.-J. Leila Sebbar, Malika Mokeddem, Maïssa Bey, Fatima Mernissi, Hélé Beji. **Magazine Babelmed** - cultures méditerranéennes en ligne. Roma, 2013.

M'BOW, A.-M. Prefácio. História geral da África VII- **África sob dominação colonial, 1880-1935** – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

ROCCA, A. **Assia Djebar le corps invisible: voir sans être vue**. Dissertação. Faculty of the Louisiana State University. Louisiana, 2000.

SOARES, V. L. A situação linguística e a literatura de expressão francesa no Maghreb. **Revista Fragmentos**, ISSN 2175-7992, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. 1990.

SOFIA, B. **Pour une étude postcoloniale dans « Ce que le jour doit à la nuit » de Yasmina Khadra**. Dissertação. Biskra : Université de Mohamed Khider, 2015.

UZOIGWE, G. N. Periodização do colonialismo na África. In: História geral da África VII- **África sob dominação colonial, 1880-1935** – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.



## A AUSÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO

Paula de Sousa COSTA (POSLE/ UFCG)  
Josilene PINHEIRO-MARIZ (POSLE/ UFCG)

**Resumo:** Muito tem sido discutido acerca das contribuições do texto literário para aula de língua estrangeira, constatando-se sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, devido às suas características culturais e sociais que aproximam o discente de outras culturas e realidades, tornado a aprendizagem mais profícua, conforme sinalizam Lima e Lago (2013). Partindo dessa discussão, neste trabalho, trataremos especificamente sobre a importância da literatura africana no ensino de Língua Inglesa (LI), como uma maneira de valorizar e disseminar a cultura africana no ensino básico. O Inglês é a segunda língua mais falada no mundo, presente nos cinco continentes, o que comprova as várias possibilidades de encontrar literatura em expressão de língua inglesa, inclusive na África. Além disso, é também a língua estrangeira mais estudada nas escolas públicas do Brasil; dessa forma, este trabalho tem suporte 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 Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Paralelamente à essa discussão, compreendemos também que o livro didático tem um papel imprescindível no processo de aprendizagem, por ser um subsídio que direciona e orienta o professor na sua prática docente, direcionando também os conteúdos a serem trabalhados e as atividades a serem realizadas na sala de aula. Portanto, esta investigação se detém na análise da presença da literatura/cultura africana no livro didático de língua inglesa, observando-se se nele há a presença africana enquanto elemento essencial na formação do estudante de Ensino Médio. Assim, esta pesquisa configura-se como pesquisa documental posto que verificará a presença da literatura/cultura africana no livro didático público de LI (2013) distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para escolas públicas do estado do Ceará, no triênio em curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; Cultura africana; Ensino-aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no Ensino Médio (EM) tem um papel importante na condução do processo de ensino-aprendizagem. Uma vez considerado um aliado na sala de aula, como material subsídio que facilita a leitura e realização de atividades, tornou-se também um obstáculo a ser vencido pela desenvoltura do professor e alunos, pois, os livros oferecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), muitas vezes não contemplam as realidades e necessidades específicas dos estudantes de língua inglesa (LI) no Ensino Médio.

Contudo, vale ressaltar que o LD de língua estrangeira é uma conquista significativa, que permite melhorar a prática didática na sala de aula, por apresentar





subsídios como textos, vocabulários e atividades para desenvolvimento da aprendizagem. Além de trabalhar as habilidades linguísticas fundamentais como leitura, compreensão, fala e escrita. Porém, a problemática instala-se quando esse subsídio está descontextualizado às vivências dos estudantes e aos aspectos interculturais que poderiam favorecer o ensino-aprendizagem. Além disso, o LD falha ao dissociar a literatura do ensino de LE, pois apesar de em cada unidade trabalhar a compreensão textual, raramente encontramos textos literários (TL) e quando encontramos são textos de escritores ingleses ou norte-americanos.

Os aspectos culturais presentes no LD, também são importantes, já que mostram para os estudantes a cultura que a língua representa. O inglês está presente nos cinco continentes, e possui uma significativa diversidade cultural permitindo pensar o inglês enquanto expressão cultural em diferentes contextos. Levando em conta a formação crítica e ética do discente segundo o PNLD (2015)

O papel educativo e formador do ensino de língua estrangeira na escola pública vai ao encontro da LDB 9.394/1996, que determina, dentre as finalidades do ensino médio, a formação ética do educando, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico, bem como a preparação geral para o trabalho e sua formação cidadã. (PNLD 2015, 7)

Esta pesquisa se justifica por buscar no livro didático a presença da cultura africana, especificamente textos literários, que ampliem a visão dos estudantes acerca da LI. A partir disso, trataremos especificamente sobre a importância da literatura africana no ensino de Língua Inglesa, como uma maneira de valorizar e disseminar a cultura africana no ensino básico. Bem como na formação de jovens capazes de lidar com as diferenças como preparação para o trabalho e cidadania.

Tem suporte, portanto, 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 Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Tornando assim, necessário refletir sobre o papel do livro didático como disseminador de ideias, ao requerer nele a presença da cultura africana, já que o continente africano possui vários países anglófonos. Assim, identificamos o problema: como o Livro didático apresenta a temática História e Cultura afro-brasileira nas aulas de LI? De que forma o LD pode romper com a centralização da cultura anglo-americana na aula de inglês?



Logo, este estudo tem como objetivo geral: refletir sobre o ensino da Língua Inglesa, a partir da análise do livro didático, dando-se enfoque às questões culturais. Como objetivos específicos, busca-se: Investigar se há presença da literatura africana anglófona no LD; Analisar se o LD contempla a História e a Cultura Afro-Brasileira, fazendo-se cumprir a Lei Federal de número nº. 9394/1996;

Para isso, no primeiro capítulo discutiremos sobre a importância do LD para aula de língua estrangeira, sobretudo sua forma e conteúdo segundo o PNLD. Em seguida, no segundo capítulo, as contribuições do TL para aula de LE, especificamente o inglês no EM, levando em conta a cultura africana. E por último, a análise do livro *High Up*(2013) e *Take over* (2013), segundo os parâmetros e diretrizes curriculares do EM, analisando a presença ou ausência da cultura africana e também do TL na aula de LI. Portanto, esta investigação configura-se como pesquisa documental posto que verificará a presença da literatura/cultura africana no livro didático público de LI (2013) distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para escolas públicas do estado do Ceará, no triênio em curso.

## 2. O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Segundo o site do FNDEo LD/LE só foi implantado nas escolas públicas do Brasil com a resolução [CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009](#) que inclui o EM no atendimento do PNLD e adiciona o livro didático de língua estrangeira (inglês ou espanhol). Logo, a implantação do LD de inglês é uma conquista realizada em 2009, que facilita a prática pedagógica dos professores e beneficia os alunos com um material para melhorar os estudos e conseqüentemente o aprendizado. Favorece, também, o reconhecimento da disciplina no ambiente escolar como elemento importante na construção da formação do indivíduo para vida e trabalho. Compreendemos ainda que o livro didático tem um papel imprescindível no processo de aprendizagem, por ser um subsídio que direciona e orienta o professor na sua prática docente, direcionando também os conteúdos a serem trabalhados e as atividades a serem realizadas na sala de aula.

Porém, o LD trouxe consigo alguns problemas intrínsecos que problematizam a sua abordagem em sala de aula. Primeiro, os livros possuem textos de difícil compreensão para interpretação, motivo pelo qual os discentes não conseguem acompanhar e perdem o estímulo na hora da leitura, compreensão e até na resolução de



exercícios. Segundo, os livros de inglês vem com diálogos muitas vezes descontextualizados, apenas para serem repetidos mecanicamente.

Contudo, não queremos dizer que a culpa da não funcionalidade é a apenas do livro, o ensino de línguas estrangeiras precisa ultrapassar muitos desafios para mudar o quadro negativo de aprendizagem. Sobretudo, o fato de sermos um dos países em que os estudantes de LE saem do EM sem falar a língua. Isso é uma questão muito mais densa do sistema educacional. Mas, o que podemos fazer aqui é discutir maneiras de tornar o LD/LI mais adequado a realidade e necessidades dos discentes, posto que a LI é a língua estrangeira mais estudada nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Isso porque o inglês tornou-se a segunda língua mais falada no mundo, sendo considerada hoje como uma “língua universal”, pois permite/media a comunicação no comércio, no turismo, nas universidades, etc. Além disso, está presente nos cinco continentes como língua oficial ou segunda língua de alguns países. Não se pode, assim, negar a sua abrangência no mundo, tampouco refutar sua importância para a sociedade globalizada, justificando sua maior procura e oferta nas instituições.

Além disso, abordaremos a ausência de textos literários no LD, de fato quase não se encontra obras literárias no livro, embora já se tenha constatado os benefícios do TL para fruição do ensino-aprendizagem. E mesmo quando encontramos são referências em sua maioria a autores ingleses ou norte-americanos, reforçando a ideia do dualismo literário anglo-americano, como se fossem as únicas obras “genuinamente” de língua inglesa.

Os dados elencados anteriormente sobre a significativa presença do inglês no mundo, mostram as várias possibilidades de encontrar literatura em expressão de língua inglesa, inclusive no continente africano. Dessa forma, não se justifica a postura centralizadora, e até elitizante da construção do LD, supervalorizando a cultura dos países colonizadores. Portanto, acredita-se que o texto de literatura africana pode estimular a leitura em sala de aula, favorecer a fruição do aprendizado e ser uma forma de romper com estes paradigmas.

Além de reconhecer a necessidade que os alunos do EM tem de ampliarem seus conhecimentos acerca da cultura africana, também encontramos suporte 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 Afro-Brasileira no



Ensino Fundamental e Médio. Bem, se o LD direciona e orienta o trabalho do professor em sala de aula, seria necessário também que o material didático proporcionasse experiências das diversas culturas africanas anglófonas, encontrando para isso no TL um espaço oportuno de manifestação cultural.

O PNLD (2015, p.21) quando discute os critérios legais, éticos e democráticos, elenca como critério avaliativo para escolha nas escolas, que o livro didático seja isento de estereótipos e preconceitos quaisquer que violem os direitos humanos. Contudo, o livro subliminarmente, - talvez não intencionalmente-, nega as diversas características culturais e étnicas, quando ele centraliza apenas nos aspectos culturais já estigmatizados como “cultura de língua inglesa”, ou seja encontramos em sua maioria, aspectos culturais que nos remetem aos países colonizadores Inglaterra e Estados Unidos. Contraditoriamente, fortalece o estereótipo de uma cultura inglesa tida como “genuína” por muitos estudantes e até professores.

### **3. O TEXTO LITERÁRIO E INTERCULTURALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO**

Na conjuntura atual do ensino de LE, tem se discutido bastante acerca das contribuições do texto literário para aula de língua estrangeira, constatando-se sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, devido às suas características culturais e sociais que aproximam o discente de outras culturas e realidades, tornando a aprendizagem mais profícua, conforme sinalizam Lima e Lago (2013)

O uso da literatura estimula a percepção do aluno enquanto ser humano e como cidadão, ao abordar temas mais próximos a sua realidade. Vale ressaltar também a riqueza de recursos explorados por um texto literário: a sonoridade, as diferentes figuras de linguagem, as várias construções de sentido possíveis através da linguagem literária, estilo de escrita, vocabulário, entre outros.(LIMA; LAGO 2013, p.269)

Segundo Pinheiro-Mariz (2007, p.41) “o texto literário retoma seu lugar legítimo, porque diferentemente dos outros tipos de textos autênticos, é imperecível. Nele há aspirações humanas perpétuas, e é um dos meios de compreensão de formas culturais diferentes.” Sua compreensão nos chama atenção por atentar para a perenidade da literatura, enquanto textos informativos, que geralmente compõe maior parte do LD, perdem seu valor, crédito ou relevância, conforme os interesses da sociedade mudam, o



TL continua com sua integridade e valor para a sociedade, elencando assim, mais um motivo que remete a importância do TL em livros didáticos.

O desafio da língua inglesa no ensino médio, está muitas vezes no pouco tempo para a aula desta disciplina, e principalmente porque a maioria dos estudantes estão no nível mais básico. Porém acreditamos que o TL possa favorecer o ensino de LE, tornando possível o desenvolvimento de diversos tipos de atividades que favorece a fruição, e aprendizagem das habilidades linguísticas. Além de conduzir o elo, professor-livro-aluno, significativamente relevante durante o processo de aquisição da língua.

#### **4. A CULTURA AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO: DO ESQUECIMENTO A OMISSÃO**

O LD como subsídio que abrange diversas modalidades da língua, tem a capacidade de trabalhar os aspectos interculturais nos textos e áudios, nessa perspectiva averiguaremos aqui a quantidade de TL, sua origem e gênero, a fim de identificar se há a presença da literatura africana no LD. Então, para esta investigação escolhemos os livros *High up* (2013), e *Take over* (2013), ambos indicados pelo PNLD (2015) para escolas públicas do Ensino Médio.

Para isso, consideramos diferentes gêneros ou subgêneros tais como crônica, poema, conto, romance, peça teatral, fábula, etc. Além desses, também achamos por bem considerar o *Cartoon*, as histórias em quadrinhos (HQ) e canção, pois eles apresentam um frequente uso de figuras de linguagem, polissemias, e também representa em seu contexto realidades culturais. Dessa forma, é importante considerá-los por incorporarem uma natureza artística e também pela constante presença nos livros didáticos, vestibulares, ENEM, e outros exames de seleção.

A seguir construiremos um panorama do livro didático de inglês, relacionando os aspectos citados anteriormente. Ambos são divididos em 3 volumes, utilizados nos três anos do EM, serão identificados no quadro o título da obra, a página, o autor, a nacionalidade e o gênero.



Apresentamos nos quadros 1, 2 e 3 os dados coletados nos volumes do livro *High up* (2013), cada volume contém oito unidades, estas são divididas em seções que abrangem os aspectos linguísticos da compreensão oral, fala, escrita e leitura, sendo esta última mais recorrente. Estão presentes nelas uma imensa diversidade de temáticas possíveis de serem trabalhadas.

Vale salientar também que os LD analisados neste trabalho, tentam timidamente em algumas situações tocar em temas sobre a África, como o volume I, que de maneira geral cita os países africanos entre aqueles que falam inglês no mundo. Contudo nosso objetivo é identificar os TL de literatura africana, então aqui focamos apenas nos TL encontrados, por isso não contabilizamos as demais referências trazidas pelos materiais.

Quadro 1: Textos literários do LD *High up* (2013)– Vol. 1

| Num. | Título                | Pg. | Autor                   | Nacionalidade | Gênero  |
|------|-----------------------|-----|-------------------------|---------------|---------|
| 01   | Garfield              | 36  | Jim Davis               | EUA           | HQ      |
| 02   | Being Five            | 128 | GEORGES SFARNAS         | EUA           | HQ      |
| 03   | Sem título            | 128 | King Features Syndicate | EUA           | HQ      |
| 04   | Family tree           | 128 | Wilkinson               | EUA           | HQ      |
| 05   | Dilbert               | 158 | Scott Adams             | EUA           | HQ      |
| 06   | Sem título            | 163 | William G. Browning     | EUA           | Cartoon |
| 07   | Calvin & Hobbes       | 164 | Bill Watterson          | EUA           | Cartoon |
| 08   | Sem título            | 168 | Randy Glasbergen        | EUA           | Cartoon |
| 09   | Chuck & Beans         | 172 | Brian Gordon            | EUA           | HQ      |
| 10   | Englisman in New York | 180 | Sting                   | Inglaterra    | Canção  |

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Quadro 2: Textos literários do LD *High up* (2013) – Vol. 2

| Num. | Título            | Pg. | Autor            | Nacionalidade | Gênero  |
|------|-------------------|-----|------------------|---------------|---------|
| 01   | Sem título        | 168 | Randy Glasbergen | EUA           | Cartoon |
| 02   | Sem título        | 171 | Jackson Graham   | Inglaterra    | Cartoon |
| 03   | Sem título        | 172 | Randy Glasbergen | EUA           | Cartoon |
| 03   | Sem título        | 174 | Alexei Talimonov | Ucrânia       | Cartoon |
| 04   | SideWalkBubblegum | 175 | Clay Butler      | EUA           | HQ      |



|    |                                 |     |             |         |        |
|----|---------------------------------|-----|-------------|---------|--------|
| 05 | Araby                           | 185 | James Joyce | Irlanda | Conto  |
| 06 | The boy<br>and the filbert<br>s | 185 | Esopo       | Grécia  | Fábula |

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Quadro 3: Textos literários do LD High up (2013) – Vol. 3

| Num. | Título                        | Pg. | Autor                                 | Nacionalidade | Gênero       |
|------|-------------------------------|-----|---------------------------------------|---------------|--------------|
| 01   | Funeral Blues                 | 91  | W. H. Auden                           | Inglaterra    | Poema        |
| 02   | Pickles                       | 93  | Brian Crane                           | EUA           | HQ           |
| 03   | When Love<br>Hurts            | 105 | Site: Love is not abuse               | EUA           | Conto        |
| 04   | Sem título                    | 128 | Edgard Argo                           | EUA           | Cartoon      |
| 05   | Sem título                    | 128 | Lindsay Foyle                         | Austrália     | Cartoon      |
| 06   | Baloo                         | 128 | Rex May                               | EUA           | Cartoon      |
| 07   | Train up a<br>child           | 128 | George Du Maurier                     | França        | Cartoon      |
| 08   | All the world'<br>a stage     | 144 | Shakespeare                           | Inglaterra    | Monólogo     |
| 09   | As You Like It                | 147 | Shakespeare                           | Inglaterra    | Peça teatral |
| 10   | Flo & friends                 | 154 | Jenny Campbell                        | EUA           | HQ           |
| 11   | Sem título                    | 154 | Jenny Campbell                        | EUA           | HQ           |
| 12   | Annabel Lee                   | 160 | Edgar Allan Poe                       | EUA           | Poema        |
| 13   | A telephone call              | 165 | Dorothy Parker                        | EUA           | Conto        |
| 14   | Insurance Claims Dept.        | 174 | Randy Glasbergen                      | EUA           | Cartoon      |
| 15   | Mary's in<br>India            | 187 | Dido Armstrong and<br>Rollo Armstrong | Inglaterra    | Canção       |
| 16   | The little boy<br>and old man | 192 | Shel Silverstein                      | EUA           | Poema        |
| 17   | When I'm sixty<br>-four       | 193 | Beatles                               | Inglaterra    | Canção       |

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Percebemos, ao analisar os dados acima, que existe uma razoável quantidade e diversidade de gêneros como contos, poemas, etc. Porém os gêneros predominantes são HQ e *cartoon*, deixando uma carência nos demais que também poderiam diferenciar as





propostas de atividades e leituras. Até o gênero canção, que é tão apreciado pelos alunos, tem um número reduzido.

#### 4.2 Take over

A coletânea *Take over* (2013) também possui três volumes, cada um deles possui 8 unidades que trabalham temáticas diversas de assuntos atuais. Neste LD constatamos que há uma presença bem menor do TL em relação ao anterior. Os dados coletados estão expostos nos quadros 4, 5 e 6 mostrando a identificação realizada também relacionada aos mesmos aspectos tratados no LD *High up*(2013), para que em seguida possamos comparar e diferenciar.

Quadro 4: Textos literários do LD *Take over* (2013) – Vol. 1

| Num. | Título                        | Pg. | Autor          | Nacionalidade | Gênero  |
|------|-------------------------------|-----|----------------|---------------|---------|
| 01   | Baloo                         | 23  | Rex May        | EUA           | Cartoon |
| 02   | A Little History of the World | 58  | E. h. Gombrich | Áustria       | Crônica |
| 03   | Paper boy                     | 148 | Paul Paumer    | Inglaterra    | HQ      |

Quadro 5: Textos literários do LD *Take over* (2013) – Vol. 2

| Num. | Título                                    | Pg. | Autor               | Nacionalidade | Gênero              |
|------|---|-----|---------------------|---------------|---------------------|
| 01   | Life (After the end)                      | 23  | Matthew Christopher | Inglaterra    | Poema               |
| 02   | Peanuts                                   | 37  | Schulz              | EUA           | Cartoon             |
| 03   | The other hand                            | 69  | Chris Cleave        | Inglaterra    | Romance             |
| 04   | The terrible thing that happened to B. B. | 101 | John Boyne          | Irlanda       | Romance/<br>Sinopse |
| 05   | She's a riddle inside                     | 104 | Clarice Lispector   | Brasil        | Romance             |

Quadro 6: Textos literários do LD *Take over* (2013) – Vol. 3

| Num. | Título     | Pg. | Autor      | Nacionalidade | Gênero  |
|------|------------|-----|------------|---------------|---------|
| 01   | Sem título | 18  | Olsen      | EUA           | Cartoon |
| 02   | Sem título | 33  | Kofi Annan | Gana          | Citação |
|      |            |     |            |               |         |

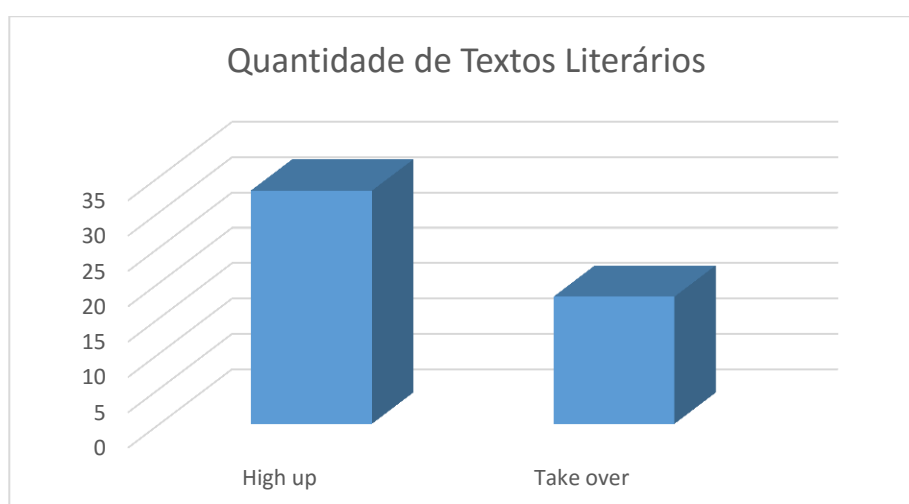


|    |                             |     |                 |            |               |
|----|-----------------------------|-----|-----------------|------------|---------------|
| 03 | Sem título                  | 37  | Stahler         | EUA        | Cartoon       |
| 04 | Sem título                  | 55  | John Hambrock   | EUA        | HQ            |
| 05 | Wizardof Id                 | 64  | Parker & Hart   | EUA        | HQ            |
| 06 | Free Range                  | 82  | Bill Whitehead  | EUA        | Cartoon       |
| 07 | Aboriginalco ntexto         | 102 | Pauline Johnson | Canadá     | Minibiografia |
| 08 | LostGenerati on             | 126 | Jonathan Reed   | EUA        | Poema         |
| 09 | Hamlet                      | 173 | Shakespeare     | Inglaterra | Peça teatral  |
| 10 | Waitingonthe world tochange | 176 | John Mayer      | EUA        | Canção        |

De acordo com os quadros 4, 5 e 6 delineados acima, constatamos quão limitada é a presença do texto literário na coletânea *Take over* (2013), contudo destacamos que nela não há predominância dos gêneros HQ e *cartoon*, mas uma distribuição mais elaborada em relação a abordagem de outros gêneros. E também uma variedade maior na nacionalidade dos autores, embora a maioria continue sendo norte-americana. Porém, também achamos como ponto positivo a presença de um autor de Gana, país do continente africano.

#### 4.3 Análise dos dados: Identificação e contagem

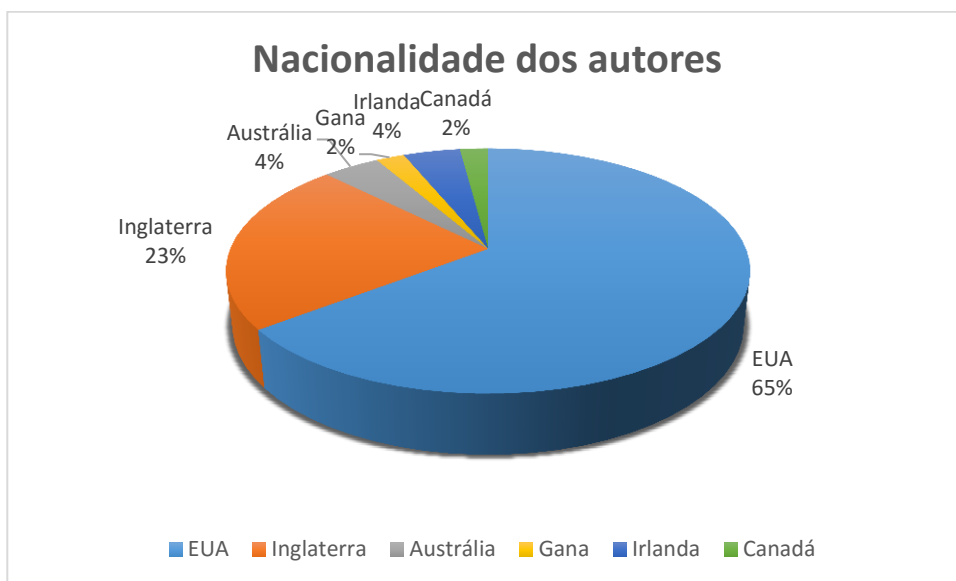
Gráfico 1: Quantidade de TL





No gráfico acima ambas as coletâneas foram analisadas seguindo igual processo, foi realizada a contagem em todas as unidades e anexos, a procura do TL. Observamos, assim que a quantidade de TL é bem maior no livro *High up* em relação ao *Take over*. Enquanto o primeiro possui mais de trinta textos considerados literários, *Take over* não passa de vinte. Conseqüentemente, o primeiro também apresenta um maior acervo com diferentes gêneros literários e subgêneros.

Gráfico 2: Nacionalidade dos autores



No segundo gráfico quantificamos a nacionalidade dos autores com objetivo de especificar quais são os países e também culturas que eles representam. Queremos, deixar claro que só enumeramos no gráfico 2 os países que tem como língua oficial o inglês, excetuamos, por exemplo, os TL de origem da língua francesa e brasileira, pois não julgamos necessário no levantamento da nacionalidade, já que buscamos identificar culturas anglófonas.

Desse modo, verificamos que nos LD analisados, a predominância do TL é de origem norte-americana e inglesa, comprovando a centralização na cultura anglo-americana. Quanto ao texto literário africano quase não encontramos, apenas 2% trata sobre esse assunto, enquanto a fatia maior vai para os EUA 65% e Inglaterra 23% o restante é dividido em fatias bem menores com Canadá 2%, Austrália 4% e Irlanda 4%.

Assim, o LD/LI não possibilita aos discentes tomarem conhecimento das diversas culturas anglófonas existentes nos cinco continentes, nem explora, portanto a diversidade literária existente em expressão de língua inglesa. E tampouco permite o



rompimento com os estereótipos disseminados pela centralização na cultura anglo-americana, o que poderia ser feito, por exemplo, explorando os aspectos culturais dos países anglófonos da África.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o livro didático de língua estrangeira, especificamente de LI, não apresenta elementos suficientes que introduza o aluno à cultura e história africana, tampouco aborda com mais ênfase o TL, pois percebemos que dos inúmeros textos que os livros trazem para o aluno se debruçar e aprender, poucos são literários. Ainda há a predominância de artigos e textos informativos no desenvolvimento das atividades didáticas.

Aprender uma língua estrangeira (LE) é também imergir nas diversas culturas que ela representa. Desse modo, acreditamos que o Texto Literário é um aliado, pois além permitir o ensino da LE também proporciona ao aluno conhecer as diferentes culturas. O inglês, como a segunda língua mais falada no mundo, necessita assumir essa identidade pluricultural, pois apesar de estar presente nos cinco continentes, ainda existe a predominância da valorização e disseminação da cultura anglo-americana no ensino da mesma no Brasil.

Constatamos, portanto, que embora exista a Lei que obrigue inserir a história e cultura africana no EM, o livro didático como elemento essencial para o ensino-aprendizagem ainda não se adequou a esta temática, deixando uma lacuna quanto a responsabilidade de disseminar e valorizar esta cultura que influenciou expressivamente a história da formação do povo brasileiro.

## REFERÊNCIA

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

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



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

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

DIAS, Renildes. JUCÁ, Leina. FARIA, Raquel. **High up:** ensino médio. Vol. 1, livro do professor. 1ª ed. Cotia, São Paulo: Macmillan, 2013.

DIAS, Renildes. JUCÁ, L. FARIA, R. **High up:** ensino médio. Vol. 2, livro do professor. 1ª ed. Cotia, São Paulo: Macmillan, 2013.

DIAS, Renildes. JUCÁ, L. FARIA, R. **High up:** ensino médio. Vol. 3, livro do professor. 1ª ed. Cotia, São Paulo: Macmillan, 2013.

LIMA, T. H. A. LAGO, N. A. A imbricada relação entre língua e literatura: o texto literário na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Soletras**, nº26, p. 267 - 280, 2013. Disponível < [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/.../7900](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/.../7900) > Acessado em: 21/04/2015.

PINHEIRO-MARIZ, J. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE).** São Paulo, 2007, 284 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa—da Universidade de São Paulo, SP - 2007.

RODRIGUES, A. L. **A língua inglesa na África: Opressão, negociação, resistência.** Campinas- SP: Editora da Unicamp. São Paulo: Fap- Unifesp, 2011.

SANTOS, Denise. **Take over:** ensino médio. Vol. 1, livro do professor. 2ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

SANTOS, Denise. **Take over:** ensino médio. Vol. 2, livro do professor. 2ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

SANTOS, Denise. **Take over:** ensino médio. Vol. 3, livro do professor. 2ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.



## A NARRATIVA ORAL AFRICANA: ESTRUTURA E ANÁLISE<sup>36</sup>

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (POSLE/UFCG)

**Resumo:** Na África, a tradição oral é um dos elementos culturais mais importantes. Entretanto, para que essa tradição seja preservada, as narrativas orais precisam ser perpassadas. Por isso, o *griot*, ancião da comunidade africana, é o responsável por contar essas histórias, ao redor da fogueira, às gerações mais novas. Ao narrar as histórias, o ancião, primeiramente, constrói uma situação inicial que traz a necessidade de contar a narrativa. Já no final da história, o ele comenta as histórias revelando seu caráter moralístico numa situação final do texto. Isso nos mostra uma das características preponderantes nas narrativas orais africanas, ou seja: a situação inicial e a situação final. Essas características, dentre outras, assim como a linguagem presente nessas narrativas fazem parte da cultura africana. Por isso, temos como objetivo, no presente trabalho, observar de que forma a estrutura, bem como a linguagem da narrativa oral africana, nesse caso, o conto oral, auxilia a sua análise, lembrando que a cultura é um elemento fundamental nesse processo. Para tanto, a pesquisa de caráter bibliográfico em questão terá como fundamento teórico as noções de Nunes (2009) quem discute a estrutura da narrativa oral; e Leite (2012) Freitas (2010) que trazem algumas reflexões acerca da tradição oral africana. Finalmente, é possível observar, de início, que alguns termos linguísticos presentes nos contos orais, como, por exemplo, os termos Kalumbungu, Kianda, Ki-shi, dentre outros, presentes no conto oral africano *O Kianda e a rapariga*, direcionam a interpretação do texto.

**Palavras-chave:** Narrativa oral africana; estrutura; análise.

### 1. INTRODUÇÃO

“Na África, quando um ancião morre,  
é uma biblioteca que se queima”

*Amadou Hampâté Bâ*

Ao lermos as palavras do escritor milanês Amadou Hampâté Bâ acima, entendemos a importância da tradição oral em África e, conseqüentemente, dos contadores de história, isto é, dos anciões. Esses velhos<sup>37</sup> africanos passam para as gerações mais novas toda a experiência de vida que eles possuem. Contudo, essa experiência sempre é contada por meio de uma narrativa oral.

<sup>36</sup> Parte de dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josilene Pinheiro-Mariz.

<sup>37</sup> Como, também, são chamados os anciões na África.



Dentre as narrativas orais africanas, como: mito e lenda, temos o conto oral, que, segundo Leite (2012), é a forma mais popular de transmissão de conhecimento e de cultura, além de ser, necessariamente, a forma “natural” ou “essencial” de reconhecimento da africanidade literária”. Ou seja, quando se fala em tradição oral no continente africano, lembramo-nos, de imediato, das histórias contadas pelos *gritos* ao redor das fogueiras.

No entanto, essas histórias foram se propagando cada vez mais e surgiu, assim, para que não se perdessem, por exemplo, com a morte dos anciãos, como nos diz Amadou Hampâté Bâ, uma forma de registrar esses textos orais que é a literatura. Logo, temos, então, esses contos orais registrados como literatura oral ou, como preferem denominar alguns autores, oralitura, que é uma forma de tornar registrado as narrativas orais que, antes, eram resguardadas apenas na memória do povo. Por isso, como diz o escritor milanês citado, no continente africano, “quando um ancião morre, uma biblioteca é queimada”. Em outras palavras, com o velho se perdiam diversas narrativas africanas que serviam, inclusive, como fontes históricas para a sociedade em questão.

Mas, se pensando nas características dessas narrativas, Nunes (2009) mostra-nos que há sempre uma temática moralística por trás das histórias, objetivando mostrar, dessa forma, o que é certo e errado aos cidadãos mais jovens da sociedade africana. Assim, analisando algumas narrativas de culturas africanas de língua portuguesa, a autora em questão afirma:

Estas são narrativas das quais é possível retirar um *código de moral indígena elementar* – o justo castigo de faltas como a inveja, a presunção, a desobediência, o egoísmo, o homicídio, e a bondade, a astúcia e a inteligência são recompensadas. São ilustrações do triunfo da sabedoria sobre a força bruta. No grupo de histórias “A sabedoria dos pequenos”, os simplórios, os deserdados, os detestados, acabam por vencer na vida melhor do que seus perseguidores, os quais muitas vezes se tornam benfeitores. Por outro lado, os Ogros, que representam a força bruta, a matéria sem espírito, são vencidos, castigados pelas suas más acções e geralmente esquarterados (para permitir a evasão das vítimas que eles tinham engolido). A glorificação da sabedoria ou da bondade é o tema de quase todos os contos (NUNES, *op.cit*, p.47).

Lendo as palavras da autora acima, encontramos várias temáticas tratadas nos contos, dentre as quais podemos destacar a inveja, a presunção, a desobediência, dentre outras. São todas temáticas que fogem aos princípios morais. Então, vemos que, por meio do conto oral, o ancião africano transmite o ensinamento para os mais jovens,





mostrando, por exemplo, que não é certo desobedecer aos mais velhos, que não é certo invejar os outros, entre outras coisas que são consideradas atos ilícitos em termos de hábitos e costumes considerados como corretos na convivência em sociedade.

Em termos de estrutura da narrativa, vemos que, ao narrar as histórias, o ancião, primeiramente, constrói uma situação inicial que traz a necessidade de contar a narrativa. Já no final da história, ele comenta as histórias revelando seu caráter moralístico numa situação final do texto. Isso nos mostra uma das características preponderantes nas narrativas orais africanas, ou seja: a situação inicial e a situação final. Essas características, dentre outras, assim como a linguagem presente nessas narrativas fazem parte da cultura africana.

Por isso, temos como objetivo, no presente trabalho, observar de que forma a estrutura, bem como a linguagem da narrativa oral africana, nesse caso, o conto oral, auxilia a sua análise, lembrando que a cultura é um elemento fundamental nesse processo. Para tanto, analisaremos três contos orais africanos, sendo eles: *Porque o sol e a lua foram morar no céu*, presente no livro intitulado *Sikulume e outros contos* de Júlio Emílio Braz; *As mãos dos pretos*, presente no livro também intitulado *As mãos dos pretos* de Nelson Saúte; e, por fim, *O kianda e a rapariga*, presente no livro *Contos populares de Angola* de Viale Moutinho.

Para fundamentarmos a presente pesquisa de caráter bibliográfico, basear-nos-emos nas noções Nunes (2009) quem discute a estrutura da narrativa oral; Leite (2012) e Freitas (2010) que trazem algumas reflexões acerca da tradição oral e literatura africana e, finalmente, Terra (2012) quem faz uma discussão sobre o conceito de literariedade.

Por fim, no que diz respeito à organização deste trabalho, vale destacar que teremos dois tópicos principais, além das considerações finais em que faremos um breve percurso sobre o que foi realizado no texto apresentado. No primeiro tópico, apresentaremos um pouco da literatura africana. No segundo tópico, apresentaremos um pouco sobre a estrutura da narrativa oral africana, à medida que exemplificaremos com os contos orais selecionados para o trabalho em questão.

## 2. A LITERATURA AFRICANA

Antes de falarmos de literatura africana, precisamos, primeiramente, discutirmos, brevemente, o conceito de literatura. De acordo com Terra (2014), esse conceito tem variado bastante nas discussões dos estudiosos da área, por isso, ele traz



duas concepções. A primeira considera literária a linguagem especial que se distancia da linguagem ordinária. Portanto, nesse caso, temos como literatura apenas os textos clássicos. Já a segunda concepção toma como base para a literariedade do texto os aspectos exteriores a ele (aspectos sociais, ideológicos, culturais e históricos). Sendo assim, conforme essa concepção, uma obra configura-se literária quando é reconhecida institucionalmente. Logo, podemos considerar, de acordo com tal concepção, os textos de Monteiro Lobato como literatura, já que, por meio das críticas esboçadas por esse autor em seus textos, como, por exemplo, na sua crônica intitulada *Negrinha*, na qual há a presença da crítica social, seus textos são reconhecidos institucionalmente.

Pensando nesse conceito de literatura que enfatiza o valor cultural do texto, destaque-se que a literariedade de um texto está além do fato de ele ser escrito ou oral, assim como de suas características imanentes. Um texto não é literário apenas quando está escrito em versos ou em prosa, sendo assim, o gênero também não é um fator suficiente para classificar um texto como literário ou não. Contudo, tendo em vista esse conceito cultural da literatura, podemos caracterizar um texto literário quando o mesmo retrata a sua cultura de origem. Daí, lembramos dos contos orais que são textos que retratam, de forma fiel, a sua cultura, uma vez que são produzidos e reproduzidos pelo próprio povo.

Esse gênero é muito comum em todas as culturas, tornando-se, desse modo, um gênero de caráter universal, como podemos ver nas palavras de Leite (2012) abaixo apresentadas.

Ora, talvez mais do que qualquer outro gênero, o conto oral é universal e comum a todas as culturas e continentes. O fato de uma parte das sociedades africanas continuar a ser fundamentalmente camponesa e agrícola, e manter as tradições orais como forma de preservação da sua bagagem cultural, não significa que o conto, a forma mais popular de transmissão de conhecimento e de cultura, seja necessariamente a forma “natural” ou “essencial” de reconhecimento da africanidade literária (LEITE, *op. cit.*, p. 26).

Ao lermos as palavras da autora acima, vimos que o conto é a forma mais popular de transmissão de conhecimento e cultura, o que nos faz lembrar que as narrativas orais são perpassadas de geração a geração, lembrando-nos, assim, das narrativas africanas que, de acordo com a tradição, são repassadas para os mais jovens por meio dos velhos contadores de histórias que transmitem seus ensinamentos ao redor



de uma fogueira. Essas histórias eram, nada mais nada menos, do que o popular conto oral, que, segundo Leite (*op.cit*), é um instrumento narrativo africano por excelência.

Mas, falando-se em conto oral africano, estamos remetendo-nos a literatura africana, que, nesse caso, é a literatura oral africana. A literatura que, em termos de África, predomina, posto que, nesse continente, o que prepondera com maior intensidade é a oralidade. Essa predominância da oralidade em África, ainda de acordo com Leite (*op.cit*), é uma consequência das condições materiais e históricas “e não uma resultante da ‘natureza’ africana” (LEITE, *op.cit*, p.20), embora, na maioria das vezes, esse fato seja analisado de modo confuso. Muitos críticos imaginam que a escrita, nesse continente, é um episódio alienígena para o povo africano. Contudo, o que se é que a oralidade na África é uma característica exclusiva. Ou seja, diferente de outros continentes, como, por exemplo, o continente Europeu, em África, a tradição oral é mais forte do que a escrita, visto que a literatura escrita foi trazida pelos colonizadores europeus, mas tem como função registrar esses textos orais que são muito ricos como é possível observar nas palavras de Aguéssy (1977, *apud* LEITE, 2012) abaixo.

Em primeiro lugar, lembramos que uma das características das culturas africanas tradicionais, a sua característica fundamental, é a oralidade. Enquanto, no quadro da escrita, as fontes de valores são os “autores” e as suas obras, o que cria reflexos culturais que levam os pensadores a negar qualquer réstia de pensamento onde não encontrem obras escritas, devemos hoje reconhecer que a oralidade pode produzir obras culturais muito ricas. [...] Quando falamos de oralidade como característica do campo cultural africano, pensamos numa dominante e não numa exclusividade (AGUÉSSY, 1977, p.108, *apud* LEITE, 2012, p.20).

Nas palavras acima transcritas, Aguéssy enfatiza a oralidade como uma característica fundamental das culturas áfricas e, acima de tudo, mostra-nos que é possível, por meio dessa oralidade, construir obras culturais muito ricas. Isso nos faz lembrar de diversas obras de contos orais, dentre as quais podemos destacar as obras das quais tiramos os contos orais que serão explorados nesse trabalho. As obras são: As



*mãos dos pretos* de Nelson Saúte, *Sikulume e outros contos africanos* de Júlio Emílio Braz e, por fim, *Contos populares de Angola* de Viale Moutinho.

Essas obras citadas fazem parte da literatura africana de língua portuguesa, mais especificamente de Angola e Moçambique. É necessário esse destaque porque cada literatura africana possui sua singularidade, sua cultura, apresentando, desse modo, particularidades étnicas e linguísticas, como Leite (2012) enfatiza nas palavras seguintes.

Cada literatura nacional africana tem as suas características próprias e desenvolve-se segundo moldes estéticos e linguísticos, cuja distintividade resulta não só das diferenças culturais étnicas de base, mas também das diferenças linguístico-culturais que a colonização lhes acrescentou. É praticamente insustentável qualquer generalização que conduza a elaborações teóricas que não levem em conta as especificidades regionais e nacionais africanas (LEITE, *op.cit.*, p.29).

Tendo em vista essas peculiaridades apresentadas nas palavras da autora acima, veremos, no próximo tópico, algumas das características envolvidas na estrutura da narrativa oral africana, tendo em vista, inclusive, os contos orais objeto estudo do presente trabalho.

## **2.1 A estrutura da narrativa oral africana na sua análise**

É importante observar que os elementos estruturais do texto literário, normalmente, auxiliam na sua análise. Por isso, nesse tópico, apresentaremos algumas das características estruturais da narrativa oral africana à medida que analisaremos a estrutura, seja organizacional ou linguística dos contos selecionados para esse trabalho que servirão também como exemplos.

De acordo com Nunes (2009), as narrativas orais africanas apresentam um valor inestimável, visto que são um reservatório dos valores culturais do povo africano, em especial nas sociedades mais rurais na qual a tecnologia moderna ainda não exerceu muita influência. Nesses locais, os textos orais apresentam especificidades e personalidades típicas de cada comunidade. “As diferentes oraturas apresentam uma visão desses mundos situados etnicamente e são elas próprias resultado de múltiplas intersecções de conteúdo e de graus diversos de aculturação” (NUNES, 2009, p.46). Em



outras palavras, os povos de diferentes culturas aprendem com os hábitos e costumes dos outros, gerando o que a autora chama de aculturação.

Esse aprendizado cultural, quer entre povos de diferentes comunidades, quer entre povos de gerações diferentes de uma mesma comunidade, constrói-se por meio de dois níveis, ainda conforme Nunes (2009): nível implícito e nível explícito. No primeiro nível, a narrativa não é considerada um simples instrumento pedagógico de transmissão de conhecimento, haja vista o fato de ela transportar dentro de si própria, ou seja, dentre dos seus elementos linguísticos, o objeto de ensinamento que deve ser transmitido. Assim, lembramos que, normalmente, essas narrativas apresentam uma temática, a partir da qual, é abordada uma discussão moral e ética. No segundo nível, por meio da narrativa, a memorização é um processo mais fácil devido à curiosidade e o prazer. Logo, a aprendizagem torna-se um processo mais prazeroso ao mesmo tempo que ensinar, também, fica mais fácil.

Se pensando ainda nas características intrínsecas a essas narrativas, percebemos que elas, normalmente, apresentam traços comuns, dentre os quais podemos destacar, por exemplo as temáticas que elas abordam, como vimos no tópico anterior, bem como elementos da natureza, pensando-se assim nas influências das religiões como o Bantu que consideram os elementos da natureza sagrados. No que se refere às temáticas, vemos que elas trazem discussões sobre condutas éticas e morais dos cidadãos, como: a inveja, a presunção, a desobediência, o egoísmo, o homicídio, o racismo, dentre outras temáticas.

Outro traço comum às narrativas orais africanas é o caráter pedagógico que esses textos possuem. Nesse traço, tendo em vista o nível implícito do funcionamento da narrativa apresentado acima, o ouvinte possui a narrativa como um objeto do ensinamento e, conseqüentemente, do conhecimento dos valores e da cultura do seu povo. Isto é, a narrativa possibilita que o indivíduo aprenda os valores da sua comunidade e, mais tarde, perpassa esses valores para as gerações futuras.

Por fim, outro traço comum às narrativas em questão é um universo simbólico, como afirma Nunes (2009). A narrativa é uma história comum à cultura tanto do emissor como do receptor, por isso, “O contador e os seus ouvintes são seres em interação para quem o dito cria a necessária cumplicidade e reitera que é preciso ser, na força da diferença, preservando-se, com isso o vasto manancial do saber autóctone” (PADILHA, 1995, p.14, *apud* NUNES, 2009, p.47).



Além desses traços apresentados acima, o conto oral africano também apresenta uma estrutura organizacional particular. Contudo, antes de partir para essa discussão, é importante perceber a relação do conto oral com a realidade. Os contadores de história, nesse caso, os anciãos africanos colocam em suas histórias todas as suas crenças e experiências reais. Por isso, também podemos dizer que há, implicitamente, no conto uma relação dele com a religião, já que as religiões são espécies de leis que configuram e regem as sociedades. Podemos ver isso nas palavras de Propp (1992, p.138, *apud* NUNES, 2009, p.50) abaixo.

Entre a realidade e o conto existem certos pontos de passagem: a realidade reflecte-se indirectamente nos contos. Um desses pontos de passagem é constituído pelas crenças, que se desenvolveram a certo nível da evolução cultural: é muito possível que exista uma ligação, regida por leis, entre as formas arcaicas da cultura e da religião, por um lado, entre a religião e os contos, por outro. Quando uma religião morre, quando uma cultura morre, o seu conteúdo transforma-se em conto (PROPP, 1992, p.138, *apud* NUNES, 2009, p.50).

Após vermos as palavras do autor acima, veremos, então, de que forma essas crenças são resguardadas no conto oral, isto é, quais as marcas organizacionais desse gênero narrativo. Pensando nisso, Nunes (2009) afirma que a narrativa oral africana traz em si características que retratam a situação em que o ancião conta suas histórias para os mais jovens ao redor da fogueira. Assim, a narrativa apresenta uma situação inicial que é o momento no qual o velho prepara o terreno, ou seja, faz uma contextualização sobre a temática tratada na narrativa que serve como uma forma de exemplo. Depois que conta a história, o ancião faz um comentário, uma espécie de lição de moral que é a situação final.

Além dessa estrutura organizacional, percebemos que as narrativas orais apresentam a metáfora, que é mais uma das características presentes nos textos literários africanos, além de termos culturais específicos da sua cultura de origem como é possível perceber, por exemplo, no conto *O kianda e a rapariga* presente no livro *Contos populares de Angola* de Viale Moutinho.

Nessa narrativa, a história acontece em torno dos dois personagens principais: o Kianda e a rapariga (uma moça comum). O Kianda casou com uma moça de uma aldeia e a levou para o fundo do rio. A mulher teve um filho, contudo, a criança morreu assim que nasceu. Então, o Kianda disse para ela que não queria ver a sogra no velório do seu filho. Entretanto, a esposa desobedeceu o espírito, o que gerou uma drástica



consequência. O kianda destruiu a aldeia onde a mulher vivia. Onde havia casas, ficou só mato. Para entendermos esse conto, precisamos compreender termos, tais como: *Kianda* (espírito do rio que preside o mundos dos peixes), *Kalunbunu* (caixa mágica usada pelo *Kianda*), *Di-kishi* (monstros antropófagos) e *Ma-kishi* (povos dos *di-kishi*). Ao lermos essas palavras, percebemos que, sem o conhecimento do folclore quimbundo que faz parte da cultura angolana, não entenderíamos a narrativa citada, haja vista o fato de esses termos serem essenciais no desenrolar da história.

Mas, além disso, percebemos que esse conto também confirma outras características particularmente presentes nas narrativas orais africanas como a temática. Percebemos que a temática induz ao ouvinte entender que a desobediência traz uma determinada consequência, já que a mulher desobedeceu ao marido e ficou sem sua casa. Essa desobediência gerou um castigo, pois onde tinha uma aldeia, ficou só mato como podemos ver num trecho do conto abaixo.

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 (MOUTINHO, 2000, 25-26).

Lendo o trecho do conto acima, identificamos o momento no qual o personagem principal pede a sua esposa para que ela não consentisse a presença da sua mãe no velório do filho, assim como, o momento em que esse personagem castiga a sua mulher pela desobediência.

Dando continuidade à discussão, podemos observar o conto *Porque o sol e a lua foram morar no céu* presente no livro intitulado *Sikulume e outros contos africanos* de Júlio Emílio Braz. Nesse conto, o sol e a lua são casados e amigos da água que nunca os visita. Por isso, um dia o sol convidou a água para ir a sua casa. Entretanto, a água disse que a sua população era muito grande e que não caberia na casa do sol e da lua. Mas, o sol insistiu, disse que prepararia seu lar para receber a visita da água. Sendo assim, chegou o dia da visita. A água começou a entrar na casa dos anfitriões. Contudo, ela viu que o espaço não era suficiente e perguntou se podia entrar mesmo, o sol disse que podia entrar. Quando a água e todos os animais marinhos entraram na casa, o sol e a lua foram parar no céu visto que não havia mais espaço.





Observando o conto em questão, percebemos a presença dos elementos da natureza, uma vez que todos os personagens são representados por tais elementos, sendo eles: sol, lua, água e animais marinhos. Além disso, é possível perceber, nesse texto, a presença da metáfora, visto que há um trocadilho entre casa – terra e teto – céu. Em outras palavras, vemos que a água preenche a casa do sol e da lua que é a terra, e os anfitriões vão parar no teto que é o céu.

Finalizando a discussão sobre a estrutura da narrativa oral africana, vale analisar o conto *As mãos dos pretos* presente no livro também intitulado *As mãos dos pretos* de Nelson Saúte. Esse conto moçambicano é narrado em torno de uma indagação. Ou seja, uma criança questiona o fato de a palma da mão e a sola dos pés dos negros serem mais claras do que o restante do corpo. A partir de então, ela ouve diversas justificativas por parte dos anciãos da comunidade. O professor disse que a palma das mãos dos negros não mais claras do que o restante do corpo porque os seus avós andavam com as mãos apoiadas no chão como bichos do mato. O padre disse que as mãos dos pretos eram assim porque eles sempre andavam de mãos postas, a rezar. Dona Dolores disse que os pretos tinham as mãos mais claras para não sujarem a comida dos patrões. O senhor Antunes da Coca-cola disse que Jesus Cristo juntamente com sua mãe e os santos resolveram criar pretos. Para isso, fizeram os homens de barro e os colocaram para cozer pendurados nas chaminés. Como estavam pendurados com as mãos, essa parte do corpo ficou mais clara do que o restante.

Não estando satisfeito com a história do senhor Antunes, senhor Frias chamou o garoto e disse que tudo o que o outro senhor falou era bobagem. Segundo ele, os negros tem a palma das mãos e a sola dos pés mais claras do que o restante do corpo porque, sempre que Deus fazia as pessoas mandava elas tomarem banho no lago do céu e elas ficavam branquinha, entretanto, os negros foram feitos de madrugada e, nessa hora, a água estava muito fria. Logo, só lavaram a palma das mãos e a sola dos pés.

Dando continuidade à narrativa, outra justificativa para o fato misterioso que norteia a história foi vista, pelo garoto, num livro, conforme o qual a palma das mãos e a sola dos pés são desse modo porque eles viviam encurvados apanhando algodão de virgínia. Sona Estefânea não se contentou com essa história e falou que isso aconteceu porque, conforme são muito lavados, as mãos e os pés dos negros desbotaram.

Finalizando o conto, vemos que, mesmo após ouvir todas as histórias dos anciãos, o menino julga correta a justificativa da sua mãe, conforme a qual Deus criou os negros porque eles precisavam existir do mesmo modo que os brancos. No entanto,



quando viu que os brancos riam deles, não podia mais tirar-lhes a cor negra porque já estavam habituados com sua cor. Então, ele fez a palma das mãos e a sola dos pés deles brancas para que eles tivessem algo semelhante aos brancos. Assim, acabaria com a desigualdade.

Analisando conto em questão, identificamos, na sua estrutura organizacional, a situação inicial e a situação final, que segundo Nunes (2009), fazem parte da narrativa oral africana. A situação inicial do conto é percebida no primeiro parágrafo, pois, antes de começar a contar a história, a criança (narrador) faz uma contextualização, mostrando que o que ele vai contar tem uma justificativa. Isto é, que a indagação dele teve início após o professor tê-lo dito que a palma das mãos e a sola dos pés dos negros são mais claras do que o restante do corpo.

Por fim, identificamos a situação final na qual há um comentário realizado pela mãe da criança. É o momento da lição de moral que desmistifica o preconceito existente contra os negros. Devemos lembrar que esse comentário é designado ao povo africano, já que a narrativa é contada e recontada pelos africanos velhos aos africanos jovens. É uma forma de ensinar as gerações vindouras que todos são iguais, acabando, assim, com a desigualdade racial.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vimos, ao longo do trabalho, que o objetivo aqui intentado, isto é, observar de que forma a estrutura, bem como a linguagem da narrativa oral africana, nesse caso, o conto oral, auxilia a sua análise, foi alcançado, haja vista o fato de, primeiramente, termos feito uma discussão sobre a literatura africana e, num segundo momento, termos feito a discussão sobre os elementos estruturais da narrativa oral africana. Nesse momento, além de fazermos uma exposição teórica, tendo como base, especialmente, Nunes (2009), fizemos a análise dos três contos orais africanos selecionados no trabalho, sendo eles: *Porque o sol e a lua foram morar no céu*, *O Kianda e a rapariga* e *As mãos dos pretos*.

É imprescindível destacar, por fim, que ao longo das discussões, percebemos o quanto importante é a estrutura tanto organizacional como linguística na análise do texto. Vimos a importância de se conhecer a cultura de origem do texto, já que, além dos termos culturais presentes nele, há também hábitos e costumes desconhecidos. Além



disso, entendemos a importância dos traços presentes nas narrativas orais africanas, dentro os quais podemos citar a temática e o elemento pedagógico. Ou seja, a narrativa oral africana transmite o conhecimento para o seu povo por meio de uma temática que reflita o código ético e moral, mostrando, dessa forma, aos jovens da comunidade africana o que é certo e errado.

## REFERÊNCIAS

BRAZ, Júlio Emílio. **Sikulume e outros contos africanos**. Adaptação de Júlio Emílio Braz, 2.ª Ed, Rio de Janeiro:Pallas, 2008, p. 08-11.

CASCUDO, Luís Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

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

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e Escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. – Rio de Janeiro: edUERJ, 2012.

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.

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

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.



## PRODUÇÃO POÉTICA FRANCÓFONA FEMININA NOS SÉCULOS XIX e XX NO CONTINENTE AFRICANO

Emily Thaís Barbosa Neves (UFCG)  
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)

**Resumo:** No que concerne à literatura francófona, é imprescindível ratificar que se trata de uma literatura de amplo destaque no conjunto da produção de língua francesa. Além da língua, evidentemente, a história, ao longo do tempo, comprova que tanto filósofos como homens da literatura “silenciaram” as mulheres escritoras. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de dar “voz” a essas mulheres poetas em um espaço que tradicionalmente foi ocupado por homens. Em uma perspectiva de fazer conhecer o que parece estar ainda retido pelo véu do desconhecido, buscamos por meio de uma pesquisa analítico-investigativa embasada nas leituras de Cazenave, (1996); Brahimi (2001) e Combe (2010), traçar um panorama da produção poética feminina de língua francesa, no continente Africano, trazendo ponderações sobre a lírica das “mulheres da francofonia”, isto é: de escritoras de língua francesa. Esta pesquisa tem como foco central perquirir aspectos da poética feminina francófona, apresentando os temas mais apreciados por essas poetisas, revelados na recorrência temática na produção lírica. Os resultados iniciais apontam uma produção literária viva e influente da poesia produzida por mulheres do universo francófono, no continente africano nos séculos XIX e XX, que reflete e amplia uma “poética do silêncio”, mostrando a realidade que é, na maioria dos casos, uma realidade cruel.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura francófona; Poesia; Escritora.

### INTRODUÇÃO

Compreender as discussões apontadas pelos (des) silenciamentos da autoria feminina literária e de vozes literárias de escritoras francófonas é primordial para compreender seu destaque no conjunto da produção de língua francesa no continente Africano.

Dessa forma, antes de tratar do emudecimento desta voz feminina, cabe elucidar a significação do termo “Francofonia”. Em 1880, o geógrafo Onésime Reclus (1837-1916) criou este termo, o que significa: ser falante francês e que faz uso do francês como primeira língua, segunda língua, língua oficial, etc.

No que concerne à literatura francófona, é imprescindível ratificar que se trata de uma literatura de amplo destaque no conjunto da produção de língua francesa. Além da língua, evidentemente, a história, ao longo do tempo, comprova que tanto filósofos como homens da literatura “silenciaram” as poetisas.

Deste modo, vale destacar que a “escrita das poetisas” não acontece por tentar sobrepor-se aquelas produções já existentes pelo sexo masculino ou pelo seu estilo e



forma, mas por suas temáticas e representações com o intuito de apropriar-se de sua voz, ganhando espaço dentro deste lugar que historicamente não era seu, sendo então caracterizado somente pela presença e dominação masculina.

Touraine (2007, p. 27) nos alega que “Ser mulher não é a pura constatação de um estado de fato, mas a afirmação de uma vontade de ser”. As poetisas, veem então na voz poética a possibilidade de eliminar papéis, a ela impostos, que apresentem anulação de si, assumindo os rumos de sua própria vida, colocando no papel os desejos do sujeito poético de libertar-se da “subordinação de silenciamento” para acabar com as práticas de apagamento de sua escritura e começar a ser, a pensar e a decidir sobre si, contradizendo a natureza e o espaço a elas, respectivamente, destinados: submissas e cuidadoras de entes e do lar.

Nos tornando cientes de que as poetisas estiveram durante muito tempo emudecidas, sem espaços para nenhum tipo de manifestação textual ou verbal, buscamos dar “voz” a essas mulheres poetas em um espaço que tradicionalmente apenas homens ocupavam. É para a importância em dar abertura para a poetisa francófona que voltaremos nossa atenção, com o objetivo geral de refletir sobre a voz poética feminina nos séculos XIX e XX, através de um mapeamento dessa produção escrita em língua francesa no continente Africano.

Para essa reflexão, buscamos trazer ponderações sobre a lírica das “mulheres da francofonia”, isto é: de escritoras de língua francesa. Esta pesquisa tem como foco central perquirir aspectos da poética feminina francófona, apresentando os temas mais apreciados por essas poetisas, revelados na recorrência temática na produção lírica.

Para discorrermos sobre esse assunto, organizamos este artigo em quatro itens, além desta introdução. No primeiro, ponderamos acerca da poética das mulheres da francofonia. No segundo, ponderamos acerca de um mapeamento dessa produção escrita em língua francesa no continente Africano, considerando princípios teóricos advindos da área da literatura. No terceiro item, discorreremos sobre os principais temas que cercam este ato, também pautadas em princípios teóricos literários e por meio de um poema de produção poética feminina. E, por fim, no quarto item apresentamos então os resultados por meio de nossas considerações finais.



## 1. POÉTICA FEMININA NA FRANCOFONIA

De acordo com a tradição, considerar a possibilidade de uma mulher escrever nesse contexto, desconstrói o paradigma de que a Literatura é um espaço somente masculino. Porém, por muito tempo, a literatura foi ocupada exclusivamente por homens, e as mulheres precisaram nadar contra essa corrente para conquistar um espaço de voz, de vez e de reconhecimento dentro deste campo.

Adentrar espaços antes impenetráveis é, definitivamente, para as minorias sociais, uma grande conquista social, que abre espaço para “uma nova representação que as mulheres têm delas mesmas e de seu lugar na vida social” (TOURAINÉ, 2007, p.9). Assim, quando se referia as produções de autoria feminina, remetia-se naturalmente a produções rotuladas de como sendo “coisas de mulher” ou puramente pieguice, perdendo o seu devido valor.

Do mesmo modo, durante muito tempo, o único espaço em que a mulher aparecia era quando os poetas as descreviam em seus textos, descrevendo-as com fragilidade e submissão, deixando-as relegadas ao segundo plano, representando a mulher como seres oprimidos, presas as ideologias.

Essas mulheres preocupavam-se em expandir a ideia de uma indispensável transformação nos comportamentos da sociedade em um ambiente onde elas não possuem vez, nem voz com o objetivo de construir-se enquanto mulheres. Desse modo, as poetisas buscaram conseguir espaço ao lado dos homens no mundo da literatura com o intuito de enriquecer sua cultura e fazer com que suas próprias opiniões e histórias fossem ouvidas, ganhando voz.

Apesar de se observar um grande progresso, a literatura ainda não é um espaço igualitário. Touraine (2007, p.10) indica “a necessidade de romper com o discurso do gênero “neste campo nada se pode fazer”, e contribuir na redescoberta das mulheres como atrizes sociais - em revelando seus objetivos, os conflitos nos quais estão implicadas e a vontade de ser “sujeitos” de suas próprias existências”.

Neste sentido, percebemos que as poetisas foram obrigadas a permanecerem durante muitos anos emudecidas, sem nenhum espaço para qualquer tipo de manifestação, assim era necessário desmistificar a tentativa de diferenciar os gêneros, dando abertura para a voz da mulher.



De acordo com Touraine (2007, p. 18) “ As mulheres eram obrigadas a agir em função de seu lugar na sociedade; sua subjetividade nada mais era do que um conjunto de reflexos e de ilusões, e que as tornavam incapazes de uma ação autônoma”, esse era o momento que as mulheres careciam de reiterar sua identidade firmando-se na literatura para construir seu poder de decidir a direção de suas próprias vidas, abandonando sua existência baseada somente nas sombras masculinas, passando pouco a pouco a atrair olhares interessados em desnudar-lhe os mecanismos que lhe compõem o modo de ser ganhando por conseguinte espaço e voz neste campo.

Touraine (2007), nos afirma ainda que:

É evidente que hoje elas têm consciência desta função de atrizes morais, livres, responsáveis, e não mais se consideram objetos carregados de significações impostas de fora, mas atrizes cujo objetivo principal é construir a si mesmas como atrizes, como seres livres. (TOURAINÉ, 2007, p. 31)

Nesse sentido, destacando a abertura para a mulher escritora em um ambiente que, sempre foi ocupado por homens, evidenciamos que quando se trata de diferenças, as mulheres sempre estão em desvantagem.

## **2. PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA FRANCESA NO CONTINENTE AFRICANO**

A literatura produzida nos países “francófonos” em língua francesa (LF) tem corroborado para o fortalecimento da literatura nesses espaços. Tomando consciência de que a África possui uma rica e variante literatura que foi se ampliando através dos tempos, buscamos dar voz as mulheres poetisas que adotaram a LF para a produção ficcional literária na região africana. Ainda, não é certo afirmar que exista uma escrita caracteristicamente feminina, nem que nessa literatura haja um tema repetitivo nas obras.

Segundo Touraine(2007, p. 32), “ A identidade que as mulheres afirmam, porém, não é somente a rejeição da dominação social; ela é, sobretudo, a afirmação da experiência vivida da própria subjetividade que emergiu e, conseqüentemente, a confirmação da capacidade de pensar, de agir, de esperar ou de sofrer por si mesma”. Entretanto, podemos dizer que essas mulheres escritoras falam sobre suas dores, suas preocupações, suas experiências no ambiente familiar, suas lágrimas e o acaso feliz ou





infeliz de se viver em uma sociedade ainda dominada pelo homem. E é em meio a essa mistura de povos e culturas diversas que é necessário dar ênfase as várias realidades presentes no espaço francófono.

No entanto, em muitos casos, as poetisas escreviam e publicavam com nomes masculinos ou simplesmente eram emudecidas. Touraine (2007), nos afirma que:

É necessário reconhecer que as mulheres, que constantemente foram consideradas submissas aos desejos, às regras ou às funções impostas por outros, são capazes de agir a fim de responder às suas exigências interiores e pessoais, e não somente responder às sujeições exteriores. (TOURAINÉ, 2007, p. 31)

Ainda que, atualmente a LF aceite apenas o substantivo masculino *écrivain* não suportando portanto a feminização do nome, que faz com que o padrão de idioma francês formalmente não aceite ainda o gênero 'escritora', é possível percebermos que, ao redor do mundo, há mulheres que ocupam este espaço.

Desse modo, é preciso lembrar que sempre houve, na literatura francesa, mulheres que se atreveram a produzir literatura como Christine de Pizan (1363-1430), Madame de Staël, George Sand e Simone de Beauvoir. Essas escritoras guerreiras ocuparam, um espaço de evidência no meio dos homens detentores da palavra literária.

### **3. PRINCIPAIS TEMAS QUE CERCAM ESTE ATO POR MEIO DE UM POEMA DE PRODUÇÃO POÉTICA FEMININA**

Destacamos que embora os espaços francófonos de produção feminina em LF, no que diz respeito aos temas e gêneros literários, tenham diversas diferenças, as mulheres poetisas trazem semelhanças em todos esses espaços, buscando um espaço que lhe foi negado ao longo de muitos anos.

Encontramos na escrita literária feminina da África temas de modo recorrente. Canezave (1996, p.13), diz que:

La transcription du monde féminin au quotidien a permis aux écrivains femmes de mettre doigt sur les divers mécanismes d'oppression qui régissent le statut des femmes. Dès lors, ce qui était considéré jusqu'alors du domaine privé est passé dans la sphère publique. (CANEZAVE, 1996, p.13)



Podemos notar que a temática presente nas produções femininas é consequente das suas experiências cotidianas, uma vez que, as mulheres possuem um olhar particularizado, um olhar minoritário.

Em trabalho anterior, Pinheiro-Mariz (2012, p.146) apresenta que “entre os preferidos, encontra-se a questão da infância, da língua/cultura dupla, da poligamia, da pobreza, do controle social; assim como o tema do feminismo, bem como uma poesia realista”. Desse modo as mulheres poetisas em toda a África escrevem sobre os costumes e os hábitos do continente Africano, mostrando a realidade, do jeito que ela é, denunciando os horrores vividos por mulheres em uma sociedade de predominância masculina.

Poetisas como Mariâma Ba, Aminata Sow Fall, Fatou Diome ou Calixthe Beyala são lembradas por uma obra marcante que não apresenta apenas estes temas recorrentes, mas também denuncia uma sociedade de homens e mulheres hipócritas. De acordo com Cazenave (1996, p.9), “le silence continue à se faire pour une large part sur le rôle des écrivains femmes à cet égard”. Este silenciamento faz com que as mulheres ainda, estejam em um grande campo de desvantagem em busca de espaço e voz.

Em países como Maghreb e Machrek da região africana, Pinheiro-Mariz (2012, p.147), afirma que, “a mulher parece ter ainda menos espaço; todavia, essa negação de espaço instiga tanto as escritoras da região, que a produção nesses países é tão intensa quanto fundamentalmente “voz” por vez na sociedade”.

A África subsaariana de acordo com Touraine (2007, p. 23) é vista do mesmo modo, “as mulheres carregam dentro delas projetos positivos bem como o desejo de viver uma existência transformada por elas mesmas”, considerando-se que se (pré) ocupam em difundir uma indispensável mudança nos comportamentos da sociedade africana tão diversificada.

Brahimi (2001, p. 33), “Le travail critique se fait dans le roman aussi dans les théâtre, plus accessible et plus efficace pour atteindre le public africain. Il en est de même dans la génération la plus récente, dont l’écriture est de plus en plus audacieuse et novatrice”. Nos mostrando que a escrita atual mostra uma ousadia mais intensa, atendendo diretamente o público africano com suas necessidades.

No que se refere ao gênero das obras, encontra-se, o romance autobiográfico, sendo um dos principais gêneros praticados entre as escritoras do norte e oeste do continente africano. Na região da África mediterrânea, existem muitas escritoras que



ocupam esse lugar de voz, dentre elas, citamos Assia Djébar, Malika Mokédde e Laïla Sebbar.

A poetisa Fatema Zohra Imalayen (1936-2015), foi uma escritora argelina de língua francesa com origem árabe-muçulmana radicada na França, nascida em 30 de junho de 1936, autora de romances, novelas, poesia, ensaios, teatro e argumentos de cinema, utilizou-se do pseudônimo literário de Assia Djébar. Suas produções têm por principais temas a emancipação feminina, a história, e a Argélia através das suas línguas e culturas.

A escritora argelina nos faz transitar, por meio de seus textos literários, por diversos períodos da história da Argélia marcados pela violência e pela luta pelo poder, produzindo uma literatura de caráter eminentemente político.

Escolhemos o poema inédito intitulado *Pour quelle vérité*, de Assia Djébar para observarmos como essa poetisa marca a voz que se propunha a desvelar os modos de violência que marcaram e marcam as relações entre Oriente e Ocidente.

Assia Djébar em seu poema intitulado *Pour quelle vérité*, tem por finalidade trazer a realidade da história, as vozes das mulheres e as múltiplas identidades de uma nação.

A poetisa apresenta no início do poema a necessidade em desconstruir a tradicional cultura do silenciamento nas mulheres escritoras:

“*Ecrire d’abord et quelle que soit la langue,  
celle qu’on balbutie ou qu’on crie,  
puis plus tard qu’on écrit- et ce n’est plus soudain la même!*”

*Ecrire enfin, où malgré l’hiatus qui par la  
suite va vous suivre, comme une ombre brisée, déformée...*

*Ecrire, cela aurait pu être en chinois, ou en  
bengali, ou en anglais: ce fut en arabe (pour apprendre le Coran) et en  
français; à l’école.*

*Ecrire, ce fut d’abord la première;  
l’obscur nécessité”.*

Assia DJEBAR *Pour quelle vérité*

Independente da língua ou do lugar é indispensável que essas mulheres escrevam, dando voz a histórias reais e mostrando sua força e identidade dentro da sociedade.

Assia Djébar, se coloca diretamente no poema quando diz que:



**Dirais-je aujourd'hui que pour moi, écrire-écrire de la seule écriture qui me pousse, et m 'habite, et me commande, écrire en français mais pour inscrire tout de même voix des aïeules et vérités inversées, renversées, dans leurs jeux d'ombre et de réalité, ce serait cela, écrire en francophonie. (DJE BAR, 2006, p. 44).**

Explicando que a escrita hoje, para ela é o que a move, e é através dela que escrever em língua francesa, a torna-se um lugar neutro onde pode ser ouvida. O que nos faz ver que as mulheres que não tiveram antes, agora podem ter voz.

O poema gira em torno da importância em escrever, deixando registros. Podemos, ainda, destacar que o poema é recente (2007), o que nos faz ver que tal situação ainda ocorre, em grande parte, pelo fato de as mulheres ainda estarem presas na sombra masculina e nos limites impostos pela sociedade, tendo sua voz silenciada, preenchida pelas atribuições inerentes à sua função, que envolve, dentre outras demandas, a cultura e a posição de detentoras do lar, perdendo seu real valor.

## **RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que, atualmente, a luta feminista demonstre já ter realizado grandes conquistas, e os temas que dizem respeito às diferenças de gênero e à desigualdade das condições entre homens e mulheres evidencie ser um assunto clichê, é notório que a sociedade, ainda é, constituída por práticas sociais que tentam normatizar o comportamento feminino e masculino, impondo papéis socialmente construídos sobre eles, como se tais papéis fossem naturais.

Atualmente produção de mulheres ainda ocupa um lugar deveras fraco entre produções literárias em todo mundo, a única voz feminina possível de ouvir é a voz marcada pelo silêncio. Porém, o espaço que é dado à presença da mulher na literatura tem, nos dias hoje, mais prestígio que em anos passados.

Deste modo, fazer reconhecer a produção literária da poética feminina é um passo indispensável e terminante para se dar abertura a um espaço que é tão importante para se dar voz a quem não tem vez. Assim, a poesia produzida por mulheres do universo francófono, no século XIX, dá abertura para a poética francófona da contemporaneidade nos fazendo ver que ainda existe um longo caminho a ser percorrido



**REFERENCIAS**

ABASSI, Ali. **Une problématique identitaire de la littérature francophone en Tunisie : la femme et le féminin.** Revue de littérature comparée 2008/3 (n° 327), p. 319-341.

ALLAIN, Touraine. **O MUNDO DAS MULHERES.** Ed. Vozes, 2007

ALONSO, Josefina Bueno. **Femme, identité, écriture dans les textes francophones du Maghreb.** Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses 2004, 19, 7-20

Andrée Chedid. Disponível em : <http://www.poetica.fr/categories/andree-chedid/>  
Acesso em: julho, 2015.

BRAHIMI, Denise. **LANGUE ET LITTÉRATURES FRANCOPHONES.** Paris : Ellipses, 2001.

COMBE, Dominique. **LES LITTÉRATURES FRANCOPHONES.** Questions, débats, polémiques. Presses Universitaires de France, 2010.

DOUCEY, Bruno. **Terre de femmes- 150 ans de poésie féminine en Haiti.** ed. Bruno Doucey, 2010.

HITCHCOTT, Nicki. **La problematique du feminisme dans la litterature francophone des femmes africaines.** LittéRealité.

Les femmes et la littérature. Disponível em : <http://femmes-de-lettres.com/category/poetesse-francaise/page/3/> Acesso em: julho, 2015.

MARIZ, Josilene Pinheiro; BLONDEAU, Nicole. **Há uma voz feminina nos mares e nos continentes de língua francesa?** Pontos de Interrogação n. 1. A produção de autoria feminina - Vol. 2, n. 1, jan./jun. 2012 p. 136-156.

Poétesses d'expression française (du Moyen-Age au XXème siècle). Disponível em : <http://www.poetesses.fr/> Acesso em: julho, 2015.

POSLANIEC, CHRISTAN et DOUCEY, Bruno. Outremer- **Trois océans en poésie** .ed. Bruno Doucey, 2011.



# Grupo de Discussão 11: LITERATURA CONTEMPORÂNEA: TEORIAS, CRÍTICA E FICÇÃO



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O EROTISMO NA POESIA DE AMNERES<sup>38</sup>

Olavo Barreto de Souza (UEPB/ PPGLI)

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira (UEPB/ PPGLI)

Rosângela Maria Soares de Queiroz (UEPB/ PPGLI)

**Resumo:** Ao trabalharmos a presença da temática do erotismo no âmbito literário, é válido salientar que é apenas através da transmutação, da recriação, que o poeta pode conceber um poema de teor erótico, visto que em termos de poesia e erotismo, existe uma impossibilidade de tradução plena de seus signos. Dessa forma, analisaremos o erotismo na poética de Amneres Santiago de Brito Pereira, poetisa paraibana, jornalista e escritora, nascida em João Pessoa em novembro de 1959, radicada em Brasília desde 1979. No nosso percurso investigativo, tomamos por objeto de análise os poemas da autora que versam sobre a referida temática. Assim, a pesquisa proposta visa verticalizar as ponderações de leitura presentificadas pelos poemas “Libido”, contido no livro *Eva* (2007) e “Paixão”, contido em *Razão do Poema* (2000); avaliando esta experiência erótica transmutada, na qual a autora se utiliza de diferentes recursos imagéticos e, sobretudo, figurativos. Nesse sentido, faz-se necessário apontar teóricos que discutem o viés simbólico, como Chevalier (2009) e Bourdieu (2011), além da abordagem do jogo das palavras na poesia que evoca sentidos vários, discorrido por Paz (1994). Assim, o erotismo observado nos poemas analisados, seguindo a tensão entre descontinuidade/continuidade, pode revelar uma pretensão transcendente do ser, resultado das considerações tecidas daquilo que se propõe no presente artigo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Erotismo e Literatura; Poesia; Amneres Santiago.

### Introdução

A poesia erótica é uma das vertentes profícuas da literatura brasileira contemporânea. Um número significativo de autores trabalha literariamente a experiência erótica humana de várias maneiras na prosa e inclusive na poesia (Cf. SAVARY, 1984). O nosso trabalho visa somar aos estudos acerca desses autores brasileiros, uma vez que sobre a autora por nós investigada, ainda não foram produzidos

---

<sup>38</sup> Este estudo figura um recorte de uma pesquisa concluída (SOUZA, 2014) acerca da poesia da autora focalizada nessa investigação.



estudos significativos que contemplem criticamente sua obra, sobretudo, no que diz respeito aos seus poemas eróticos. Paraibana, nascida em João Pessoa em novembro de 1959, radicada em Brasília desde 1979, Amneres Santiago de Brito Pereira é jornalista e escritora. Formada em Comunicação Social e em Letras pela Universidade de Brasília (UnB), além da atuação na poesia, a escritora ainda escreve prosa.

Como o nosso trabalho focaliza o erotismo observando sua manifestação na poesia de Amneres, apresentaremos inicialmente, alguns conceitos teóricos desse fenômeno sob as ponderações de Geoges Bataille (2013), Francesco Alberioni (1988), Lucia Castello Branco (s/d), Alexandrian (1993), entre outros citados ao logo deste estudo. Posteriormente, tendo em vista a metodologia de estudo analítico do texto poético, exporemos nossas ponderações de leitura sobre os poemas “Libido”, contido no livro *Eva* (2007) e “Paixão” contido em *Razão do Poema* (2000), da autora, no que diz respeito à motivação dos recursos poéticos para a constituição da temática erótica. Desse modo, no estudo que ora propomos, voltamos nosso olhar para a(s) representação(ões) poética(s) construída(s) por Amneres Santiago acerca da temática em questão.

Selecionamos esta temática por dois motivos, a saber: primeiro, por ser um tema visto, quase sempre, com indiferença pelo senso comum, muitas vezes sendo associado à perversão sexual - compreendemos que o Erotismo é muito mais complexo do que é apresentado pelo senso comum e estudá-lo, para nós, representa uma oportunidade de compreender algo importante para a experiência do homem: uma linguagem que conjuga no seu interior as manifestações do desejo do ser; segundo, por ser uma das temáticas de relevância na poesia de Amneres. Além disso, a pesquisa por nós proposta vem somar conhecimentos sobre uma escritora pouco conhecida pela academia. Assim, as ponderações de leitura apresentada por nós nesta pesquisa somam-se ao campo de estudo sobre autores da literatura brasileira na contemporaneidade.

Seguindo uma perspectiva de leitura verticalizada do texto poético, observaremos os aspectos estéticos, estruturais e semânticos dos poemas da autora investigada. Nesta pesquisa, ao contemplarmos as perspectivas teóricas do Erotismo, procuraremos investigar como a temática do erótico se manifesta na escrita de Amneres Santiago, analisando, para chegar a esta compreensão, os significados subjacentes aos símbolos, imagens, rimas, disposição visual do poema, dentre outros recursos





estruturais e estéticos, tendo em vista o diálogo deles para a constituição do caráter erótico dos poemas da escritora em análise.

### **O erotismo: compreensões teóricas**

O erotismo como uma manifestação cultural se constrói com elementos simbólicos que motivam sua expressão. Símbolos, palavras, mitos, narrativas diversas, gestos, etc. concorrem para construir a erótica cultural de uma sociedade. O termo “erotismo” deriva da palavra “erótico” que tem seu étimo grego como *erotikós* – “relativo ao amor”. Na mitologia grega, Eros é o deus do amor, e do nome desta entidade é cunhado o termo *erotismo* e seus semelhantes (Cf. DURIGAN, 1985). Eros é um sinal de equilíbrio, como assegura Kury (2009, p. 184), “[...] uma força preponderante na ordem do universo, responsável pela perenidade das espécies e pela harmonia do próprio Cosmos.”.

Dentre as obras mais representativas sobre o erotismo, está o longo ensaio feito pelo escritor francês Georges Bataille, *O erotismo*, cujo sua primeira publicação é de 1957. Nele, estão desenvolvidas as principais ideias do autor sobre o fenômeno do erotismo. Dentre essas ideias, estão as concepções de *continuidade/descontinuidade* dos seres e os *interditos*. Segundo Bataille (2013, p. 114),

[...] a existência [do ser] é então descontínua. Mas esse ser, na morte, é reconduzido à continuidade do ser, à ausência de particularidade. Essa ação violenta, que priva a vítima de seu caráter limitado e lhe dá o ilimitado, o infinito que pertence à esfera sagrada, é desejada em sua consequência profunda.

Ou seja, o ser vive na busca da continuidade, pela sua característica descontínua. A união dos seres, através do erotismo, favorece o condicionamento à continuidade, muito embora, esteja este novo ser também marcado pelo descontínuo. A experiência erótica tendenciona levar o ser para ultrapassar seus limites, uma busca pelo inefável, o transcendental. A associação de Bataille (2013) acerca da experiência erótica à morte, surge do fato de ser nesta que o ser consegue a continuidade de si, indo além da matéria física. O morrer para continuar. Muito embora a continuidade seja apenas um construto imaginário, pois, o ser advindo da experiência erótica, continua sendo limitado.

Angélica Soares (1999, p. 26), ao comentar sobre o pensamento de Bataille acerca deste tipo de experiência supracitada, indica: “[...] ao se manterem vivos e participantes da ação, [os amantes] buscam completar-se mutuamente, pondo em comum a abertura para a continuidade.”. Os sujeitos envolvidos na ação erótica



vivenciam a completude que a experiência interior do erotismo oferece. Por esta razão, há o fomento do desejo, pois, ao sentirem a falta da continuidade, buscam nesta experiência este objeto perdido.

Muito embora, na relação entre masculino e feminino, possa haver a consequência da relação sexual, no nascimento de um filho, não é nisso que o erotismo se reduz, como afirma Coppola (2012, p. 31), ao explicar a concepção batailleana de erotismo. Ele diz que “no erotismo há uma procura psicológica por algo que vai além da mera reprodução da espécie”. A busca pela continuidade revela o interior do homem, “[...] uma vontade de atingir o segredo do ser [...]” (BATAILLE, 2013, p. 115). Pois, como assegura Pastore (2009, p. 30), corroborando este pensamento, “[...] pelo erótico o homem busca a si mesmo, sublima-se para, enfim, considerar-se num Todo maior; inexplicável e inexprimível.”.

Os interditos, na concepção batailleana, referem-se às construções sócio históricas que definem as divisões entre os papéis das reações humanas diante de variados fenômenos, dentre eles o erótico. São estas “proibições”, que normatizam a civilização. Assim, Bataille (2013, p. 59) indica: “As imagens eróticas, ou religiosas, introduzem essencialmente, em alguns, as condutas dos interditos, em outros, condutas contrárias.”. Ou seja, a dimensão de transgredir ou não essas imagens refletem o modo como o sujeito assimilou os interditos emergidos de sua civilização.

São esses limites que forcem as proibições, por exemplo, do incesto. Ou então, as privações de contato erótico do sujeito por estar em algum estado religioso. Muito embora havendo essas proibições, o homem sempre está transgredindo os interditos, como aponta Paes (2006, p. 18): “Restaria ainda acentuar, dentro do pensamento de Bataille, que o erotismo implica um princípio de violência e de violação mais ou menos declaradas”.

Outro autor bastante citado quando se trata de erotismo é o sociólogo italiano Francesco Alberoni com sua obra *O erotismo*, publicado inicialmente em 1986. Nela, essencialmente, o autor tratará das diferenças entre homens e mulheres, sobre suas especialidades no fenômeno erótico. Entra no cerne das discussões de Alberoni (1988) a questão da continuidade/descontinuidade do ser, como em Bataille (2013), no entanto, para o autor italiano, esta polarização está demarcada na composição feminino/masculino. O *feminino é contínuo*, pois sua experiência se caracteriza pelo sentir: “O feminino, mais tátil, muscular, auditivo, mais ligado aos odores, à pele, ao



contato.” (ALBERONI, 1988, p. 10). Assim, para manter o “sentir”, necessita, a mulher, de manutenção, estando, desse modo, o erotismo feminino ligado à permanência:

[...] continuidade de ternura, carícias, palavras, penetração, sussurro. Imenso mar no qual as sensações se sucedem como ondas, transformando-se umas nas outras. Continuidade nas metamorfoses. Continuidade dos corpos, das peles, dos músculos, dos odores, dos passos, das sombras ao crepúsculo, dos rostos. (ALBERONI, 1988, p. 29).

Ou seja, na relação com o objeto amado, é a mulher um ser que pretende abarcar toda a experiência erótica de modo a continuá-la. De certa maneira, o que o erotismo apresenta é uma união total com o objeto amado, fazendo perdurar essa experiência. Diferentemente, a vertente masculina do erotismo privilegia a fugacidade do momento, não tendo a amplificação dessa experiência, como indica Alberoni (1988, p. 41): “Na vertente masculina do erotismo, ao contrário, o que conta é a intensidade do encontro sexual. O encontro erótico é, para ele, um tempo lamurioso, subtraído da vida comum.”. Assim, o encontro erótico é o ponto máximo da experiência, tendo ele um fim em si mesmo, sua descontinuidade:

O tempo passado com o amante deve ser um tempo livre de toda e qualquer preocupação, extraordinário. O tempo da felicidade, o tempo da paz. Um tempo separado, recortado do cotidiano. Com um princípio e um fim. Tudo o que é diferente deve ter um princípio e um fim. (ALBERONI, 1988, p. 64).

Ambos os autores citados trabalham com o erotismo de modo semelhante, embora tendo suas especificidades, cada um traça seu olhar acerca do fenômeno erótico de modo próprio. É interessante o uso das terminologias “continuidade” e “descontinuidade” para explicar a busca do ser pela completude no fenômeno erótico. Um ponto de disparidade entre os autores está, basicamente, no tipo de abordagem que eles utilizam para exemplificarem o fenômeno.

Enquanto Alberoni exemplifica suas concepções de modo mais sincrônico, se portando de filmes e de literaturas de grande consumo editorial, como os romances “[...] água-com-açúcar, ou cor-de-rosa [...]” (ALBERONI, 1988, p. 16), dentre outras obras, Bataille, se apresenta mais diacrônico, revisitando narrativas míticas, além de fazer considerável referência à obra do escritor francês Marquês de Sade. Assim, Bataille apresenta seu estudo de modo profundo na experiência do ser, Alberoni, centra seu olhar das diferenças de como homens e mulheres vivenciam o erotismo.



## **Erotismo e Literatura**

Na designação do erotismo, no campo literário, existem algumas questões que constituem este discurso. Primordialmente, no campo das artes, figura a linguagem do desejo. Sobre isso Lucia Castello Branco diz:

Entre poetas, sexólogos, maníacos e oportunista reside um impulso comum: a necessidade de verbalizar o erotismo, de escrever a linguagem do desejo, de decifrar o “enigma do amor”, numa tentativa, talvez, de negar a morte em que irremediavelmente nos laçamos a trilhar os caminhos de Eros. (BRANCO, s/d, 65).

É nessa necessidade se verbalizar o desejo, que o erotismo se estabelecesse pela tensão entre vida e morte, continuidade e descontinuidade. Essa linguagem enigmática nasce da intensa busca pela permanência através da efemeridade. Uma dualidade que pode ser vista na definição do mito de Eros, apresentado acima. Sobre essa questão, Branco (s/d, p. 67) continua:

[...] o erotismo se articula em torno de dois movimentos opostos: a busca de continuidade dos seres humanos, a tentativa de permanência além de um momento fugaz, *versus* o caráter mortal dos indivíduos, sua impossibilidade de superar a morte.

Superar a morte e celebrar a vida são, dentre outras, algumas das substâncias compósitas do discurso erótico, mesmo que essa superação seja impossibilitada pela essência descontínua do homem que tem seus limites marcados. Sobre o desejo e a necessidade, afirma Angélica Soares (1999, p. 23):

Tanto o desejo quanto a necessidade partem de uma tensão interna mas, enquanto a necessidade poder ser satisfeita, graças ao relacionamento com um objeto que reproduza a tensão, o desejo só se satisfaz ilusoriamente.

No corpo a necessidade; na imaginação, o desejo: ambos partem da tensão interna do encontro. Como no mito do *Ser Andrógeno*, relatado por Platão em *O Banquete*, escrito por volta de 380 a.C., em que tendo o corpo sido dividido, em partes separadas, o ser vive na busca intensa para sublimar as dores da divisão e encontrar a sua parte perdida. Assim, o homem constrói na sua imaginação este encontro epifânico. O desejo só pode ser satisfeito na ilusão, porque é na criação de conteúdos artísticos que a satisfação pode encontrar repouso. E assim, o homem caminhou desde o princípio, formulando meios de expressar os seus anseios, colocando no texto literário a escrita de sua vida, sobretudo, transmutando suas experiências eróticas.



Na relação entre *erotismo* e *poesia*, Octávio Paz (1994, p. 12) os aproxima com as transfigurações entre *sexualidade* e *linguagem*, a partir da analogia com os dois primeiros termos citados:

A relação entre erotismo e poesia é tal que se pode dizer, sem afetação, que o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal. Ambos são feitos de uma oposição complementar. A linguagem - som que emite sentido, traço material que denota ideias corpóreas - é capaz de dar nome ao mais fugaz e evanescente: a sensação; por sua vez, o erotismo não é mera sexualidade animal - é cerimônia, representação. O erotismo é sexualidade transfigurada: metáfora. A imaginação é o agente que move o ato erótico e o poético. É a potência que transfigura o sexo em cerimônia e rito e a linguagem em ritmo e metáfora. A imagem poética é abraço de realidades opostas e a rima é cópula de sons; a poesia erotiza a linguagem e o mundo porque ela própria, em seu modo de operação, já é erotismo. [...]

É pela definição de “metáfora” que poesia e erotismo se aproximam, como pudemos ver acima. Ou seja, é pela incorporação de símbolos que se motivam para enunciar um sentido a um conteúdo, aparentemente, arbitrário, que constitui-se o discurso da poesia, e, assim, de modo análogo, a linguagem erótica. Como afirma Maingueneau (2010), a elocução erótica assumida na literatura estabelece como um jogo de linguagem. Jogo, este, que Paz (1994, p. 12) na descrição acima relata como uma ação discursiva que “[...] designa algo que está além da realidade que lhe dá origem [...]”. É o crivo da imaginação que motiva o discurso poético, e que aproxima a este o erótico. E este crivo, é a marca pessoal e intransferível da poesia, como indica Paixão (s/d, p. 120):

O poeta tenta realizar na sua poesia uma nova realidade construída de palavras, que estimulam o voo da imaginação e, ao mesmo tempo, permitem conhecer de modo mais atento e cuidadoso a própria realidade vivida pelo homem.

Este “voo da imaginação” aproxima as realidades arbitrárias do discurso poético, bem como tendenciona tornar traduzível o conteúdo da experiência erótica em poesia.

A manifestação do erotismo na literatura, além do exposto, se configura como uma “falta”. É pela falta da continuidade de si que o sujeito busca a experiência erótica, a marca da descontinuidade o impulsiona por esta busca frustrante. Na visão de Bomfim (2001, p. 23), só no discurso literário esta falta pode ser suprida:

Todo desejo se origina de uma falta, que a linguagem luta continuamente para suprir. A linguagem humana é a manifestação dessa falta e o que permite o ingresso na “ordem simbólica” e que faz que o discurso literário se estructure no sentido de preencher essa falta, substituindo os objetos reprimidos dos desejos pelas imagens metafóricas.



Assim, encontraria na literatura, o sujeito, um modo de estabelecer sua continuidade. O corpo da escrita, do poema, é um “corpo infinito”, como afirmará Amneres no poema de título homônimo, em *Entre elas* (2004). Sendo infindo, estabelece continuidade.

### **A experiência erótica transmutada**

Como fora observado anteriormente, o erotismo aparece na cena literária como uma espécie de código que imprime os desejos do ser. Octávio Paz (1994) indica que o jogo das palavras na poesia, em relação ao erotismo, resulta não apenas de uma reprodução exata de sensações. Branco (s/d), também afirma que em termos de poesia e erotismo, existe uma impossibilidade de tradução plena de seus signos, ou seja, é apenas através da transmutação, da recriação, que o poeta pode conceber um poema de teor erótico. Os poetas que se utilizam do discurso erótico para apresentar seus poemas lançam mão de variados recursos estéticos para simbolizarem a experiência erótica. E, por isso, ela é transmutada, porque, é pela “sugestão” que se apresenta.

Os poemas aqui apresentados, sob a categoria da *experiência erótica transmutada*, objetivam aludir a esta experiência se utilizando de diferentes recursos imagéticos e, sobretudo, figurativos. O simbolismo empregado, como afirma Chevalier (2009, p. XXII) ao retomar C. G. Jung, representa “[...] uma imagem apropriada para designar, da melhor maneira possível, a natureza obscuramente pressentida pelo Espírito”. Ou seja, em se tratando de erotismo, os modos de aplicação de recursos simbólicos nos poemas ofertam uma gama de sentidos que apontam para uma realidade inefável que a experiência erótica propõe.

A aproximação entre a experiência erótica e a literária, apontada por Soares (2007), é, anteriormente, postulada pela filósofa russa Lou Andréas-Salomé [1861-1937]. No seu memorável ensaio *O erotismo* (ANDRÉAS-SALOMÉ, 2005, p. 74-75), ao relacionar erotismo e arte, a filósofa indica:

[...] mas como instinto de criação estética e o instinto sexual apresentam analogias tão extensas, o êxtase estético desliza insensivelmente em êxtase erótico, e este tenta involuntariamente se dotar de um adorno estético – ou talvez tenha revestido diretamente a animalidade, tendo o corpo como matéria de criação. Tais fatos parecem demonstrar um crescimento germinado a partir da mesma matéria.



Assim, o fluxo da experiência erótica, alude-se à potência da criação literária de modo que o corpo, em suas dimensões que favorecem a subjetividade, se imbricam de modo favorável à construção artística, por excelência simbólica.

A obra de Amneres está repleta de poemas figurativos. Nas análises anteriores pudemos observar alguns exemplos, quando resenhamos sua obra. Dentre os poemas de teor erótico, construído sob figuração, o que mais se destaca é “Libido”, situado na obra *Eva*:

#### **Libido**

Fogo insone arranha, assanha, excita,  
grita no ventre, no sexo, nas coxas,  
corre no sangue e escorre e encharca,  
cíclica corrente elétrica,  
cio do tempo,  
infinita lava,  
luz de um misterioso Deus,  
corpo e sopro,  
transitório e eterno,  
Ícaro,  
Eros,  
Eu.

(AMNERES, 2007, p. 83)

Duas figurações podemos compreender da forma triangular do poema. A primeira é do órgão genital feminino. A segunda, do útero. Por excelência, ambas as representações aludem à feminilidade que o triângulo invertido fornece. Chevalier & Gheerbrant (2009, p. 903) indica que este elemento “[...] simboliza a água e o sexo feminino.”, em oposição ao triângulo convencional que representa o masculino e o fogo. Duas matérias distintas. Observamos nesta definição, os conceitos que qualificam masculino e feminino em polos diferentes, de modo opositivo, um passivo, outro ativo (Cf. BOURDIEU, 2011).

Na qualificação do poema, pelo viés erótico, observamos um modo crescente que leva o ser de um estado descontínuo, próprio da sexualidade fálica, para um estado contínuo, divinizante, transcendente. Os primeiros versos demonstram um ponto de partida da experiência erótica: “Fogo insone arranha, assanha, excita, / grita no ventre, no sexo, nas coxas, / corre no sangue e escorre e encharca”. Observamos nesses versos a expressão do desejo manifesto pelo corpo, principalmente na sua parte erógena. É interessante apontar sobre o estrato fônico deste trecho.





A sibilante /s/ assumida na composição das palavras “insone”, “escorre”, “assanha” e “excita”, alude ao efeito sonoro da respiração ofegante durante a relação sexual, de modo que a própria semântica das palavras mobilizada no trecho constrói esta significação, pois, ambas pertencem ao mesmo campo de significação: o da manifestação erótica do corpo. O ritmo do poema, nos dois primeiros versos, marcados, sobretudo, pela pontuação sugere, também, a movimentação dos corpos durante a efervescência do desejo. Este ritmo vai reduzindo ao longo do poema, de modo que a intensidade da manifestação corporal sublimasse, passando do estado de corpo, para entrar no de alma, principalmente, nos três últimos versos.

Esta passagem pode ser verificada, principalmente, quando a luminosidade divina favorece ao sujeito esta experiência “luz de um misterioso Deus”. A partir de então, o ser vive entre o terreno e o divino: “corpo e sopro / transitório e eterno”. Neste trecho “corpo” e “transitório”, afirmam o lugar terreno, descontínuo, finito. Enquanto “sopro” e “eterno” afirmam a continuidade transcendente do ser, o “sopro” representando, sobretudo, a aspectualização do sujeito eternizado.

Por fim, nos três versos finais temos a trindade “Ícaro / Eros / Eu”. É interessante apontar que, embora o triângulo esteja invertido sua base é a parte maior, ou seja, os primeiros versos, finalizando com o cume do triângulo com a menção das divindades apresentadas. Chevalier & Gheerbrant (2009, p. 903) indica que a forma triangular alude “[...] a divindade, a harmonia, a proporção.”. O término da experiência erótica se dá com a afirmação da transcendência de si, pois, embora havendo o nome de dois deuses, o “eu”, totalmente espiritualizado, encerra o poema.

Na afirmação de cada um, no texto, podemos compreender que “Ícaro”, representa a ousadia. Na sua trajetória mítica, este personagem tem a possibilidade de voar com asas fabricadas com ceira. Não podia ele aproximar-se do sol, pois suas asas cederiam, mas, inebriado pela possibilidade de ser livre pelo voo, lança-se próximo ao sol e cai (Cf. KURY, 2008). “Eros” representa o desejo, o amor. E “Eu” é o ser transfigurado, envolto na sua transcendência. A ousadia e o desejo fundam-se para completar a tríade formatada no poema.

E todo este caminho só ocorre por conta da “energia”, isto é, a manifestação dinâmica, na vida psíquica, do impulso (ou pulsão) sexual.” (ROUDINESCO, 1998, p. 473), ou seja, a *libido*. É justamente o título do poema. É esta força, a impulsionadora da vida que leva o sujeito à busca pela sua completude através da experiência erótica.



Em *Razão do poema*, há um texto bastante representativo sobre a *experiência erótica transmutada*. Trata-se de “Paixão”. Composto por duas estrofes, afirma:

**Paixão**

Treme  
Inflama  
Exala  
Excita  
Acende  
É chama  
É êxtase  
É vida

(AMNERES, 2000, p. 35)

De modo análogo a “Libido”, aqui também observamos um caminho que vai da descontinuidade do ser para sua continuidade transcendente, muito embora não haja a menção de deuses como no texto anteriormente analisado. Podemos dividir este poema em duas partes que correspondem ao primeiro e o segundo verso. No inicial, temos, de modo cronológico, as preliminares da experiência sexual, o “treme”, para, por fim, “excitar”.

A repetição da vogal /a/ no final dos três últimos versos da estrofe alude, também, aos gemidos da excitação. Por fim, na segunda estrofe, observamos a chegada ao ápice da experiência, revelando a continuidade do ser. O que antes apenas eram sensações erógenas, tornam-se algo concreto. Não uma concretude material, mas, espiritualizada. Isso pode ser compreendido, sobretudo, pela presença do verbo “ser”, “É chama / É êxtase / É vida”. A experiência erótica que é permanente, e que apresenta de si como fruto, a vida.

### **Considerações Finais**

Procuramos neste trabalho investigar a manifestação da temática erótica na poesia de Amneres Santiago. Diante disso, compreendemos que sua poética ressalva de modo significativo à experiência erótica pautada, sobretudo, nas concepções de continuidade/descontinuidade do ser, conforme descreve o pensamento de Georges Bataille (2013). Observamos, também, que a abordagem da autora em estudo na construção de seus poemas se dá por uma composição figurativa que alude a temática abordada, como pudemos verificar no poema “Libido”.

O erotismo de Amneres tendenciona uma experiência erótica por excelência não apenas relatando o ato, mas o transmutando, seja por figurações, utilização de personagens mitológicos (por exemplo, Eros e Ícaro), além de construir, no estrato fônico dos poemas, elementos que aludem à experiência descrita, havendo na



composição dos poemas a alusão aos sons produzidos pelos amantes em momento de êxtase erótico.

Assim, o erotismo observado nos poemas analisados, seguindo a tensão entre descontinuidade/continuidade revelam uma pretensão do ser em espiritualizar-se. Não é intenção do sujeito, nos textos poéticos analisados, a vivência erótica dissociada de um ideal maior, transcendental. É por esta razão que seus poemas são classificados como eróticos, e não pornográficos, pois, não buscam apenas descrever a experiência licenciosa, mas, a partir dela intenciona o eu lírico em apresentar um texto poético reflexivo, que busca em cada verso um modo de contemplar a experiência de humanidade proposta. Os poemas da autora em estudo seguem este ideal. Pois, é com o sentido de espiritualização que a experiência erótica, segundo Bataille (2013), se verifica para o homem.

Ademais, sobre a composição total deste trabalho, cremos que ele representa uma contribuição significativa para o estudo das poetisas brasileiras da atualidade. Sobretudo, no que diz respeito a Amneres, é esta pesquisa um subsídio para futuros estudos sobre sua poética, visto que não existem, até o nosso conhecimento na feitura desta investigação, estudos sistematizados sobre seus poemas.

### Referências

- ALBERIONI, Francesco. **O erotismo**. Trad. Élia Edel. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- ALEXANDRIAN. **História da literatura erótica**. Trad. Ana Maria Scherer e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- AMNERES. **Eva**. Trad. Zélia Stein e Daniel Sanches. Brasília: Thesaurus, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Razão do poema**. Brasília: Tática, 2000.
- ANDRÉAS-SALOMÉ, Lou. O erotismo e a arte. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o problema do amor e O erotismo**. Trad. Antonio Daniel Abreu. São Paulo: Landy Editora, 2005.
- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRANCO, Lucia Catello. **O que é erotismo**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.



CHEVALIER, Jean. Introdução. In: \_\_\_\_; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 24. ed. Trad. Vera da Costa e Silva [et. al.]. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COPPOLA, Julio Cesar. **Viva la gracia**: a celebração do erotismo feminino nos versos de B. Lopes. 2012. 107 f. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras – RJ.

DURIGAN, Jesus Antônio. **Erotismo e literatura**. São Paulo: Ática, 1985.

KURY, Mário da Gama. **Dicionário de mitologia grega e romana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Pornográfico, erótico, libertino. In: \_\_\_\_\_. **O discurso pornográfico**. Trad. Marcus Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIXÃO, Fernando. A aventura da palavra. In: WALTY, Ivete Lara Camargos; MARIA, Luiza de; \_\_\_\_\_. **O que é ficção, o que é conto, o que é poesia**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

PASTORE, Claudia. **Falas femininas eros e poesia**: um estudo sobre o erotismo na escritura feminina. São Paulo: Nelpa, 2009.

PAZ, Octavio. Os reinos de Pã. In: \_\_\_\_\_. **A dupla chama**. Trad. Wladimir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

ROUDINESCO, Elisabeth. Libido. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Superv. Ed. Bra. Marco Antonio Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAVARY, Olga. (org.) **Carne Viva**: primeira antologia brasileira de poemas eróticos. Rio de Janeiro: Anima, 1984.

SOARES, Angélica. **Os gêneros literários**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, Olavo Barreto de. **O rouco silêncio** – O erotismo na poesia de Amneres Santiago. 2014. 65 f. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades – PB.



## NARRAR A VIDA: A MEMÓRIA NA AUTOBIOGRAFIA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

José Veranildo Lopes da Costa Júnior (POSLE/UFCG)<sup>39</sup>  
MATA, Ariadne Costa da (UEPB) – Orientadora<sup>40</sup>

**Resumo:** A autobiografia *Vivir para Contarla* (2002) se converteu em um dos documentos mais importantes e completos para conhecer a história de vida, da formação do escritor e do projeto literário de Gabriel García Márquez. Escrita em primeira pessoa, a autobiografia do escritor colombiano narra além de episódios da sua vida particular, momentos históricos da Colômbia e da formação do realismo mágico na América Latina. Gabriel García Márquez utiliza-se da memória individual e da memória coletiva, através de fontes históricas como jornais e revistas, e de conversas com parentes e amigos para narrar sua própria história de vida, que se confunde com a história de um projeto político e literário para a América Latina. Pretendemos, neste trabalho, discutir o artifício da memória na construção da narrativa, pois entendemos que Gabriel García Márquez utiliza-se de diversas fontes – ora da memória individual, ora da memória coletiva – no intento de construir suas recordações em primeira pessoa. Desta forma, as memórias apresentadas na autobiografia são de base individual, ficcionalizada e coletiva e retratam um “eu” que projeta os acontecimentos e contribui com a formação de um personagem e de um cidadão colombiano que viveu inúmeros fatos históricos na América Latina. Para tanto, nos fundamentamos nas contribuições teóricas de Costa Lima (2006), Cravino (2006), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autobiografia; Memória; Gabriel García Márquez.

### PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Nas chamadas *escritas de si* existem muitas formas de nomear a prática escrita em primeira pessoa, tais como: literatura memorialística, literatura do “eu”, literatura em primeira pessoa, literatura autobiográfica, entre outras que remetem a experiência de narrar sobre si, sobre a história do próprio “eu”. Este universo compõem-se de biografias, autobiografias, relatos, entrevistas, diários, perfis na Internet, que sintetizam a necessidade humana de narrar, de contar histórias. Quando se trata da literatura em primeira pessoa é relevante destacarmos a função da memória como uma importante marca que caracteriza este discurso. Caminhando lado a lado com a história, leva-se em consideração que o discurso em primeira pessoa faz uso direto das recordações do próprio

---

<sup>39</sup> É mestrando em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Desenvolve uma dissertação de mestrado que estuda o espaço autobiográfico em Gabriel García Márquez e as contribuições da autobiografia para a sala de aula. Contato: jveranildo@hotmail.com

<sup>40</sup> Doutora em Literatura pela PUC-Rio. É Professora de Literatura Hispânica na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.



“eu” e da história do personagem, ou seja, o próprio narrador em primeira pessoa.

A memória encontra-se também intimamente interligada à ficção. Como garantir que a narração de fato aconteceu? Não há a possibilidade de afirmar que todas as histórias narradas são factíveis e reais, pois as memórias estão sujeitas ao processo de ficcionalização da história contada.

Nesse sentido, quando pensamos na história de vida do escritor colombiano Gabriel García Márquez, sua autobiografia *Vivir para Contarla* (2007) se converteu em um dos documentos mais importantes e completos para conhecer a vida do escritor e o projeto literário do Nobel de Literatura. Sabendo que a memória é um artifício que permite a reconstrução dos fatos vividos, nos interessa neste trabalho discutir a formação da narrativa e do espaço autobiográfico em *Vivir para Contarla* (2007) a partir dos efeitos que a memória causa na construção da narrativa.

### **AS ESCRITAS DE SI NA LITERATURA HISPANO-AMERICANA**

Falar de si parece ser uma das marcas do homem contemporâneo, dado a necessidade humana de contar, narrar, transmitir fatos acontecidos. Não obstante, as escritas de si – termo que acolhe as literaturas escritas em primeira pessoa, tais como autobiografias, diários, entrevistas, perfis na internet, relatos entre outros, é uma prática de escrita antiquíssima quando pensamos no mundo ocidental.

As práticas de escrita em primeira pessoa são iniciadas com as *Confissões de Agostinho*, assim sinaliza-se para a produção da prática escrita em primeira pessoa de cunho religioso, pautado na existência de uma prática autobiográfica e de uma subjetividade humana. De acordo com Klinger (2007), as escritas de si ainda que seja um produto da cultura burguesa da Ilustração, não é um aspecto moderno nascido na Reforma, nem no romanticismo, mas uma prática de escrita enraizada no Ocidente inaugurada com as *Confissões*.

Acreditamos que vivenciamos na atualidade um momento na cultura de espetacularização do sujeito e da diluição da dicotomia entre pública e privado, pois nos parece que a prática autobiográfica é cada vez mais concreta e frequente nos mais diversos espaços discursivos. Nas palavras de Arfuch (2010):



A simples menção do “biográfico” remete, em primeira instância, a um universo de gêneros discursivos consagrados que tentam apreender a qualidade evanescente da vida opondo, à repetição cansativa dos dias, aos desfalecimentos da memória, o registro minucioso do acontecer, o relato das vicissitudes ou a nota figurante da vivência, capaz de iluminar o instante e a totalidade. Biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências dão conta, há pouco mais de dois séculos, dessa obsessão por deixar impressões, rastros, inscrições, dessa ênfase na singularidade, que é ao mesmo tempo busca de transcendência. (ARFUCH, 2010, p. 15)

Não obstante da realidade de espetacularização do sujeito apontada por estudiosos como Arufch (2010) e Klinger (2007), pode-se pensar que falar de si é uma marca da contemporaneidade, contudo esta prática escrita na América Latina é consolidada desde o início da colonização, quando Colombo escreveu seus diários de viagem até os dias de hoje, com o advento da Internet e as novas formas de comunicação digital. No contexto da América Latina, as narrativas em primeira pessoa iniciam-se com os diários de viagem de Colombo na colonização da América e se acentuam com as ditaduras vividas nos países do Cone Sul, sobretudo na Argentina e Chile, países que produziram diversas narrativas autobiográficas sobre o período de sangue e repressão política.

De fato, na Argentina do século XIX, a literatura autobiográfica, que remete a figuras públicas relevantes no processo de construção da nacionalidade, é inseparável da construção dessa identidade. A importância da escrita autobiográfica é tal que Noé Jitrik chega afirmar que “o que chamamos de *literatura argentina* para o século XIX é memórias, como as do General Paz, autobiografias, como as de Sarmiento, ou diários, como os de Mansilla, por dar alguns exemplos contundentes”. (KLINGER, 2007, p. 23)

É neste panorama de escritas de si na América Latina e de relevância da escrita autobiográfica para a Literatura Hispano-Americana, de construção da identidade e de nacionalização aos fatos históricos, que se justifica a presença da primeira pessoa no continente como uma das práticas de escrita mais antiquíssimas e importantes.

### **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO AUTOBIOGRÁFICO CONTEMPORÂNEO**

Pensar em uma prática literária em primeira pessoa inaugurada na antiguidade com as *Confissões de Agostinho*, não anula a possibilidade de discorrermos sobre a existência de um espaço autobiográfico na contemporaneidade a partir do advento das novas formas de comunicação propiciadas pela Internet. Dessa forma, vivemos uma exposição frenética do “eu” e da intimidade espetacularizada, sobretudo nas redes sociais, o qual os limites entre o público e o privado se diluem constantemente.

O avanço da cultura midiática de fim de século oferece um cenário privilegiado para a afirmação desta tendência. Nela se produz uma crescente visibilidade do





*privado*, uma espetacularização da intimidade e a exploração da lógica da celebridade, que se manifesta numa ênfase tal do autobiográfico, que é possível afirmar que a televisão se tornou um substituto secular do confessionalário eclesiástico e uma versão exibicionista do confessionalário psicanalítico. (KLINGER, 2007, p. 22)

É neste sentido de espetacularização do sujeito e da diluição da dicotomia do público e do privado que acreditamos na existência de um espaço autobiográfico na contemporaneidade que se concretiza nos gêneros tradicionais e já reconhecidos pela crítica literária, como a autobiografia, a biografia e a entrevista, mas que por outro lado, apresenta uma nova roupagem que se concretiza nas redes sociais, como os perfis no *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*. Assim, vivenciamos uma exposição desenfreada do “eu” nas redes sociais, no qual as histórias de vida privadas e particulares se diluem em um processo cultural de espetacularização das vidas e de publicação da intimidade.

### **NARRAR A VIDA: O ESPAÇO AUTOBIOGRÁFICO EM GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ**

O escritor colombiano Gabriel García Márquez se tornou conhecido na América Latina e no Mundo como o percussor do realismo mágico colombiano<sup>41</sup> e com o *Prêmio Nobel de Literatura* 1982 com a publicação da obra *Cem Anos de Solidão*<sup>42</sup>.

O projeto literário de Garcia Márquez se vincula à ficção como elemento principal das suas narrativas, relacionado com o realismo mágico. É importante sinalizarmos que o escritor colombiano escreveu suas principais obras a partir de elementos ficcionais e mágicos, sendo *Cem Anos de Solidão* uma das representações mais concretas da narrativa mágica e da presença de elementos ficcionais.

Conhecido por seus estudos sobre a escrita autobiográfica e por ter inaugurado o Pacto Autobiográfico como contrato de leitura entre o escritor e o leitor de autobiografia Lejeune (2008) tenta distinguir a biografia da autobiografia. Segundo o autor, a autobiografia se caracteriza pela presença de quatro categorias básicas, a saber: 1) *Forma da linguagem*: em narrativa ou prosa; 2) *Assunto tratado*: a vida individual ou a história de vida de uma celebridade; 3) *Situação do autor*: identidade do autor (cujo nome remete

---

<sup>41</sup> Penso no realismo mágico colombiano como uma das vertentes da corrente do realismo na América Latina, cuja característica principal é a diluição do universo mágico à realidade maravilhosa latino-americana.

<sup>42</sup> Título originalmente em espanhol: Cien Años de Soledad.



a uma pessoa real) e do narrador; 4) *Posição do autor*: identidade do narrador e do personagem principal e perspectiva retrospectiva da narrativa. Para Lejeune, apenas a autobiografia apresenta estas quatro categorias e, portanto, gêneros vizinhos da autobiografia como o diário e o romance pessoal não preenchem tais categorias estabelecidas.

Percebe-se nos estudos de Lejeune (2008) que a autobiografia é um dos gêneros que se localizam nos limites do real e o ficcional, de modo que o interessante nesta prática de escrita não é o julgamento e o atestado da autobiografia como gênero estritamente referencial, mas sim o compromisso com a semelhança da realidade.

Buscando resolver as problemáticas existentes sobre a teoria da autobiografia, Lejeune (2008) inaugura um contrato de leitura entre o leitor e o escritor, intitulado por ele de Pacto Autobiográfico.

Assim, a noção de Pacto proposta pelo estudioso francês pressupõe um contrato de leitura entre o leitor e o escritor, de modo que o escritor fornece pistas que levam o leitor a reconhecer a narrativa nos terrenos da realidade e da ficção. Identificamos nas palavras de Lejeune (2008), a célebre noção de Pacto:

Voltemos ao aspecto jurídico: uma das críticas feitas à ideia de pacto é que ela supõe a reciprocidade, um ato em que duas partes se comprometem mutuamente a fazer alguma coisa. Ora, no pacto autobiográfico, como, aliás, em qualquer “contrato de leitura”, há uma simples proposta que só envolve o autor: o leitor fica livre para ler ou não e, sobretudo para ler como quiser. Isso é verdade. Mas se decidir ler, deverá levar em conta essa proposta, mesmo que seja para negligenciá-la ou contestá-la, pois entrou em um campo magnético cujas linhas de força vão orientar sua reação. (LEJEUNE, 2008, p. 73)

Percebemos que a autobiografia de Gabriel García Márquez encontra-se nos limites da realidade e da ficção, e que o Pacto estabelecido por Lejeune não acolhe autobiografias como *Vivir para Contarla* dado a presença de elementos autoficcionais na obra.

A noção de pacto apresenta uma insuficiência teórica que se relaciona ao fato de que a autobiografia está permeada de elementos ficcionais. Esses elementos [...] colocam a obra de García Márquez em um lugar ambíguo, talvez mais próximo daquilo que a crítica contemporânea tem chamado de autoficção, sem, no entanto encontrar nesta classificação uma acolhida confortável. (COSTA JUNIOR; MATA, 2015, p. 197)

Neste sentido, acreditamos na existência de um espaço autobiográfico em *Vivir para Contarla* ambíguo que transcende a teoria e o contrato de leitura estabelecido por Lejeune, e assim, sinalizamos na construção de um espaço autoficcional em Gabriel



García Márquez. É importante lembrar que o escritor colombiano elaborou um projeto literário baseado na ficção e no fim da vida, o autor compromete-se com um gênero referencial – a autobiografia, porém esta autobiografia é construída a partir de inúmeros elementos ficcionais que se relacionam com o artifício da memória.

Portanto, cremos na formação de um espaço autoficcional em Gabriel García Márquez, e para entendermos o conceito de autoficção recorreremos à Gasparini (2014):

Em minha opinião, o termo autoficção deveria ser reservado aos textos que desenvolvem, em pleno conhecimento de causa, a tendência natural a se ficcionalizar, própria à narrativa de si. Uma situação, uma relação, um episódio, são narrados e roteirizados, intensificados e dramatizados por técnicas narrativas que favorecem a identificação do leitor com o autor-héroi-narrador. De um ponto de vista pragmático, são romances autobiográficos, baseados em um duplo contrato de leitura. No entanto, a partir do momento em que são designados pelo neologismo um pouco mágico de “autoficção”, eles se tornam outra coisa. Não são mais textos isolados, esparsos, inclassificáveis, nos quais um escritor dissimula com mais ou menos engenho suas confidências sob um verniz romanesco, ou vice-versa. Inscrevem-se em um movimento literário e cultural que reflete a sociedade de hoje e evolui com ela. (GASPARINI, 2014, p. 217)

É na autoficção que a autobiografia de García Márquez recebe uma acolhida mais concreta, dado a ficcionalização de alguns dos eventos narrados. Provavelmente encontramos na fala de Colonna os desdobramentos possíveis através da autoficção.

Como disse Vicent Colonna no colóquio de Cerisy, “autoficção” é uma palavra-narrativa, que basta desdobrar para que apareçam todos os tipos de histórias pessoais. A sedução do termo se deve à sua ambiguidade, a seu mistério. Todos podem se apropriar dele ou rejeitá-lo em função de sua própria identidade narrativa e de sua própria mitologia estética. Palavra-teste, palavra-espelho, que nos devolve as definições que lhe atribuímos. (GASPARINI, 2014, p. 218)

Assim, percebemos o carácter ambíguo que a autoficção oferece ao leitor, ou em outras palavras, percebe-se os inúmeros desdobramentos possíveis em uma categoria literária que se assemelha a um espelho, que reflete todas as definições que lhe são dadas.

## **A MEMÓRIA NA AUTOBIOGRAFIA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ**

*Vivir para contarla* se converteu em um dos documentos mais completos e importantes para conhecer a vida do escritor colombiano Gabriel García Márquez. O livro está dividido em oito capítulos que se mesclam entre a narração da história de vida de García Márquez e a história da Colômbia.

Nos gêneros referenciais, como a autobiografia, a narrativa é uma importante



prática de escrita que indiretamente imortaliza a história de vida do escritor e o transforma em um indivíduo público. A memória possui uma função importantíssima, da qual destacamos abaixo:

“Não é apenas o de simples reconhecimento de conteúdos passados, mas de um efetivo reviver que leva em si todo ou parte deste passado. É o de fazer aparecer novamente as coisas depois que desaparecem. É graças à faculdade de recordar que, de algum modo, escapamos da morte que aqui, mais que uma realidade física, deve ser entendida como a realidade simbólica que cria o antagonismo-chave com relação ao nosso tema: o esquecimento. O esquecimento é aimpermanência, a mortalidade. (ROSÁRIO, 2002, *apud* BEZERRA (2011, p. 21)).

Nesta tentativa de imortalização da vida do indivíduo e das histórias contadas, a autobiografia oferece uma narrativa em primeira pessoa imperfeita, cujas memórias contadas se mesclam e se localizam nos limites entre a realidade e a ficção. “A autobiografia conta com o artifício da memória como suporte para a reconstituição das histórias narradas, mas até que ponto a memória é fiel aos fatos?” (COSTA JUNIOR; MATA, 2015, p. 202).

Gabriel García Márquez mostra a sua impossibilidade de narrar eventos vividos quando criança, sinalizando que a autofabulação é um dos elementos que se mesclam à memória na construção da narrativa:

“Quienes me conocieron a los cuatro años dicen que era pálido y ensimismado, y que sólo hablaba para contar disparates, pero mis relatos eran en gran parte episodios de la vida diaria, que yo hacía más atractivos con detalles fantásticos para que los adultos me hicieran caso. Mi mejor fuente de inspiración eran las conversaciones que los adultos sostenían delante de mí, porque pensaban que no las entendía, o las que cifraban aposta para que no las entendiera. Y era todo lo contrario: yo las absorbía como una esponja, las desmontaba en piezas, las trastocaba para escamotear el origen, y cuando se las contaba a los mismos que las habían contado se quedaban perplejos por las coincidencias entre lo que yo decía y lo que ellos pensaban. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007. p. 94)

No texto literário, acreditamos que a memória se associa ao combate do esquecimento, pois não se pode narrar uma vida pela ótica da realidade. Silva (2007) nos ajuda a entender o artifício da memória na construção da narrativa:

Historicamente, o termo “memória” era usado, no século XVII, para o relato de testemunhos pessoais de fatos históricos, assumindo um caráter moral e pedagógico. Mesmo quando associado a experiências pessoais, seu caráter de verdade histórica estava resguardado. Já no século XVIII, ao termo são acrescidos romances intitulados memórias, mas que abordavam personagens ficcionais. No século XIX e XX, o termo serviu para designar textos tanto de caráter histórico quanto de caráter ficcional. O caráter híbrido foi o



responsável pela marginalização do gênero, tanto na história, quanto na literatura até ser resgatado por estudiosos. (SILVA, 2007, p. 02)

Para Costa Lima (2006), a literatura apresenta uma forte relação com a história. Estas representações de eventos históricos estão presentes na autobiografia de Gabriel García Márquez, quando, por exemplo, o escritor narra partes do episódio que ficou conhecido como o Massacre da Bananeira:

Mi Hermano y yo salimos a la calle después de tres días de encierro. Fue una visión terrorífica. La ciudad estaba en escombros, nublada y turbia por la lluvia constante que había moderado los incendios pero había retrasado la recuperación. Muchas calles estaban cerradas por los nidos de francotiradores en las azoteas del centro, y había que hacer rodeos sin sentido por órdenes de patrullas armadas como para una guerra mundial. El tufo de muerte en la calle era insoportable. Los caminos del ejército no habían alcanzado a recoger los promontorios de cuerpos en aceras y los soldados tenían que enfrentarse a los grupos desesperados por identificar a los suyos. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 328)

Assim, percebemos que a memória individual de Gabriel García Márquez se confunde com a história da Colômbia e da América Latina. Portanto, percebemos que no espaço autobiográfico construído por García Márquez a memória ajuda o escritor a recontar os fatos vividos, e em muitos casos, a ficcionalização da narração indica a construção de um espaço autoficcional, que pode ser ilustrado pelo fragmento abaixo:

Tantas versiones encontradas han sido la causa de mis recuerdos falsos. Entre ellos, el más persistente es el de mí mismo en la puerta de la casa con un casco prusiano y una escopetita de juguete, viendo desfilan bajo los almendros el batallón de cachacos sudorosos. Uno de los oficiales que los comandaba en uniforme de parada me saludó al pasar. – Adiós, capitán Gabi. El recuerdo es nítido, pero no hay ninguna posibilidad de que sea cierto. El uniforme, el casco y la escopeta coexistieron, pero unos dos años después de la huelga y cuando ya no había tropas de guerra en Cataca. Múltiples casos como ése me crearon en casa la mala reputación de que tenía recuerdos intrauterinos y sueños premonitorios. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 73)

Dessa forma, ao analisarmos a autobiografia *Vivir para Contarla* do escritor colombiano Gabriel García Márquez percebemos que existe uma escrita autobiográfica híbrida que desafia os limites do literário e se localiza nas fronteiras escuras entre o autobiográfico e o ficcional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que Gabriel García Márquez, ao encerrar seu projeto literário com a publicação de um gênero referencial como a autobiografia, continua sua prática narrativa utilizando-se de elementos ficcionais, que se mesclam e se localizam nas



fronteiras entre o real e o ficcional. Neste sentido, parece haver em suas obras um diálogo permanente entre a narração de histórias verídicas a partir de elementos ficcionais.

Assim, no que concerne ao artifício da memória, percebe-se que existe nas narrativas escritas em primeira pessoa uma relação entre narração e memória, pois esta possibilita que fatos passados sejam reconstruídos a partir da memória – individual ou coletiva. Em García Márquez, percebemos que a memória é um elemento essencial para o desenvolvimento da narrativa, de modo que as recordações pessoais do escritor se confundem com a história da Colômbia. Por fim, percebe-se que além de um espaço autobiográfico – em primeira pessoa – em Gabriel García Márquez, existe um possível espaço autoficcional, no qual a narrativa em primeira pessoa é construída a partir de elementos ficcionais – característico do que a Crítica Contemporânea tem chamado de autoficção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro; EdUERJ, 2010.

BEZERRA, Luciana da Silva. *A escrita intinerante de Maria Ondina Braga. Autobiografia, ficção e memória*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa – Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

CRAVINO, Graciela. *Gabriel García Márquez: mucho más que Macondo*. 1 ed. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2008.

CHICHORRO, Fernanda Deah. *Narrativa autobiográfica e memória: ficções do “eu” em Gabriel García Márquez*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, 2013.

COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da; MATA, Ariadne Costa da. *As fronteiras entre a ficção e a realidade em Vivir para Contarla de Gabriel García Márquez*. Revista Letras Raras, 2015. Disponível em: <http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/article/view/403> Acesso em 10 de outubro de 2015.

COSTA LIMA, Luiz. *História, ficção, literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Vivir para Contarla*. Buenos Aires: Debolsillo, 2007.

GASPARINI, Philippe. *Autoficção é o nome de quê?* In: Ensaio sobre a autoficção,. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.



KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NORONHA, Jovita Maria Gerheim. **Ensaaios sobre a autoficção.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SILVA, Josimere Maria da. **Escrita de si, memória e testemunho em Margens das lembranças, de Hermilo Borba Filho.** Dissertação de Mestrado em Literatura e Interculturalidade: Universidade Estadual da Paraíba, 2013.





# **A HORA DA ESTRELA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A OBRA DE CLARICE LISPECTOR E A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE SUZANA AMARAL**

Jaine de Sousa Barbosa (UFCG)

Jéssica Pereira Gonçalves (UFCG)

Joelson Fidelis Matias (UFCG)

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (ORIENTADORA-UFCG)

**Resumo:** No multifacetado universo artístico, reconhecemos que as linguagens são hibridizadas constantemente, e que a literatura é uma das formas mais utilizadas para definição de novas perspectivas. Entre as possibilidades de recriar ou adaptar a criação literária, temos o cinema e a televisão como principais fomentadores. Esta pesquisa constitui-se em uma análise comparativa entre a obra *A Hora da Estrela* (1998), de Clarice Lispector, e a película homônima, sob a direção de Suzana Amaral. Utilizamos o texto *Processos de adaptação de obras literárias para o cinema e televisão*, da professora Cristina Brandão (2011) como referencial teórico para nossa análise, bem como apoiamos-nos nas reflexões cunhadas por Koch (2007), Genette (2010), Martins (2012), dentre outros teóricos. Em nossa análise buscaremos observar como a obra de Clarice e a adaptação fílmica de Suzana Amaral são constituídas e quais são suas particularidades, bem como defenderemos que Amaral faz uma adaptação fiel à obra literária analisada ressaltando as condições de produção e escolhas para adaptação da narrativa em roteiro, contemplando inclusive diálogos, personagens, tempo e espaço. Ressaltamos, também, que o narrador terá um papel bastante relevante tanto enquanto livro como narrativa fílmica. Na obra literária ele exerce a função reconhecidamente criativa da narrativa, como se indicasse que a história lhe pertence. No filme, ao fazer a escolha de cenas, diálogos, atores, entre outros elementos, a roteirista e diretora assume um papel criativo bastante particular, pois atribui identidade de imagem ao texto ao qual se baseia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Cinema; *A hora da estrela*.

## **INTRODUÇÃO**

No multifacetado universo artístico, reconhecemos que as linguagens são hibridizadas constantemente, e que a literatura é uma das formas mais utilizadas para definição de novas perspectivas. Entre as possibilidades de recriar ou adaptar a criação literária, temos o cinema e a televisão como principais fomentadores. Obras consagradas da literatura serviram de inspiração para muitos autores e diretores de teatro, cinema ou televisão. Muitas vezes algumas adaptações tornam-se tão ou mais famosas que as obras literárias.

Cinema e literatura pertencem a universos artísticos diferentes, que utilizam elementos distintos para veicular suas mensagens: a palavra escrita, no caso da



literatura, e a imagem em movimento ou narrativa fílmica, no caso do cinema. Portanto, não há como evitar: adaptações literárias para o cinema devem, necessariamente, conter mudanças em relação às obras originais.

O trabalho de adaptação de obras literárias para o cinema deve ter em conta, o formato e a dinâmica em que cada gênero é estruturado. É fato que é difícil que um roteiro adaptado seja totalmente fiel à obra original. A própria palavra "adaptação" tem o sentido de transportar um gênero para outro, deixando claro que se devem fazer ajustes, através de correspondências ou transformações necessárias, para que o roteiro seja eficiente.

Para informações mais precisas sobre o processo de adaptação da obra literária para versão cinematográfica utilizamos o texto *Processos de adaptação de obras literárias para o cinema e televisão*, da professora Cristina Brandão (s/d), como referencial teórico para nossa análise comparativa entre a obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (1998), e a película homônima, sob a direção de Suzana Amaral. Além desses, buscamos apoio nos textos *Adaptações de Obras Literárias para o Cinema; Palimpsestos: a literatura de segunda mão*, de Genette (2010); nas considerações de Koch (2007) sobre a intertextualidade e os diálogos possíveis sobre ela, as informações de Martins & Abreu (2012), contidas no texto *A hora da estrela: uma reescrita de Suzana Amaral*, Filetti (s/d) em *Um olhar interminável sobre a Literatura e o Cinema*; e do texto *Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação?* de Maria Eugênia Curado.

## **SOBRE LITERATURA COMPARADA**

Quando pensamos em da literatura com o cinema, muitas questões polêmicas e discussões são levantadas, Curado (s/d, p. 1) informa que “a maior parte dos teóricos lamenta que o cinema, no afã de narrar uma história, apele à literatura, por acreditarem que a película perde aquilo que chamam de “específico fílmico”, mas será que isso de fato acontece?

A Literatura Comparada, com o passar do tempo, tem ganhado mais notoriedade, principalmente no que se refere à representação de contextos contemporâneos, baseando-se em estudos que versam obras literárias entre outras



manifestações artísticas. Através disso, produzem-se novos sentidos, contudo esses só podem ser alcançados pela relação que se estabelece com o outro texto.

Quando pensamos em obras escritas e narrativas fílmicas, é impossível que não lancemos mão da comparação, da adaptação e até mesmo na intertextualidade, uma vez que a narrativa fílmica, por vezes, retoma diálogos do texto escrito. Em relação a intertextualidade pretendemos destacar não só os textos que são reproduzidos em alusão a outros textos, mas também aqueles que fazem referência a outros textos, neste caso a obra literária em si e como o processo de adaptação para o cinema contemplou. Para tanto, consideramos a definição deste tipo de intertextualidade apresentada por Koch (2007), que se baseia em Genette para elaborar suas considerações sobre texto, neste caso para *hipertextualidade*. Vejamos:

Um texto é derivado de um outro texto – que lhe é anterior –, por transformação simples, direta, ou, de forma indireta, por imitação. A *paródia*, o *pastiche*, o *travestimento burlesco*, por exemplo, todos se originam de outros textos já existentes, e é dentro dessa relação entre o texto-fonte, a que Genette chamou de “hipotexto” (daí a designação de *hipertextualidade*), que se edifica este processo.

(KOCH, 2007, p. 134 e 135, grifos da autora)

Segundo Filette (s/d, p.8), “essência de um filme consiste na habilidade de movimento e mudança no tempo e no espaço. No filme, o espectador reporta-se à ação narrativa, convivendo com as personagens e seus conflitos, mas, ao mesmo tempo, coloca-se exteriormente à cena”. Ao passar de escrito para produção cinematográfica, o texto ganha novas feições e torna a estória ainda mais real e interativa; é como se as personagens ganhassem vida além da palavra, uma vez que movimentam-se, falam, participam da trama com outras personagens.

Quando falamos de cinema, é inevitável não pensarmos na relação existente entre imagem e texto. O que estava somente escrito, passa à oralidade e ganha vida na através da atuação das personagens de modo inovador e dinâmico. E esta relação é perpassada, sem dúvida, pela literatura, uma vez que é por meio dela que a película é construída em seus valores culturais, sociais e políticos, conforme vemos na afirmação abaixo.

A literatura e o cinema constituem dois campos de produção sónica distintos cuja relação pode se tornar possível em razão da visualidade presente em determinados textos literários, permitindo sua transformação em películas. Isso implica afirmar que a literatura serve de motivo à criação de outros signos e coloca em jogo, não só a linguagem dos meios, mas também os valores subjetivos, culturais, políticos do produtor da película. Além disso, a linguagem de cada meio deve ser respeitada e “apreciada de acordo com os



valores do campo no qual se insere e não em relação aos valores do outro campo” (CURADO s/d, p.2 *apud* JOHNSON, 2003, p. 42).

Brandão (2011) dirá sobre o processo de adaptação da obra literária para cinematográfica que “adaptar não é apenas efetuar escolhas de conteúdo mas também trabalhar , modelar uma narrativa em função das possibilidades ou, ao contrário, das impossibilidades inerentes ao meio”. Neste caso, o resultado é uma obra que pode ou não manter os conteúdos narrativos (hipotexto). A estrutura discursiva conhece uma transformação radical, passando da forma escrita para a imagem.

É necessário examinarmos que a autora defende como “hipotexto” o texto de partida, nesse caso a obra literária, e a produção audiovisual como “hipertexto”.

A autora defende que a adaptação designa também um trabalho dramático, haja vista durante o processo o adaptador está reescrevendo e ao mesmo tempo, criando uma nova obra. Todos os processos e manobras textuais imagináveis são permitidas tais como:

- a) cortes
- b) reorganização da narrativa,
- c) “abrandamentos” estilísticos
- d) redução do número de personagens e de lugares
- e) acréscimos e textos externos – montagem e colagem de elementos alheios,
- f) modificação da conclusão
- g) modificação da fábula em função de outro discurso
- h) ou fidelidade total à obra de origem (Brandão, s/d, 2011)

Brandão (2011) informa que “toda tradução é um novo trabalho de reescritura dramática, é uma recriação”. O processo de adaptação é um prolongamento e uma ampliação de uma essência originária de um texto-fonte, contudo a autora salienta que “se o coeficiente ou o grau de derivação for de tal ordem que as estruturas semântico-narrativas e discursivas do texto literário se encontrem praticamente subvertidas no texto fílmico, sobrando apenas, neste, a presença de uma ou outra mera referência ao texto-original”, não teremos uma adaptação, mas sim “uma criação cinematográfica ou televisiva original, pontualmente inspirada num texto literário”.

Desse modo, muitos roteiros cinematográficos embora tenham como elemento gerador um texto literário (hipotexto), não se podem considerar adaptações deste, e sim inspirado por este.



Entre os procedimentos do roteirista/ adaptador que Brandão (2011) aponta, extraímos alguns que analisamos de modo mais aprofundado quando da comparação entre a obra literária e a película *A Hora da Estrela*, vejamos:

- 1) Saber se a obra é passível de adaptação;
- 2) Reduzir o material aos aspetos essenciais;
- 3) Estar atento a certas limitações criativas uma vez que o conteúdos da obra, os ambientes, os personagens as intenções, já existem, ou então optar por fazer seu trabalho “inspirado em...” ou “baseado em...”
- 4) Os roteiros “inspirados em...” toma como ponto de partida um original e dele extrai alguns personagens , uma ou outra situação dramática e desenvolve a história com uma nova estrutura. **Releitura;**
- 5) Adaptação fiel – É aquela em que o roteirista trabalha procurando ser o mais possível fiel à obra de origem. **ACONTECE EM “A HORA DA ESTRELA”;**
- 6) Adaptações diferentes para um mesmo texto;
- 7) Recriação ou adaptação livre;
- 8) Desvirtuar. Uma obra adaptada pode ficar irreconhecível até pelo seu autor. Foi o caso da minissérie *O Sorriso do Lagarto*- TV Globo , 1991. O autor , João Ubaldo Ribeiro declarou responsável apenas pelo livro pois não reconheceu seu romance na televisão;
- 9) O roteiro “baseado em...” poderá ter o final da história modificado assim como nomes das personagens e algumas situações embora o romance original seja reconhecido por aqueles que o leram.  
(Brandão, s/d, 2011, grifo nosso)

Em nossa análise vamos defender que Suzana Amaral faz uma adaptação fiel à obra literária *A Hora da Estrela*, ressaltando as condições de produção e escolhas para adaptação da narrativa em roteiro, contemplando inclusive diálogos, personagens, tempo e espaço. Ressaltamos, contudo que o narrador terá um papel bastante representativo, pois enquanto que na obra literária o narrador exerce a função reconhecidamente criativa da narrativa, como se o próprio indicasse que a história lhe pertence, fato semelhante ocorrerá com o filme, haja vista que ao fazer a escolha de cenas, diálogos, atores, entre outros elementos, a roteirista e diretora assumem um papel criativo bastante particular, pois atribui identidade de imagem ao texto ao qual se baseia.

### **1. A HORA DA ESTRELA EM FOCO**

*A hora da estrela* conta a história de Macabéa, uma jovem órfã alagoana de 19 anos que vive no Rio de Janeiro e, na ausência dos pais, foi criada por uma tia religiosa e moralista, cheia de superstições e tabus que foram passados para a sobrinha. Macabéa é ingênua, sensível e ausente de sonhos e esperanças. É enganada por uma cartomante e



acaba morrendo, junto com os sonhos que ainda seriam construídos. A personagem traz um perfil de mulher diferenciado; é elaborada por meio de adjetivos expressivos e fortes.

Realizar a leitura de *A hora da estrela* é conhecer o universo de uma jovem diferente e singular. Clarice, com uma escrita subjetiva e complexa, transforma uma nordestina em alvo de críticas e olhares diferentes tanto daqueles que fazem parte da trama como dos leitores que se envolvem na triste história de uma mulher simples, única e marginalizada. Como muitas que estão espalhadas pelas ruas do país, Macabéa é o retrato de inúmeras brasileiras que não são notadas, não influenciam e são facilmente substituídas. O trecho que segue confirma essa observação:

Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estufa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiram como não existiram. Poucas se queixam e ao que eu saiba nenhuma reclama por não saber a quem (LISPECTOR, 1998, p. 14).

É visível que, como a protagonista, existem uma diversidade enorme de moças que necessitam morar em outro estado e são obrigadas a adaptar-se a um novo e diferente mundo. O mundo que Macabéa é inserida é formado por poucas pessoas. O ciclo de amizade dela se resume a suas colegas de quarto, seu patrão e o “namorado”. A relação entre a jovem e essas pessoas será melhor descrita posteriormente, uma vez que, *a priori*, não nos deteremos nesses aspectos. É interessante pensarmos, antes de tudo, quem construiu Macabéa e de que forma isso foi realizado. Qual é o papel do narrador nessa tão diferente história?

José Castello (1998), na apresentação do livro, afirma que Clarice tentou diferenciar sua obra atuando como homem. O narrador Rodrigo S.M assume o papel de condutor da trama e é ele quem direciona as características da nossa protagonista. Características essas marcadas por adjetivos extremamente fortes e que tornam ainda mais complexa a história dessa jovem. Vejamos abaixo o trecho que afirma a decisão de Clarice quanto à sua colocação no livro:

Clarice cria até um falso autor para o seu livro, o narrador Rodrigo S.M., mas nem assim consegue se esconder. O desejo de desaparecimento, que a morte real logo depois consolidaria, se frustra. Entre a realidade e o delírio, buscando o social enquanto sua alma engolfava, Clarice escreveu um livro singular. (LISPECTOR, 1998, p. 05)



O narrador de *A hora da estrela* participa ativamente da história de Macabéa. Ele “conversa” com o leitor e demonstra que tem domínio sobre a narrativa. À medida que os adjetivos atribuídos a jovem são fortes, eles também demonstram que o narrador possui certa compaixão pela menina: “Só eu a vejo encantadora. Só eu, seu autor, a amo. Sofro por ela (LISPECTOR, 1998, p.27).” Clarice, enquanto Rodrigo S.M, produz uma narrativa que desperta o interesse do leitor pela desenvoltura da trama e, acima de tudo, pela construção de uma personagem diferente de todas as que são descritas na obra. O narrador afirma que:

Essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu. Cuidai dela porque meu poder é só mostrá-la para que vós a reconheçais na rua, andando leve por causa da esvoaçada magreza (LISPECTOR, 1998, p.19).

A primeira característica de Macabéa já pode ser identificada: “leve por causa da esvoaçada magreza”. A jovem alimentava-se comumente de sanduíche e refrigerante, talvez por isso estivesse sempre doente. Outros são os adjetivos atribuídos a ela: “... Mal tem corpo pra vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém (p.14).”; “Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando (...) o seu viver é ralo (p.23).”; “Ninguém olhava para ela na rua, ela era café frio (p.27).”. Essas atribuições singulares demonstram a visão de Rodrigo diante de sua personagem amada. Apesar de serem fortes, as características marcam quem é Macabéa na trama. Além dessas, outras partes do texto comprovam que ela é uma alagoana de 19 anos; tinha até o terceiro ano primário; teve uma infância marcada pela repreensão e pela repressão por parte da tia; perdeu os pais e se tornou ausente de si mesma; Macabéa se contentava com pouco ou nada.

## **1.2 AS PERSONAGENS: ESCOLHAS DE CLARICE E DA ADAPTADORA SUZANA AMARAL**

A obra de Clarice Lispector é construída através da criação de personagens fortemente marcados e representados pela autora como verdadeiros constituintes de uma narrativa que mesmo sendo ficcional representa facilmente a história de muitas “Macabéas”, “Olímpicos” e “Glórias” que existem no Brasil afora.

A adaptadora, percebendo a importância dos personagens para o desenrolar da trama, opta por não fazer alterações marcantes ao trazer para o cinema a obra da estimada Lispector. Ao retratar sobre as escolhas feitas pelos roteiristas ao adaptar uma





obra literária, recorremo-nos ao que nos afirma Brandão, sobre os procedimentos utilizados pelos roteiristas

Adaptação fiel é aquela em que o roteirista trabalha procurando ser o mais possível fiel à obra de origem. Não há alteração na história, localizações, período em que se passa a história, nem personagens. Muitas vezes os diálogos são mantidos como no original refletindo emoções e conflitos presentes no original. O roteiro não é uma mera ilustração audiovisual mas, é feito eficazmente pra engrandecer o autor. (BRANDÃO, s/d, p. 6)

Vemos então que Suzana Amaral opta por fazer uma adaptação fiel da obra. Isso não implica dizer que a roteirista conseguiu transpor para o cinema todos os detalhes encontrados em *A hora da estrela*. Algumas mudanças foram feitas por ela, como veremos mais adiante, no entanto essas mudanças não interferiram na história que estava sendo narrada. Como mesmo nos afirma Brandão, ao adaptar uma obra o roteirista lança mão de recursos como cortes, reorganização da narrativa, redução do número de personagens e de lugares, dentre outros aspectos que são utilizados por Suzana Amaral.

Ainda em relação aos personagens é interessante recorrermos ao que nos traz Mantins (2012, *apud* Mouren, 1993): “julgando-os vantajosos, objetivos e identificáveis, destaca três critérios para adaptação. São eles: o número, a idade e o sexo”. Suzana Amaral amplia o número de personagens, temos, por exemplo, a presença do cego em um bar diante da personagem principal, o segurança do metrô, a mendiga, dentre outros. Há também a redução do número de quatro para três moças que viviam no mesmo quarto da pensão onde foi morar a protagonista. A cineasta mantém aproximadamente as idades das personagens – livro/filme – e, em seu hipertexto, não encontramos nenhuma alteração quanto ao sexo.

### **1.3 AS ESCOLHAS DO ADAPTADOR PARA A CONSTRUÇÃO E AÇÕES DOS SEGUINTE PERSONAGENS**

Nesse tópico, após a delimitação mais ampla sobre as personagens, nos deteremos a explicitar algumas comparações estabelecidas entre Macabéa e as demais personagens que compõem a obra escrita e a cinematográfica.

Um dos personagens essenciais criados por Clarice e retomado por Amaral é o Seu Raimundo. Esse é o patrão de Macabéa e, tanto na obra escrita quanto na adaptação, se compadece das desgraças sofridas pela nordestina. Quando fazia algo errado no



trabalho (o que sempre acontecia) e ia ser demitida ela desculpava-se inocentemente: “- Me desculpe o aborrecimento” (LISPECTOR, 1998, p. 25).

Percebemos que ambos são desprovidos de conhecimento de mundo. Caracterizam-se por serem seres ingênuos e facilmente enganáveis e dispensáveis no mundo. Clarice consegue criar personagens simples, comuns, e ao mesmo tempo complexos por serem retratos que uma natureza humana falha, imperfeita.

Outro personagem de destaque na obra e de extrema importância para a essência dela é Olímpico, o par romântico de Macabéa. Assim como ela, ele é um homem sem brilho, também nordestino, pobre e feio; mas difere-se de Macabéa por ser ambicioso e orgulhoso. Esse aspecto fica facilmente visível nos diálogos entre eles presentes na obra escrita e são mantidos na adaptação. A título de exemplo temos o seguinte diálogo entre as personagens:

Quando ele falava em ficar rico, uma vez ela lhe disse:

- Não será somente visão?

- Vá para o inferno, você só sabe desconfiar. Eu só não digo palavrões grossos porque você é moça-donzela.

- Cuidado com suas preocupações, dizem que dá ferida no estômago.

- Preocupações coisa nenhuma, pois eu sei no certo que vou vencer. Bem, e você tem preocupações?

- Não, não tenho nenhuma. Acho que não preciso vencer na vida.

Foi a única vez em que falou de si própria para Olímpico de Jesus. Estava habituada a se esquecer de si mesma. Nunca quebrava seus hábitos, tinha medo de inventar. (LISPECTOS, 1998, p. 49)

É notória a diferença de personalidade existente entre as personagens. Macabéa é infeliz e não quer mudar sua realidade, pois desconhece e felicidade. Já Olímpico, é sonhador, ambicioso e busca sempre alcançar um futuro próspero, marcado por riquezas e reconhecimento. Sua condição atual o incomoda e o impulsiona a buscar algo melhor para si. A única ambição de Macabéa é a obtenção de conhecimento. Observamos que a nordestina está sempre escutando a Rádio Relógio e isso a auxilia quando conversa com alguém, uma vez que decorando as falas do radialista pode citá-las e demonstrar um possível conhecimento sobre algo.

Macabéa, como já foi descrito, é sozinha, não tem família e tão pouco amigos. Uma personagem ganha destaque por aproximar-se à relação de amizade; Glória é a única que mais envolve-se com Macabéa. Ela, diferentemente da colega, é uma mulher vivida, experiente e, por isso, ganha maior destaque na adaptação. No filme temos a informação de que ela havia feito cinco abortos, o que não aparece no livro. Ambas são descritas como pobres, sozinhas e feias. No entanto, Glória, por todas as características descritas, torna-se mais digna de atenção principalmente dos homens, que aproximam-



se dela, não por sentimento, mas por interesse sexual. Isso acontece com Olímpico, que encanta-se por Glória e abandona, sem pensar duas vezes a pobre nordestina que nada exigia dele, apenas sua companhia e a promessa de um futuro marido, para dividir com ela as desgraças da vida.

As duas personagens são detidamente caracterizadas, o que acaba por contrastar ainda mais essas duas mulheres tão distintas fisicamente e moralmente. Sobre Macabéia temos a seguinte descrição “Sou datilografa e virgem, e gosto de coca-cola” (LISPECTOR, 1998, p. 36)

Sua colega de trabalho por sua vez é assim representada

Glória possuía no sangue um bom vinho português e também era amaneirada no bamboleio do caminhar por causa do sangue africano escondido. (...) O fato de ser carioca tornava-a pertencente ao ambicionado clã do sul do país. Vendo-a, ele logo adivinhou que, apesar de feia, Glória era bem alimentada. E isso fazia dela material de boa qualidade. (LISPECTOR, 1998, p. 59)

Como vemos, então, essas duas mulheres, que compartilham o mesmo local de trabalho e possivelmente um mesmo desejo de casar um dia, representam duas realidades de mulheres muito distintas. Uma alegre, sonhadora e oportunista, outra ingênua, introvertida e facilmente enganada por aquela que acreditava ser sua única e verdadeira amiga.

Temos ainda em relação aos personagens, a presença da cartomante, que é a responsável pelo desfecho da obra. Por essa razão, nesse primeiro momento não deteremos muita atenção nessa personagem, uma vez que sua importância para a obra será descrita na parte final desta análise. Sobre ela destacamos que é a única personagem que trata Macabéia bem, elogiando-a, vale ressaltar que isso ocorre por interesse. Essa atitude inusitada para a nordestina acaba assustando-a um pouco e depois a traz uma certa felicidade.

Sobre essa cartomante, percebemos que na adaptação é dado um espaço muito mais sucinto do que no livro, com menos falas e ações. Outro fato interessante é que sua personagem lembra a protagonista do conto de Machado de Assis *A cartomante*, que assim como essa prevê um futuro diferente do real para as personagens.

#### **1.4 O DESFECHO NA OBRA DE CLARICE E NA ADAPTAÇÃO DE SUZANA AMARAL**



O desfecho é compreendido como a solução do conflito, e pode acontecer de várias maneiras, a parte da final pode ser boa, má, surpreendente, trágica, cômica ou feliz. Segundo o Dicionário, o desfecho é definido como “o fim ou a parte que se refere ao final de uma obra literária e/ou teatral; momento em que ocorre o desenlace, a solução da trama”.

Em *A hora da Estrela* o que antecede o desfecho é o momento em que a cartomante, Madame Carlota, prevê um futuro feliz para Macabéa, no qual viria de um estrangeiro que ela conheceria após sair daquela casa, um homem loiro, que seria o seu futuro esposo. O que acontece na verdade é que, ao sair da casa da Cartomante, Macabéa, completamente radiante com o que o futuro lhe reservava, ao atravessar a rua é atropelada por um homem que dirigia um luxuoso carro e acaba morrendo ali mesmo.

É notório que cartomante prevê futuro próspero para a protagonista. Previsão essa que se apresenta de modo contrário, pois ao atravessar a rua, Macabéa morre atropelada. Na narrativa a morte é apresentada juntamente com a ideia de que foi o destino que provocou o fim de Macabéa.

Então ao dar o passo de descida da calçada para atravessar a rua, o Destino (explosão) sussurrou veloz e guloso: é agora, é já, chegou a minha vez!  
E enorme como um transatlântico o Mercedes amarelo pegou-a – e neste mesmo instante em algum único lugar do mundo um cavalo como resposta empinou-se em gargalhada de relincho (LISPECTOR, 1998, p.79)

O título da obra começa a ter sentido com relação à narrativa já nas últimas páginas quando o narrador ressalva: “acho com alegria que ainda não chegou a hora de estrela de cinema de Macabéa morrer” (p.83). É neste ponto da narrativa que consegue perceber a associação da morte com a hora da estrela. Portanto, a morte é a sua "hora da estrela", o momento de libertação para alguém que, afinal, "vivia numa cidade toda feita contra ela". Logo, a “hora da estrela” representa um momento revelador da vida de Macabéa: a hora da morte. Só no momento de sua morte ela alcança a grandeza do ser.

É importante perceber que quando Macabéa está com a Cartomante, no filme esta parte da narrativa é explorada com mais intensidade, maior riqueza de detalhes e bastante diálogo. O instante de sua morte, Macabéa é colocada livre, feliz, com vida, atravessa a rua e é atropelada por um carro cor amarela no livro, e cor azul no filme. Clarice Lispector declara: “parou no beco escurecido, pelo crepúsculo – crepúsculo que é hora de ninguém” (p. 79). Assim, seja na obra literária de Clarice Lispector ou na obra fílmica dirigida por Suzana Amaral, a morte de Macabéa, a protagonista da história,



revela aquilo que todo ser humano está exposto a se destinar: desamparo, desaparecimento e pôr fim a morrer sozinho.

Estabelecendo uma comparação entre o desfecho do livro e do filme, pode-se perceber que no filme há a ausência de um aspecto importante para o desfecho. Na obra, após Macabéa ser atropelada, várias pessoas se juntam em volta dela:

[...] Algumas pessoas brotaram no beco não se sabe de onde e haviam se agrupado em torno de Macabéa sem nada fazer assim como antes pessoas nada haviam feito por ela, só que agora pelo menos a espiavam, o que lhe dava uma existência. (LISPECTOR, 1998, p.81)

É a presença dessas pessoas ao redor da moça neste momento que fazem com que o título tenha real sentido, pois é o único momento na história que a existência dela é notada, mesmo sendo por um motivo trágico. O momento da morte da Macabéa retoma que, embora trágica e dolorosa, a estrela teve seu momento de glória, mesmo que de modo tão triste. A morte foi o único momento em que Macabéa pôde ser notada por pessoas que não faziam parte do pequeno círculo que a rodeava, embora ninguém a tenha ajudado. A cartomante estava certa quando afirmou que a jovem encontraria um homem em seu caminho, mas não deixou claro que poderia ser o causador de sua morte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos constatar que na obra de Clarice há aspectos que abarcam mais detalhes que permitem o leitor criar a imagem mentalmente do que a narrativa apresenta, principalmente quando se trata do momento do desfecho que na obra aponta a presença das pessoas no momento da morte de Macabéa, o que contribui ainda mais para o sentido do título com o que é narrado.

É importante também mencionar que a adaptação de Suzana Amaral mostra-se bastante fiel às características apontadas por Clarice na obra, o que podemos comprovar na figura da personagem Macabéa, em que a atriz que a representa é caracterizada de maneira a não chamar atenção das pessoas, se transformando, de fato, em um ser feio, “sem vida”.

Estes pontos aqui citados nos fazem perceber claramente que há uma forte influência da obra escrita e sua adaptação para cinema. Macabéa é o retrato de inúmeras mulheres brasileiras em seus sonhos e desilusões, como alguém “invisível” diante da



sociedade, e sua relação com as outras personagens é essencial para a construção da protagonista na narrativa.

Vemos que o romance por nós analisado assim como a adaptação cinematográfica são ricos em aspectos diversos e, por mais que seja largamente estudado (no caso do romance), sempre encontramos detalhes que se sobressaem no momento da leitura. Podemos, dessa forma, afirmar que sua leitura encanta aos leitores e críticos embora apresente uma personagem que está longe de ser o ideal dos românticos, justamente porque ela representa a mulher real, com falhas e imperfeições que não podem ser mascaradas nem pela literatura nem pela vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Adaptações de Obras Literárias para o Cinema.** Disponível em: <http://sisne.org/CineFilo/AdaptacoesLiterarias.htm>. Pesquisado em: 08/09/2014.

BRANDÃO, C. **Processos de adaptação de obras literárias para o cinema e televisão.** Disponível em: <http://www.petfacom.ufjf.br/postvmd/wp-content/uploads/2011/02/curso-de-especializa%C3%A7%C3%A3o-em-literatura-bras.Apostila.pdf>. Pesquisado em: 10/08/2014.

BRANDÃO, Maria Cristina. **Processos de adaptação de obras literárias para o cinema e televisão.** Faculdade de Comunicação / UFJF.

CURADO, Maria Eugênia. **Literatura e Cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação?.** Disponível em < <http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/temporisacao/article/view/18/25>>. Acesso em 09 de Out. de 2015.

FILETTI, Elisandra. **Um olhar interminável sobre a Literatura e o Cinema.** Disponível em < [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads\\_01/singlefile.php?cid=44&lid=7069](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=44&lid=7069)> Acesso em 09 de Out. de 2015.

GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão.** Tradução: BRAGA, C. et al. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

KOCH, V. I. et al. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** –Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 1ª edição.

MARTINS, Antonio Carlos Borges & ABREU, Zilpa Helena Lovisi de. **A HORA DA ESTRELA: uma reescrita de Suzana Amaral.** Juiz de Fora: Revista Estação científica. 2012.



## A MULTIDÃO E OS “EFEITOS DE REAL” EM *ELES* *ERAM MUITOS CAVALOS*

Roberta Tiburcio Barbosa (PIBIC/CNPq/UEPB)  
Carolinne Taveira de Melo (PIBIC/CNPq/UEPB)  
Luciano Barbosa Justino (Orientador-PIBIC/CNPq/UEPB)

**Resumo:** Há muito buscam-se formas de desvendar a história da humanidade a fim de deixar um legado histórico para os que nos precederão. Nesse sentido, a Literatura é fonte indispensável de registro histórico-social, desde Aristóteles e sua *Mimese*, na qual afirmava-se a literatura como uma construtora de modelos da realidade por trás do véu da ficção ou do imaginário. Os estudos literários contemporâneos buscam analisar que universo é esse que o texto literário constrói em suas tramas e procura desvendar a ligação entre a literatura e o real, hoje, especialmente o real de grupos minoritários, seus modos de vida, seus modelos de produção social, cultural e artística. O contexto social e a obra literária são fatores inerentes um ao outro, sendo impossível uma separação total entre eles. Nesse sentido a obra “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, é um exemplo de representação do real numa base radicalmente contemporânea. Trata-se de uma narrativa-turbilhão de emoções e ações dos mais variados sujeitos, que configuram uma multidão contemporânea. Na legião de pessoas que habita todos os cantos da cidade, pulsam as muitas maneiras de produção de vida e de linguagem, que fundamentam uma narrativa hetero-discursiva e intergenérica por natureza, formando um diagrama de um país tanto mais diverso quanto desigual. O presente trabalho, tem por objetivo analisar a relação estabelecida entre a obra ruffatiana e esta nova concepção do real contemporâneo que a obra engendra, tomando por base a pesquisa bibliográfica, realizada nos estudos feitos no projeto de pesquisa (PIBIC) “Literatura de multidão: a potência dos pobres na literatura brasileira contemporânea”, fundamentada no aporte teórico crítico de Foster (2014), Souza (2013), Jaguaribe (2007), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Realismo; Contemporaneidade.

### INTRODUÇÃO

A Literatura como meio de projeção do cenário social/ficcional/imaginário, possui, entre outras coisas, a finalidade de transmitir para o leitor a representação de histórias (ou estórias), perpetuando o legado de variados grupos sociais em suas diversas instâncias, assim, adentra o campo realista contemporâneo como uma forma de representar o real por meio dos textos literários.

A *mimese* vista tanto por Aristóteles como por Platão, como uma imitação de um universo verdadeiro/perceptível, pode ser associada à noção que iremos aqui discutir, uma vez que a representação do real no campo literário é, na verdade, uma tentativa de ficcionalizar a realidade, buscando assim, de forma paradoxal, (re)criar o que já existe. A partir da ficcionalização do real, dá-se uma produção literária, cinematográfica, fotográfica, etc.





Em meio a um cenário urbano caótico contemporâneo, Luiz Ruffato traz para o campo literário brasileiro a sua obra ficcional intitulada *Eles eram muitos cavalos* (2013). A partir de narrativas urbanas, divididas por capítulos curtos, as histórias são traçadas sob o teor realista contemporâneo, pautadas em denúncias e relações sociais consideravelmente problemáticas. A forma que as histórias são desenvolvidas, em par com a realidade brasileira, são categoricamente fragmentações de vidas, em detrimento da sensibilidade humana. Sendo assim, as histórias traçadas por Ruffato, baseiam-se na banalização cotidiana da vida, advinda de um cenário capitalista moderno.

As experiências vivenciadas pelos personagens da obra ruffatiana são apresentadas de forma tão fragmentária e tumultuada que mais parecem fotografias feitas em momentos do cotidiano deles, fato este que leva à reflexão a respeito do uso dessas imagens como sendo referentes ou enquanto simulacros do real. Esse real apresentado na obra é construído por uma multidão de memórias particulares, que passam a integrar um todo único, configurando uma memória social coletiva, como afirma Souza (2013),

Em outras palavras, tal narrativa não pode mais refletir apenas O processo de memorização política, mas ser o produto de inter-relações dinâmicas entre memórias culturais particulares. Estas, efetivamente, repercutem, em recentes mudanças, em certos lugares, nos modos que a política progressista pode, também, ser pensada. A esfera de possibilidade da pluralidade combina, assim, com o que, com maior ênfase, tem sido colocado como a memória jurídica cultural apta a desconstruir a memória metafísica. (p.37)

Sabendo que na obra ruffatiana, calcada em uma desordem social, os ideais capitalistas rompem com os ideais humanos, bem como as ideias de progresso, provocando, assim, um desencantamento do mundo, iremos analisar a obra partindo do pressuposto de que a maioria das pessoas da sociedade atual fragmentam-se em exercícios diários de banalização dos valores e da própria vida humana.

## **A LITERATURA E A REPRESENTAÇÃO DO REAL**

A relação entre a Literatura e a realidade sempre foi objeto de análise desde a *mimese* aristotélica, em que se acreditava no texto literário como um construtor de modelos da realidade por trás do véu da ficção ou do imaginário, uma discussão que ganhou força desde o século XIX, quando surgiu o realismo como uma nova estética,



assim a discussão em torno da sua legitimidade de “representação da realidade” expandiu-se em campos antagônicos.

O realismo se coloca como uma conexão vital entre representação e realidade, mas há estudiosos que afirmam que o realismo é uma convenção estilística como tantas outras. Segundo Jaguaribe (2007), ambas as visões acerca do realismo são corretas, pois ao mesmo tempo que a obra realista “mascara seus próprios processos de ficcionalização justamente porque as normas da percepção cotidiana se medem pela naturalização da “visão de mundo” realista do momento” (p.15), também possui uma estética socialmente codificada, assim, são interpretações da realidade e não a realidade em si.

A obra realista (re)conta uma história típica do cotidiano das pessoas de determinado contexto histórico, dessa maneira, criam-se ficções bem próximas da realidade, mas é preciso observar que a própria realidade é fabricada socialmente, tal como afirma Noel Black,

A realidade nunca esteve em tanta demanda quanto agora na nossa cultura global mediada pelos meios de comunicação e pelo cinema [...] Na medida em que há uma crescente demanda pela realidade, ela também é crescentemente contestada. A realidade nas sociedades liberais, democráticas e mediadas pela mídia não é auto-evidente, mas é constantemente contestada e disputada. (*Apud* Jaguaribe, 2007, p.16)

O que caracteriza a ficção realista, em suas diversas manifestações desde o seu início no século XIX até a atualidade, é que a obra está intrinsecamente relacionada à experiência presente, os elementos que constituem a narrativa e o imagético são fatores que encontram-se constantemente presentes na vida das pessoas em sociedade, fazendo com que a obra seja além de representação da realidade em sentido amplo, uma representação da rotina ou dos acontecimentos da vida de algumas ou de todas essas pessoas.

O real é, assim, formado por uma multidão de acontecimentos, que ao mesmo tempo que fazem parte da obra ficcional, também se constituem fatores reais na sociedade, fazendo com que as personagens da obra realista e os fatos que se passam com elas se tornem analogias da vida humana. Neste sentido, um dos postulados da modernidade tardia é que somente somos capazes de ter acesso ao real e à realidade através de representações narrativas e imagens.



## OS MUITOS CAVALOS E OS “EFEITOS DO REAL”

A obra *Eles eram muitos cavalos* (2013), de Luiz Ruffato, é uma das maiores representantes do real contemporâneo, uma vez que traduz, por meio de suas personagens, a trajetória de vida de milhões de pessoas que configuram a sociedade moderna.

Formado por 70 capítulos, que ao mesmo tempo em que independem um do outro para existirem se unem para formar uma narrativa dos acontecimentos cotidianos das pessoas na metrópole paulistana, *Eles eram muitos cavalos* cumpre o papel de (re)criador do real ao passo que desencanta os fatos sociais, narrando-os de forma que consiste em uma *mimese* da realidade, e por isso mesmo atenua o seu traço de ficcionalização, ao mesmo tempo que é fonte de críticas à sociedade capitalista do Brasil contemporâneo.

Os muitos cavalos que dão nome a obra podem ser relacionados aos muitos personagens que têm suas histórias cotidianas narradas no texto ruffatiano, a obra revela por meio de seus personagens, a pluralidade de culturas e costumes dos brasileiros, de diferentes partes do país, na cidade de São Paulo. Em apenas um dia, 09 de maio de 2000, diversas coisas acontecem na cidade indiferente aos olhares da maior parte da população, que está mais preocupada com si própria, assim os personagens formam uma multidão contemporânea, que por sua igualdade de sobrecarga de trabalho, trona-se desigual à medida que deixa passar despercebidas as injustiças sociais, principalmente em relação aos pobres.

O “efeito do real”, na obra, é obtido por meio dos detalhes da narrativa que sustentam a ambientação e a caracterização dos personagens. Fazendo uso de uma linguagem sensorial, que se assemelha ao turbilhão de emoções e ações vividas pelos seres em sociedade, ao contar uma história típica do dia-a-dia de pessoas comuns, ou de grandes líderes, Ruffato transforma o que seria algo trivial e que passaria despercebido em um objeto de análise social, dando importância ao que é geralmente considerado desimportante, assim como defende Jaguaribe (2007) “Sob o crivo do olho realista, o cotidiano banal torna-se assunto de interesse artístico” (p.24). As personagens do texto ruffatiano encontram-se em momentos tão rotineiros, que se maquinizam, se desumanizam, ao ponto de em uma grande cidade como São Paulo deixarem passar despercebido os sujeitos que cruzam o seu caminho durante o dia.



Nesse sentido as personagens associam-se às máquinas não só pela escassez de percepção do outro, pelo olhar retrospectivo, mas, e principalmente, pelo fato de fazerem as mesmas coisas repetidas vezes, ao ponto de realizá-las inconscientemente, motivo este gerador do alheamento dos sujeitos aos outros, formando assim uma multidão de homens-máquina, subalternos ao capitalismo.

Em uma sociedade já sem esperanças de melhoria e frente à uma realidade tão violenta, e por isso desesperadora, os sujeitos encontram-se em “choque” com o real, preferindo assumir a natureza daquilo que os chocam como uma forma de defesa contra esses choques, se assemelhando à máquinas. Mas como afirma Foster (2014), “obviamente isso é uma encenação: há um sujeito “por trás” dessa figura de não subjetividade que a apresenta como uma figura; do contrário o sujeito em choque seria um oximoro, pois não existe um sujeito autopresente no choque, muito menos no trauma” (p.5).

Nesse sentido, vale ressaltar que embora esses sujeitos se assemelhem a robôs, pelo fato de parecerem indiferentes ao mundo, ainda não são completamente vazios, uma vez que a personalidade deles permanece latente. Ruffato ao colocar seus personagens em um contato tão profundo com o real, que chega a os chocar, procura evidenciar o alheamento que estes eventos traumáticos simultâneos estão fazendo com os seres.

O fato de repetidas vezes os personagens se depararem com eventos que deveriam lhes causar estranhamentos, como nos capítulos *Chacina nº 41*, em que apenas um cachorro dá atenção ao assassinato de meninos do tráfico, e *Chegasse o cliente*, em que a morte de dois operários passa anônima e despercebida, faz com que as pessoas não mais atentem para esses casos, banalizando-os,

O que exalava dos corpos era azedume de suor embaralhado ao doceamargo do medo. Pedacos de chumbo ricochetearam na parede da oficina-mecânica arrancando lascas do enorme Aírton Senna grafitado — mais tarde, a polícia técnica colheria vinte e três cápsulas calibre 380. O sangue borbotava das várias perfurações na pele formando no chão uma mancha vermelho-escura que, espreado-se pela calçada, descaía na direção da guia, quando reduzia-se a dois débeis fiozinhos que, mal alcançavam a rua descalça, morriam absorvidos pela terra. Concentrado, buscava reconhecer os rostos, dois dos três eram garotos ainda, quando sentiu a pontada na altura do pulmão, quase pôs o pouco que havia comido para fora, recolheu o rabo, baixou as orelhas, disparou, suspendendo-se no breu. (RUFFATO, 2013, p.26)



O capítulo acima não é apenas uma representação da violência da cidade de São Paulo, como também, ao mesmo tempo que exprime a indiferença da sociedade com a morte desses garotos, mostra a banalização da vida dos menores/maiores infratores e dos demais cidadãos pobres da sociedade, mostrando que os efeitos do choque do real proporcionaram um silenciamento, uma indiferença social frente a casos como esses que deveriam inquietar a população, se transformando em uma crítica à sociedade patriarcal brasileira,

com um balde amarelo de plástico cheio de água azulada de sabão em pó e uma vassoura de pelo sintético amarelo os dois faxineiros rapidamente lavaram o cimento esburacado o vermelho escoou para a sarjeta um riozinho espumoso correu para a boca-de-lobo no momento em que os primeiros clientes um casal estaciona em frente ao restaurante e a chave do carro entrega ao valete sorriso boa tarde doutor boa tarde quê que aconteceu ali? um probleminha doutor mas já resolvido. (RUFFATO, 2013, p.43)

Mais uma vez, o capítulo acima reproduzido remete à indiferença da elite brasileira frente aos problemas dos mais pobres. A repetição de cenas como essa, em que dois operários morrem em um acidente de trabalho, banaliza a tal ponto o fato, como afirma Warhol (*apud* FOSTER, 2014) “Quando você vê um imagem horrenda muitas e muitas vezes, ela acaba por não produzir nenhum efeito”, que quando os clientes do estabelecimento chegam, aqueles que têm dinheiro e poder, lhes é dado uma importância tamanha, que para esses não se sentirem incomodados a morte dos trabalhadores é descrita como “um probleminha”, dessa forma, para “diminuir” o caso, é utilizado uma espécie de eufemismo, mascarando assim, uma realidade hiperbólica/chocante.

È importante destacar também o estilo de escrita do texto, que ao excluir o uso de pontuações nas frases, as torna mais dinâmicas, frenéticas, coloca na escrita o caráter de oralidade, simbolizando o estado frenético em que algumas pessoas, como o casal de clientes descritos no capítulo e alguns personagens da obra, encontram-se. Assim, essa multidão ruffatiana é tão pulsante em suas ações que produz um ciclo vicioso de alheamento ao contexto social em que se encontra.

Fatos como esses descritos em *Eles eram muitos cavalos* deviriam ser traumáticos ou no mínimo inquietantes, ao contrário do que ocorre na obra, para Lacan o traumático é um encontro faltoso com o real, nessa condição o real não pede ser representado, apenas repetido, assim, repetir também serve como forma de proteção do real, uma vez que os



personagens do texto ruffatiano poderiam alegar serem indiferentes ao caso por ele ser algo comum e portanto não escandalizável, mas como defende Foster (2014) essa mesma necessidade de repetição também aponta para o real, assim, o real rompe com o anteparo da repetição,

No entanto esse movimento ansioso para aplacar o real acaba justamente por mostrá-lo; o hiper-realismo continua sendo uma arte do olho como desesperado pelo olhar” (p.116[p.112]), e o desespero aparece. Em consequência, sua ilusão fracassa não só como um engodo do olho mas também como uma domesticação do olhar, uma proteção contra o real traumático. (FOSTER, 2014, p.139)

Ao buscar o apagamento das influências dos efeitos do real nas pessoas, elas acabam também desrespeitando os direitos humanos das vítimas das injustiças sociais, uma vez que não se repara em fatos traumáticos como a morte ou a prostituição infantil, deixando assim esses personagens à sua própria sorte. Nesse sentido ao trazer à baila a voz desses injustiçados, em meio ao alheamento da multidão, Ruffato abre espaço em sua narrativa para os diferentes grupos sociais, promovendo assim o pluralismo cultural, o qual proporciona que as vozes até então marginalizadas possam se manifestar,

A entrevista às duas horas, esquina da avenida Ipiranga com a rua da Consolação, *Tem tempo*, vasculha as lojas da Galeria do Rock, *Cada cedê!*, uma tentação, mas, nem um nada no bolso, a conta de voltar para casa, desanima, bate perna, rua Conselheiro Crispiniano, rua Xavier de Toledo, rua Bráulio Gomes, praça Dom José Gaspar, avenida São Luís, avenida Ipiranga. Estacado na calçada oposta, fuma vagorosamente, observa a entrada do prédio, um restaurante-a-quilo embaixo, três degraus, mármore amarelado, quinas quebradas. Lá em cima, sétimo andar, deve haver, numa sala pequena e sáunica, divisórias de madeira, sentado enigmático atrás de uma mesa abarrotada de pastas coloridas, uma estante de metal cinza às costas, impenetráveis livros contábeis, um terno-gravata, décima entrevista em dois meses, *Décima entrevista!*(RUFFATO,2013, p.35)

Temos aqui, um jovem a procura de emprego há meses, que vaga pela cidade já sem esperanças e sublima seu sofrimento ao andar pela cidade, semelhante a um *flâneur*, o rapaz não só se lamenta de seus infortúnios ao vagar pela cidade, mas também passa a se fortalecer de certa forma como se a rua lhe servisse de abrigo, como se fosse uma moradia para um homem já cansado de procurar respostas na vida.



### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Eles eram muitos cavalos é uma obra que ao representar o real de forma literária, expressando o turbilhão de ações e emoções do cotidiano dos cidadãos contemporâneos, deixa claro o quanto a sociedade é desigual e indiferente a essa desigualdade, a qual é a própria sociedade capitalista a principal geradora.

Os “efeitos do real” obtidos por meio não só da repetição do cotidiano das pessoas da sociedade concreta, mas principalmente, através da repetição de eventos traumáticos ou desesperadores, a medida que são casos de morte de pessoas vítimas dos males da sociedade, faz com que os seres ao entrarem em contato com essa realidade se choquem, se esvaziem, deixando de lado qualquer sentimentalismo ou ação solidária.

Nesse sentido, a obra ruffatiana é uma das maiores representações modernas da atual configuração da sociedade paulistana/brasileira, uma vez que deixa explícito o alheamento da maioria da população com relação aos problemas sociais. Essa multidão de apática parece não perceber que o fato de “o choque do real” produzir nelas um efeito anestesiador, não anula, pelo contrário aumenta, os casos trágicos de injustiça e desigualdade social.

### **REFERÊNCIAS**

FOSTER, Hal. **O retorno do real**. São Paulo: Cosac Naify, 2014

JAGUARIBE, Beatriz. **O choque do real**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007

RUFFATO, Luiz. **Eles eram muitos cavalos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013

SOUZA, Lícia Soares de. **O realismo pós-metafísico**. Feira de Santana: UEFS, 2013





## Grupo de Discussão 12:

### ESTUDOS DA TRADUÇÃO



#### UMA LEITURA INTERSEMIÓTICA DA REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA OBRA “L’HOMME QUI RIT” DE VICTOR HUGO

Fabrcio Souza  
(Letras- Português/Francês-UFCG)  
Josilene Pinheiro-Mariz  
(Orientadora – UFCG)

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo fazer uma leitura comparada da representao da mulher no romance “L’homme qui rit” (1869) de Victor Hugo e na adaptao filmica produzida por Jean-Pierre Améris (2012). Observamos que existem representaoes de mulheres diferentes na obra hugoana, bem como na traduo filmica, na qual duas mulheres so marcantes durante a obra com representaoes opostas, fazendo com que os estereotipos do romantismo venha acontecer de maneira sistematizada, a figura feminina da *mulher-anjo* (frágil, pura, vestida de branco) e a *mulher-demônio* (leva os homens a perdao). Assim, buscamos analisar a partir das caracteristicas fisicas e representativas como a figura feminina dessas personagens primarias do romance so abordadas por Hugo. Este trabalho esta fundamentado na otica da literatura comparada e da traduo intersemiótica. Para sua analise, baseamos-nos em aportes teoricos definidos, Eco (2006), Jakobson (1969/2001), Perrot (2007) dentre outros. Este trabalho tem caracteristicas de pesquisa documental e os principais resultados mostram que, na relao romance e cinema a mulher e representada por Hugo de formas e estereotipos distintos, a abordagem feminista e caracterizada tal como a dualidade do romantismo, anjo e demônio.

**Palavras-Chave:** Literatura, Cinema, Mulher, Traduo Intersemiótica.

#### 1. Introduao

A complexidade da traduo e um assunto bastante discutido, so inumeros fatores que evidenciam a sua influencia nos significados dos elementos da obra. Quando falamos de literatura e cinema, logo nos vem a mente uma pergunta: sera que o filme e melhor que o livro?. Esse procedimento de traduo e denominado de intersemiótica, que e justamente a transposicao do texto para a tela. Quando traduzimos do livro para o cinema, alguns elementos considerados como peculiares a obra serao transformados em outros, especificamente cinematograficos. A propria procura pela equivalencia faz parte do cotidiano da intersemiótica.



Trabalhamos analiticamente com o romance “L’homme qui rit” do escritor Victor Hugo e, através de leituras, observamos como a mulher é representada na obra hugoana. Percebemos que existem representações de mulheres diferentes no romance de Hugo, bem como na tradução fílmica, nas quais duas mulheres são marcantes, com representações opostas de maneira sistematizada: a figura feminina da *mulher-anjo* (frágil, pura, vestida de branco) e a *mulher-demônio* (que leva os homens à perdição).

Buscamos analisar a partir das características físicas e representativas como a figura feminina dessas personagens primárias do romance são abordadas por Hugo. Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral fazer uma leitura comparada entre o romance “L’homme qui rit” (1869), de autoria do escritor francês Victor Hugo e uma adaptação fílmica produzida por Jean-Pierre Améris (2012). Nessa leitura, temos o objetivo específico de analisar as personagens primárias: Dea e Josiane.

Identificamos suas principais características e sentidos, observando como permeia os principais atributos comportamentais dessas personagens tanto no livro como no filme. Para esta análise, utilizamos como aporte teórico, alguns conceitos de intersemiótica definidos por Eco (2006), com base em Jakobson (1959/ 2001), além de algumas considerações da teoria feminista de Perrot (2006).

## **2. Cinema e Literatura: relações intersemióticas**

As relações intersemióticas são transpostas por signos constitutivos de sentido, uma transferência de signos verbais em signos não verbais. Na tradução intersemiótica existem inúmeras dificuldades para executar essa tradução, pois alguns elementos considerados como peculiares da obra prima são transformados em outros, por vezes perdendo a originalidade do signo inicial.

A literatura e o cinema quando são atrelados resignam uma preocupação, a fidelidade, que por vezes coloca em risco a representatividade do signo. Os cineastas encontram na literatura modelos de construção do enredo, métodos de delinear personagens, modos de apresentar processos de pensamento e meios de lidar com o tempo e o espaço. O cinema desenvolve recursos adicionais à obra com métodos próprios e figurativos, fazendo da sua releitura uma nova obra com objetivos descritos pelo autor.



No momento em que a adaptação audiovisual derivada de uma obra literária produz signos que traduzem signos dessa obra, são acrescentadas, necessariamente, marcas que não estavam presentes no livro aos novos signos criados. Ao transmutar uma obra literária para o cinema torna-se impossível evitar mudanças, pois no momento em que se abandona o meio linguístico (texto verbal) e se passa ao visual (texto não verbal), há uma nova representação através de uma negociação de sentidos que não corrompa o enredo linear da obra original.

Portanto, se faz necessária a realização de uma espécie de negociação interpretativa, que consiste na correlação dos componentes de um ato linguístico-discursivo com o objetivo de fazer surgir a significação do texto, que é considerado um ato comunicacional e discursivo (CHARAUDEAU, *apud* COLOMBO, *op. cit.*). Ou seja, é preciso primeiro saber interpretar, para depois poder traduzir. Segundo Eco (1996):

Un bon traducteur est nécessairement un bon interprète et, comme résultat de sa négociation personnelle de l'intention du texte, il dira presque la même chose de ce qui est exprimé dans le texte source ; ou il le dira dans une autre manière. Le lecteur/interprète d'un texte n'est pas autorisé à le surinterpréter : la signification que l'interprète pense avoir découvert, doit être retrouvée quelque part dans le texte (p.39)

Uma tradução pode ser “fiel” ao texto original preservando-se os efeitos de sentido buscados pela enunciação do texto de partida com suas estratégias de construção textual. Temos o ato da tradução intersemiótica de uma obra literária sendo transportada para a modalidade cinematográfica, como um processo que compreende a interpretação e a tradução, em um processo de negociação de sentidos, pois os signos linguísticos da palavra escrita são transpostos para os da cena audiovisual, não se fazendo uma cópia fiel à obra original, mas, no intento de manter-se fiel à essência da mesma.

A tradução, como atividade semiótica, implica sempre um interpretante, a relação entre signos e um objeto, construída dentro de um leque de possibilidades. Podemos dizer que o interpretante resulta do ponto de vista sob o qual o objeto é tratado. Portanto, a análise de uma adaptação sob a perspectiva da tradução intersemiótica deve levar em consideração os signos literários usados na realização do texto e sua relação com o signo midiático, produto da operação semiótica desempenhada.



### 3. O Romantismo na literatura francesa do século XIX

O século XIX foi permeado por diversas tendências estéticas literárias como, por exemplo, o Romantismo, o Realismo, o Naturalismo, o Parnasianismo e o Simbolismo, foi uma época em que não houve uma ordem cronológica dos fatos. Logo, o Romantismo obteve grande espaço no século, marcado pela forma de conhecimento e expressão absoluta do homem. A definição do Romantismo na França é apresentada por (CARLIER, *et al.*, 1988) :

Le romantisme français, inséparable des conditions historiques de son émergence et de ses racines européennes, connaît, entre 1820 et 1850, une évolution importante qui rend plus difficile encore toute tentative de synthèse. Les romantiques, sous la restauration, affirment leur constestation du monde moderne et bourgeois, par la nostalgie de la France des troubadours e des chevaliers, nimbée de poésie et d'héroïsme par le charme du souvenir. (p. 238).

O Romantismo na literatura francesa do século XIX foi a estética literária mais importante e grandes escritores foram reconhecidos: Alphonse de Lamartine, Victor Hugo, Alexandre Dumas, Théophile Gautier, Arthur Rimbaud, Alfred Victor de Vigny, Alfred Louis Charles de Musset e Charles Nodier. A literatura da época refletiu toda uma realidade de mudanças políticas e econômicas no contexto social, o que é notável, principalmente, nas obras da época.

A divulgação do gênero romance foi bastante significativo para a popularização das obras. Segundo Cavalcante (2005) “o romance folhetinesco surge na França do século XIX, em pleno movimento romântico, estreitamente ligado à literatura de massa, sendo que o produto dessa literatura encontra-se diretamente relacionado ao mercado consumidor” (p.22). Dessa forma, o produto da literatura era agradável e consumido pelo seu público nos centros urbanos, levando conhecimento através dos folhetins.

Houve várias mudanças na representatividade do gênero. Diante disso, o romance não se elegeu como uma forma fixa, mas como uma variável que continha diferentes modos e características diferentes, sendo fomentado por meio de gêneros tradicionais, como o teatro e, mesmo dessa forma as classificações para os romances produzidos na época foram constatados e difundidos no século XIX.

### 4. Victor Hugo e « L’homme qui rit »

Victor Hugo (1802-1885) foi um dos grandes escritores da literatura francesa do século XIX, conhecido pelas suas célebres obras, *Notre-Dame de Paris* (1831), *Les Misérables* (1862), entre outras obras clássicas. Houve uma grande contribuição de



Hugo para a construção do século, visto que a sua diversidade de obras permitiu à população uma mobilização de saberes. Não há uma definição exata para esse escritor, segundo (CARLIER, *et al.*, 1988) :

Victor Hugo ne pouvait mieux se définir. Car non seulement il en occupe par sa longévité presque toute l'étendue, mais il en exprime toutes les tendances, toutes les curiosités. En même temps que, par la diversité de son œuvre et sa popularité, il contribue grandement à construire ce siècle, il le forme à son image. A ce double titre, le dix-neuvième siècle est << le siècle de Victor Hugo>>. (p. 720)

Diante das mudanças da sociedade marcadas pelos progressos técnicos e científicos, pela maneira de pensar do homem, obras hugoanas trazem várias denúncias que estavam acontecendo na época. Uma das obras é “L’homme qui rit” (1869), sempre guiada pelos principais temas: aristocracia, monarquia e revolução. O romance é escrito durante o longo exílio de Victor Hugo, entre 1866 e 1868, em Bruxelas e Guernesey, e publicado em 1869, na França. A obra é dividida em três grandes partes, composta por diferentes livros, a primeira parte intitulada como “*O mar e a noite*” é composta por três livros; a segunda parte, “*Por ordem do rei*” é composta por nove livros; e na terceira parte, “O mar e a noite”, mesmo título da primeira, se dá a conclusão do texto.

O romance conta a história de um jovem chamado “Gwynplaine” que ainda bebê fora desfigurado por ordem do rei pelos *comprachicos*, nos quais rasgaram sua boca até as orelhas deixando uma horrenda cicatriz. Diante desse acontecimento, ele foi abandonado pelo grupo no início do ano de 1690. A caminho de algum lugar para acolhimento Gwynplaine encontra e salva um bebê (Dea) dos braços da mãe que estava mora entornada de neve. Posteriormente, ambos são acolhidos por “Ursus”, um alquimista saltimbanco e que ganha a vida com um circo vivendo pelo mundo afora.

Na segunda parte do romance, Gwynplaine e Dea, que é cega, se amam e ao lado de Ursus levam a vida errante das feiras e dos circos. O sucesso de Gwynplaine, o Homem que ri, o transforma em alvo dos avanços da voluptuosa duquesa Josiane, que deseja o monstro. Reconhecido como filho do Lord Clancharlie, nobre proscrito, a rainha ordena maliciosamente que ele se case com Josiane, sua irmã bastarda, que o recusa e expulsa da câmara dos Lordes. Em discurso na Câmara, Gwynplaine defende a causa do povo, mas seu rictus medonho e incontrolável o faz mergulhar no ridículo.



Na terceira parte, desesperado por se ter deixado seduzir, Gwynplaine alcança o barco que leva Ursus e Dea, devidamente banidos. Apesar do esperado reencontro, Dea, doente e fraca, não resiste e morre. Atirado pela suposta claridade da alma de Dea que parte, Gwynplaine caminha sobre a prancha do navio, se atira na água e desaparece.

## 5. A representação da mulher no século XIX e na obra

Diversos fatores estão imbricados quando discutimos a respeito da mulher, são questões científicas, sociológicas, religiosas, políticas e inúmeras outras que concernem discussões e pragmatizações em torno do gênero. Nas obras analisamos a representação feminina em suas formas de objetificação a partir das categorias Mulher –sujeito e Mulher-objeto discutido por Zolin (2004):

Categories utilizadas para caracterizar as tintas do comportamento feminino em face dos parâmetros estabelecidos pela sociedade patriarcal: mulher-sujeito é marcada pela insubordinação as referidos paradigmas, por seu poder de decisão, dominação e imposição; enquanto a mulher-objeto define-se pela submissão, pela resignação e pela falta de voz [...] (p.219)

A mulher no século XIX e principalmente no romance era subalternada e submissa a vários acontecimentos sociais da época, porém o seu espaço na sociedade já era percebido silenciosamente, através da hierarquia dos cargos que eram impostos às mulheres, tal como as rainhas e duquesas. As mudanças sociais, filosóficas e econômicas que redefiniam a nova face, o novo pensamento do Romantismo, não foram suficientes para mudar a maneira como a mulher era vista pela sociedade.

A exemplo dos séculos anteriores, o XIX também era uma época basicamente masculina. Os cargos públicos, religiosos e militares ainda eram exercidos apenas por homens. As mulheres continuavam a ser vistas e tratadas como seres inferiores aos homens, constantemente relacionadas ao mal e consideradas como agentes da perdição, do pecado. No romance, a mulher não é representada de forma diferente. Em torno da obra há uma construção estereotipada das personagens femininas distribuídas em comportamentos e características. Em análise, temos duas personagens femininas que participam efetivamente do romance: a duquesa Josiane e Dea, ambas apresentadas diferentemente com a figuratividade e antítese do bem *versus* mal, a mulher angelical *versus* a mulher carnal.

Victor Hugo deleita-se nas personagens femininas para reforçar o estereótipo das mulheres no decorrer do romance. Porém, no desfecho da obra utiliza da



representatividade das mulheres para fazer uma crítica à moral da época, fazendo com que a mulher angelical (Dea) se suicide e a mulher carnal (Josiane) se dê bem por conseguir seu principal objetivo que era usar o corpo do personagem principal Gwynplaine.

## **6. Personagens femininas, obra e filme : relações intersemióticas**

As construções das personagens femininas por Victor Hugo estão vinculadas no âmbito da dualidade. Dea é um ser que transparece luz, uma divindade, pura, sem pecado. A representação de Dea na obra é transcrita como uma figura sentimental, humana, indefesa e sem possibilidades de sexualidade por não possuir um caráter malicioso e erótico. É a Dea que Gwynplaine ama acima de tudo, por sentir um amor mútuo e verdadeiro.

A segunda representação feminina na obra, a duquesa Josiane, possui características controversas da aristocracia configuradas como um mulher a frente da sua época, desejada pelo homens, sinônimo de pecado. Porém, a sua representatividade a faz uma mulher que tenta realizar-se enquanto ser social, mesmo que para isso ela rompa com alguns padrões da época.

A dualidade entre as figuras femininas se faz presente em toda obra. O personagem principal Gwynplaine é dividido por duas mulheres que lhe causam sentimentos diferentes, o amor vindo de Dea e o sexo mobilizado por Josiane. A obra revela a inquietude do homem em relação à significação da mulher, enquanto os interesses e pretensões dela são postos em jogo. Há uma [forte] relação de desigualdade de gênero no romance: o homem ele é claramente associado ao bem, a sua essência é representada como uma pessoa sólida e plena; a mulher está ligada ao mal, ao pecado, à inferioridade, pois é responsável por provocar no homem um sentimento que lhe tira dos eixos e o deixa corrompido.

O filme “L’homme qui rit” dirigido por Jean-Pierre Améris lançado em (2012), não sendo a primeira adaptação filmica da obra, porém a mais atual. O filme segue o mesmo roteiro do romance, mas, como toda tradução intersemiótica, possui possibilidades e características diferentes. Ao analisar as personagens no filme temos os signos não verbais, o que nos leva a construir um condicionamento maior do personagem; trabalho que fizemos com a representação feminina.





Figura 1 – Personagem DEA.



Fonte: filme- L'homme qui rit (2012).

Figura 2 – Personagem JOSIANE



Fonte: filme- L'homme qui rit (2012).

**DEA** (figura 1) é protagonizada por Crista Thérêt, uma atriz (branca) com cabelos claros, que traz toda uma ideia de divindade, de pureza, tal como a personagem na obra; além do estereótipo, a voz no filme é doce, gentil e sem agressividade. A **duquesa JOSIANE** (figura 2), protagonizada pela atriz Emmanuelle Seigner, está representada com o cabelo vermelho, roupas vermelhas, maquiagem forte e muita sedução, principalmente em sua roupagem com grandes decotes, intensificando a sensualidade da personagem.

As figuras femininas no filme são bem destacadas quanto ao enredo e a figuratividade, que se propaga em volta das cores, assim gerando um signo interpretativo. Por exemplo, em Dea, temos a figura divina e cheia de luz, portanto sempre representada por cores claras, o que é oposto a Josiane, que é representada pelas cores vermelhas, cabelo, batom e outros acessórios que constituem a personagem.

A dualidade do livro também se faz presente na adaptação fílmica. No entanto, percebemos mais representatividade das personagens femininas, até mesmo pela questão da imagem não verbal. A presença do erotismo feminino é bastante forte no filme e as figuras femininas são muito próximas do protótipo físico da mulher do século XIX. As nuances referente à sexualidade são bastante aguçadas e trazem à tona a sensualidade da mulher ao relacionar-se com o homem.



Figura 3 – Personagem JOSIANE e GWYNPLAINE. Figura 4 – Personagem DEA e GWYNPLAINE



Fonte: filme- L'homme qui rit (2012).



Fonte: filme- L'homme qui rit (2012).

As duas obras possuem particularidades diferentes por serem de gêneros distintos. O romance utiliza o signo textual e adaptação fílmica o signo não verbal. O filme é bastante fiel ao romance, às personagens, ao espaço e ao tempo da narrativa, o enredo possui uma linearidade, com momentos silenciosos de reflexões por estabelecer a mudança da palavra para imagem.

A mulher é representada no filme conforme o livro, as limitações da figura feminina são figurativas nas duas obras, no entanto a ideia de Victor Hugo não é alterada pela narração fílmica, apenas há um acréscimo de signos não verbais à suas ideias e representações ideológicas em torno da mulher. Os papéis femininos nas obras são fortemente repressivos, desde o âmbito da relação entre o homem e a mulher, caracterizado pela dominância dos homens e subordinação das mulheres.

## 6. Considerações finais

Os principais resultados do trabalho mostram que, na relação romance e cinema, a mulher é representada por Hugo de formas e estereótipos distintos. O filme não destoa da obra em relação ao enredo. Sabemos que mediante aos acréscimos da produção cinematográfica a ênfase da representatividade da mulher é bem mais concisa, pois existem outros elementos incluídos pelo autor do filme que o romance não nos faz enxergar; talvez seja sua marca de personalidade. As cores, os efeitos, a maquiagem, o cabelo, tudo evidencia um signo interpretativo condicional para fazer com que o receptor do filme compreenda ou simbolize sua representação interpretativa.



A abordagem feminista é caracterizada tal como a dualidade do Romantismo: anjo e demônio. A construção das personagens é voltada para denúncia das representatividades da época. Talvez Hugo de alguma forma tenha configurado seu romance para fazer críticas de tudo que estava acontecendo na época. Bem como as características do Romantismo, seus personagens denunciam isso, envolvidos por questões sociais da época.

A mulher é representada no romance em uma construção estereotipada e, existem dois modelos distintos: uma que representa um anjo e outra que representa o demônio. Tal como analisado, Dea e Josiane possuem particularidades diferentes, e o ideal do Romantismo é configurado em toda obra. O desfecho da história nos faz refletir o porquê da mulher que é anjo (Dea) se dar mau e a mulher demônio (Josiane) se dar bem.

## 8. Referências

CARLIER, Marie Caroline, et al. **XIX e Siècle** - Tomo I. Paris, Hatier: 1988. (Atinéraires Littéraires)

CHARAUDEAU P. (1983), apud COLOMBO, Omar. Université Stendhal-Grenoble. Revue La Clé des langues. Cap. 3 : **L'interprétation intersémiotique : une affaire de négociation du sens**. Lyon, 8 de dezembro de 2009. Disponível em: <<<http://cle.enslyon.fr/italien/l-interpretation-intersemiotique>>>. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

COLOMBO, Omar. Université Stendhal-Grenoble. Revue La Clé des langues. Cap. 3 : **L'interprétation intersémiotique : une affaire de négociation du sens**. Lyon, 8 de dezembro de 2009. Disponível em: . Acesso em: 02 de julho de 2014.

ECO U. (1996), **Interprétation et surinterprétation**, Paris, Presses Universitaires de France. Traduction de Cometti J.P., de l'ouvrage : Interpretation and overinterpretation, Cambridge, Cambridge University Press. 1992.

ECO, U. (2006), **Dire presque la même chose**. Expériences de traduction, Paris, Grasset & Fasquelle. Traduction de Bouzaher M., de l'ouvrage : Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione, Milan, Bompiani. 2003.

HUGO, Victor. **L'homme qui rit**. Oeuvres Complètes. Roman 3 Robert Laffont. Paris : Bouquins, 1869.

HUGO, Victor. **O Homem que ri**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A. Imprensa Paulista, 1870.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime: tradução do prefácio de Cromwell**. Tradução e notas de Célia Berrettinni. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Perrot, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M.S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.



ZOLIN, Lucia Osana. Crítica Feminista. In: BONICCI, Thomas & ZOLIN, Lucia Osana. Teoria Literária: **Abordagens Histórias e Tendências Contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2004.



## A TERRA DOS MENINOS PELADOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DOCENTE

Nathalia Niely Tavares Alves (UFCG)  
Guilherme Arruda do Egito (UFCG)  
Tássia Tavares de Oliveira (UFCG)

**Resumo:** Para o estágio docente de literatura no ensino fundamental II, deveríamos selecionar o material de leitura que serviria de base para a ministração de nossas aulas. Buscávamos uma obra de extensão mediana, de gênero pouco usual em sala de aula e que tivesse uma reflexão adequada à faixa etária dos alunos, sendo assim, um atrativo aos mesmos por ser diferente. Optamos por utilizar *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, já que esta possui uma linguagem acessível e teria extensão adequada para ser lida no período pré-estabelecido para o estágio. Neste trabalho, pretendemos expor o relato de nossas experiências docentes com a utilização do gênero novela, como também da leitura de um texto na íntegra, sem fragmentos ou adaptações, isto direcionado a alunos do 8º ano do ensino fundamental II. Incluiremos também as dificuldades e aprendizados decorrentes das discussões e inserção da temática principal da obra na sala de aula: o respeito e a aceitação das diferenças. Para dar maior consistência a nossas observações, apresentaremos fragmentos de nossa sequência didática, registros escritos dos alunos e produções artísticas decorrentes das aulas. Nos fundamentaremos nos estudos de COSSON (2013), JOUVE (2012), GUIMARÃES (2012) e SOARES (2011) para realizar as atividades aqui pretendidas, ao mesmo tempo em que servirão de base para as reflexões sobre o estágio docente, e por fim, refletiremos sobre o êxito em utilizar a metodologia aqui tratada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relato de experiência; Novela; Literatura.

### INTRODUÇÃO

O estágio docente é disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura. Para nós, alunos do curso de letras, essa atividade se estende, já que se divide entre os estágios de língua portuguesa e literatura, nas modalidades ensino fundamental I e Ensino médio, totalizando, quatro estágios. Este trabalho é resultado do segundo deles: Estágio docente em literatura no ensino fundamental I.

Para a atividade de estágio, procuramos a escola estadual Nossa Senhora do Rosário. Após aprovação da direção da escola para realização do nosso estágio, procuramos o professor de língua portuguesa, o qual nos ofereceu a turma de sexto ano, nos horários de segunda-feira (5ª e 6ª aulas) e quinta-feira (1ª aula), totalizando três aulas semanais. Não chegamos a conhecer a turma, devido ao pouco tempo, porém realizamos os devidos planejamentos e elaboramos a sequência didática.

Iniciamos as aulas no dia três de novembro de 2014, e para nossa surpresa, houve um equívoco por parte do professor. Ao chegarmos à escola para ministrar as



aulas, recebemos a notícia de que entraríamos no oitavo ano. Os alunos já haviam sido avisados, e o professor, contando com nossas aulas, não tinha material preparado. Desta forma, entramos em sala com um planejamento “inadequado”, sendo necessário realizar algumas modificações, para que desta forma, a turma não fosse prejudicada, como também os trabalhos a serem desenvolvidos posteriormente.

Poderíamos descrever a turma como inquieta, desatenta e bem barulhenta, porém, de fácil relacionamento pessoal e sem muitas dificuldades de aprendizagem. Quanto ao barulho, podemos relacionar ainda ao fato de haver “combongós” nas paredes da sala, que somava as conversações do interior da sala, com os ruídos de fora. Modificamos o primeiro módulo, de modo a realizar as atividades com maior atenção. Reservando assim o primeiro módulo à motivação, o segundo à introdução, e os demais módulos à leitura e interpretação.

Optamos por utilizar o gênero novela, justamente por ser um gênero pouco usual e distante da realidade de sala de aula, devido a sua ausência nos livros didáticos. Utilizamos a obra *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, uma obra antiga, mas contemporânea na temática: o respeito às diferenças. Em *Letramento Literário*, de Rildo Cosson (2014), ele apresenta como estrutura básica para o ensino de literatura, a divisão em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, e é a partir dessas quatro etapas que descreveremos nossa primeira experiência docente com o ensino de literatura. Nos tópicos que se seguem, abordaremos os aportes teóricos que embasam nossa prática docente e o trabalho em questão: Cosson (2013), Guimarães (2012), Jouve (2012) e Soares (2011).

Em seguida, refletiremos sobre a recepção dos alunos ao gênero novela e à obra escolhida, como também, partilharemos os conhecimentos adquiridos na prática de ensino, apresentando atividades e informações sobre as aulas ministradas. E, por fim, nossas considerações finais, sintetizando nossas principais colocações sobre a experiência a qual nos submetemos.

## **A PRÁTICA DOCENTE E O ESTUDO DE LITERATURA EM SALA DE AULA**

O estágio docente é disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura, é parte indispensável para a formação do profissional, que se aproximará e terá experiências em seu futuro espaço de trabalho: a sala de aula. Acredita-se que é no estágio que o aluno



de licenciatura, em nosso caso específico, no curso de letras, tem o seu primeiro contato com o ensino, porém, Guimarães(2012) afirma que os ambientes educativos não são restritos à sala de aula, de modo que:

Os licenciandos, de um modo geral, aprendem a ensinar antes mesmo de entrar na universidade. Significa dizer que a vida escolar de um indivíduo, os processos de ensino aprendizagem vivenciados por ele, os currículos escolares aos quais é submetido contribuem para que se estabeleçam valores sobre o que e como ensinar, o que e como aprende.(p. 274)

Segundo a visão de Guimarães (2012, p. 275), o estágio é um momento de adquirir experiências de ensino em participação ativa no ambiente próprio a sua profissão com devida habilitação, já que o processo de ensino-aprendizagem ocorre antes mesmo da graduação, quando a experiência de mundo do aluno pode “fundar práticas de ensino que o aluno já traz consigo quando do ingresso na universidade”.

Quanto ao ensino de literatura em sala de aula, é necessário que haja um contato direto entre os participantes deste processo (aluno estagiário, professor responsável pelo estágio e professor da turma), de modo que haja uma articulação, uma vez que “a prática da escola de educação básica estaria sendo influenciada pelas pesquisas universitárias, e as pesquisas e o ensino nas universidades estariam sendo alimentados pelos problemas vividos nas escolas de educação básica” (GUIMARÃES, 2012. p. 276), para que o aluno estagiário possa desenvolver atividades de ensino em literatura conforme é discutido na universidade.

Em relação ao ensino de literatura, Cosson (2013, p. 12) afirma que o professor de literatura dosensinos fundamental emédio é um verdadeiro professor de historiografia, apresentando para os alunos apenas aspectos referentes ao estilo da obra de autores canônicos através de suas biografias e trechos das suas obras em relação à época em que viveram.

Entretanto, nesse contexto de ensino, a necessidade principal sobre a qual o professor deve voltar-se é a de contribuir para formar um leitor, apresentando para o





aluno textos diversificados nas mais distintas temáticas, a fim de que ele se familiarize com o texto literário e tome gosto por sua tendência estética, apreciando a obra literária.

Para isso, é preciso que o professor de literatura também seja um leitor, como mostra Cosson (2013). De acordo com o autor, é preciso entender que

Esse leitor não é apenas quem gosta de ler ou tem o hábito da leitura – característica, aliás, necessária a qualquer professor. Muito mais que isso, devemos esperar um leitor que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras literárias. Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição (COSSON, 2013, p. 21).

O que se espera com isso é que o professor ofereça ao aluno um conhecimento adequado sob o fato e o texto literário, e que a leitura do aluno, acrescida do conhecimento especializado do professor e divulgado em sala de aula, o encaminhe para a aquisição/relação de outros conhecimentos.

Nessa perspectiva, Jouve (2012) também se posiciona no mesmo direcionamento defendido por Cosson (2013), entendendo que o texto literário como objeto da linguagem deve ser contemplado no processo de ensino, “pelo fato de exprimir uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo” (JOUVE, 2012, p. 133). Enquanto objeto cultural, a especificidade do texto literário envolve muito mais que os conteúdos que ele exprime: envolve também a forma, a maneira como ele comunica.

Entretanto, de acordo com Jouve (2012, p. 136-137), “o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós”, nesse caso, os alunos.

Esse trabalho do professor de literatura não é fácil e são vários os desafios na sistematização e didatização dos saberes adquiridos em diversas áreas do conhecimento, como mostra Guimarães (2012). Para alcançar tais habilidades, de acordo com a autora, certamente não serão suficientes os períodos referentes ao estágio curricular e é de extrema importância a vivência do professor como aluno de literatura, no curso de Letras,

pois a metodologia de ensino de seus professores tem grande importância e influência para a formação profissional do futuro professor.



É essa didatização que Soares (2011) discute, quando se refere ao processo de escolarização da literatura, apresentando uma das perspectivas em que “a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a para atender seus próprios fins” (SOARES, 2011, p.17), segundo a autora, isso implica dizer que há uma literatura destinada a crianças, ou de seu interesse, que possa ser incluída como contribuinte ao processo de ensino-aprendizagem, de maneira semelhante a como utilizamos, em nossa prática docente, a obra de Graciliano Ramos, *A terra dos meninos pelados*. A obra literária é inserida em um determinado tempo e espaço de ensino, de forma que “não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize [...] essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode negá-la, porque isso significaria negar a própria escola” (SOARES, 2011, p. 21).

Soares (2011) ainda afirma que é necessário que haja variedades de gêneros, autores e obras que são levados para a sala de aula, já que na grande maioria dos livros didáticos analisados por ela, há textos narrativos (fragmentos ou textos curtos) e poemas, não incluindo nessa proposta de escolarização do texto literário, gêneros “secundários”. Consequente a isso há a análise apenas de aspectos estruturais ou gramaticais dos textos, levando à sala de aula uma perspectiva reducionista do ensino da literatura.

Incluindo o estudo literário e a leitura no ensino fundamental, ressaltamos ainda a metodologia sugerida por Cosson (2014) para elaboração da sequência básica, para que se haja um verdadeiro estudo literário, dividindo-a em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Segundo Cosson (2014), é necessário que haja um momento de motivação nas aulas de literatura, uma atividade que traga despertamento do aluno para o texto literário, em vez de simplesmente lançá-lo ao aluno, porém sem adiantar a leitura, que só será realizada em etapas posteriores. Para ele “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura”(COSSON, 2014, p. 60), sendo assim, a motivação seria uma preparação para a recepção da obra literária, de modo que se desperte o interesse do aluno pelo trabalho de leitura a ser desenvolvido. Em seguida, a introdução, que deve ser o momento de contextualização da leitura a ser efetuada posteriormente, para só em seguida haver a leitura e interpretação do texto literário.



Sobre a leitura em sala de aula, Cosson (2014) defende que o momento destinado a leitura (em sala de aula) deverá ser monitorado pelo professor, de modo que a turma não se disperse e apenas alguns alunos leiam o material indicado. Sobre esse acompanhamento da leitura, Cosson (2014) nos diz que

a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.(COSSON, 2014, p. 62).

Só depois de cumpridas as três etapas, dá-se a interpretação, o momento indicado pelo autor como a coletividade na compreensão do texto literário, que segundo ele “não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido” (COSSON, 2014, 64), desta forma, é necessária a interpretação da obra, coletiva, resultado da leitura monitorada, registrando oral ou escrito, como o texto foi compreendido, confrontando e conhecendo novos olhares para a obra escolhida, conforme explicitou, ao afirmar que

é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto.(COSSON, 2014, p. 66).

## **DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E APLICAÇÃO DA SEQUENCIA DIDÁTICA**

Conforme já afirmamos, nos baseamos no modelo de sequência básica apresentado por Cosson (2014), que se divide da seguinte maneira: a) motivação: segundo o autor, é necessário que haja um momento de motivação nas aulas de literatura, de modo que se desperte o interesse do aluno pelo trabalho de leitura a ser desenvolvido. Desta forma, planejamos a confecção de um fantoche artesanal que representasse o personagem Raimundo Pelado, de forma que tivéssemos um material de apoio às leituras posteriores, tornando as aulas mais lúdicas. No entanto, ao passarmos pela mudança de turmas, o fantoche não teria a mesma utilidade que no planejamento anterior, assim, utilizamos e.v.a. (emborrachado) e outros materiais, de modo que, em grupos, os alunos pudessem confeccionar o personagem em cartolina para posterior exposição na escola; b) a introdução: segundo Cosson (2014) deve ser o momento de



contextualização da leitura a ser efetuada posteriormente, reservamos a apresentação do autor (Graciliano Ramos) e do gênero novela. Os alunos demonstraram bastante interesse quanto ao gênero, que não haviam ouvido falar, desta forma, dedicamos um tempo maior ao estudo do gênero novela.

Após dados esses momentos, partimos para os processos seguintes: c) leitura: a leitura, assim como em “letramento literário”, foi acompanhada, de modo que pudéssemos saber se o aluno lia os textos indicados, e por tratar-se do gênero novela, fazer o devido acompanhamento, para que os alunos estivessem no mesmo ponto da leitura, não havendo assim adiantamento na história, ou alunos “perdidos” na história. Mesmo com a mudança de turma, não mudamos nosso material de leitura. Em cada aula, nos dedicamos à leitura de quatro a cinco capítulos, até completar os vinte e três curtos capítulos da obra; d) interpretação: em cada aula, após a leitura, realizamos atividades orais e/ou escritas para fixação e interpretação do material lido. Desta forma, pudemos avaliar a leitura dos alunos e sua compreensão e entendimento do texto. A cada nova leitura, retomávamos a anterior, de modo que se tornasse uma atividade de fixação, como também, a leitura fosse realmente continuada, como pedia o gênero.

Iniciamos nossas atividades no dia 03 de novembro, conforme já apresentamos, utilizando o molde de sequência básica apresentado acima. Desta forma, o módulo 1, correspondeu à motivação. Levamos à sala de aula materiais recicláveis (garrafas, botões, e.v.a. emborrachado, pedacinhos de papel coloridos, espuma, etc), para confecção do personagem Raimundo Pelado, protagonista da obra a ser lida. De acordo com Cosson (2014), essa motivação corresponde ao despertar de um maior entusiasmo em jovens e adultos, a criação de uma situação que permite uma interação criativa com o que vai ser lido. É uma forma de não lançar uma leitura sem objetivos e sem uma devida preparação ao aluno.

O autor ainda afirma que “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura”(COSSON, 2014, p. 61). Sendo assim, levamos para essa primeira aula, além dos materiais já citados, uma descrição do personagem Raimundo (sem pelos, um olho preto e outro azul, o lugar onde morava, os apelidos que lhe davam, etc.), para que assim, os alunos produzissem “a criatura”. Escrevemos na lousa a descrição, e entregamos os materiais com a turma dividida em grupos. Esse momento foi interessante, pois promoveu uma interação entre os alunos, como também, entre eles e nós, que tivemos contato direto com cada um para auxiliar na confecção de moldes de emborrachado, desenho de alguma parte complicada



ou colagem. Ao fim da aula, recebemos elogios dos alunos, que afirmavam não ter aulas que envolvessem trabalhos manuais, e muito menos que fossem relacionados ao ensino de literatura.

Acreditamos que a aula rendeu bons resultados, considerando que os alunos despertaram a curiosidade para ler a obra e saber de que se tratava o inusitado personagem descrito e produzido, além de ser um momento de descontração pelos trabalhos produzidos com pouca ou nenhuma prática. Poucos alunos conseguiram imaginar ou produzir o menino com uma imagem humana e comum, devido a seus olhos de cores diferentes, corpo “pelado” (sem pelos), roupas feitas com linho fabricado por aranhas, e etc. Abaixo, apresentamos a fotografia de um dos trabalhos produzidos pelos alunos após a descrição do Doutor Raimundo Pelado:

**Figura 8**



O módulo 2, por sua vez, correspondeu à introdução (que corresponde à apresentação do autor e da obra) e início da leitura. Havíamos planejado uma breve apresentação do autor, gênero e obra a ser lida, para em seguida, iniciarmos a leitura. Porém, ao iniciarmos a aula, dedicamos um tempo maior ao estudo do gênero novela, já que os alunos nunca tinham lido ou ouvido falar sobre, e demonstraram grande interesse pelo assunto. Levamos outras obras de Graciliano Ramos, apresentamos outras novelas interessantes para leitura e em seguida apresentamos a obra *A terra dos meninos pelados*. Explicamos que o personagem produzido na aula anterior fazia parte daquela obra, porém, causamos um grande estranhamento quando falamos que leríamos um livro completo.

Iniciamos a leitura da obra escolhida. Dividimos, em média, quatro capítulos por aula, de modo que a turma tivesse tempo suficiente para ler calmamente cada bloco de capítulos. Ainda de acordo com Cosson (2014), a leitura deve ser monitorada pelo



professor, de modo que a turma não se disperse e apenas alguns alunos realizem a leitura indicada, assim, na referida aula, os alunos fizeram a leitura silenciosamente, seguida de uma breve discussão sobre os capítulos. Para verificação de leitura, entregamos impressa uma atividade (que não correspondeu à interpretação), na qual os alunos deveriam retirar informações do texto para responder às questões. Pelo tempo de aula, essa atividade foi pedida para que trouxessem na aula seguinte, para assim continuarmos a leitura e darmos início à interpretação.

No módulo 3, continuamos com a leitura dos blocos de capítulos, e introduzimos, posteriormente, atividades de interpretação orais ou escritas. Em *Letramento literário* temos a apresentação dessa fase como essencial, pois:

é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2014, p. 66).

Sendo assim, não poderíamos restringir nossos momentos de interpretação textual apenas à escrita, pois perderíamos a parte coletiva do aprendizado. Outro ponto importante era a temática abrangida no livro de leitura, as diferenças e o combate ao preconceito. Um problema recorrente em turmas de ensino fundamental são os casos de *bullying*, devido ao preconceito. Aproveitamos os momentos de interpretação oral para correlacionar as leituras à ética, respeito às diferenças e igualdade. Assim, os alunos expunham seus pontos de vista sobre as leituras através de reflexões para a vida cotidiana, mesmo com toda a diferença da época em que foi escrita a novela. Realizamos ainda atividades, as quais foram entregues impressas para ganharmos tempo. Nelas, era necessário refletir sobre as informações lidas, assim como relacionar com as temáticas já citadas oralmente no momento da “ampliação dos sentidos individuais”, seguidas da atividade escrita, que funcionaram como “registro” e “exteriorização da leitura”.



Podemos elencar como essencial, a participação dos alunos nessa terceira aula, apesar de estarem um pouco inquietos com o barulho exterior à sala, e terem saído de outra atividade “agitada”, na aula anterior.

No dia 17/11, prosseguimos com a leitura de alguns capítulos da novela (capítulos 12-17). No primeiro momento da aula, entregamos os textos para os alunos e pedimos para que eles fizessem uma leitura silenciosa. Após isso, como percebemos que alguns alunos não cumpriam com a atividade proposta em aulas passadas, decidimos realizar uma segunda leitura, só que, dessa vez, coletiva, para que a grande maioria realizasse a leitura do material proposto. Isso funcionou na sala de aula porque aqueles que resistiam à leitura individual prestaram atenção, em silêncio, durante a leitura coletiva, aos capítulos lidos na aula.

Após isso, discutimos os capítulos lidos. A maioria dos alunos participou bastante durante essa e as demais discussões, sempre fazendo perguntas pertinentes sobre o texto, e relacionando os capítulos lidos aos outros vistos em aulas passadas.

Esse acompanhamento e discussão sobre o que foi lido é muito importante durante e após a leitura, pois faz com que o aluno compreenda melhor o que foi dito no texto. Sobre esse acompanhamento da leitura, retomemos o que diz Cosson (2014):

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2014, p. 62).

Em seguida, realizamos uma atividade de verificação de leitura, envolvendo aspectos relacionados à interpretação do texto, afim de que o aluno sistematizasse melhor algumas das ideias principais do texto, retomando pontos importantes da novela que estávamos lendo, e que também já foram vistos em aulas passadas. De acordo com Cosson (*op. cit.* 62), “não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido”.

Semelhantemente ao módulo passado, foi o planejado e realizado para o dia 24/11. Realizamos duas leituras, uma individual e outra coletiva, com os alunos em sala de aula, dos capítulos 17-19. Durante todo esse módulo os alunos estavam muito dispersos





e houve certa resistência da maioria da turma em realizar a leitura, mas, depois de alguns minutos, eles cumpriram com o que foi proposto e, em seguida, discutimos os pontos principais desses capítulos lidos.

Nesse módulo, discutimos questões relacionadas à intolerância e ao preconceito (como vivenciado por um dos personagens da *Terra dos meninos pelados*), relacionando essas temáticas tanto ao texto lido quanto a experiências conhecidas pelos alunos, o que foi bastante proveitoso para a aula.

Após isso, realizamos uma atividade de verificação de leitura, contemplando aspectos da leitura dos capítulos apresentados com a finalidade de que os alunos registrassem melhor o que foi discutido e lido em sala de aula. Essa atividade de verificação de leitura contemplou aspectos relacionados à leitura e interpretação do texto ao longo de cinco questões discursivas, escritas na lousa para que os alunos respondessem no caderno.

No dia 27/11, nosso último encontro planejado da Sequência Didática com os alunos, realizamos a leitura dos últimos capítulos 20-23 com os alunos e, em seguida, discutimos sobre esses capítulos e fizemos um resumo oral de toda a novela. Após isso, os alunos destacaram suas impressões sobre a leitura de uma novela, a primeira que eles realizaram.

Um fato interessante a destacar nesse módulo foi que a maioria dos alunos nos relatou que, inicialmente, a leitura da novela não foi muito agradável por diversos motivos (temática da novela, falta do hábito da leitura pelos alunos, entre outros), mas que, ao decorrer da leitura até o término de toda a novela, os alunos começaram a gostar mais do texto, tendo mais intimidade com ele, e nesse último módulo, nos pediram sugestões de outros livros para leitura, o que é um grande avanço.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Rever, pensar e (re)significar são três palavras-chave que, após a realização das aulas ministradas por nós durante o *Estágio de Literatura: Ensino Fundamental*, têm nos acompanhado durante o momento de escrita deste relatório. E parece que durante toda a vida escolar.

Após a experiência, a reflexão sobre a prática docente tem se tornado uma constante durante e pós o período das aulas que ministramos, nos impulsionando para a realização de formas outras que devemos ter para a ministração de aulas. Isso coloca em



jogo uma reflexão sobre o nosso planejamento como professores: o que foi feito, o que deu certo e o que não deu certo, para que o planejamento das próximas aulas leve em conta essas ponderações e, conseqüentemente, atenda melhor aos objetivos delimitados durante as aulas.

Isso foi um fato que esteve intrinsecamente ligado as nossas aulas, pois sempre estivemos pensando e refletindo sobre o que foi feito e o que seria feito nas próximas aulas, planejando-as de maneira que fossem mais atrativas aos alunos e de forma que eles pudessem compreender o conteúdo apresentado na sala de aula. Acreditamos que se todos os professores tivessem em mente essas três palavras-chave, guiando todo o seu planejamento, o ensino poderia ser mais eficaz nos seus objetivos e conseguiríamos ter uma escola muito melhor.

Outra experiência gratificante foi a utilização do novo em sala de aula. Levamos o gênero novela, o qual nunca havia feito parte do histórico de leituras dos alunos que estavam a poucos anos de ingressar no ensino médio. Em geral, sabemos que faz parte do universo de leituras dos estudantes, aqueles mais abordados no livro didático e de maneira fragmentada. Assim, alcançamos êxito em trabalhar a referida novela, como também, realizar a leitura integral da obra, sem fragmentos ou resumos.

Antes do período do estágio e da leitura dos textos teóricos, achávamos impossível levar à sala de aula uma obra inteira, com dezenas de páginas. Após ministradas as aulas e realizadas devidas reflexões, constatamos que é um trabalho mais completo e proveitoso o trabalho da obra integral, desde que seja adaptada à faixa etária a que se propõe.

## REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. (Org.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado das letras, 2013.

COSSON, Rildo. A sequência básica. In: \_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. O estágio curricular no curso de letras: o desafio de ensinar a ensinar literatura. In: MILREU, I.; RODRIGUES, M. C. (Orgs.).



**Ensino de língua e literatura:** políticas, práticas e projeto. Campina Grande: Bagagem/UFCEG, 2012.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados.** 40. ed. São Paulo: Record, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto-juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



## O ENSINO DE LITERATURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Alyne Ferreira Araújo (UFCG – Cajazeiras)  
Francisco Edson de Freitas Lopes (UFCG – Cajazeiras)  
Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG – Cajazeiras)

**Resumo:** A literatura deteve durante algum tempo o posto de objetivo principal ao aprendizado de línguas estrangeiras. O currículo destas reconhecia a compreensão de textos literários como importante e como meio facilitador de aprendizagem de uma língua estrangeira, até que, tendo sofrido alterações no currículo, perdeu a importância adquirida e assumiu um lugar a parte do ensino dessas línguas, sendo considerado um componente ineficiente à aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, como muitos autores defendem, a literatura permanece sendo importante nesse contexto, uma vez que reflete a cultura de um povo e esta não pode ser dissociada da língua dessa comunidade. Além disso, o ensino deste componente nas aulas de língua inglesa torna-se importante, como meio facilitador à aprendizagem do estudante de línguas, bem como na construção de seu caráter formativo, o que permite ao aprendiz, em seu processo de letramento, refletir sobre suas práticas sociais e agir como indivíduo crítico dentro de seu processo de formação. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo principal discutir acerca da temática “Ensino de Literatura em Língua Inglesa”, procurando compreender como ocorrem as atuais práticas de ensino de literatura em Língua Inglesa e como elas podem tornar-se mais eficientes na aprendizagem conjunta dos estudantes. Os PCN’s (1999 e 2000) serviram de base para esta pesquisa, além de discussões teóricas pertinentes de autores como Collie & Sllater (2001), Brumfit (2000), Donnini (2010), entre outros. Assim, este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, que pretende revisar, observar o estado da arte e discutir sobre as questões relativas ao tema, apresentando ainda algumas sugestões de autores da área que podem ser aplicadas em sala de aula no ensino de literatura em língua inglesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, Literatura, Língua Inglesa.

A língua é muito mais que um mero sistema de signos. É, portanto, produto humano e social que organiza e expõe experiências comuns de determinada comunidade linguística, não podendo assim estar presa a aspectos gramaticais nem, ao menos, desvincular-se de seu contexto real. Segundo Marcos Bagno, “a língua é viva, dinâmica e está em constante evolução” (BAGNO, 2001, p. 107). Sendo assim, a língua possui um caráter evolutivo e formativo, devendo assim ser entendida como prática social significativa e indissociável do contexto comunicativo que a constitui, uma vez que é responsável por transmitir características e particularidades de uma cultura específica, dentro das transformações pelas quais a sociedade, o ser humano e a própria língua passam.



No contexto das línguas estrangeiras, esta compreensão do caráter comunicativo da língua se torna ainda mais necessária, uma vez que o processo de ensino destas enfrentou diversas mudanças quanto a sua estruturação no currículo educacional. O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs) passou por uma série de transformações, o ensino de Língua Inglesa (LI), nesse contexto, viu-se diante de diversos fatores internos e externos ao processo que culminaram na diminuição de sua importância e estima no currículo. Entretanto, recentemente, com a reforma curricular no ensino médio, as línguas estrangeiras têm recuperado, de alguma forma, a importância que um dia lhes foi atribuída, uma vez que as concepções e propostas educacionais de ensino têm se expandido quanto às diretrizes curriculares que norteiam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, adquirindo nova configuração, de disciplina importante como qualquer outra, do ponto de vista de formação do aluno (BRASIL, 1999; BRASIL, 2000).

No Brasil, o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs) tem percorrido caminhos árduos na busca de uma identidade própria frente ao modelo educacional, desde seu estabelecimento como parte do currículo em 1855 até os dias atuais. Durante sua trajetória, o ensino deste componente sofreu alterações e passou por uma desarticulação no currículo diante dos desafios que surgiram no processo de ensino de línguas (DONNINI *et al*, 2010). Com o objetivo de tornar o ensino de Língua Estrangeira (LE) eficiente, algumas mudanças metodológicas e novas concepções de ensino foram bastante significativas às configurações atuais, como por exemplo, o uso da literatura no ensino de língua inglesa, que se caracteriza como foco deste trabalho. Nesse contexto, torna-se necessário traçar um breve panorama do ensino de LEMs e, então, refletir sobre como ocorreu a abordagem de literatura ao longo dos métodos de ensino de língua inglesa, bem como as atuais práticas deste componente.

No decorrer do processo de ensino de línguas, novas metodologias surgiam como modelos “únicos”, que pautariam um ensino eficiente de língua estrangeira, o que não era comprovado na prática. O modelo inicial de ensino dessas línguas estrangeiras era a Abordagem de Gramática e Tradução (*Grammar Translation Method*), concebida nos mesmos moldes do ensino das línguas mortas (latim e grego clássico), as quais tinham como foco a abordagem de gramática e tradução com objetivo de que os alunos



obtivessem acesso aos textos literários escritos na própria língua estrangeira (DONNINI *et al.*, 2010). Assim, percebe-se que desde o início do ensino de línguas, com a abordagem tradicional, o uso da literatura era considerado importante em um modelo estético de aprendizagem, na qual as regras gramaticais serviam apenas a leitura e compreensão de literatura escrita na língua alvo, privando o leitor de colocar em prática suas habilidades linguísticas e restringindo o papel dos textos literários quanto à proposta de uma reflexão crítica acerca do gênero.

Com a diminuição do número de línguas estrangeiras e a adoção do Método Direto (*Direct Method*), o ensino das LEMs parecia dar o primeiro passo para caracterizar um avanço em seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que surgia com o método a concepção de que língua é fala e, portanto, o objetivo central do ensino seria desenvolver a habilidade oral (DONNINI *et al.*, 2010). Entretanto, as orientações metodológicas propostas não garantiram mudanças nas práticas de ensino, visto que muitos dos professores não estavam preparados para mudar radicalmente suas estratégias de ensino. Segundo Donnini *et al.* (2010), no contexto da sala de aula de língua estrangeira, as práticas cotidianas se diferenciavam do que propunham as recomendações oficiais, pois as habilidades orais dos alunos eram trabalhadas por meio de leituras de textos simplificados e fora de seus contextos reais, excluindo-se assim o uso de textos literários das aulas de línguas estrangeiras.

Nesse contexto, ainda segundo Donnini *et al.* (2010), diante da ineficiência do ensino de línguas estrangeiras, a oferta de línguas foi reduzida a apenas uma (em geral, a língua inglesa), e suas configurações no currículo eram alteradas ao passo que surgiam novos métodos de ensino, a saber: Abordagem de Leitura (*Reading Approach*), Abordagem Oral (*Oral Approach*), Abordagem Audiolingual (*Audiolingual Approach*) e Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching*). As alterações no *status* da disciplina buscavam uma melhoria do ensino, baseada na inserção de uma metodologia comunicativa, tendo em vista as reais necessidades e interesses dos estudantes. No entanto, esses fatores adicionados à diminuição da carga horária de estudo da língua inglesa, bem como a carência de professores, culminaram na diminuição de sua importância e estima no currículo educacional, tanto para os professores quanto para os alunos (BRASIL, 2000).



Com o surgimento da Abordagem Comunicativa (AC) no ensino de línguas, como reação ao modelo comportamentalista de ensino de língua inglesa, as concepções de ensino propunham ir além da noção de que para desenvolver a competência comunicativa seria necessário desenvolver primeiro a competência linguística. Em outras palavras, não se aprende uma língua para usá-la, mas se aprende a mesma através do seu uso, uma vez que a competência comunicativa é formada por diversas competências, entre as quais está a competência sociolinguística, que compreende o contexto social e cultural no qual a língua é utilizada (DONNINI *et al.*, 2010). Entretanto, embora as concepções propostas pela AC enfatizem o desenvolvimento das habilidades linguísticas a partir do uso do idioma e do contato com contextos reais de uso dessa língua alvo, as práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa ainda restringem o ensino de forma seletiva à abordagem de determinados gêneros, o que impede a utilização dos textos literários nas aulas de língua inglesa e, conseqüentemente, priva o aluno de estar em contato com materiais autênticos (de contextos reais), que podem promover não somente o aprendizado da língua alvo, bem como a reflexão de si mesmo como cidadão dentro de sua cultura e enquanto aprendiz de uma cultura estrangeira.

Dessa forma, percebe-se que as mudanças promovidas, apesar de não surtirem efeito em curto prazo, tinham o objetivo de dar à língua estrangeira o espaço para desenvolver no aluno seu caráter comunicativo-formativo, e promover, assim, um ensino que, do ponto de vista da formação do indivíduo, permita ao aprendiz refletir acerca do seu papel social, político e comunicativo dentro de sua cidadania. Todavia, no contexto de sala de aula de LE no Ensino Básico, o que ocorre é uma aprendizagem baseada no desenvolvimento apenas das habilidades de escrita e leitura (com maior ênfase nesta), uma vez que os alunos são conduzidos a se apropriarem de textos fora de seus contextos reais, apenas com o objetivo de investigar respostas pré-estabelecidas e transcrevê-las, usando as estruturas gramaticais da língua. Dessa forma, o ensino tradicional pautado na gramática, e distante de promover o desenvolvimento das habilidades comunicativas nos alunos, além de contrariar as propostas curriculares, promove um desestímulo em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Nesse contexto, a literatura se constitui como uma ponte para o letramento, que é a formação do caráter crítico do aprendiz, um elo de contato entre o linguístico e o





cultural, que permite ao aluno refletir sobre os aspectos sociais, políticos e comunicativos que caracterizam a língua, bem como sobre seu processo de formação enquanto indivíduo inserido em uma cultura específica. No entanto, ao passo que as orientações curriculares defendem o ensino de língua estrangeira com base em uma proposta de formação e letramento dos indivíduos, o espaço destinado à literatura está restrito à disciplina de Língua Portuguesa, visto que não há um ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas, e os professores da disciplina fazem uso inadequado ou, até mesmo, não fazem uso algum do texto literário em sala de aula. Dessa forma, como tornar possível o uso de literatura nas aulas de inglês, com o objetivo de tornar os estudantes leitores críticos capazes de pensar e repensar o social, cultural e comunicativo em suas práticas cotidianas?

Como observado anteriormente, no panorama do ensino de línguas, a literatura era considerada como fim da aprendizagem de uma língua estrangeira. Entretanto, diante das ideias propostas pelo Estruturalismo, e das novas concepções em busca de uma metodologia comunicativa, o uso desse componente foi extinto, sendo considerado desnecessário para o desenvolvimento das habilidades linguísticas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. (CARTER, 2007; KHATIB et al, 2011). No entanto, embora “literatura” e “língua” estejam segregadas, como se houvesse uma relação dicotômica entre elas, aquela se constitui como um veículo importante à aprendizagem de LE e ao desenvolvimento crítico-reflexivo do aprendiz. Diante deste cenário, faz-se necessário entender o que se conceitua por Literatura, qual a sua relação com a língua e ainda, qual a sua função dentro do processo de ensino de língua estrangeira.

Para entender tal questionamento, é importante levar em conta a concepção de que a língua é produto de uma cultura específica, sendo assim, o processo de comunicação é influenciado por elementos sociais e culturais, o que prova que a língua é manifestação cultural e não pode estar dissociada do contexto que a constitui. No que concerne à definição de Literatura, suas concepções têm variado ao longo dos séculos, e até os dias atuais verifica-se a tentativa de defini-la no âmbito do ensino. Durante muito tempo, baseou-se na concepção de Literatura dos textos puramente estéticos, com função de promover o deleite e prazer do leitor, não se configurando atualmente como fator que define o que vem a ser literatura.



Assim, contrapondo o pensamento tradicional em uma discussão acerca da concepção de literatura, Malard (1985) afirma que: “relacionar a literatura a seu contexto externo é compreendê-la como um trabalho humano, que tem a sociedade como matéria prima e a língua como instrumento imprescindível” (MALARD, 1985, p. 16). Assim, a literatura é vista como uma forma de arte, a arte de representar. Portanto, a literatura tenta expressar a realidade por meio da representação, e assim, abre espaço para os múltiplos significados, o que permite ao leitor literário interpretar a realidade apresentada de diferentes modos. Nesse contexto, percebe-se que o conceito de literatura não restringe demasiada importância ao caráter ficcional de determinadas obras, mas considera como característica primordial a representação, seja pela linguagem oral ou escrita, que mistura real e imaginário com o propósito não somente de encantar, mas também de ensinar.

A literatura deve ser compreendida como produção artística inserida em determinada cultura, obtendo assim influências de caráter político, social, ideológico e histórico que podem e devem ser compartilhadas. Desse modo, deve-se, pois, reconhecer a Literatura não apenas como objeto de prazer e deleite, mas, sim, em seu caráter formador e aperfeiçoador da reflexão, e criticidade do aprendiz em relação a seus conhecimentos e ao contexto em que ele está inserido. Reside aí o fato de que literatura e língua devem atuar em conjunto e não de forma segregada, uma vez que a língua de um povo é expressão cultural deste, e nada mais útil para tornar enriquecedor o ensino de língua estrangeira do que utilizar-se da própria expressão cultural e social desta língua, que é a literatura.

Quanto aos PCN's, as discussões acerca do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) no Ensino Médio abrangem reflexões sobre a função e a importância desta na formação da identidade do aprendiz, bem como de seu pensamento crítico (BRASIL, 2000). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, “numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo de ensino-aprendizagem de LE adquire nova configuração” (BRASIL, 2000, p. 26). Segundo os documentos oficiais, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, torna-se essencial o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral. No entanto, o caráter formativo da língua não pode ser excluído, visto que é de fundamental importância que o ensino de língua estrangeira, além de permitir ao aprendiz comunicar-se efetivamente no novo idioma, também o possibilite desenvolver sua competência linguística e comunicativa, de maneira que ele



tenha acesso a diversos tipos de informações que contribuam ao processo de formação de sua cidadania.

No cenário das discussões educacionais, desde a década de 1990 até os dias atuais, houve uma preocupação em torno da necessidade de retomar a formação do educando enquanto cidadão, como propósito essencial do ensino de LE. Desde então, esboçaram-se caminhos no ensino, como ênfase no letramento e na valorização dos conhecimentos de mundo, objetivando propiciar maior capacidade de autonomia e de reflexão no ensino, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Ao longo do processo educacional, documentos passaram a enfatizar a concepção de que o ensino-aprendizagem de LE é relevante para o caráter formativo do indivíduo, baseado em três aspectos principais: instrumental, linguístico-pedagógico e psicossocial (DONNINI *et al*, 2010).

Observando então as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem trabalhar a língua estrangeira de maneira a produzir sentido, partindo da ideia de que o propósito principal de um ato de linguagem é a produção de sentido, percebe-se que o uso da literatura encaixa-se perfeitamente nesse contexto de ensino. Entretanto, há uma problemática existente que parte tanto do ensino de uma língua estrangeira quanto também do uso de literatura no processo de ensino de língua estrangeira. O fato é que algumas barreiras estão impostas ao ensino desse componente em língua estrangeira, nesse caso, de língua inglesa, o que requer do professor uma metodologia mais dinâmica e atrativa, visto que torna mais difícil a recepção de literatura nas aulas de LI.

No contexto atual brasileiro, o ensino público vive uma crise educacional, uma vez que, as políticas educacionais propostas pelos PCN's estão em desacordo com os programas de ensino nas escolas, seja por sua aplicação ineficiente no contexto de sala de aula, seja por se apresentarem como distantes da realidade escolar. Nesse contexto, o ensino está cada vez mais comprometido com a escola do que com o aluno, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem não toma como importante desenvolver a formação crítica do aluno enquanto este absorve os conhecimentos, mas, sim, enfatiza a mera transmissão de conhecimentos (os quais serão cobrados por meio de avaliações e testes), mesmo que estes não acrescentem sentido algum ao cotidiano do aprendiz (MARTINS, 2011). Acerca dessa concepção, Costa (1987) afirma que:

Para ele, é preciso superar a noção de que o caráter formativo está intimamente ligado à possibilidade de aplicação do conhecimento adquirido, nos bancos escolares, em situações de trabalho para além do contexto escolar.



O caráter formativo está intimamente ligado às experiências de aprendizagem propiciadas no âmbito do ensino, e não a sua possível aplicação. (COSTA, 1987, apud DONNINI, 2010, p. 6).

Assim, é importante salientar que o ensino de LE foi desarticulado ao longo do tempo, com o objetivo de possibilitar uma aplicação prática no contexto escolar dos conhecimentos adquiridos. Contudo, a aplicação desses conhecimentos vai além do contexto da escola, uma vez que estes são necessários à vivência do aluno em sociedade, assim como as experiências propostas pela Literatura. Desse modo, o ensino de língua estrangeira não deveria pautar-se na sua aplicação prática, mas, sim, nas experiências propiciadas no âmbito da aprendizagem, que permitem ao aluno aprender a aprender e ainda mais, saber o porquê de se estar aprendendo uma língua estrangeira, como a língua inglesa, por exemplo.

Outra barreira que dificulta o uso da literatura em sala de aula de língua inglesa é que os alunos, em sua maioria, vêm desde as séries iniciais com uma deficiência enorme no quesito leitura, e isso já estabelece uma primeira barreira ao uso de literatura em sala de aula. Outra questão é o fato de se tratar de uma língua estrangeira, uma vez que a deficiência dos alunos também está nas habilidades referentes à língua inglesa. Dessa forma, não somente o professor, mas também os alunos se mostram desmotivados com o processo de ensino-aprendizagem.

Na sala de aula atual, o uso dos textos literários está limitado, uma vez que está cercado de mitos quanto a sua aplicação em sala de aula. Nesse contexto, o texto literário dificilmente é abordado na sala de aula, e muito menos nos livros didáticos, visto que o ensino de literatura é considerado como não tendo função ou aplicação no contexto escolar. Essa ideia leva os aprendizes a pensarem a literatura como algo distante de sua realidade, inalcançável por seu caráter estético.

Segundo Malard, a função da literatura deve partir do ponto de que,

se entendemos a literatura como visão de mundo, prática social, invenção pautada a partir de uma realidade concreta com a palavra trabalhada, um dos objetivos de seu ensino é fazer surgir ou aperfeiçoar o espírito crítico do estudante, em relação ao mundo real em que este está inserido. (MALARD, 1985, p.17).

Dessa maneira, a literatura representa uma forma inovadora de aprendizagem, uma vez que aborda um universo de informações provenientes do contexto histórico-cultural, as quais só são encontradas nos gêneros literários, como linguagem poética,



diferentes modos de escrita e aspectos culturais que trabalham não somente a língua, mas a comunicação e a criticidade.

A rejeição ao estudo da literatura em língua estrangeira, muitas vezes, parte do estudo desta em língua materna mesmo, visto que o aluno começa a ter contato com a literatura através das aulas de língua portuguesa, o que talvez provoque certo desinteresse, visto que a maioria dos professores trabalha com uma metodologia tradicional, na qual o estudo é baseado em descrições e historizações das escolas literárias. É importante que o professor não menospreze esse conhecimento das literaturas de língua portuguesa que o aluno do Ensino Médio traz em sua bagagem estudantil, e que de maneira estruturada, conecte ambas para uma abordagem entre culturas, possibilitando ao aprendiz refletir sobre sua própria cultura enquanto analisa a cultura do outro.

O ensino de literatura nas escolas brasileiras tem sido inserido em um contexto contraditório às recomendações curriculares. As propostas dos PCN's enfatizam que, por meio da leitura, propõe-se desenvolver um leitor reflexivo, crítico e capaz de interpretar e dar sentido ao texto. Entretanto, o processo inadequado de “escolarização” pelo qual vem passando a literatura nas escolas torna o ensino deste componente um mero reprodutor de épocas e conceitos, enquanto periodiza os acontecimentos históricos. Além das aqui citadas, outras barreiras ao ensino deste componente são: o grande número de alunos em sala, a carga horária limitada da disciplina, a carência de materiais de apoio, além das dificuldades em relação aos conhecimentos lingüísticos dos educandos.

Posto isso, quais as vantagens do uso de Literatura nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio? A Literatura permite o acesso a diferentes culturas e promove uma aprendizagem contextualizada da língua estrangeira, despertando no aprendiz um pensamento autônomo e crítico, como bem orientam os documentos oficiais que regem a educação básica. Já que língua é instrumento de comunicação e/ou interação social, ensinar uma língua estrangeira deveria possibilitar ao aprendiz ser comunicativamente capaz de produzir enunciados adequados às diversas situações de comunicação ou eventos comunicativos. Por isso, a AC dá importância ao uso de textos autênticos como forma de contextualizar o ensino e aproximar os leitores da realidade de uso da língua estrangeira, uma vez que isso possibilitou o retorno da literatura no ensino.



Assim, conclui-se que a tarefa de despertar nos alunos o prazer da leitura literária é árdua e exige do professor dedicação e consciência de seu papel como formador de leitores crítico-reflexivos. Para tentar resolver essa questão e tornar o aprendizado de literatura significativo, é necessário que o professor reflita e busque alternativas que possam guiá-lo nessa tarefa, motivando os alunos a desenvolver a competência leitora e não somente explorando as obras literárias, mas a capacidade de interpretação e reflexão dos leitores.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRUMFIT, Christopher; CARTER, Ronald. **Literature and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

CARTER, R. **Literature and language teaching 1986 – 2006**: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, 2007. Disponível em: [http://www.finchpark.com/courses/graddisert/articles/literature/Literature\\_Language\\_Teaching\\_Review.pdf](http://www.finchpark.com/courses/graddisert/articles/literature/Literature_Language_Teaching_Review.pdf). Acesso em 30 abril de 2015.

DONNINI, Livia. **Ensino de Língua Inglesa**. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KHATIB, M.; et al. **Literature in EFL/ESL classroom**. *English Language Teaching*, Toronto, v. 4, n. 1, p. 201 – 208, mar. 2011. Disponível em: [www.ccsenet.org/elt](http://www.ccsenet.org/elt). Acesso em: 03 abr. 2015.

MARTINS, Rita de Cássia Rocha. **Literatura e Escola**: Uma experiência positiva. Monografia: Curso de Letras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.



## READING IS FUN: DESPERTANDO O INTERESSE PARA A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Alyne Ferreira Araújo (UFCG – Cajazeiras)  
Francisco Edson de Freitas Lopes (UFCG – Cajazeiras)  
Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG – Cajazeiras)

**Resumo:** Estudando a história do ensino de Língua Inglesa é possível perceber que embora a leitura seja considerada, hoje, uma das habilidades mais importantes tanto para o crescimento pessoal quanto para o profissional do aprendiz, esta tem sido negligenciada em grande parte das escolas públicas brasileiras. O uso de metodologias tradicionais no ensino de leitura tem contribuído para tal. Decorrente disso são perceptíveis a desmotivação e o baixo rendimento de aprendizagem dos alunos no que diz respeito à leitura. Mesmo em séries avançadas, os aprendizes não conseguem ler com eficiência e, conseqüentemente, quando se deparam com exames de vestibulares e de proficiência percebem quão inútil foram aquelas atividades de leitura que eles fizeram durante todo o Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, o professor não pode ser visto como um vilão nessa situação, tendo em vista que o ensino de leitura pode ser um grande desafio para professores de inglês, especialmente para os iniciantes, uma vez que esta é uma atividade muito complexa. É válido ressaltar que há uma série de fatores dos quais o professor precisa ter conhecimento para poder designar atividades que tanto desenvolvam a competência leitora do aluno quanto o motivem a fazer tais atividades. Com isso em mente, o objetivo deste artigo é servir como subsídio para novos professores melhorarem suas práticas com relação ao ensino de leitura, a fim de reverter esse quadro. Nesse contexto, este trabalho abordará como o ensino de leitura tem sido tratado ao longo dos últimos anos, a concepção dos documentos oficiais a respeito desta habilidade, sua importância no cenário atual, alguns importantes aspectos sobre o seu ensino e sugestões sobre como tornar a aula de leitura mais dinâmica e, conseqüentemente, despertar o interesse do aluno e aumentar o rendimento de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Leitura; Língua Inglesa.

Mesmo sendo uma habilidade de extrema importância para o crescimento pessoal e profissional do aluno, ao longo dos anos, o ensino de leitura tem sido negligenciado em grande parte das escolas públicas brasileiras. Como consequência disso, são notáveis a desmotivação e o baixo rendimento de aprendizagem no que diz respeito a esta habilidade. Mesmo em séries avançadas, os aprendizes não conseguem ler com eficiência, e conseqüentemente, quando se deparam com exames de vestibulares e de proficiência, percebem quão inúteis foram aquelas atividades de leitura que eles fizeram durante todo o Ensino Fundamental e Médio. Alguns percebem isso até mesmo antes de prestarem vestibular. A maior parte dos alunos estuda inglês durante todo o Ensino Fundamental e Médio, mas na hora de escolherem a língua estrangeira, optam por espanhol, às vezes, sem nunca terem estudado o último. Esse fator mostra a ineficiência do ensino de leitura em grande parte das escolas públicas brasileiras.





Um dos fatores que contribui fortemente para o quadro descrito acima é o uso de metodologias tradicionais. Geralmente, as aulas de leitura seguem os seguintes passos: o professor escolhe um texto, leva para a sala de aula; os alunos lêem e respondem perguntas sobre este, o professor checa (dá o visto) e corrige oralmente (nem sempre); e, em seguida, o texto é totalmente descartado. De acordo com Brown (2007, p. 375, tradução nossa) é comum os professores não darem sentido às atividades de leitura: “Ok, alunos, agora leiam as próximas duas páginas silenciosamente”<sup>43</sup>. Alguns docentes, simplesmente, pedem para que os alunos leiam o texto silenciosamente, cujas respostas, às vezes, são tais como estão no texto. Assim, este tipo de atividade não trabalha nenhum tipo de competência, os estudantes apenas fazem uma atividade de transcrição.

As temáticas dos textos escolhidos também nem sempre são adequadas. Geralmente, os textos são escolhidos em conformidade com o tópico gramatical que o professor deseja trabalhar, ou seja, o tema é sacrificado em prol da gramática, o que significa dizer que o conteúdo do texto pode ser absolutamente irrelevante para o aluno. Assim, pode-se concluir que esse tipo de metodologia não desperta o interesse do aluno, não o envolve no processo de aprendizagem, uma vez que esse tipo de atividade não faz nenhum sentido para o aprendiz. O aluno só se sentirá motivado a estudar, se o que for estudado fizer algum sentido, tiver alguma utilidade na vida dele. Qualquer atividade que não atenda a esse critério pode ser caracterizada como artificial, e logo não haverá motivação para tal. Além de levar ao desinteresse por parte do estudante, essa metodologia também não leva à aprendizagem efetiva, primeiro, porque não prepara de fato o aprendiz para ler e, segundo, se não houver motivação, conseqüentemente, não haverá aprendizagem.

É válido pontuar que esta concepção de atividades não condiz com a recomendação dos documentos oficiais. Os PCNs (1998) apresentam a aprendizagem de uma língua estrangeira como uma ferramenta para a formação de um cidadão crítico, logo, o objetivo do ensino desta é que o aluno conheça e aprecie, e que aceite com naturalidade as diferenças entre as culturas existentes, e que esse entendimento contribua para desenvolver a percepção de sua própria cultura. E, de acordo com os PCNs (1998), isto deve ocorrer principalmente via leitura, ou seja, além desta ser a

---

<sup>43</sup> “Okay now, class, read the next two pages silently”.



habilidade que o aprendiz terá mais contato e ser a exigida nos exames formais, esta também tem um caráter formativo, por isso que tais documentos recomendam que essa habilidade seja priorizada em detrimento das outras, a saber, as habilidades de ouvir, ler e escrever:

... a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998).

Entretanto, a premissa dos PCNs (1998) em priorizar a leitura pode ter se tornado uma desculpa para os professores continuarem usando metodologias tradicionais e ultrapassadas, que não atendem as exigências atuais dos alunos.

No entanto, o professor não pode ser visto como um vilão nessa situação, tendo em vista que o ensino de leitura pode ser um grande desafio para professores de inglês, especialmente para os iniciantes, uma vez que esta é uma atividade muito complexa. Nesse contexto, o papel do professor é despertar o interesse do aluno e desenvolver nele a competência leitora, o que não é uma tarefa muito simples, especialmente para iniciantes. Há uma série de fatores dos quais o docente precisa ter conhecimento para designar atividades que tanto desenvolva tal competência no discente quanto o motive. Baseado nas premissas apresentadas pelos PCNs (1998) e por autores como Brown (2007), Harmer (2007), entre outros, serão feitas, a seguir, algumas sugestões de como tornar o ensino de leitura mais atraente para os alunos e, conseqüentemente, mais efetivo.

A princípio, vale destacar que a linguagem escrita tem algumas características peculiares que tanto podem dificultar quanto facilitar o processo de compreensão. O fato de a linguagem escrita ser permanente facilita bastante a vida do leitor, pois ele pode voltar várias vezes a um trecho do texto de difícil compreensão, ou até reler o texto completo quantas vezes desejar, o que não é possível na compreensão oral. Além do mais, o aluno pode controlar a velocidade da leitura, não sendo forçado a acompanhar o ritmo de outra pessoa, como acontece com a compreensão da linguagem oral. Outro fato importante a destacar é que, trabalhando com textos escritos, o leitor não pode confrontar ou questionar o autor sobre algum aspecto do texto. Ademais, o nível da formalidade da linguagem escrita exige maior conhecimento do leitor e, até mesmo, em se tratando de leitores experientes, esse fator pode dificultar a compreensão (BROWN, 2007).



Os docentes também devem ter conhecimento das várias teorias sobre o ensino de leitura que surgiram ao longo dos anos, em consequência de sua relevância, sendo uma das principais, a teoria dos processos *Bottom-up* e *Top-down*. O primeiro processo se refere ao uso do conhecimento linguístico, isto é, trabalha o léxico do texto, já o último está associado ao conhecimento prévio do aluno, que também é usado durante o processo de leitura. Pesquisas atuais mostram que a combinação entre *Bottom-up* e *Top-down* é, geralmente, a forma mais adequada de se ensinar leitura, pois trabalha tanto o conhecimento sistêmico quanto o conhecimento de mundo do aluno (BROWN, 2007).

Segundo Ward (1980, p. 2; tradução nossa), a leitura é a habilidade mais difícil de ensinar, uma vez que: "... envolve diferentes elementos: o movimento mecânico do olho, gramática, vocabulário, fonética, ortografia e compreensão intelectual"<sup>44</sup>. Por outro lado, o autor afirma que, embora seja uma habilidade difícil de trabalhar, "Também é uma das habilidades mais produtivas para ensinar" (WARD, 1980, p. 2; tradução nossa)<sup>45</sup>. Considerando isso, o docente deve usar sua criatividade e ser um professor pesquisador que sempre busca meios de dinamizar suas aulas e envolver os alunos no processo de aprendizagem para que obtenha sucesso no ensino de Leitura.

Conforme Brown e Harmer (2007), uma importante técnica que o professor pode usar para motivar o aluno é selecionar textos que sejam interessantes e úteis para a vida destes. O docente deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto e através de uma variedade de gêneros. A respeito das temáticas dos textos, o professor deve conhecer seus alunos para escolher textos que sejam relevantes para eles, ou como os PCNS (1998) sugerem, os discentes podem ajudar o professor na coleta dos textos, o que também pode ser uma forma de engajá-los desde o início na atividade.

Quanto ao uso dos gêneros, Schlatter (2009) argumenta que o leitor tem que participar, saber usar e analisar o texto, além de decodificar. Como participante, o leitor deve relacionar seu conhecimento de mundo com as informações do texto. Como usuário, o leitor deverá saber reagir à expectativa criada pelo gênero, ou seja, buscar nele as informações que o mesmo fornece. Além disso, como analista, o leitor também deve saber se identificar e se posicionar criticamente em relação à ideologia do texto.

---

<sup>44</sup> "... it involves so many different elements: mechanical eye movement, grammar, vocabulary, phonetics, spelling, and intellectual comprehension".

<sup>45</sup> "It is also one of the most fruitful skills to teach".



Assim sendo, desde o nível inicial, é preciso que as atividades de leitura busquem desenvolver essas competências nos aprendizes.

Com isso em mente, pode-se concluir que trabalhar textos como forma de abordar gramática e/ou vocabulário, como geralmente acontece, não levará ao desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Só é possível desenvolver tais competências através de um trabalho voltado aos gêneros textuais. Para Bakhtin(1997), gênero é linguagem e, durante toda a vida e constantemente, o indivíduo terá contato com os mais diversos gêneros textuais. Assim sendo, é papel do professor oportunizar atividades de leitura a partir de uma diversidade de gêneros textuais. Dessa forma, é de extrema importância planejar atividades que visem reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo). Considerando isso, o docente deverá optar por textos autênticos e por uma variedade destes, o que também será uma forma de dinamizar as aulas, levando sempre em conta a faixa etária, o nível, e o contexto social no qual o aluno está inserido, além do papel da língua alvo na vida dele.

Outra forma de dinamizar as aulas de leitura é usando uma variedade de atividades. Consoante Brown (2007), as principais formas de leitura são: oral, silenciosa, intensiva e extensiva: Leitura oral é uma atividade bastante utilizada, a qual o professor pode aproveitar para praticar pronúncia, ritmo e entonação. Entretanto, tal procedimento vai contra a forma natural como as pessoas lêem, assim, não se constitui em uma atividade autêntica. E enquanto um aluno lê, os outros podem perder a atenção ou ler silenciosamente o próximo parágrafo (BROWN, 2007). Além disso, ao se concentrar na pronúncia, o aluno esquece o conteúdo do texto e tais atividades tomam bastante tempo da aula.

Allen (1977, p. 31; tradução nossa) também trata acerca desse assunto: “Eu não sou a favor de muita leitura em voz alta feita pelos alunos, pelo menos não na presença de outros alunos, porque a forma como eles lêem afeta a compreensão de seus colegas de classe, às vezes, de forma adversa.”<sup>46</sup>

De acordo com a autora, possíveis desvios de pronúncia na leitura oral podem afetar de modo negativo a compreensão dos outros alunos. Entretanto, a pesquisadora reconhece que em alguns momentos, o professor pode fazer uso dessa técnica, embora

---

<sup>46</sup>“I’m not in favor of having much reading aloud done by the students, at least in the presence of other students, because the way they read aloud affects the understanding of their classmates, sometimes adversely”.



seja preferível que ele mesmo faça essa atividade com os estudantes: “Leitura em voz alta feita pelos alunos têm o seu lugar. Mas, principalmente, eu espero que a leitura em voz alta seja feita pelo professor, enquanto os alunos seguem com os olhos” (ALLEN, 1977, p. 31).<sup>47</sup>

Já a leitura silenciosa, em contraste com a oral, é a forma natural das pessoas lerem, tanto na sala de aula quanto fora dela. Neste caso, os discentes podem ler no seu próprio ritmo, e reler quantas vezes precisarem. Além do mais, esse tipo de leitura permite ao estudante se concentrar mais no conteúdo do texto. Porém, impossibilita o aprendiz de praticar a língua oralmente.

Diante disso, o que o docente pode fazer é combinar essas duas formas de abordar a leitura, procurando minimizar as desvantagens de ambas. Outra maneira seria alternar entre uma e outra forma, de modo que os discentes possam aproveitar as vantagens tanto da leitura em voz alta quanto da silenciosa, além de também evitar a monotonia da aula. Além disso, para diminuir a ocorrência de desvios de pronúncias por parte dos alunos na leitura oral, o professor pode, *a priori*, ler o texto em voz alta, tirar as dúvidas de pronúncia e pedir aos estudantes para repetirem antes de lerem o texto individualmente.

De acordo com Brown (2007) a leitura silenciosa pode ser dividida em intensiva e extensiva. A leitura intensiva é aquela feita com o intuito de estudar a língua, isto é, a leitura que, geralmente, é feita na sala de aula. Enquanto que a leitura extensiva é aquela feita por prazer, que acontece, na maioria das vezes, fora da sala de aula. Conforme Harmer (2007a, p. 283; tradução nossa), “Para obter o máximo benefício a partir de sua leitura, os alunos precisam estar envolvidos em leitura extensiva e intensiva”<sup>48</sup>. Assim, o professor deve procurar meios para motivar o aluno a ler extensivamente na sala de aula, e também deve incentivar e indicar aos estudantes leituras extraclasse.

Outro princípio indicado por Brown (2007), que também é uma recomendação dos PCNs (1998), é que para as atividades de leitura serem mais bem trabalhadas, estas devem ser divididas em fases. Nesse contexto, o autor sugere três etapas a serem

---

<sup>47</sup> “I’m not in favor of having much reading aloud done by the students, at least in the presence of other students, because the way they read aloud affects the understanding of their classmates, sometimes adversely”.

<sup>48</sup> “To get maximum benefit from their reading, students need to be involved in both extensive and intensive reading”.



seguidas ao ensinar leitura: “Pré-leitura” [*Before you read*], “Leitura” [*While you read*] e “Pós-leitura” [*After you read*].

“Pré-leitura” é a etapa na qual o professor deve introduzir a temática geral do texto, encorajar os alunos a lerem, ativar o conhecimento que eles já têm do tema, despertar sua curiosidade sobre ele e ainda incentivá-lo a usar estratégias que facilitem a leitura. Na segunda etapa, “Leitura”, os alunos devem ler e tirar suas conclusões, tomarem nota do que acharem importante. E na última etapa, “Pós-leitura”, o professor pode fazer uma atividade de compreensão; ademais, deve também abordar o vocabulário presente, a estrutura gramatical, o “objetivo” do autor e incentivar os alunos a fazerem uma leitura crítica.

O desenvolvimento de estratégias de leitura também se constitui uma importante ferramenta para alcançar a eficiência na compreensão escrita. É muito comum os discentes, especialmente em séries avançadas, sentirem dificuldade para compreender textos em Língua Estrangeira, e isso pode ser decorrente do fato de que os professores não ajudam os alunos a desenvolverem estratégias de leitura, mas, geralmente, apenas checam o que os alunos entenderam. Todavia, o docente tem que tornar seus alunos conscientes de que existem estratégias que podem ajudá-los na compreensão. Desse modo, o professor deve estimular os aprendizes a observar as figuras e as marcas tipográficas do texto para tentar adivinhar a temática, a fazer previsões e deduções a partir de determinados elementos, procurar por palavras-chave, mostrar que nem sempre é preciso ler o texto inteiro para encontrar as informações relevantes, mostrar que, algumas vezes, lê-se para encontrar informações específicas, outras, para apreender a ideia geral, mostrar que é importante ativar o conhecimento prévio acerca do tema (*top-down*) e o conhecimento linguístico (*bottom-up*) para melhor compreender o texto, assim como sugerem Brown (2007) e os PCNs (1998).

Outro relevante princípio sugerido por Brown (2007, p. 375; tradução nossa) é seguir a técnica da sequência SQ3R (Survey, question, read, recite, review), a qual é constituída por cinco passos:

1. Pesquisar: Leia o texto por alto para se ter uma visão geral das ideias principais.
2. Perguntar: O leitor faz perguntas sobre o que ele ou ela deseja obter do texto.
3. Ler: Leia o texto enquanto procura respostas para as perguntas previamente formuladas.
4. Recitar: Reprosesse os pontos mais importantes do texto por meio da linguagem oral ou escrita.



5. Revisar: Avalie a importância do que se acaba de ler e incorpore em associações de longo prazo<sup>49</sup>.

O autor ainda enfatiza que esta técnica é apenas um procedimento que pode ser aplicado em aulas de leitura, mas que provavelmente não é adequado a todos os contextos.

Outra importante maneira de estimular o interesse em relação à leitura é ensinar essa habilidade integrada às outras três habilidades linguísticas, uma vez que a atividade será mais proveitosa, isto é, o aluno vai ter a oportunidade de estudar a língua de forma mais ampla e profunda, e autêntica, pois, na vida real, quando as pessoas se comunicam, elas usam mais que uma habilidade:

Quando estamos envolvidos em uma conversa, somos fadados a ouvir, bem como a falar (...). Palestras frequentemente contam com notas que foram escritas previamente, e as pessoas que assistem à palestras, muitas vezes, escrevem notas por conta própria. Mesmo a leitura, geralmente considerada como uma atividade privada, geralmente, provoca conversa e comentário (HARMER, 2007<sup>a</sup>, p.265; tradução nossa).<sup>50</sup>

O uso de uma habilidade leva a outras, então não há motivo para não aproveitar a ligação natural entre elas e integrá-las. Além do mais, integrar as quatro habilidades significa oferecer aos aprendizes uma maior variedade de atividades, o que evitará a monotonia na aula, além de satisfazer os diferentes estilos de aprendizagem que possa existir na sala de aula.

Ademais, Brown (2007) sugere que o professor deve criar formas de avaliar o desenvolvimento dos discentes a respeito da habilidade de leitura, considerando que as habilidades receptivas, a saber, leitura e audição, são difíceis de avaliar, tendo em vista que não tem como saber se realmente os estudantes estão entendendo o que lêem e ouvem. Assim, o teórico indica alguns procedimentos para que o professor avalie a compreensão dos alunos:

1. Fazer - o leitor responde fisicamente a um comando.
2. Escolher - o leitor seleciona alternativas oralmente ou por escrito.
3. Transferir - o leitor resume oralmente o que se lê.
4. Responder - o leitor responde perguntas sobre trechos do texto.
5. Condensar - o leitor esboça ou toma notas de um trecho.

---

<sup>49</sup>“1. Survey: Skim the text for an overview of main ideas.

2. Question: The reader asks questions about what he or she wishes to get out of the text.

3. Read: Read the text while looking for answers to the previously formulated questions.

4. Recite: Reprocess the salient points of the text through oral or written language.

5. Review: Asses the importance of what one has just read and incorporate it into long-term associations”.

<sup>50</sup>“When we are engaged in conversation, we are bound to listen as well as speak (...). Lectures frequently rely on notes they have written previously, and people listening to lectures often write notes on their own. Even reading, generally thought of as a private activity, often provokes conversation and comment”.





6. Estender - o leitor fornece um final para a história.
7. Duplicar - o leitor traduz a mensagem para a língua nativa ou a copia (para o nível iniciante, apenas trechos muito curtos).
8. Modelar - o leitor reúne partes de um brinquedo, por exemplo, para montá-lo depois de ler as instruções
9. Conversar - o leitor se envolve em uma conversa que indica o processamento adequado das informações (BROWN, 2007, p. 376; tradução nossa)<sup>51</sup>.

Geralmente, responder a perguntas sobre trechos do texto é a forma mais utilizada para verificar a compreensão dos alunos, o que leva as atividades de leitura à monotonia e desestimula os discentes, especialmente quando esse é o único fim da atividade. Assim, variar as maneiras de avaliar a compreensão escrita dos estudantes evitará a monotonia e levará também o uso de duas ou mais habilidades de forma integrada.

Tendo feito todas essas considerações, é válido salientar que o objetivo deste artigo é fazer uma revisão bibliográfica sobre alguns pressupostos acerca do ensino e aprendizagem de leitura em Língua Inglesa. Conscientizar os professores sobre a importância desta para os estudantes de Língua Inglesa, sobre os fatores que podem afetar de forma positiva e/ou negativa no ensino desta e, sobretudo, estimular os docentes a pesquisar e estudar para tornar o ensino de Leitura mais efetivo.

## REFERÊNCIAS

ALLEN, Virginia French. Teaching Beginning Reading: An Interview with Virginia French Allen. In: **English Teaching Forum**. United States of America: n. 1, p. 27-31, 1977.

ALMEIDA, Daniela de Sousa Barbosa. LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA. In: **ABRALIN**. Itabaiana, v. 17, p.441 – 454, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1337-3605-1-SM.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

---

<sup>51</sup>“1. Doing – the reader responds physically to a command.  
2. Choosing – the reader selects from alternatives posed orally or in writing.  
3. Transferring – the reader summarizes orally what is read.  
4. Answering – the reader answers questions about the passage.  
5. Condensing – the reader outlines or takes notes on a passage.  
6. Extending – the reader provides an ending to a story.  
7. Duplicating – the reader translates the message into the native language or copies it (beginning level, for very short passages only).  
8. Modeling – the reader puts together a toy, for example, after reading directions for assembly.  
9. Conversing – the reader engages in a conversation that indicates appropriate processing of information”.



ALYOUSEF, Hesham Suleiman. Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners. In: **The Reading Matrix**. S/l, v. 5, n. 2, p. 143 – 154, 2005. Disponível em: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/761/9653.pdf> Acesso em: 12 set. 2015.

Bakhtin, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. — 2 cd. - São Paulo Martins Fontes, 1997. — (Coleção Ensino Superior)

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. United States of America: Pearson Longman, 2007.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. Excess: Logman, 2007a.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. China: Pearson Education Limited, 2007b.

KADER, Carla Callegaro Corrêa. Teaching reading in the foreign language classroom. In: **VIDYA**. Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 105-112, jan/jun, 2009. Disponível em: [http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2008/Sem\\_1/Teaching.pdf](http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2008/Sem_1/Teaching.pdf). Acesso em 25 jul 2014.

HINKEL, Eli. Integrating the four skills: current and historical perspectives. In: **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. United States of America: Oxford University Press, 2010.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Calidoscópico**. S/l, v. 07, n. 01, p. 11 – 23, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/4851-15734-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/4851-15734-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 20 ago 2015.

WARD, James. Techniques for Teaching Reading. In: **English Teaching Forum**. nº 4. United States of America, 1980, p.2.



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DO CAPITALISMO

Bárbara C. G. L. Souza

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Norte

Jânio Alexandre Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Norte

M. S. Macedo

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Americana, Paraguai (2013)

Coordenadora de Projetos e Relações comunitárias do IFRN

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação continuada dos professores frente às novas exigências da sociedade capitalista em processo de globalização, além de ampliar o debate sobre a temática e refletir acerca do competitivo mercado de trabalho. Pretende-se abordar a formação continuada no contexto atual da educação brasileira, para tanto, foi elaborado um quadro teórico a partir das ideias de alguns referenciais teóricos. A metodologia que percorre a construção do presente trabalho centra-se em um levantamento bibliográfico e uma reflexão aprofundada do tema em questão. Consideramos de extrema relevância a pesquisa da temática, ressaltando a importância do educador realizar outros estudos e fazendo com que repense a sua prática docente e o seu preparo profissional. Para isso, o trabalho foi estruturado em duas seções, a primeira inicia o artigo fazendo um breve histórico acerca da tarefa de ensinar, introduzindo também o mercado de trabalho e suas transformações ao longo do tempo. A segunda seção faz um debate sobre as contribuições da profissionalização do docente e a importância de estar sempre atualizado. Com isso, concluímos que a formação continuada pode ser capaz de provocar mudanças na postura e na prática docente, e é por esse e muitos outros motivos que a temática não deve ser vista como desnecessária, pois um professor atualizado e atento às novas exigências é um verdadeiro profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Mercado de trabalho. Educação.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como escopo refletir sobre a formação continuada dos professores frente às novas exigências da sociedade capitalista em processo de globalização, além de ampliar o debate sobre a temática. Nessa perspectiva, é essencial relembrar as constantes transformações que sociedade vem sofrendo ao longo do tempo.

Diante disso, consideramos que os cursos de formação continuada, quando feitos com intuito de formação e não somente de certificação, possibilitam aos docentes a construção de novos conhecimentos, tornando-os profissionais mais capacitados a atender as novas exigências conferidas pela sociedade, exigências estas que estão em constantes transformações, tendo então o docente que estar constantemente atualizado. Mas que exigências são essas? Até que ponto podem ser exigidas?



De acordo com Bauman (2001), a sociedade pós-moderna é definida como “líquida”, fluida, impermanente e está em constante transformação. Diferente dos sólidos, que possuem forma definida e não se flexibilizam com as pressões impostas. Frente a isso, consideramos de extrema relevância a pesquisa da temática, ressaltando a importância do professor realizar outros estudos e fazendo com que repense a sua prática docente e o seu preparo profissional a partir das reflexões feitas durante a realização dessa pesquisa. Como também refletir acerca do mercado de trabalho competitivo e as exigências, muitas vezes cruéis, do âmbito acadêmico.

Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico em dissertações, livros, teses, artigos e outras produções acadêmicas. A partir dessas constatações, surgem alguns questionamentos quanto à formação docente. Se a formação inicial é a base para o desenvolvimento da vida profissional e torna o educador competente no exercício da docência, por que a formação continuada é um investimento responsável pela elevação da qualidade de ensino? Ela não seria suficiente para o desenvolvimento de habilidades à profissionalização docente?

O trabalho está estruturado em duas seções, a primeira inicia o artigo fazendo um breve histórico acerca da tarefa de ensinar. A segunda seção faz um debate sobre as contribuições da profissionalização do docente e a importância de estar sempre atualizado.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO**

Formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores (CARVALHO, et al, 1999, p.47).

A partir dos anos 1970, década na qual o capitalismo começou a ganhar novas configurações, o Brasil presenciou mudanças no contexto econômico, político, social e cultural. Nesse período, revelou-se a crise do padrão de acumulação capitalista, estruturado no binômio taylorismo/fordismo, e sua alteração ou substituição por formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, o que se convencionou denominar como a especialização flexível (PIORE; SABEL, 1984), o toyotismo.



No início dos anos 1970, a crise que assolou o sistema capitalista resultou em transformações no mundo da produção e do trabalho vividos até hoje. O enxugamento das estruturas de operação a fim de diminuir custos e as mudanças na divisão do trabalho, integrando funções anteriormente separadas, como a produção e o controle de qualidade, fez com que as empresas precisassem, agora, de trabalhadores melhor qualificados e especializados (DELUIZ, 1994, 1995). A partir daí, o mercado de trabalho passou a ser mais competitivo, onde somente quem possuía melhor qualificação conseguia o emprego.

Nos anos 1990, com a internacionalização, segundo Dowbor (1998), tornou-se cada vez mais difícil identificar o bem-estar humano com o bem-estar da economia. Com a incorporação de novas tecnologias, o trabalho não qualificado é substituído pelas novas maneiras de organização do trabalho, um trabalho em equipe com mais flexibilidade e autonomia. Diante disso, o avanço tecnológico têm resultado em um aumento na procura de maior qualificação e produtividade do trabalho docente. Porém, o trabalho que passava a ser um trabalho em equipe, flexivo e ao mesmo tempo autônomo tende a ser individual e padronizado, pois no contexto de trabalho em grupo, a avaliação das competências e a certificação são focadas meramente nos resultados individuais, reafirmando ainda mais a meritocracia e a exclusão, onde a preocupação pelas certificações e titulações consideradas como produtos finais são excessivas, mas que muitas vezes não dizem em nada sobre a competência e a formação do profissional.

Diante das crescentes exigências de qualificação e produtividade, no mercado de trabalho cada vez mais flexivo e em constantes mudanças, já não são suficientes os saberes escolares, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho, como por exemplo, a formação continuada no uso das Novas Tecnologias da Informação (TICS).

Para Zarifian (1996) a competência é compreendida como:

[...] um assumir de responsabilidade pessoal do assalariado frente às situações produtivas. Assumir responsabilidades quer dizer uma atitude social de tal sorte que o assalariado vai, por conta própria, tentar atingir o complexo de performances que ele deverá respeitar e tentar enfrentar, sempre a partir de si mesmo, os eventos que ocorrem de forma imprevista na situação produtiva. [...] Este assumir de responsabilidade é uma atitude social de implicação (de engajamento), no sentido em que mobiliza fortemente a inteligência e a subjetividade da pessoa. Significa também assumir riscos, pois toda pessoa que aceita assumir responsabilidades corre o risco de fracassar, de “não estar à altura”, e então de sofrer uma avaliação negativa por parte da hierarquia e de colegas de trabalho. [...] A competência pode ser definida também como o exercício sistemático de uma reflexividade no



trabalho, que é um distanciamento crítico face ao seu trabalho, o fato de que a pessoa questiona frequentemente sua maneira de trabalhar e os conhecimentos que ela mobiliza (ZARIFIAN, 1996, p. 5).

A formação continuada vem passando por um redimensionamento que modifica o processo de organização da carreira do sujeito docente. Pode-se perceber também que a relação do professor com a sociedade, particularmente, nas comunidades ditas neoliberais, traz com elas novas configurações que intensificam o crescimento e o controle do Estado via lógica de mercado. Nas considerações de Hipólito (1999), o avanço das relações capitalistas resulta num processo de urbanização que impõe um modo de flexibilização na tarefa de ensinar. A qualificação docente via formação continuada não é então uma atribuição social e educacional simples ou com intenções singelas, já que os profissionais “devem” atender e se planejar para as novas exigências por causa da competitividade do mercado. Essa modalidade de formação continuada, geralmente, é oferecida pela universidade, por meio de cursos de aperfeiçoamento e de Pós-Graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Segundo Freitas (2006, p. 90) "a batalha intercapitalista acirrou o desenvolvimento de novas tecnologias e, com elas, o aparecimento de novas formas de organização do trabalho". Seria então, uma formação que muitas vezes pode ser confundida com exploração e padronização do docente, na medida em que a sociedade exige, em demasia, títulos e status desse profissional. Em um caráter mais reflexivo, podemos observar que a educação brasileira está cheia de ações veiculadas as propostas do novo interesse articulatório do poder de barganhas, ou seja, a educação via política pública educacional e intensamente cooptada pela hegemonia.

A função profissional e os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada expressa também marcas de transformações nos diferentes saberes. Nesse plano, segundo Peixoto (2009), conceitos totalizados e saídas gerais são muito inconsistentes quando inconsistentes as saídas para as heterogeneidade da realidade. As generalizações de acordo com essa argumentação impossibilitam os avanços conceituais e pragmáticos na formação docente. Então, é possível afirmar que a diversidade do sujeito, quanto professor agente transformador que se qualifica, não deve ser vista por um olhar, mas sim por vários olhares e posicionamentos.

De acordo com essa afirmativa, Nóvoa (1991, p. 22) explica que “A formação quase nunca conduz diretamente à ação inovadora, e é preciso ter consciência deste fato



se não quisermos cair em mistificações que nos dificultam uma apropriação interveniente das realidades educacionais”.

Muitos dizem que escola é o lugar onde os professores aprendem, quando se afirma isso, se afirma que é no contexto de trabalho, e não no contexto de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional. Com isso, podemos afirmar com certeza que a sabedoria não garante a competência, mas que também a competência não garante o saber.

Como escreveu Berthelot (1994):

Já não se trata, para a escola, de jogar puzzle, produzindo peças preconcebidas e recortadas [...], mas sim de jogar xadrez, quer dizer, de produzir peças dotadas de regras genéricas de funcionamento, suscetíveis de serem atualizadas de modo diverso, consoante a configuração do jogo em que serão integradas, e de adquirir outras regras segundo a evolução deste último (BERTHELOT, 1994, p. 201).

Consoante o autor, atualmente, essa postura arcaica é considerada insuficiente ao passo que a escola e o ensino-aprendizagem estão tomando cada vez maior importância, deixando um ensino meramente técnico e mecânico de transmissão de conhecimentos e passando a ser o espaço de construção de saberes por meio de uma prática de ensino ético, crítico e transformador. Além disso, a escola precisa estar em constantes transformações, acompanhando o ritmo acelerado da sociedade, sempre atualizada e atendendo às novas exigências diante do avanço tecnológico, econômico, social e político. Essa atualização deve ser constante e abarcar o coletivo, suscetível à singularidade dos contextos vividos.

## **CONTRIBUIÇÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DEBATE E REFLEXÃO**

É preciso destacar que entendemos formação continuada de professores, conforme Schnetzler (2003):

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27).





A formação não deve ser considerada finda com a conclusão de um curso de graduação, o processo deve ser contínuo, construído ao longo de sua carreira, isso possibilitará que a/o docente seja capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma mais eficaz, já que a Formação Continuada interfere diretamente na perspectiva das práticas pedagógicas, na formação do professor pesquisador e no cotidiano escolar. Porém, existem controvérsias quanto à qualidade de alguns cursos de formação continuada de curta duração, considerados insatisfatórios. Além disso, muitos cursinhos não rompem com o modelo de formação docente que concebem o professor como técnico e instrumentalista. Diante disso, como possibilidade de rompimento com esse modelo, consideramos necessária a “desconstrução” do papel técnico e instrumentalista do docente, sendo imprescindível a contextualização profissional, apoiando a ideia colaborativa. Nessa parceria colaborativa, a partir da interação entre pares que assumem papéis específicos no processo, a reflexão e a intervenção se viabilizam.

Segundo Schön (1992, p. 113), na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional dos professores.

Os debates que envolvem este assunto, dificilmente acabaram e nunca acabarão. A profissão de professor é sempre alvo de muitas reflexões e debates, principalmente pelo fato de ser cheia de contradições. Contudo, quanto a capacitação profissional do docente, deve-se valorizar e incentivar o planejamento, considerando-o como um facilitador da aprendizagem, estabelecendo estratégias de pensamento e de estímulo.

Para Libâneo (1998, p. 29):

[...] o professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar e seu modo de trabalhar.

Consoante a isso, o educador é considerado o principal responsável no processo de ensino-aprendizagem e mediador da construção de novos saberes, porém, não deve desconsiderar os saberes prévios e construídos por meio do convívio no dia-a-dia do aluno, pelo contrário, deve mediar esses saberes e trazê-los à sala de aula a fim de valorizar sua capacidade cognitiva e seus interesses.



Não há formação finda, há um processo de (re)criação constante e infindável, de reflexão, reorientação e reavaliação, tendo o diálogo como principal ferramenta.

### CONSIDERAÇÕES À CONTINUIDADE

Na atual conjuntura, o professor deve ir muito além do seu curso de formação inicial, haja vista que é insuficiente diante a demanda que a sociedade vem impondo. Com os avanços tecnológicos, ideológicos, as exigências da qualificação profissional vêm aumentando desenfreadamente. Com o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, surgem novos cursos de formação e aperfeiçoamento para professores, muitos deles de curta duração e com uma formação que deixa a desejar. Diante disso, muitos profissionais da educação estão prezando pela certificação e abandonando o interesse por uma formação de qualidade.

Concluimos afirmando que acreditamos ser necessário que a formação de professores seja repensada de maneira que possa atender às novas exigências da sociedade contemporânea. Além disso, cremos que a busca pela formação continuada deva ser consolidada pela reflexão na prática e sobre a prática, concretizada por meio do coletivismo profissional e do autodesenvolvimento em busca de novas ideias. Dessa forma, o tema aqui tratado não se esgota, requer maior aprofundamento, em virtude de relevância para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e de formação docente.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERTHELOT, J. P. Société post industrielle et scolarisation. In: VINCENT, G. (Org.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: PUF, 1994.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social de relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente** (Coleção questões da nossa época: volume 67) - 2ª Edição – São Paulo: Cortez, 1998.



NASCIMENTO, Maria das Graças. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio (org). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Editora, 1995.

PEIXOTO, Madalena Guasco. Multiculturalismo e pós-modernidade: educação, diferença e igualdade social. In: FELDMAN, Marina Graziela (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência**. Rio de Janeiro, Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competências, Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996. mimeo.



## PROCESSOS DE RECRIAÇÃO MÍTICA E DE TRANSPOSIÇÃO DE UMA IDEOLOGIA ROMÂNTICA EM *O GUARANI*, DE JOSÉ DE ALENCAR

Diana Barbosa de Freitas (UFCG)  
Katianny Késia Mendes Negromonte (UFCG)  
Maria Marta Nóbrega (Orientadora/ UFCG)

**Resumo:** O romance indianista *O Guarani*, de José de Alencar, é considerado pela crítica como um dos textos mais expressivos do sentimento de nacionalismo de nossa literatura, por ressaltar a construção de aspectos próprios da identidade nacional – os conflitos da convivência entre os povos indígenas e o colonizador europeu. Neste sentido, a obra apresenta uma dimensão voltada para o real, marcada pelo feito histórico do processo de colonização e uma dimensão mítica, pautada na aderência nativa de apropriação da cultura europeia, contribuindo para a constituição de uma gênese de nossa identidade. O presente trabalho propõe-se analisar o enredo desse romance alencariano, com o objetivo de verificar processos de recriação mítica a partir da transposição de aspectos da ideologia romântica, tendo como principal foco de análise a construção das personagens e sua atuação na narrativa. Para isso, utilizaremos como fundamentação teórica os seguintes autores: Candido (1981 e 2002), Amorim (2003) e Sant’anna (1984). Os resultados dessa pesquisa comprovam que, em nível de narratividade, há uma relação mítica e ideológica entre o branco e o índio, visto que o primeiro ocupa, na esfera social, uma posição superior e de colonizador sobre o segundo. Esta relação assimétrica é verificada, sobretudo, entre os personagens Ceci e Peri.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mito; Ideologia; O Guarani.

### INTRODUÇÃO

O Romantismo nasce a partir de um contexto histórico marcado por duas revoluções: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Tanto a primeira quanto a segunda permitiu a ascensão da burguesia, provocando assim mudanças políticas (fim do absolutismo monárquico), sociais (capacidade de mudança de classe social) e econômicas (maior mobilidade de acordos comerciais). Além disso, ocorreram também transformações estéticas no âmbito da literatura e da arte.

Os novos valores burgueses se fizeram presentes na estética do Romantismo. Sendo assim, o subjetivismo, o individualismo, o idealismo, a fuga da realidade e a valorização da natureza se tornaram expressões de linguagem concretizadas tanto na literatura, a partir da poesia e da prosa, quanto nas telas artísticas. Vemos, portanto, que a arte e a literatura são manifestações de linguagem para revelar a realidade.

O Romantismo, no Brasil, ganhou força, depois da independência em 1822 e a partir das influências dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução



Francesa, criando assim, no povo brasileiro, o sentimento de um novo país, de nacionalidade.

Neste sentido, dentre as três gerações do Romantismo, a primeira evidencia características de ufanismo pela pátria e o que a constituía (índios, natureza). A segunda, concebida como ultrarromântica, tem como principal referência Álvares de Azevedo, e os poemas desta geração enfatizam os sentimentos de pessimismo, de egocentrismo, fuga da realidade, dúvida, desilusão e tédio. A terceira é caracterizada como a geração condoreira, neste momento, os autores, em especial Castro Alves, ressaltam em seus poemas a temática social, a busca pela liberdade e a abolição da escravidão.

Em relação à primeira geração, um grande escritor que ganhou destaque pelo tipo de romance indianista, regionalista e histórico que escrevia foi José Martiniano de Alencar. Esse autor nasceu no Ceará, em 1829, de lá saindo para a Corte aos dez anos. No Rio de Janeiro, concluiu seus estudos secundários, transferindo-se para São Paulo, onde cursou a Faculdade de Direito; no Rio de Janeiro, estreou como jornalista e cronista no *Correio Mercantil*, posteriormente, no *Diário do Rio de Janeiro*, publicou sob o formato de folhetim o primeiro romance *Cinco Minutos*. No entanto, o romancista ganhou destaque com a obra *O Guarani*, se consolidando com *Iracema*, maior obra representativa do romance indianista.

José de Alencar, mesmo escrevendo livros de estrutura simples, porque coloca em questão a relação entre mito e ideologia, tem uma importância significativa para a corrente literária do Romantismo brasileiro, visto que a estrutura simples da narrativa não está vinculada ao simplismo, pois o autor se revela um escritor sofisticado nas dimensões de linguagem, enredo e personagens.

Diante da necessidade de levar clássicos da literatura de forma adequada para a sala de aula, isto é, trazendo para a realidade dos alunos a arte de prestígio, analisou-se o enredo do livro *O guarani*, com o objetivo de verificar processos de recriação mítica a partir da transposição de aspectos da ideologia romântica, tendo como principal foco de análise a construção das personagens e sua atuação na narrativa. Para isso, utilizamos as contribuições teóricas dos seguintes autores: Candido (1981 e 2002), Amorim (2003) e Sant'anna (1984).



Essa pesquisa, além da introdução, contém tópicos de fundamentação teórica que ressaltam os aspectos estéticos, estilísticos e a natureza da narratividade, análise dos dados, e, por fim, as considerações finais.

### **O ATO DE NARRAR**

De acordo com Amorim (2003), nos primórdios, a prática do ato de narrar estava ligada ao *mito*, narrativa primeira através da qual o homem tenta explicar o mundo e explicar-se nele por meio da oralidade. Neste contexto, o tema é o esclarecimento das origens, o espaço é o da família, o mundo é o da comunidade e o narrador ganha um espaço especial nesse momento.

Com o passar dos tempos, os grupos familiares começam a estender-se e tornam-se nações, estas sofrem choques e guerrilham entre si, assim, a literatura então reflete tais acontecimentos, surgindo a epopeia com os gregos. Seus temas são as lendas, e os feitos desses povos são heroicos. Na epopeia, o herói é poderoso, e por viver em união com os deuses suas ações são conjuntas e, com isso, o herói se torna inabalável.

Com a tragédia, reis e nobres são os heróis castigados pelo destino, o herói trágico é o instrumento para a punição exemplar dos deuses. Na Idade Média, surgem as histórias romanescas, com as novelas de cavalaria e, a partir deste momento, já se começam a formar nacionalidades, nascendo os heróis nacionais, homens excepcionais, auxiliados por Deus. Eles mostram a sua força e coragem, exibem a sua valentia, provam a sua fé e a sua lealdade. Com a modernidade, surge o romance e, junto dele, um herói solitário, um homem comum que expõe suas fraquezas e contradições.

### **ASPECTOS ESTÉTICOS E ESTILÍSTICOS DE JOSÉ DE ALENCAR EM RELAÇÃO À OBRA *O GUARANI***

Candido (1981) relata que o desejo de José de Alencar ao escrever romances foi suscitado quando este imaginava um livro como os dos franceses, um “poema da vida real”, e também quando sentiu a necessidade de cantar a terra natal. A estreia do escritor ocorreu aos 27 anos com o romance *Cinco Minutos*, série de folhetins do *Correio Mercantil*, em que esboça o primeiro “poema da vida real”. *O Guarani* também se caracterizou como um romance de folhetim, sendo publicado no mesmo jornal e acabou tendo uma tendência para a literatura nacionalista. Toda a sua obra de 20 anos



será variação e enriquecimento dessas duas posições iniciais: o romântico, esboçado em *Cinco Minutos* e em *A Viuvinha*; e a idealização heroica de *O Guarani*.

Em relação ao primeiro aspecto de sua obra, Alencar se apega ao desejo ideal de heroísmo e pureza, descartando a possibilidade de uma sociedade mal ajustada:

No meio de tanta revolução sangrenta (cada uma das quais, depois de sufocada, ficava como marco de uma liberdade perdida, de uma utopia cada vez mais remota) em meio à penosa realidade da escravidão e da vida diária – surgia a visão dos seus imaculados Parsifais, puros, inteiriços, imobilizados pelo sonho em meio a mobilidade da vida e das coisas. Por corresponderem a profunda necessidade de sonho os seus livros ficaram, para sempre, no gosto do público. (CANDIDO, 1981, p. 223).

A obra de Alencar exprime a sua vocação para a fuga do real. Nos romances heróicos, como *O Sertanejo*, *O Gaúcho*, *Ubirajara*, *As minas de Prata* e, principalmente, *O Guarani*, a vida parece subordinada à manifestação de personalidades inteiriças, ou seja, inflexíveis, isso significa que o personagem herói é corajoso, correto, destemido, inabalável e sempre vitorioso:

A vida, artisticamente recortada pelo romancista, sujeita-se docilmente a um padrão ideal e absoluto de grandeza épica, pois no mundo falaz do adolescente, onde tudo é possível, a lógica decorre de princípios de soberanamente arbitrários. Se aceitarmos de início o caráter excepcional de Arnaldo Louredo, não oporemos nenhuma objeção ao vê-lo dormir na copa da mais alta árvore da mata, com uma onça no galho inferior, tampouco à decida de Peri no precipício, à busca de escrínio de Cecília. (CANDIDO, 1981, p. 223).

Candido (2004) ainda ressalta que:

A função do índio romântico foi, portanto, significativa durante algum tempo e extravasou do campo da literatura. Já inexistente havia muito nas regiões civilizadas, ele se tornou imagem ideal e permitiu a identificação do brasileiro com o sonho de originalidade e de passado honroso, além de contribuir para reforçar o sentimento de unidade nacional, sendo, como era, algo acima da particularidade de cada região (CANDIDO, 2002, p. 88-89).

Nestas condições, com o desejo de submeter a realidade ao natural, Alencar fixou um dos mais caros modelos da sensibilidade brasileira: o do índio ideal, perpetuando assim, um olhar admirável para com a história nacional. Não é necessário indagar a vida interior de Peri, pois é dessa forma que esse deve permanecer, puro e eterno, admirável boneco da imaginação, realizando assim, para nós, o milagre da inviolável coerência, da suprema liberdade, da idealização, que só se obtém no espírito e na arte.





## **NARRATIVA DE ESTRUTURA SIMPLES E COMPLEXA**

Sant'anna (1984) esclarece que em sua forma oral, no passado, ou escrita, no presente, a narrativa esteve sempre envolvida com dois elementos: o *mito* e a *ideologia*. O autor ressalta que o que denomina-se de narrativa de estrutura simples, vincula-se com uma forma de narrar que repousa sobre a oralidade e que se comporta de uma maneira ingênua, natural e primitiva.

Já a narrativa de estrutura complexa, diferentemente, provoca um distanciamento entre o indivíduo e a realidade comum. Ela critica o real, como também a própria forma de narrar. Ela trabalha de maneira distinta e peculiar os mitos em que repousam os valores da sociedade, vindo daí a sua complexidade. Ao proceder assim já estabelece uma crítica ideológica. A narrativa de estrutura complexa não é uma invenção moderna, foi a partir do século XVIII que esta tornou-se comum, com o surgimento do anti-herói.

Sendo assim, em uma narrativa de estrutura simples parece haver uma atração normal entre mito e a ideologia, enquanto na narrativa de estrutura complexa mito e ideologia possuem caráter denunciador de outras realidades, na qual recria-se o mítico a tal ponto que este se torna um elemento aspectual e acessório, mas nunca estruturante. Na narrativa de estrutura simples os lugares estão demarcados e sempre se sabe quais são os seus ocupantes, pois a ideologia os fornece; na complexa, os lugares são novos e variam dinamicamente com as regras do jogo.

A narrativa de estrutura simples persiste ainda hoje, e parece que há de persistir para sempre, pelo menos enquanto houver mito e ideologia e a possibilidade de cruzamento dos dois. Enquanto a narrativa de estrutura simples se faz presente nos lugares comuns e faz da semelhança dos pensamentos o seu auxílio, reprisando e martelando: o crime não compensa, a verdade sempre vence, bem-aventurados os virtuosos, o amor resolve todos os conflitos – a narrativa de estrutura complexa introduz estranhamentos nos pensamentos, na construção das frases, na articulação dos personagens e na disposição da massa narrativa, como se pode verificar no fragmento abaixo:

A narrativa de estrutura simples acha-se ligada ao mítico e ideológico e pretendendo ser uma continuidade do real termina por descentrar-se de si mesma. Situa-se no pólo da conotação e do significado. A narrativa de estrutura complexa é uma ruptura com o ideológico na sua versão do real e



distancia-se do mítico para desenvolver-se no imaginário. É a narrativa centrada em si mesma situando-se no pólo da conotação e do significante. (SANT'ANNA, 1984, p. 18).

Na literatura brasileira, dois autores podem ser tomados como exemplos do simples e do complexo: José de Alencar e Machado de Assis, respectivamente. Enquanto em *O Guarani*, Alencar revalida a ideologia medieval em sua versão mítico-indianista, em *Senhora*, afastando-se do apoio mítico, ele exercita a ideologia romântico-burguesa através de uma estética idealista, e, no fim, acaba por reafirmar a comunidade que, durante a obra, quer censurar o que diz respeito ao “mercado matrimonial”, já que os personagens sonham e se realizam.

Sendo assim, a análise do simples e do complexo poderia ser reduzida a duas categorias: o simples que está do lado do significado, do estatuído, do conceitual, da infinitude fechada; o complexo está do lado do ambíguo, do inconsciente, do imaginário em aberto e do significante.

De acordo com a análise estrutural do romance de Alencar, realizada por Sant'anna (1984), *O guarani* exemplifica um tipo de composição que se define como narrativa de estrutura simples. A simplicidade de José de Alencar não está vinculada ao simplismo e revela-se em suas obras como um autor sofisticado que aprofundou todas as contradições do chamado romance romântico.

No próximo tópico, abordaremos de maneira mais pontual os aspectos da obra em relação a sua estrutura e a temática referente ao mito e a ideologia que a cerca.

## ANÁLISE DOS DADOS

A obra *O guarani* é uma narrativa que contempla 54 capítulos, distribuindo-se em 4 partes: “Os Aventureiros”, “Peri”, “Os Aimorés”, “A Catástrofe”. No entanto, em uma perspectiva mais estrutural, pode-se administrar essas sequências convertendo as quatro partes do romance em três etapas: a) uma parte inicial, na qual se introduz a descrição do cenário e das personagens, caracterizada pela ausência de conflitos; b) uma segunda parte, na qual os conflitos começam a se delinear, os personagens vão entrando em choque até a quase destruição de todos eles; e c) uma última parte, na qual os personagens sobrantes passam a viver numa atmosfera harmônica, semelhante a do princípio da história. Essas três partes correspondem à distribuição comum de uma narrativa, que é *princípio*, *clímax* e *desfecho*.



*O Guarani* narra a história da família do fidalgo português D. Antônio de Mariz que se instala no Rio de Janeiro. Esse é dono de uma propriedade, que é organizada de acordo com os modelos coloniais portugueses e segue um código cavalheiresco de vassalagem medieval, sendo que os criados juram lealdade eterna a seu senhor. O corpo familiar é constituído de sua esposa Laureana, sua filha Ceci (a protagonista da obra), amiga do índio Peri. Esse tem a função durante toda a história de salvá-la e protegê-la dos perigos. D. Diogo, irmão de Ceci, não sabendo utilizar a arma concedida pelo seu pai mata uma índia da tribo dos Aimorés. Por fim, temos a personagem Isabel, que é tida, inicialmente, como prima de Ceci, mas ao longo do enredo o leitor descobre que ela é filha do fidalgo a partir do seu entrelaçamento com uma índia.

Loredano era um aventureiro que obedecia às ordens de D. Antônio. Contudo, planejava destruir a família desse e raptar sua filha Cecília. Porém, ela estava sempre muito bem guardada pelo índio Peri, o herói da história. Ele havia salvado Cecília de uma avalanche de pedras e conquistou a amizade e gratidão tanto da moça quanto de seu pai.

Álvaro é o cavaleiro de D. Antônio, um jovem nobre apaixonado por Ceci, mas não tem seu amor retribuído por ela. Mais tarde, porém, ele irá se envolver com Isabel. O clímax do enredo inicia quando a tribo dos Aimorés enraivecidos pela morte da índia ocasionada por D. Diogo declara vingança ao fidalgo português. Infelizmente, a força indígena nos ataques de guerra era superior a de D. Antônio, o que fez com que toda a sua família morresse, com exceção de Ceci, que foi protegida pelo índio Peri. Este que a adorava e que se mataria se preciso fosse para salvar a sua amada.

Neste sentido, podemos verificar que o mítico e o ideológico estão intrinsecamente ligados no decorrer de toda a narrativa. Quando nos referimos ao mítico, queremos abordar a relação entre o índio e o homem civilizado, visto que durante o período colonial, especificamente, no Brasil, existia uma hierarquia entre o colonizador e o colonizado. É interessante ressaltar que a sociedade indígena coincide com os primeiros habitantes do território brasileiro e houve uma incompatibilidade cultural com o povo português, pois os índios adoravam vários deuses, praticavam o canibalismo e eram ociosos<sup>52</sup>. Neste caso, o mito presente na obra se dá justamente em

---

<sup>52</sup> Os índios eram considerados ociosos para os portugueses, pois não tinham interesse de adquirir riquezas, ou seja, retiravam da natureza apenas o que era necessário para a sua sobrevivência sem pensar em comércio, lucros, investimentos.



virtude da aproximação amistosa de Peri para com a família de D. Antônio Mariz, ressaltando, de maneira mais pontual, o vínculo com Ceci.

No que concerne ao aspecto ideológico, constatamos que há uma ruptura entre as relações sociais, visto que há contradições no discurso de Alencar, uma vez que exalta a força do índio frente à superioridade do português que o transforma em herói, na medida em que aquele passa de vilão a aliado. Já que D. Antônio Mariz tem interesse em Peri, pois o índio demonstra valentia para proteger Ceci de todos os possíveis perigos que podem acontecer. Então, não há uma naturalidade na relação entre o nativo e o civilizado, visto que o que existe é uma relação de trocas, ou seja, uma espécie de escambo.

De acordo com Sant'anna (1984), essas três unidades (*princípio, clímax e desfecho*) podem ser conhecidas através da leitura de códigos, que denominam-se: código edênico inicial, código dramático declarado e código edênico final.

O código edênico inicial se refere aos elementos que compõem tanto o pólo da natureza quanto o pólo da cultura que estão em repouso, isso significa dizer que não são conflitantes. Essa harmonia se manifesta numa integração do cenário natural descrito, da casa, dos objetos e do próprio homem. Um exemplo claro disso é todo o primeiro capítulo do romance que descreve um cenário de rios e montanhas no interior fluminense do Rio de Janeiro. Posteriormente, são apresentados os aspectos exteriores e os internos da casa de D. Antônio Mariz que demonstram as descrições de que o *natural* e o *cultural* se relacionam edenicamente, como pode ser visto no fragmento abaixo:

A vegetação nessas paragens ostentava outrora todo o seu luxo e vigor; florestas virgens se estendiam ao longo das margens do rio, que corria no meio das arcarias de verdura e dos capitéis formados pelos leques das palmeiras. (ALENCAR, 1994, p. 16).

O código dramático declarado diz respeito aos elementos conflitantes dentro do aparente clima edênico inicial. Aqui, o dramático há de se concretizar na medida em que mostra-se não apenas os elementos opostos entre o natural e o cultural, mas as oposições internas dentro de cada conjunto desse. O conjunto natural se relaciona aos personagens Peri e os demais índios Aimorés e Guaranis, e aos elementos dispostos ao lado da natureza. O conjunto cultural compreenderia os elementos junto a D. Antônio Mariz: sua família e os aventureiros agregados.

É evidente que os elementos positivos e negativos acabam se polarizando positivamente, havendo um cruzamento de um subgrupo com o outro. Por exemplo, no lado natural, têm-se os índios guaranis (dóceis, nobres e amigos) em contraposição com



os índios aimorés (bravos, ignorantes, carniceiros e inimigos). Do lado cultural, encontra-se a família de D. Antônio e Álvaro *versus* Loredano e seus comparsas que se juntaram para destruir D. Antônio e raptar Ceci. Assim, pode-se afirmar que os elementos de destruição da casa de D. Antônio partem de um ponto interno (Loredano) e de um ponto externo (Aimorés). O negativo da cultura afiliado ao negativo da natureza se juntam para destruir os pólos positivos da natureza (Peri) e da cultura (D. Antônio).

Esses são os grandes núcleos dramáticos da narrativa. De um lado, os elementos positivos, de outro, os elementos negativos, interagindo dentro de dois conteúdos paradigmáticos: Natureza *versus* Cultura.

Após toda a descrição do primeiro capítulo do livro, é apresentada, no segundo, uma série de díades que polarizam os sujeitos em posições opostas. Ele começa a expor os sujeitos aos pares, mostrando suas possíveis contradições: D. Antônio Mariz e sua esposa D. Lauriana. Ele, fidalgo português, ela, de origem paulista; Ceci e Isabel, a primeira, filha legítima do fidalgo com D. Lauriana, loira, branca e graciosa, de acordo com a norma romântica, a segunda, filha bastarda de D. Antônio com uma índia, é sensual, morena e provocante; Álvaro, cavalheiro e Loredano, aventureiro; Isabel inimiga de Peri; Ceci amiga de Peri. Essa dualidade pode se dá também segundo a raça, a moral, a nacionalidade, a religião, os costumes e os sentimentos, o que ocasiona um fenômeno chamado de reduplicação, pois as díades começam a se cruzar, ainda que preservando sempre os dois pólos:

D. Antônio de Mariz, fidalgo português de cota d'armas e um dos fundadores da cidade do Rio de Janeiro. [...] Sua mulher D. Lauriana, dama paulista, imbuída de todos os prejuízos de fidalguia e de todas as abusões religiosas daquele tempo. (ALENCAR, 1994, p. 18 e 21).

Além das díades, é possível observar na obra algumas tríades. A mais chamativa se dá por meio de Álvaro, Peri e Loredano, na qual os três possuem um mesmo objetivo: conquistar Ceci. O próprio Alencar afirma que há a formação de um verdadeiro triângulo, cujo centro era a janela de Ceci: “Loredano desejava; Álvaro amava; Peri adorava. O aventureiro daria a vida para gozar; o cavaleiro arrostaria a morte para merecer um olhar; o selvagem se mataria, se preciso fosse, só para Cecília sorrir” (ALENCAR, 2012, p. 69).

Sant’anna (1984) coloca o objeto como extensão do sujeito. Sendo assim, ele mostra a relação que envolve os personagens a partir dos objetos que os representam. Os objetos em *O Guarani* repetem o mesmo sistema de sujeitos, frisando



recorrentemente os conflitos, e apresentam-se também nos pólos natureza/cultura, ocasionando a dramaticidade que nasce da situação edênica inicial. Em relação a isso, os personagens aparecem na maioria das vezes como doadores de objetos a outros personagens. Peri doa aves, flores e animais a Ceci. Já Ceci dá duas pistolas de presente a Peri. Álvaro um bracelete de pérolas que trouxe do Rio de Janeiro para presentear-lá. É importante destacar também, que é através dos objetos que se pretende atingir os sujeitos. Por exemplo, D. Lauriana pede a D. Antônio que expulse Peri de casa, porque como não tinha outro motivo, ela afirma que a onça viva que o mesmo trouxe para Ceci de presente põe em perigo toda a família. Peri, símbolo fiel da natureza, se constitui na onça, na flor, no jaguar e até nas próprias setas que dispara para proteger Ceci:

Fitou um momento no índio os seus grandes olhos azuis com uma expressão de doce repreensão; depois disse-lhe em um tom mais de queixa do que de rigor:

- Estou muito zangada com Peri!
- O semblante do selvagem anuviou-se.
- Tu, senhora, zangada com Peri! Por quê?
- Porque Peri é mal e ingrato; em vez de ficar perto de sua senhora, vai caçar em risco de morrer! Disse a moça ressentida.
- Ceci desejou ver uma onça viva!
- Então não posso gracejar? Basta que eu deseje uma coisa para que tu corras atrás dela como um louco?
- Quando Ceci acha bonito uma flor, Peri não vai buscar? Perguntou o índio.
- Vai sim.
- Quando Ceci houve cantar o sofrer, Peri não vai procurar?
- Que tem isso?
- Pois Ceci desejou ver uma onça, Peri foi buscar. (ALENCAR, 1994, p. 55).

O código dramático declarado se reafirma por meio de um sistema de trocas de objetos, que corresponde ao trânsito dos sujeitos. Pode-se observar o conflito descrito na obra em relação ao bracelete de pérolas, encaminhando a Ceci com o objetivo de que a moça retribua o carinho. Álvaro é o doador, ao Ceci negar o objeto, ele o coloca na janela da amada, Loredano, o interceptor, pega o objeto e lança-o fora, Peri, ao descer em meio a répteis e monstros, como um herói mitológico, recupera o bracelete e devolve para Ceci, com isso, afirma a sua supremacia e a incomparável dedicação a sua senhora.

No código edênico final, Ceci desapega-se dos vestígios culturais enquanto Peri continuava fiel aos seus princípios, aceitando a religião apenas por aparência:

- Peri quer ser cristão! Exclamou ele.
- D. Antônio lançou-lhe um olhar úmido de reconhecimento.
- A nossa religião permite, disse o fidalgo, que na hora extrema todo homem possa dar o batismo. Nós estamos com o pé sobre o túmulo. Ajoelha, Peri!
- O índio caiu aos pés do velho cavaleiro, que impôs-lhe as mãos sobre a cabeça.
- Sê cristão! Dou-te o meu nome.



Peri beijou a cruz da espada que o fidalgo lhe emprestou, e ergueu-se altivo e sobranceiro, pronto a afrontar todos os perigos para salvar sua senhora. (ALENCAR, 1994, p. 270).

Nesse momento, tudo o que poderia significar conflito foi destruído. Morrem os sujeitos e com eles seus objetos que ficaram na casa que antes representava a supremacia da cultura sobre a natureza. Com isso, os dois únicos personagens sobrantés, completam-se num ambiente paradisíaco.

Na obra analisada, destacam-se os registros: histórico, quando esclarece certos termos e origem dos personagens; romanesco, referente às normas, aos personagens por meio da lealdade do feudal/medieval, por exemplo; e indianista, quando idealiza o índio, a vida selvagem e os ideais de liberdade de Peri de forma romântica.

Com base na análise de *O Guarani*, podemos depreender que, além de ser uma obra de um valor estético e literário muito forte para a primeira geração do Romantismo, ressalta elementos importantes para serem colocados em discussão, como por exemplo, o mito e a ideologia predominante na narrativa. Isso ocorre devido a relação conflitante do branco (a família de D. Antônio) com o índio (Peri), e da tribo dos Aimorés. Destacamos ainda a linguagem que é permeada de certo lirismo, bem como de traços epopeicos, já que a obra transita entre a cultura medieval e os valores do Romantismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos observar, a obra *O Guarani*, de José de Alencar, marca uma relação entre o mito e a ideologia, pois, ao unir dois personagens – Ceci e Peri – de mundos diferentes, se evidencia o heroísmo do índio sobre o homem branco. Diante disso, é mitológico devido a esta mistura do civilizador com o “civilizado”, e ao mesmo tempo ideológico porque apresenta entrelaçamento de crenças e valores.

Nesse sentido, constatamos também que a obra em questão representa uma busca da identidade nacional, pois ressalta os elementos físicos da natureza, a supervalorização do índio, além de dar ênfase ao amor burguês, ou seja, a sua idealização. Assim, a obra tem grande importância para o cenário do romance brasileiro, uma vez que encontramos nela a formação da nacionalidade brasileira. Além de ter grande relevância para se trabalhar na sala de aula, já que leva o aluno a refletir sobre sua própria cultura de modo crítico, e sobre as relações sociais entre o civilizado e o civilizador.





**REFERÊNCIAS**

ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

AMORIM, José Edilson de. **Romance à brasileira: literatura e sociedade no século XIX**. João Pessoa, Bagagem, 2003.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6 ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia, 1981.

CANDIDO, Antonio. **O romantismo no Brasil**.—São Paulo: Humanitas -FFLCH SP, 2002.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Análise Estrutural de Romances Brasileiros**. Petrópolis, Vozes, 1984.



## SUJEITO DISCURSIVO EM MACHADO DE ASSIS: JACOBINA “MEU ALFERES”

Fernanda Félix da Costa Batista (UEPB)  
Tânia Maria Augusto Pereira (Orientadora/UEPB)

**Resumo:** Os estudos da linguagem passaram por grandes mudanças desde o século XX, com os primeiros estudos de seu precursor Ferdinand de Saussure. Mas, foi nos anos 1960, com a fundação da Análise do Discurso (AD) que as grandes mudanças ocorreram. O que antes era excluído dos estudos linguísticos foi inserido na AD uma disciplina constituída pelo entrecruzamento de vários estudos, que inclui a noção de sujeito, um conceito esquecido por Saussure. O sujeito da AD não é apenas um produtor de linguagens, mas um sujeito afetado por seu meio social, cultural e ideológico, refletido, diretamente no discurso. Buscando inserir a AD no âmbito escolar, duas posturas são necessárias: o professor como um sujeito produtor de discursos, e como um receptor do discurso de seus alunos. É através da maneira como o professor os recebe os alunos que sua prática em sala de aula será definida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; Sujeito; Professor.

### Introdução

Os estudos da linguagem, desde as primeiras colocações feitas por Ferdinand de Saussure, passaram por grandes mudanças, principalmente em relação à maneira de conceber seu objeto de estudo, a língua. Desde o século XX, o objeto de estudo da Linguística é a língua, mas a forma como as diversas teorias concebem-na é diferente. Este artigo busca aprofundar uma das perspectivas teóricas de abordar a língua, embasado na Análise do Discurso (AD), busca resgatar um dos principais conceitos lançados por essa teoria, a noção de sujeito.

A AD é, antes de tudo, uma disciplina da Linguística, de origem francesa, tem como precursor Michel Pêcheux, que a partir da crise vivida na França por volta dos anos 1960, passou a analisar os discursos produzidos pelas diversas classes sociais, que iam às ruas reivindicar seus direitos. A essa nova visão, engajaram-se também teóricos de outras disciplinas, o que fez da AD uma disciplina de entremeios.

Baseados nos conceitos postulados pela AD, analisaremos como a noção de sujeito foi construída nesta teoria. Para tanto, temos como base os estudos de Mazzola (2009), Santos (2013), entre outros. Ressaltaremos, ainda, a importância dos estudos da AD no contexto escolar.



### **Primeiras palavras**

Desde o século XX, com a consolidação da Linguística como disciplina que estuda a linguagem, várias outras vertentes surgiram para reforçar os postulados saussurianos sobre a língua como objeto de estudo. É a partir de um novo olhar sobre a língua que a AD ganha força nos estudos da linguagem.

Fortalecida a partir dos anos 1960, a AD é uma disciplina que denota seu objeto de estudo, o discurso, visto aqui não como aquele conhecido popularmente, o falar institucional ou o discurso político. Por discurso, entendemos qualquer forma de materialização linguística que produz sentido. Esse objeto pode ser materializado também através de imagens, pinturas, em síntese, tudo o que pode transmitir um sentido.

O discurso como objeto de estudo da AD não visa apenas a materialidade linguística, ou seja, o que está na superfície, mas o que há por trás, o sujeito que produziu determinado discurso, a ideologia desse sujeito, o lugar social em que ele está inserido e a sua historicidade. Desde o surgimento da AD, muitos teóricos contribuíram para o fortalecimento das ideias e conceitos, como é o caso de Michel Pêcheux, o precursor dos estudos da AD. Junto com ele vêm Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, dois teóricos que também se debruçaram sobre o discurso.

No surgimento da AD, o que antes era excluído pela visão saussuriana, ou seja, a fala e o sujeito, foi incluído nos novos estudos. A Linguística, que antes se preocupava apenas com as frases, passou a ser vista como “Linguística do discurso”, trazendo para seus estudos os fatores sociais e históricos.

A AD foi fortalecida com a contribuição de vários teóricos da linguagem, que abordam questões sociais, incluindo o sujeito como produtor do discurso. Assim, objetiva compreender a produção de sentido a partir de um dado discurso. Os sentidos e os efeitos de sentido são, como afirma Mazzola (2009, p. 9), “históricos e sociais (teoria marxista); Realizados por sujeitos (teoria freudiana); realizáveis por meio da materialidade da linguagem (teoria saussuriana)”. A AD dialoga com outras disciplinas, como a Psicanálise, o Materialismo Histórico e a Linguística, o que a torna uma disciplina de entremeios teóricos. Devido às várias contribuições e reformulações dos conceitos, a AD passou por três fases.



**AD1**, ou seja, a primeira época da AD é caracterizada por uma maquinaria discursiva, os enunciados já existiam na sociedade, os discursos que surgiam depois dele seriam apenas paráfrases. Os sujeitos, nesta fase, eram assujeitados à maquinaria discursiva. Como afirma Mazzola (2009, p. 11, grifo do autor), “a maquinaria existente na vida social, produzia sentidos sob a forma de **paráfrase**, e os faziam ser repetidos, de forma que os sujeitos eram assujeitados a essas máquinas”. Nesta época, as ideias de Pêcheux eram fundamentadas na teoria de Althusser sobre os aparelhos ideológicos e o assujeitamento, assim concebia-se a ideia de que o sujeito é apenas um reprodutor inconsciente do já-dito, e não a fonte do seu dizer como se pensava.

A **AD2** é o momento de reformulação dos conceitos anteriores. Nesta fase, a AD dialoga com outras teorias: o materialismo histórico e sua visão sobre a ideologia; a linguística e a teoria da enunciação; e a teoria do discurso determinante dos processos semânticos. A noção de sujeito ainda encontra-se interpelada pela ideologia, ou seja, o sujeito é assujeitado, embora acredite ser a fonte do seu dizer. Outro conceito importante é a noção de formação discursiva, conceito trazido pela teoria de Michel Foucault. Uma formação discursiva pode ser entendida como o enunciado produzido, o que há de concreto, o lexema. A FD revela a formação ideológica (FI) do sujeito que a constitui. As escolhas lexicais feitas pelos sujeitos dos discursos revelam a formação ideológica e social em que se inserem. Assim, observamos que a FD está atrelada à FI. Segundo Mazzola (2009, p. 14, grifo do autor), “esse período é marcado por **duas incorporações**: a) do conceito de **aparelhos ideológicos**, de L. Althusser; b) da releitura da noção de FD, de Foucault, mas no interior das lutas de classes.”.

Constituem-se, portanto, como principais aparelhos ideológicos do estado, a família, a igreja e a escola, instituições capazes de influenciar diretamente no discurso do sujeito sem que ele atente para isso.

Na **AD3** as noções anteriores passam a ser questionadas, enquanto outros conceitos são incorporados, por exemplo, a heterogeneidade discursiva. As noções de memória e de interdiscursividade substituem a FD. O sujeito é heterogêneo, constituído pelas diversas vozes do contexto sócio-histórico-ideológico em que está inserido, e essas vozes são refletidas em seu discurso. É nesta terceira fase que a importância do outro é revelada, passa-se então a concebê-la como condição para a existência do discurso. Só há discurso porque há o outro a quem o discurso é direcionado. Além disso, é através do outro que o interdiscurso acontece. O interdiscurso é o entrelaçamento com os vários discursos dos outros sujeitos.



### **A construção do sujeito discursivo**

O sujeito da AD3 não é mais assujeitado, é heterogêneo, marcado em seu discurso por diferentes vozes. O discurso desse sujeito é também marcado pela ideologia. Por ideologia compreendemos a forma de conceber os vários assuntos que circulam na sociedade. Cada aparelho ideológico tem uma visão diferente sobre determinado assunto, assim com uma forma distinta de concebê-lo. Para Marx, a ideologia estava ligada às classes sociais dominantes, como forma de controle da sociedade. Esta visão foi incorporada aos estudos da AD, visto que os conceitos marxistas serviram de base para os estudos de Pêcheux. Sobre essa questão, Baracuy (2010) comenta:

Esse autor rejeita a ideia do sujeito falante como fonte, origem de seu dizer. Para Pêcheux, o sujeito é interpelado, constituído pela ideologia. Isto significa que ele não é livre para dizer o que quer, mas sua fala é determinada pela sociedade em que está inscrito. A este (não-) sujeito, na verdade, um assujeitamento ideologicamente, Pêcheux chama de forma-sujeito. A forma sujeito é, portanto, o sujeito que passa pela interpelação ideológica, ou em outros termos, o sujeito afetado pela ideologia. (BARACUY, 2010, p. 3)

O sujeito concebido por Pêcheux é influenciado pela ideologia que carrega consigo, esta é capaz de determinar suas escolhas, suas opiniões e posturas diante de um fato cotidiano. Logo, o sujeito falante não é o centro de seu dizer, seu discurso não é único, pode não ser apenas uma repetição do já dito, mas dialoga o tempo todo com os discursos da família, dos amigos, da escola, da igreja etc.. Esse sujeito representa o grupo social em que está inserido. Podemos identificá-lo através das escolhas lexicais feitas por ele para materializar seu discurso. A ideologia é fundamental para a produção e compreensão dos sentidos no discurso. Segundo Pereira (2008),

Pêcheux defende que o sentido não está em si mesmo, na relação com a literalidade do significante, mas é determinado pelo sujeito através de suas posições ideológicas que estão em jogo, no processo sócio-histórico de produção das palavras. (PEREIRA, 2008, p. 6)

A ideologia do sujeito reflete no sentido produzido por seu discurso. Uma palavra quando proferida por um determinado sujeito, está carregada de ideologia o que provoca efeitos de sentidos diversos. A ideologia e o sujeito tornam-se determinantes no discurso. Pensando em ideologia e sujeito, outro conceito trazido por Foucault é fundamental, o



poder. Frequentemente se ouve “saber é poder”, mas discurso também é poder. Segundo Foucault (1996 *apud* DOMINGOS, 2009, p. 21), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos”.

Dessa maneira, o discurso é fonte de poder, é através dele que verdades são concebidas e aceitas por todos, atravessado ainda pela ideologia. Segundo Domingos (2009, p. 21), “o poder do discurso de instituir ‘verdades’ leva a se repensar a relação do homem com a verdade, com o verdadeiro de sua época”. A relação entre o poder e a verdade de um discurso é atravessada pela ideologia do sujeito, que “permitirá” ou não aceitar o discurso e a verdade postulada por ele. Por exemplo, um discurso proferido pela igreja católica só será aceito como verdade, e terá algum poder sobre um fiel que seja constituído pela mesma ideologia da Igreja.

É, na maioria das vezes, o poder que o discurso do outro tem sobre o sujeito que irá constituir-lo. Os discursos da família, da Igreja, da medicina, são tidos como verdades capazes de disciplinar os sujeitos. Na opinião de Domingos (2009, p. 21), “através dos discursos supostamente verdadeiros, constitui-se toda a cultura de uma época”.

A seguir, através de uma breve análise do conto *O espelho*, de Machado de Assis, buscamos entender como o sujeito discursivo é influenciado pela ideologia, e como ela condiciona seu discurso. Identificaremos ainda, como o poder de outros discursos são capazes de interferir em nossa visão de mundo e sobre os conceitos de verdade que temos.

### **O sujeito discursivo em *O espelho***

O conto *O espelho, esboço de uma nova teoria da alma humana*, foi publicado por Machado de Assis em 1882, no livro *Papeis avulsos*. No conto, um grupo de amigos conversa sobre assuntos relacionados a questões metafísicas. Entre eles, está Jacobina, que falará sobre uma experiência vivida por ele aos vinte e cinco anos.

A personagem Jacobina descrita no conto é um jovem, com aproximadamente vinte e cinco anos, que acaba de ocupar o cargo de alferes da Guarda Nacional, cargo prestigiado na época, que atualmente seria uma subpatente militar. O fato de ele ocupar este cargo causa alegria a muitas pessoas, principalmente a sua família, mas, por outro



lado desperta a inveja de outros. É devido à alegria proporcionada pelo cargo que o jovem é convidado a passar uns dias na casa de sua tia, dona Marcolina.

Ao falar sobre a alma, Jacobina afirma que há a alma exterior e a alma interior (ASSIS, 2008, p. 81) “A alma exterior pode ser um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação [...] Agora é importante saber que a alma exterior não é sempre a mesma”. Assim, tomamos essa alma exterior como sendo o outro que constitui o sujeito, segundo a personagem ela pode mudar, assim como as verdades que constituem as ideologias mudam com o tempo, transformando gradativamente o sujeito.

Jacobina chega feliz e modesto com o cargo que ocupa, diferentemente de D. Marcolina, que está radiante com a posição do sobrinho. O jovem agora não é apenas Jacobina, ou como ele gostava de ser tratado, o Joãozinho. Para sua tia, ele é “Meu alferes”. Vejamos:

[...] E sempre alferes; era alferes pra cá, alferes para lá, alferes toda hora. Eu pedia-lhe que me chamasse Joãozinho, como dantes; e ela abanava a cabeça, bradando que não, que era o “senhor alferes”. Um cunhado dela irmão do finado Peçanha, que ali morava, não me chamava de outra maneira. Era o “senhor alferes”, não por gracejo, mas a sério, e à vista dos escravos, que naturalmente foram pelo mesmo caminho. Na mesa tinha eu o melhor lugar, e era o primeiro servido. (ASSIS, 2008, p. 82)

O poder do cargo exercido pelo jovem era tanto, que a tia o presenteou com um dos melhores objetos da casa, um espelho, advindo supostamente da comitiva de D. João VI para o Brasil. De início, o jovem relutou em não aceitar o presente, mas acabou cedendo para agradar a tia, que vivia orgulhosa pela posição do sobrinho. Com o passar dos dias, D. Marcolina precisou se ausentar e deixou Jacobina sozinho. É durante esse tempo que as mudanças começam a acontecer.

O jovem personagem, que antes era modesto quanto à sua posição, incorpora o discurso de sua tia, que era também o discurso predominante na sociedade patriarcal, em que o capitalismo vivia um momento de ascensão. Jacobina não se reconhece como o jovem simples de antes, segundo ele, “O alferes eliminou o homem” (p. 82), passa a rejeitar tal imagem. Os escravos que viviam na fazenda influenciados pelo discurso da senhora, que devido sua posição tinha poder sobre eles, também chamavam o jovem de “Nhô Alferes”, denotando assim o poder que o jovem possuía. Além de ser alferes, ser chamado de senhor era apenas para os que tinham prestígio social.

Logo, é possível identificar como, gradativamente, o discurso do sujeito incorpora o discurso da sociedade, da família, ou seja, como ele é interpelado pela





ideologia. Neste caso, pela ideologia da família, que por sua vez, é influenciada por outras ideologias, constituindo um ciclo de influência ideológica, o que nos mostra que os discursos, independentes de seu poder, são influenciados pelos demais.

Ao ficar só, Jacobina se sente perdido, sem ter ninguém que lhe mostre o poder que ele possuía. Neste momento, a farda o faz lembrar quem é, e o espelho que a tia lhe o presenteou reflete sua importância, seu lugar na sociedade. O outro, neste caso, é fundamental, no caso da tia como responsável pela “transformação” do discurso, e dos diferentes sentidos que ele pode obter, mas no caso do espelho, por ele constituir o sujeito como tal.

Olhava para o espelho, ia de um lado para o outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante o espelho, lendo olhando meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem sentir. (ASSIS, 2008, p. 85)

Nas breves passagens destacadas é possível identificar os conceitos da AD trazidos anteriormente. Podemos observar como os vários discursos, as várias vozes, constituem o discurso do sujeito, tornando-o assim heterogêneo. É possível perceber a importância dos aparelhos ideológicos para constituição dos discursos e como eles são repetidos, o sujeito torna-se então, assujeitado aos discursos outros. É o caso da personagem do conto, que inicialmente resistia aos elogios da tia, ao discurso predominante, mas como o passar do tempo é influenciado a ponto de incorporá-los, deixando, como ele diz, a alma exterior dominar sua alma interior. O mesmo ocorre com seu discurso inicial, que é dominado/assujeitado ao discurso “poderoso” da tia.

### **Palavras finais**

Entre as principais contribuições dos estudos da AD, identificamos sua participação efetiva na construção dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), como um apoio que fomenta o ensino aprendizagem na escola, bem como a postura do professor diante os desafios da escrita e leitura.

Inicialmente, poderíamos levar a AD para a sala de aula através das análises dos textos prontos, que circulam no meio escolar, no entanto, a teoria da AD também orienta



a prática dos professores em sala de aula. Dentro da escola, há lugar para as diversas formas de linguagens que circulam na sociedade, isso nada mais é, que o discurso, uma forma de produção de sentido através das linguagens. Assim, a AD está sempre presente na sala de aula, mas principalmente no discurso construído pelo professor e na recepção do discurso de seus alunos.

Seja escrito ou oral, o discurso não é apenas um nome bonito para o texto. Quando um determinado texto é concebido como discurso entende-se que ele é resultado de um processo social, histórico e ideológico. O sujeito discursivo está permeado por suas experiências na sociedade, que serão refletidas em seu discurso. A partir de então, quando o texto em sala de aula é entendido como um discurso, a postura do professor também é distinta, uma vez que ele entende que seu aluno é resultado do meio em que vive e diretamente influenciado por ele. Esse aluno é o sujeito discursivo, interpelado pelos vários dizeres da sociedade, pelos vários aparelhos ideológicos, com conceitos de verdades relacionados ao momento e lugar em que vive.

Cabe ao professor, portanto, conceber o aluno como um sujeito heterogêneo que é, adaptando sua prática e seu discurso nas várias circunstâncias da sala de aula, e tentado “neutralizar” seu discurso sobre a sociedade, uma vez que o docente também é um sujeito discursivo e suas escolhas lexicais refletem sua ideologia, podendo esta chocar-se com ideologias de seus alunos, causando reações contrárias.

Assim, a AD mostra sua importância para o ensino, não mais como um aporte teórico, mas como um diferenciador da prática escolar. Um subsídio, que quando executado positivamente, contribui para a construção da escola inclusiva, social e culturalmente, que é proposta pelos diversos parâmetros da educação.

### Referências

ASSIS, Machado de. **O espelho**. 2008. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn003.pdf>. Acesso em: 24/07/2015.

BARACUHY, Regina. **Breve histórico da noção de sujeito**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010. Texto produzido para aula. 6p.

COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. **Linguística, discurso e ensino**. Disponível em: [http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no1\\_10.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_10.pdf). Acesso em: 23/07/2015.



DOMINGOS, J. J. Poder e discurso: a contribuição de Michel Foucault. In: DOMINGOS, J. J. **Discurso, poder e subjetivação**: uma discussão foucaultiana. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2009. p. 19-34.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2.ed. São Paulo: Claraluz, 2007. 128p.

MAZZOLA, Renan Belmonte. Análise do discurso: um campo de reformulações. In: MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaina de Jesus (Orgs). **Análise do discurso**: sujeito, lugares e olhares. São Carlos, SP: Claraluz, 2009. p. 7-15.

ORLANDI, Eni P.. Análise do discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução às Ciências da Linguagem**: Discurso e textualidade. Campinas, Sp: Pontes, 2006. p. 13-28.

PEREIRA, Tânia M. A. **A visão bakhtiniana da linguagem**. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2008. Texto produzido para aula. 5p.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. **Nas trilhas histórias da Análise do discurso**. (s/d) p. 1-7.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pechêux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013. p. 209-233.



## COMO TRABALHAR A CARTA DO LEITOR EM SALA DE AULA: SUGESTÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Guilherme Arruda do Egito (UFCG)<sup>53</sup>  
Isabelle Guedes da Silva Souza (UFCG)<sup>54</sup>  
Manassés Morais Xavier (UFCG)<sup>55</sup>

**Resumo:** O pensamento acadêmico-científico produzido na área de língua portuguesa tem demonstrado bastante fôlego em torno do trabalho com gêneros textuais em sala de aula nos últimos anos. Entendendo tal realidade, este artigo tem como objetivos principais 1) apresentar uma sequência didática para o trabalho com o gênero carta do leitor e, a partir dessa sequência, 2) refletir sobre como a leitura e a análise linguística podem contribuir para um ensino produtivo de língua. Essa sequência apresenta algumas atividades de leitura e de análise linguística como fundamentais para o processo de produção de quem está escrevendo com a intenção de reclamar, informar ou reivindicar algo de maneira consistente e eficaz, e não apenas com o propósito de cumprir com mais uma atividade escolar, pois a ideia central é a de que o gênero carta do leitor se projete como altamente discursivo na sociedade, e com finalidades diferenciadas, favorecendo as múltiplas possibilidades de emprego da língua. Esta pesquisa se insere nos pressupostos qualitativos da Linguística Aplicada e é do tipo documental. Para realizar esta investigação, nos embasamos em contribuições teóricas sobre gêneros textuais, especificamente a carta do leitor, e ensino de língua (BEZERRA, 2005; MARCUSCHI, 2003; DOLZ ET AL, 2004; entre outros). A análise constatou que o trabalho com o gênero carta do leitor em sala de aula pode ser muito interessante, e, sobretudo fértil, quando se propõe uma metodologia que se pauta nas estratégias e sugestões preconizadas pelos PCN.

**PALAVRAS-CHAVE:** Carta do leitor; Sequência Didática; Ensino.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho esclarece e ressalta a importância do ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais na sala de aula, em especial do gênero carta do leitor. No referido trabalho apresentamos algumas características do gênero, para situar o leitor quanto aos aspectos composicionais, linguísticos e discursivos do gênero, destacando também algumas das suas principais funcionalidades subjacentes ao modelo de sequência didática que apresentamos como sugestão para o trabalho com a carta do leitor na sala de aula.

Durante o desenvolvimento da sequência percebemos que o trabalho com a carta do leitor implica, de forma bastante recorrente, em atividades de leitura, escrita e

<sup>53</sup> Graduando em Letras-Português (UFCG). E-mail: guilhermeeigito@gmail.com.

<sup>54</sup> Graduada em Letras-Português (UFCG) e Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). E-mail: isabele\_guedes@hotmail.com.

<sup>55</sup> Professor da Unidade Acadêmica de Letras (UFCG).



análise linguística do gênero, além de a proposta ir ao encontro da interferência e manutenção de outros gêneros na sala de aula, como debates, editoriais, comentários de *blogs*, entre outros.

Desse modo, a nossa ideia central desenvolve-se sob a premissa de que a carta do leitor se apresenta como um gênero altamente discursivo, favorecendo as múltiplas possibilidades de emprego da língua(gem), favorecendo a busca por um trabalho que possa exigir habilidades de outra ordem, que não apenas um saber escolarizado, mas que atribua grande importância ao posicionamento crítico do aluno através de práticas sociais.

Pensando nessa necessidade, quais práticas escolares podem proporcionar ao aluno o uso efetivo da linguagem no trabalho com o gênero carta do leitor, não o tornando apenas mais uma redação escolar? Esta inquietação nos conduziu aos seguintes objetivos: 1) apresentar uma sequência didática para o trabalho com o gênero carta do leitor e, a partir dessa sequência, 2) refletir sobre como a leitura e a análise linguística podem contribuir para um ensino produtivo de língua.

Essa proposta se encontra preconizada pelos PCN de Língua Portuguesa (1998), dentro de uma configuração contextual, apontando a carta do leitor como um gênero textual do âmbito da cidadania (NASCIMENTO e SAITO, 2006), uma vez que se trata de um instrumento simbólico constituído pela linguagem com o qual o cidadão se posiciona criticamente sobre fatos ou acontecimentos que estão em evidência na sociedade.

Tendo isso em vista, aqui se justifica a nossa escolha por este gênero: a função social da carta do leitor demanda a mobilização de elementos que não são puramente linguísticos, mas também culturais, sociais e históricos, construindo o caráter argumentativo do gênero.

Quanto à organização, este trabalho está dividido em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa; na segunda, explicitamos os princípios teóricos adotados; na terceira, apresentamos a análise do *corpus* e, na quarta parte, fizemos as considerações finais desse trabalho.

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa está inserida nos pressupostos da Linguística Aplicada (doravante, LA), área que tem como objeto de estudo a linguagem como prática social, por estudar usos da linguagem em contexto escolar. Isso envolve uma pesquisa de



abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativista, do tipo documental, tendo como *corpus* dezesseis cartas do leitor publicadas na *Seção Leitor* de uma revista de circulação nacional. Para esta análise, selecionamos seis cartas que envolviam a temática *famílias brasileiras sem filhos*, que também foi tema de uma reportagem publicada na edição anterior da mesma revista.

Quanto à fundamentação teórica, essa pesquisa tomou como embasamento os estudos relacionados aos gêneros textuais presentes em Marcuschi (2003) e Dolz *et al.* (2004), entre outros, e quanto ao trabalho com o referido gênero carta do leitor, temos como referencial Bezerra (2005) e Costa (2005).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi necessária, na primeira etapa do trabalho, uma revisão bibliográfica sobre o gênero em questão, a carta do leitor, bem como a sua funcionalidade e suas implicações no ensino da língua materna, de acordo com os PCN (1998). Na segunda etapa, evidenciamos a carta do leitor, vista sob a perspectiva das sequências didáticas (Dolz *et al.*, 2004).

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este item está organizado em três tópicos, tendo em vista contribuir com os objetivos deste trabalho. No primeiro tópico, apresentamos algumas contribuições da teoria de gêneros para o ensino dos mesmos; no segundo, apresentamos o gênero carta do leitor e, no terceiro, destacamos a carta do leitor na sala de aula na perspectiva de uma sequência didática.

#### **3.1. Os gêneros textuais no espaço escolar**

Situados em uma perspectiva de ensino de língua portuguesa com base nos estudos de gêneros, o pensamento acadêmico-científico produzido e proporcionado em grande parte pela Linguística Aplicada nos colocou diante do fato de que os alunos devem utilizar a língua (oral e escrita) adequadamente nas diversas situações de comunicação, o que significa dizer que eles devem ter contato com os mais variados gêneros em contexto (extra)escolar.

Para isso, é necessário que esses gêneros favoreçam “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas [...] numa sociedade letrada” (BRASIL, 1997, p. 24), pois



A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita, de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar os gêneros em circulação social (*op. cit.*, 1997, p. 24).

Assim, o que se compreende a partir do que é apresentado nos documentos oficiais para o ensino fundamental é que todos os usuários da língua tomam conhecimento e refletem sobre algo a partir dos inúmeros gêneros existentes, chegando até mesmo a modificar suas relações interpessoais em função deles.

A avaliação a esse respeito indica que as aulas de língua portuguesa precisam ter objetivos adequados e consolidados, oferecendo aos alunos “um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções” (DOLZ et al., 2004, p. 96). Ou seja, é de fundamental importância que o educando tenha uma visão de mundo baseada em princípios reflexivos e, que esse conhecimento possa se materializar em algum gênero comunicativo.

Antes de apresentarmos o próximo tópico, que trata em específico da carta do leitor, convém dizer que a concepção de *texto* adotada nesta pesquisa se coaduna ao que propôs Bronckart (1997), mostrando que ele é constituído por

Toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior. (BRONCKART, 1997, p. 71).

### 3.2. Carta do leitor: que gênero é esse?

Segundo o agrupamento de gêneros proposto por Dolz *et al.* (2004), o gênero carta do leitor é apontado como pertencente ao campo do argumentar, situado na esfera de comunicação de temas controversos. Trata-se de um gênero que transita no contexto da mídia escrita, geralmente apresentado em revistas ou jornais, e que em sua estrutura composicional visualizamos normalmente um enunciador, uma apresentação e desenvolvimento de determinado tema e despedida.

Esse gênero, como um texto que registra o posicionamento de alguém em torno de assuntos do momento nas páginas iniciais dos informativos, exige uma organização e elaboração das ideias de forma que se apresente sob a linguagem da variedade culta padrão. Daí a importância dos docentes em trabalhar com a carta do leitor: além de





explorar a capacidade crítica por meio da análise do gênero e de sua produção, o professor também apresenta aos alunos a variedade culta padrão.

De acordo com Cardoso e Silva (2006, p. 19), “através da produção e leitura de cartas do leitor o aluno aprende a diferenciar marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus compromissos e interesses políticos, econômicos e ideológicos”.

A carta do leitor apresenta uma estrutura básica: local, texto e assinatura. Entretanto, “quando a carta é publicada na seção específica do suporte ao qual esta se vincula ela pode passar por um processo de triagem, paráfrase, resumo ou ter informações eliminadas, dependendo do direcionamento argumentativo” (BEZERRA, 2005, p. 211). Dessa forma, as cartas editadas não se apresentam como foram produzidas pelos seus autores, pois em consequência do espaço que a revista oferece ao gênero a estrutura é modificada. Assim, ao serem editadas elas apresentam um pequeno fragmento do texto, o nome do autor, a cidade e o estado em que ele reside, como vemos no exemplo a seguir.

Que atire a primeira pedra quem nunca teve seu momento “barraco” num aeroporto brasileiro.

ROSANA PUGA DE MORAES MARTINEZ

*Campo Grande, MS*

Figura 01.

No entanto, quando o remetente se trata de alguma autoridade pública ou que ocupe uma posição privilegiada na sociedade, o conteúdo da carta é reproduzido na íntegra, citando a função e a instituição a que ele pertence, como vemos na carta a seguir.



Figura 02.

A carta do leitor ainda se caracteriza por ser um texto com ausência de contato imediato entre quem o envia (remetente) e quem o recebe (o destinatário, ou seja, o leitor), mas os propósitos comunicativos exercidos neste gênero, como esclarecer, reafirmar, criticar, retificar, parabenizar, elogiar, entre outros, são realizados.

De acordo com Costa (2005), isso estabelece uma comparação entre um termômetro e uma carta do leitor, já que esta afere o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais e revistas, pois os leitores escrevem reagindo, positiva ou negativamente, ao que leram, além de promover o diálogo entre leitor e jornal/revista. A autora aponta também que a carta do leitor constitui, sobretudo, um dispositivo eficaz de divulgação de problemas nos quais, muitas vezes, pessoas defendem-se de serviços mal prestados, ameaçando denunciar seus responsáveis ao “escrever para os jornais”. Desse modo, o gênero pode configurar-se com teor de queixa, crítica ou denúncia social.

### 3.3. A carta do leitor na sala de aula

Evidenciado dentro da perspectiva das sequências didáticas<sup>56</sup>, promovendo o ensino sistemático do gênero por vez, a apreensão da estrutura e da configuração do gênero em questão acaba também por desenvolver competências que ultrapassam esse

<sup>56</sup> Compreendemos sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 97).



gênero e interferem na manutenção de outros, como vemos em editoriais, debates, comentários de *blogs*, etc, o que torna a proposta de ensino ainda mais incitante.

De acordo com Dolz *et al* (2004), uma sequência engloba quatro momentos: a *apresentação da situação*, a *produção inicial*, os *módulos* e a *produção final*. Não nos propomos à realização de uma análise nem a propositura de um modelo de sequência didática, mas a sugestão de como o gênero pode ser trabalhado dentro dessa perspectiva, e especificamente nos módulos, como veremos no próximo item deste trabalho.

Na *apresentação da situação*, o professor expõe claramente aos alunos uma situação que gere o interesse dos alunos e que será dividida em etapas, atentando para a composição, função social e propósito comunicativo do gênero em questão.

No nosso caso, a leitura de uma carta do leitor (nem sempre ética, mas que desperte interesse no aluno) é essencial neste momento de apreensão da configuração do gênero e para a produção inicial dos alunos, em que será lançada a proposta de escolha do tema sobre o qual a escrita irá tratar, atentando para temas que suscitem um debate. Segundo Bezerra (2005, p. 214), neste momento, "o importante é tratar de tema do interesse dos alunos [...] para que os mesmos possam produzir um bom texto".

O objetivo maior dessa *produção inicial* é a de demonstrar o domínio que os estudantes possuem em relação ao gênero para o professor, em que este irá delinear o melhor caminho a ser seguido pelos alunos, determinando os objetivos de cada módulo que compõe o desenvolvimento da sequência.

O propósito dos *módulos* dentro da sequência didática consiste em identificar determinados pontos que são indispensáveis ao andamento satisfatório da produção final. A seleção dos destaques de cada módulo leva em consideração as dificuldades apresentadas pelos estudantes na primeira produção ou ainda as decisões tomadas pelo professor com base na sua experiência em sala de aula. Nessa etapa devem ser focalizadas as atividades de reescrita das cartas, mediante análise da produção anterior. Dolz *et al* (2004) mostram que nos módulos

a atividade de produzir um texto é, de uma certa maneira, descomposta para abordar, *um a um e separadamente*, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos. (DOLZ et al, 2004, p. 103).

Em seguida, na produção final evidencia-se o que se compreendeu ao longo dos módulos, mediante a análise da produção inicial. Oliveira (2009, p. 88) destaca que a produção final “permite ao professor avaliar se os elementos trabalhados nos módulos



foram aprendidos e, dessa forma, planejar a continuação do trabalho”. Dessa forma, o docente deve fazer as observações e as análises dos textos, para que os alunos façam os ajustes finais em suas cartas, para então ser produzida a parte final.

Entendemos assim, que se faz necessária uma etapa primeira de apresentação do gênero com uma etapa segunda da primeira produção dos alunos, uma etapa terceira, que após verificação dos principais problemas orienta a organização dos módulos e uma “etapa final”<sup>57</sup> de reescrita. Aqui nos concentramos ao trabalho com os módulos, quais sejam de leitura, análise linguística e reescrita.

#### **4. Uma sugestão de trabalho com a leitura e análise linguística para o gênero carta do leitor**

Inicialmente, é preciso considerar atentamente o gênero a partir dos seguintes aspectos que devem ser destacados para os alunos neste módulo de leitura:

- I. Processo de participação do leitor-escritor no processo comunicativo;
- II. Processo de produção das cartas do leitor;
- III. Propósitos comunicativos permitidos pelo gênero;
- IV. Estrutura composicional das cartas na seção analisada.

##### **1ª ETAPA – 2 aulas**

- I. Levantamento dos conhecimentos prévios: carta, carta do leitor, revista;
- II. Leitura da reportagem *Filhos? Não, obrigada!*, considerando os argumentos utilizados: religioso, estatístico, científico;
- III. Organização de um debate na turma, sobre o tema, considerando um grupo favorável e um desfavorável.

##### **2ª ETAPA – 2 aulas**

- I. Leitura da seção “Leitor” da revista analisada;
  - a) Como se organiza a estrutura da seção?
  - b) Há busca por proximidade ou manutenção do distanciamento entre os interlocutores?
  - c) A quem são dirigidas as cartas publicadas?

---

<sup>57</sup> Entendemos que é possível a realização posterior de outros módulos e reescritas, de acordo com o ritmo dos alunos, a temática e as necessidades que possam surgir.



- d) Considerando os textos motivadores para produção, qual o foco temático das cartas publicadas?
- e) Que propósitos comunicativos ocorrem na seção: autorização, crítica pessoal, crítica ao suporte ou elogios?

## II. Análise das orientações para escrita e envio da carta do leitor

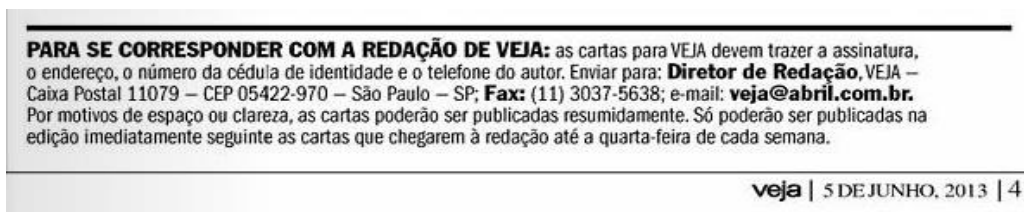


Figura 03.

Após a realização dessas duas etapas, a produção inicial pode ser feita pelos alunos, de forma que, avaliando as etapas de construção e relacionando os problemas que ocorrerem, sejam organizados e selecionados outros módulos com o objetivo de proceder à sua correção/resolução de forma sistemática, com acompanhamento dos alunos em todo o processo.

Em seguida, propomos um módulo de análise linguística quanto à possibilidade de problemas no texto que estejam relacionados aos elementos linguísticos: operadores argumentativos, adjetivos, advérbios, verbos e outros elementos essenciais na construção de um texto dessa natureza.

### 1ª ETAPA – 2 aulas

I. Exposição das cartas da seção “Leitor” referente à reportagem lida com levantamento de aspectos linguísticos:

- a) Quais os elementos que marcam a temporalidade que constituem as cartas? Que intencionalidades são percebidas nesses usos?
- b) As sequências textuais são únicas ou não? Ela(s) contribuem na organização da coerência?
- c) Há um posicionamento grupal ou individual? Como isso é revelado?
- d) Quais palavras ou expressões são usadas para demonstrar o propósito comunicativo?
- e) Como os operadores argumentativos atuam no texto.

Para ilustrar, apresentamos a análise sistemática de duas cartas:

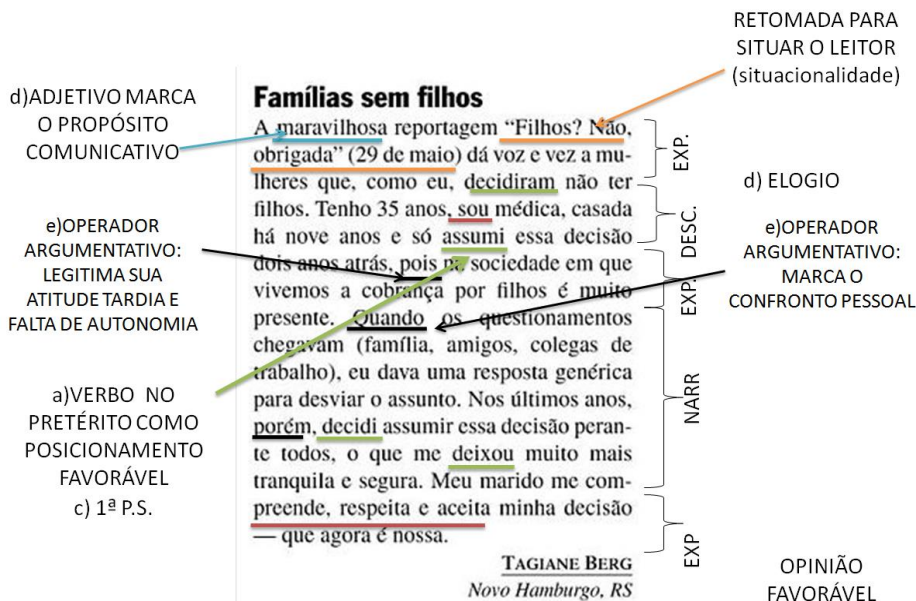


Figura 04.

O uso do “quando” destacado acima, marca a temporalidade, indicando o momento em que ela costumava responder aos questionamentos, e revela o momento de confronto pessoal, em que ela não conseguia expor seu posicionamento perante os demais por estar em conflito interno:

Eu dava uma resposta genérica → QUANDO os questionamentos chegassem.

↓  
Se os questionamentos não chegassem, não haveria uma reflexão pessoal, o posicionamento passaria despercebido.

OPINIÃO  
DESFAVORÁVEL

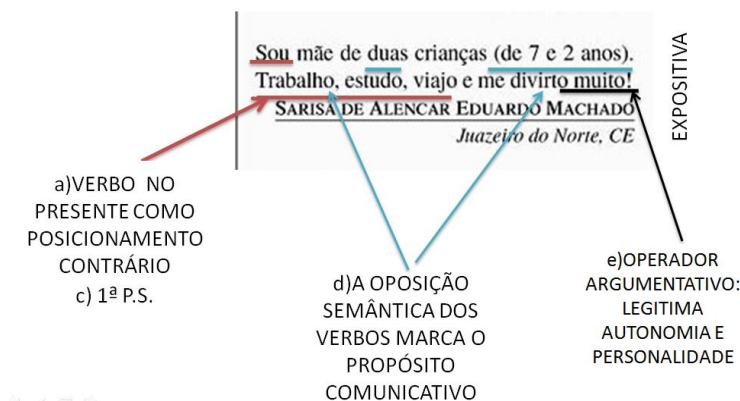


Figura 05.





O uso de “muito” vai mais além da determinação da intensidade da diversão, pois este operador revela uma intenção discursiva quanto a duas realidades que se colocam na seção de cartas do leitor:

Trabalho, estudo, viajo e me divirto MUITO! —————> Porque **sou mãe** e isso me faz feliz/completa, pois se não fosse mãe, teria uma vida infeliz/incompleta, **mesmo com as condições** para trabalhar, estudar e viajar.

Dentro dessa perspectiva das sequências didáticas de DOLZ *et al.* (2004), o trabalho com os gêneros textuais acontece em um processo gradual em que há prioridade para cada etapa do processo, em que ao aluno é apresentada a configuração contextual do gênero carta do leitor prevendo o desenrolar de diversas atividades durante o trabalho com o gênero.

Percebe-se que o trabalho com essas sequências leva o aluno a compreender o processo de produção textual de um determinado gênero e, desse modo, sua aprendizagem torna-se mais consistente. Nesse sentido, os autores apontam que

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como um alvo.

Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. (DOLZ *et al.* 2004, p. 79).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposição dessa sequência didática, podemos notar mediante a leitura e discussão dos propósitos de se trabalhar com a carta do leitor que os alunos devem adquirir o domínio do gênero, exatamente como ele funciona nas práticas de linguagem, bem como o desenvolvimento da sua habilidade de reflexão crítica, sendo capazes de se manifestarem contra ou a favor sobre diversos assuntos e situações do momento.

Nesse sentido, ancorados no agrupamento dos gêneros textuais e fundamentados na perspectiva de Bronckart, que assume a natureza sociointeracionista





da linguagem, o aluno, ao lançar um posicionamento através da produção escrita Carta do Leitor, irá responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. E mais: podemos destacar que através dessa sugestão de ensino o aluno estará apto a produzir textos pertencentes às variadas esferas comunicativas, já que o gênero em questão é altamente discursivo, o que torna a proposta de ensino ainda mais interessante.

Compreendemos que o trabalho com carta do leitor pode ser realizado sem que haja um tratamento como ao que é dado à redação escolar, pois, partindo da realidade e contexto sociocultural do aluno, é possível uma proposta que ao final as cartas sejam enviadas para publicação em revista local ou nacional, que no caso de um público adolescente temos, por exemplo, a revista Capricho.

Os dados revelam também que para que se efetive a reflexão sobre a língua é necessário um tratamento metodológico do epilinguístico para o metalinguístico, coadunando com a proposta dos PCN: uso-reflexão-uso. Além disso, ressaltamos que não se deve excluir nessa prática a contribuição que a gramática normativa traz para sua consolidação.

Por fim, também observamos que o gênero carta do leitor permite um desenvolvimento crítico-responsivo do leitor-produtor e do leitor, e, nesse sentido, ao lançar o seu texto, o aluno tem a oportunidade de expor suas ideias sobre determinado fato polêmico por meio da carta do leitor, que compreende uma prática social presente em nosso cotidiano, em diversos veículos de comunicação.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BEZERRA, M. A. **Por que a carta do leitor na sala de aula?** In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 208-216.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem e discurso**. São Paulo: EDUC, 1997.



CARDOSO, D. P.; SILVA, A. E. S. Carta do leitor: atividades para o ensino médio. **Interdisciplinar**. v. 2, n. 2, jul/dez de 2006.

COSTA, S. D. **Cartas de leitores**: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia social no jornal O Dia. In: *Soletras* – Revista de Depto. de Letras da UERJ – n. 10, 2005, p. 28-41. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/10/03.htm>>.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gêneros discursivos e oralidade e escrita**: o texto como objeto de ensino na base de gêneros. (mimeo.) UFPE, outubro, 2001.

NASCIMENTO, E. L.; SAITO, C. L. N. **Transposição didática de gêneros textuais**: um enfoque metodológico. 2006.

VEJA. Edição 2324, s/a, 05/06/2013. p. 37-41.



## IDENTIFICANDO TEXTOS LITERÁRIOS QUE AUXILIEM NO ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

Mariana de Normando Lira (UFCG)  
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)

**Resumo:** O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira é, por si só, uma atividade de alta complexidade. Quando essa atividade é voltada para crianças torna-se ainda mais delicada, uma vez que o professor deve ter o cuidado em preparar materiais lúdicos e estimulantes, mas que ao mesmo tempo saiam do plano da superficialidade. Neste sentido o objetivo deste trabalho é identificar textos literários de Língua Francesa que possam auxiliar o professor nas aulas de FLE para crianças ainda na primeira infância. Para tanto, em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa bibliográfica, apoiada na literatura já existente sobre as temáticas de ensino de LE para crianças e leituras literárias que propiciem uma leitura-fruição na infância. Autores como Poslaniec (2002), Vanthier (2009), dentre vários outros, foram de suma relevância nesta etapa da pesquisa. Posteriormente, realizamos um levantamento em meios impressos e digitais de textos literários que melhor se adequam ao ensino da língua francesa para crianças, em um espaço exolíngue. Os primeiros resultados apontam para o texto literário, embora pouco utilizado nos livros didáticos que tem como público alvo crianças entre 4 e 8 anos, como um forte auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de FLE durante a infância, proporcionando desde cedo acesso a gêneros literários que despertem o seu imaginário tão efervescente nesse período da vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto literário; Ensino do FLE; Crianças;

### 1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino de Língua Estrangeira para crianças são pautadas em diferentes opiniões. Se por um lado há quem acredite que tal ensino nessa idade é limitado e só pode acontecer em caso de contato contínuo com a língua alvo, por outro lado há quem defenda que aprender uma língua estrangeira na infância possibilita a descoberta de um mundo novo com novas culturas e novas formas de pensar, além de despertar um interesse por tal aprendizado que perpetue até a fase adulta. O que não costuma haver controvérsias é que o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira é, por si só, uma atividade de alta complexidade. E quando essa atividade é voltada para crianças torna-se ainda mais delicada, uma vez que o professor deve ter o cuidado em preparar materiais lúdicos e estimulantes, mas que ao mesmo tempo saiam do plano da superficialidade. Além disso, com a globalização a necessidade de se formar jovens bilíngues é um fato e vem inquietando pais e até mesmo os próprios jovens que almejam um futuro melhor.

Nesse sentido encontramos na literatura um viés indispensável no auxílio, tanto para o professor - no ensino - como para o aluno - na aprendizagem da LE -, uma vez



que o texto literário pode favorecer a não dissociação entre língua e literatura ao propiciar a leitura-fruição. Assim, nos questionamos sobre quais textos literários de língua francesa podem ser mais adequados para crianças na primeira infância e em fase de aprendizagem do FLE (francês como língua estrangeira) e, portanto, buscamos identificar textos literários de Língua Francesa que possam auxiliar o professor nas aulas de FLE para crianças ainda na primeira infância.

Para tanto, em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa bibliográfica, apoiada na literatura já existente sobre as temáticas de ensino de LE para crianças e leituras literárias que propiciem uma leitura-fruição na infância. Autores como Poslaniec (2002), Vanthier (2009), dentre vários outros, foram de suma relevância nesta etapa da pesquisa. Posteriormente, realizamos um levantamento em meios impressos e digitais de textos literários que melhor se adequam ao ensino da língua francesa para crianças, em um espaço exolíngue.

Organizamos nosso trabalho em 4 partes, cuja primeira diz respeito a esta introdução. Na segunda intitulada “Francês língua estrangeira para crianças: literatura e ensino” discorremos sobre o ensino de francês para crianças e a importância do uso da literatura em aulas de FLE. Na terceira parte, intitulada como “Em busca de textos literários que auxiliem no ensino do francês língua estrangeira para crianças”, fazemos um levantamento de textos literários que auxiliam no ensino do FLE para crianças e, por fim, na quarta parte trazemos nossas considerações finais.

## **2. FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS: LITERATURA E ENSINO**

Nem sempre é fácil despertar no aprendiz de LE o interesse em ler literaturas estrangeiras e por isso é importante que o professor busque maneiras de incluir literatura em suas aulas de LE de forma a despertar o interesse dos alunos e não como algo desinteressante e cansativo. Afinal, ao refletir sobre como os professores ensinam literatura, Poslaniec (2002) afirma que o ensino continua como sempre, com meios antigos, mas que as soluções práticas foram conceituadas pelos pesquisadores, então “faut-il que tous les enseignants en entendent parler, y soient à tout le moins sensibilisés, pour s’engager dans un processus didactique en rupture avec la tradition” (POSLANIEC, 2002, p. 174). No caso específico do Francês Língua Estrangeira (FLE)



esse desafio também é frequente, sobretudo quando se trata do ensino para crianças, uma vez que é mais difícil as mesmas manterem-se concentradas por muito tempo em apenas uma atividade.

Se a literatura infantil já foi pouco utilizada em aulas de língua estrangeira, hoje foi atribuído a ela um valor significativo e diante das dificuldades encontradas pelo professor em despertar no aluno uma vontade “espontânea” de ler literaturas francesas, é necessário que o mesmo selecione cuidadosamente textos adequados e propícios que despertem o interesse do aprendiz. Sem esquecer, no entanto, que mesmo tratando a leitura da literatura de uma forma prazerosa, há um objetivo: ensinar e aprender.

Como na primeira infância as crianças ainda não sabem ou estão dando os primeiros passos na aquisição da habilidade de leitura, os textos literários devem ser lidos pelo professor, pois *“les histoires plaisent aux enfants, elles les aident à grandir”*<sup>58</sup> (VANTHIER, 2009, p. 61). Daí a necessidade do professor escolher histórias chamativas e contá-las com empolgação, inclusive atentando para a entonação da voz. A imagem também pode/deve ser utilizada como um importante auxílio para garantir a atenção do aluno, pois como sugere Vanthier (2009), ao escutar uma história as crianças adquirem experiências com a língua e ao observar as imagens encontram nestas uma fonte de prazer. Neste sentido ele afirma:

À travers les lectures d’histoires, il a la possibilité de jouer avec la fiction, de stocker des images à travers lesquelles il se construit une mémoire linguistique et culturelle. La littérature de jeunesse constitue un terrain où l’enfant rencontre l’autre, autour du livre, à travers le partage de références fictionnelles qui s’encroisent, tissant ainsi un réseau intertextuel d’une langue à l’autre et d’une culture à l’autre (VANTHIER, 2009, p. 61)

Além disso, muitas vezes é através da imagem que as crianças atribuem sentido ao texto, o que nesse contexto, facilita o acesso a língua alvo. O tema a ser abordado nas histórias também deve ser levado em conta pelo professor, uma vez que as histórias que abordam temas de interesse das crianças, sejam de ficção ou de situações cotidianas, tendem a despertar o interesse dos mesmos, pois estes se identificam de alguma forma com o texto, já que nele reconhecem seus próprios desejos e sentimentos.

De acordo com Poslaniec (2002), o objetivo dos professores é, por uma parte, ensinar as crianças a lerem e, por outra parte, que eles sejam capazes de falar algo a respeito do texto lido. Por isso é importante, para “fazer as crianças lerem”, apresentar

---

<sup>58</sup> “As histórias agradam as crianças, elas as ajudam a crescer”



livros/textos que os agradem e para isso os professores não devem fazer distinção entre o que é literatura e o que não é. Os textos que agradam as crianças costumam ser os infanto-juvenis e por isso, impor “textos clássicos” não despertará no aluno o prazer pela leitura em língua estrangeira, mas o contrário. Já para fazer as crianças falarem sobre o texto, o professor deve guiá-los de acordo com o objetivo (o que o professor quer exatamente que as crianças falem) e através desse objetivo ele deve desenvolver atividades lúdicas.

Apesar de lúdicos, os textos apresentados não devem ser “rasos” e sem conexão com a vida das crianças, mas que apresentem personagens e situações diversificadas que despertem o interesse da criança em descobrir. Ainda cabe ressaltar que os textos podem se apresentar de diferentes maneiras: em forma de diálogos, narrativas, poesias etc e por isso:

É preciso também considerar que a necessidade de uma abordagem diferenciada entre os vários gêneros literários dependerá, entre outros fatores, da visão de mundo do professor (pois é ele quem faz a escolha), do receptor (aluno) e das condições específicas de cada situação (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. 20).

Neste sentido, levar em conta os conhecimentos prévios do aluno pode ajudá-lo na compreensão do texto que está lendo, ou ouvindo, uma vez que “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2008, p. 25). Os conhecimentos prévios englobam ainda os conhecimentos linguísticos - pouco dominados pelas crianças mesmo em sua LM -, conhecimentos textuais e de mundo.

Outro ponto importante sobre os textos literários é que, como nos mostra Pinheiro-Mariz (2007), o ideal é utilizá-los na íntegra uma vez que utilizar apenas uma parte, como é bastante feito em manuais de ensino, pode desviar a obra do seu contexto e esvaziar os sentidos. Assim, uma boa alternativa para o professor de FLE em aulas para crianças é utilizar textos curtos.

### **3. EM BUSCA DE TEXTOS LITERÁRIOS QUE AUXILIEM NO ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS**

Ao buscarmos textos literários como instrumentos que favoreçam a aprendizagem da língua francesa, mas, obviamente, não como pretexto para ensinar o



léxico e a sintaxe, encontramos no site *takatrouver.net* diversas poesias para crianças. As poesias apresentam diferentes temas e são de autoria de diversos autores, como Pierre De Ronsard, Jacques Brel, Victor Hugo e Paul Verlaine. Dentre estas verificamos algumas que se adéquam as recomendações, algumas supracitadas, de Pinheiro-Mariz e Vanthier. Podemos citar “*Les animaux ont du souci*” de Jacques Prévert :

Le pauvre crocodile n'a pas de C cédille  
On a mouillé les L de la pauvre grenouille  
Le poisson scie  
A des soucis  
Le poisson sole  
Ca le désolé

Mais tous les oiseaux ont des ailes  
Même le vieil oiseau bleu  
Même la grenouille verte  
Elle a deux L avant le E

Laissez les oiseaux à leur mère  
Laissez les ruisseaux dans leur lit  
Laissez les étoiles de mer  
Sortir si ça leur plaît la nuit  
Laissez les p'tits enfants briser leur tirelire  
Laissez passer le café si ça lui fait plaisir

La vieille armoire normande  
Et la vache bretonne  
Sont parties dans la lande en riant comme deux folles  
Les petits veaux abandonnés  
Pleurent comme des veaux abandonnés

Car les petits veaux n'ont pas d'ailes  
Comme le vieil oiseau bleu  
Ils ne possèdent à eux deux  
Que quelques pattes et deux queues

Laissez les oiseaux à leur mère  
Laissez les ruisseaux dans leur lit  
Laissez les étoiles de mer  
Sortir si ça leur plaît la nuit  
Laissez les éléphants ne pas apprendre à lire  
Laissez les hirondelles aller et revenir

(Jacques Prévert)

Este é um texto curto e tem por tema “animais”, uma temática que costuma despertar o interesse das crianças e é fácil de ser ilustrado pelo professor. Já no site *contemmoi.net* encontramos diversos contos oriundos de países de Língua Francesa pertencentes ao continente africano. Podemos citar, por exemplo, o conto *L'enfant serpent* originário da Argélia:





Il était une fois, une femme qui se désolait de n'avoir pas d'enfant. Un jour, alors qu'elle cuisinait, elle aperçut un tout petit serpent au fond de la cheminée. Elle le trouva si mignon qu'elle dit tout haut:

- Ô mon Dieu ! Si seulement j'avais un enfant même si c'était un serpent.

Chose incroyable, son vœu fut exaucé et neuf mois après, elle mit au monde un petit serpent. Malgré le désagrément éprouvé par cette naissance, les parents le nommèrent Samy et lui donnèrent toute leur affection.

Toutefois, ils s'accordèrent de le garder caché dans la maison. Mais Samy, bien qu'obéissant, se montra vite exigeant. Un jour, après avoir regardé par la fenêtre, il interpella sa mère :

- Maman ! Habille-moi, je veux sortir jouer avec les autres enfants !

- Tu ne peux pas, tu es un serpent ! répondit tristement la mère.

- Puisque c'est ainsi, je rampe jusqu'à mon lit, je ne me lève plus et je ne mange plus !

Sa mère, très inquiète, finit par céder et Samy se fit beaucoup d'amis. Quelques temps après, à l'approche de l'été, pour la célébration de la circoncision, toutes les mamans tissèrent à leurs garçons des burnous blancs et des chéchias rouges. Samy s'enthousiasma :

- Moi aussi je veux être circoncis !

Sa mère tenta encore une fois de le raisonner :

- Tu ne peux pas, tu es un serpent !

- Alors je rampe jusqu'à mon lit, je ne me lève plus et je ne mange plus !

Contrainte et forcée, elle lui organisa une fête et lui tissa un burnous et une chéchia. Le temps passa et un matin, Samy vit ses camarades, ardoise à la main, se diriger vers l'école. Il courut trouver sa mère :

- Je veux étudier comme mes amis !

- Tu ne peux pas, tu es un serpent !

- Alors je rampe jusqu'à mon lit, je ne me lève plus et je ne mange plus !

Ses parents se concertèrent et son père le conduisit chez le maître d'école qui fort heureusement accepta de l'inscrire. Et Samy devint un très bon élève ! Longtemps après, alors que tous les enfants avaient grandi, une grande course de chevaux s'organisa. Chaque jeune homme devait y participer. Les jeunes filles, joliment parées, attendaient sur la ligne d'arrivée. Le champion serait choisi comme époux par la plus belle de toutes. Samy se préparait d'être de la partie quand sa mère lui dit :

- Tu ne peux pas, tu es un serpent !

- Alors je rampe jusqu'à mon lit, je ne me lève plus et je ne mange plus !

Finalement, son père lui harnacha un magnifique cheval. Et Samy provoqua la surprise en arrivant le premier.

- Hourra ! Samy est notre champion ! cria la foule.

Hélas, aucune des filles ne voulut de lui comme mari.

Inconsolable, Samy rampa et se glissa sous les couvertures. Il menaça de ne plus s'alimenter jusqu'au jour où on lui trouverait une fiancée. Sa mère, contrainte et forcée, munie d'un panier garni de cadeaux, se mit à la recherche d'une jeune fille à marier. Elle en trouva une et le mariage s'organisa. Le soir des noces, on introduisit la mariée vêtue de sa robe blanche dans la chambre nuptiale et on l'installa sur le lit. Samy, qui était caché sur la poutre du plafond, se laissa tomber dans son giron. La pauvre fille s'enfuit en hurlant :

- Au secours ! Un serpent.



Samy retourna se coucher et refusa de manger. Sa mère, désespérée, reprit son panier et demanda la main d'une autre jeune fille. Le soir du mariage, Samy se laissa de nouveau tomber dans le giron de la mariée. Celle-ci, contrairement à la précédente, le prit dans ses mains et dit avec tendresse :  
- Si c'est cela le mari que le ciel m'envoie, il est le bienvenu.

Dès qu'elle prononça ces mots, un miracle se produisit ! Le serpent se mua en magnifique jeune homme. Il se vêtit d'un burnous blanc, se coiffa d'une chéchia rouge et se présenta devant les invités au bras de sa femme. Tout le monde était ravi et la fête dura plusieurs jours et plusieurs nuits !

*Vous pouvez me croire car j'y étais !*

*Mon histoire a disparu et moi je suis revenue !*

Esse conto, de tradição oral africana, relata a história de uma mulher que deu à luz a uma pequena cobra e os pais concordaram em mantê-la escondida em casa, mas Samy, a serpente, queria viver abertamente como as outras crianças e logo conseguiu provar a todos que poderia realizar diversas atividades como as outras crianças da sua idade. Este possibilita ao professor levar as crianças a uma reflexão a respeito de se trabalhar valores familiares, laços de amizade, respeito e de superação, além é claro de trabalhar a cultura de outros povos e mostrar que não é apenas na França que a língua francesa é falada.

Outro gênero narrativo bastante propício e utilizado no ensino para crianças é a fábula. Esta tem por característica a presença de animais protagonizando a história e tem por objetivo transmitir sabedoria de caráter moral ao homem, gerando exemplos para este. Fato que podemos constatar sempre ao final de cada texto, uma vez que é dotado de um fundo moral. Dentre os autores mais conhecidos está La Fontaine, autor de diversas fábulas, das quais podemos destacar “*Le Corbeau et le Renard*”:

Maître Corbeau, sur un arbre perché,  
Tenait en son bec un fromage.  
Maître Renard, par l'odeur alléché,  
Lui tint à peu près ce langage :  
Et bonjour, Monsieur du Corbeau,  
Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !  
Sans mentir, si votre ramage  
Se rapporte à votre plumage,  
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.  
À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,  
Et pour montrer sa belle voix,  
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.  
Le Renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur,  
Apprenez que tout flatteur  
Vit aux dépens de celui qui l'écoute.



Cette leçon vaut bien un fromage sans doute.

Le Corbeau honteux et confus

Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

(Jean de La Fontaine)

Esta fábula trata da vaidade do corvo que se deixa enganar pela raposa que o elogia para conseguir pegar o queijo que ele carrega no bico. A moral é que “todo adulator vive à custa de quem o ouve”. Através desta fábula o professor de FLE para crianças pode trabalhar questões éticas que ajudarão a formar o caráter das crianças que ainda está em construção.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os textos literários por nós apontados como auxiliares no ensino do FLE para crianças, no tópico acima, são curtos e por isso possibilitam ao professor trabalhá-los de forma integral como propõe Pinheiro-Mariz (2007), possuem temáticas que costumam despertar o interesse e a atenção das crianças, além de existirem diversas imagens na internet (um recurso importante no ensino, sobretudo de Línguas Estrangeiras) que os ilustram diretamente ou que podem se adequar para tal ilustração. O professor pode ainda solicitar que os próprios alunos façam a ilustração dos textos, numa forma de utilizar a arte e o lúdico para trabalhar a Literatura de maneira instigante e tornar as aulas de FLE prazerosas.

Ao realizar esta pesquisa pudemos verificar que o texto literário é sim um importante auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do FLE e através dele o professor pode levar os alunos a aprenderem a língua francesa de uma forma prazerosa, possibilitá-los conhecer novas e diferentes visões de mundo, trabalhar questões morais e éticas em sala, desenvolver o imaginário e a criação dos mesmos e ainda contribuir na formação de um ser humano que futuramente poderá ser, também por estes vários motivos, melhor capacitado para o mercado de trabalho. E, neste sentido, vemos que os gêneros literários se constituem em um caminho muito especial para se ensinar o FLE para crianças na primeira infância.

Estudos anteriores apontaram para uma constante ausência de obras literárias nos livros didáticos para crianças. Neste sentido, buscando de alguma forma suprir esta ausência através deste trabalho que busca contribuir com os professores de FLE para crianças (e quem sabe, de alguma forma, também para adultos iniciantes) que buscam



estimular a leitura literária como fruição uma vez que esta é indispensável para a formação humana.

## REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Angela. O conhecimento prévio na leitura. In: \_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 11ª ed, Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 13 – 27.

**L'enfant Serpent**. Disponível em : <<http://www.conte-moi.net/contes/enfant-serpent>>  
Acesso em: 13 de Setembro de 2015

MARIZ, J.P. **O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)**. 2007. 284f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PRÉVERT, Jacques. **Les animaux ont du souci**. Disponível em : <<http://www.takatrouver.net/poesie/?id=350>> Acesso em: 12 de Setembro de 2015

POSLANIEC, Christian. Revenons à nos moutons ou peut-on enseigner littérature ?. In : \_\_\_\_\_. **Vouz avez dit « littérature » ?**. Paris : Hachette Livre, 2002. p. 173 - 206

VANTHIER, Hélène. **L'enseignement aux enfants em classe de langue**. Paris : CLE International, 2009.



## PROBLEMAS LINGUÍSTICOS, TEXTUAIS E DISCURSIVOS ENCONTRADOS EM RESPOSTAS DE ALUNOS DO CURSO DE ESPANHOL INSTRUMENTAL

Jéssica Pereira Gonçalves (UFCG)  
Nathalia Niely Tavares Alves (UFCG)  
Júlio César Viana Vasconcelos  
Universidade Federal de Campina Grande

**Resumo:** Periodicamente as universidades públicas aplicam as chamadas provas de proficiência. Em geral, exceto em algumas universidades, o objetivo de tal exame é certificar se o candidato é apto a ler textos e interpretá-los em língua estrangeira, para que assim ele ingresse em uma pós-graduação. Uma constatação facilmente aceitável é a de que o maior índice de reprovação nesses exames deve-se ao fato dos alunos não conseguirem formular suas questões, adequando-as ao que é solicitado nos enunciados e está de acordo com a norma culta padrão da língua, uma vez que as questões são respondidas em português, portanto, observamos que os problemas começam ainda na língua materna. O trabalho que aqui segue, portanto, foi fruto das aulas ministradas em um curso de espanhol instrumental oferecido pela Unidade Acadêmica de Letras da UFCG. Nosso objetivo é destacar os principais problemas encontrados nos textos dos alunos, de ordem linguística, textual e discursiva. Durante as aulas ministradas pudemos constatar que para o aluno se submeter à prova de proficiência de língua espanhola, é necessário que ele conheça aspectos básicos das estruturas gramaticais da língua estudada e para isso, deve-se ter certo domínio da língua materna para poder entender a língua estrangeira. Com isso, reforçaremos a importância de um ensino eficaz de língua materna para a aprendizagem da língua estrangeira. Utilizaremos como base teórica norteadora de nossa pesquisa o que nos apresenta Marta Baralo (1995) sobre a aquisição de L2. E, também, tomaremos como base teórica o ISD (Interacionismo-sociodiscursivo). Vale destacar que embora a aquisição de uma língua estrangeira envolva as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar demos prioridade à compreensão leitora e expressão escrita, uma vez que nosso objetivo era preparar os alunos para a realização da prova de proficiência em ELE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; espanhol; proficiência em ELE.

### INTRODUÇÃO

Com o constante avanço das relações internacionais ocasionadas pela globalização, o mercado de trabalho tornou-se competitivo e exigente, priorizando em suas contratações o profissional que tenha domínio de línguas estrangeiras. Quem não domina os idiomas de maior influência, como o inglês, espanhol e francês, acaba perdendo pontos na grande corrida pela busca por empregos. A universidade, construtora de aprendizagem, compreendendo tal importância, tem se tornado uma forte incentivadora do contato do aluno com outros idiomas, de modo que avance e consiga



participar de programas de pós-graduação, e conseqüentemente, ingressar no mercado de trabalho. Para isso, o meio acadêmico lança mão de provas que busquem avaliar o domínio que o aluno possui nas modalidades de leitura e escrita, são as chamadas provas de proficiência. O objetivo da realização das provas é aprovar alunos que possuam a capacidade de ler e compreender textos em línguas estrangeiras, uma vez que sabemos que muitos textos de diversas áreas não são traduzidos para o português.

A pesquisa que aqui segue é fruto de aulas ministradas em um curso instrumental que objetivou preparar alunos para as provas de proficiência, mais especificamente de língua espanhola. O curso foi realizado na Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, e teve duração de 30 horas.

Durante as aulas, as professoras trabalharam, junto com os alunos, textos que versavam sobre diversas áreas e temáticas, com o objetivo de aperfeiçoar a prática leitora dos alunos. No entanto, as docentes constataram diversas dificuldades por parte deles, relacionadas ao domínio da língua materna, seja no nível linguístico, textual e discursivo.

Sendo assim, nas páginas que seguem, iremos analisar quais foram essas dificuldades. Utilizaremos, para isso, algumas respostas dadas pelos alunos nos momentos de avaliação, bem como a descrição dos procedimentos por nós utilizados no decorrer do curso.

Em um primeiro momento, apoiamo-nos no que nos apresenta Marta Baralo (1995) sobre a aquisição de segunda língua (L2), dado que a prova de proficiência exige um conhecimento mínimo da aquisição de L2, uma vez que o texto utilizado é apresentado em língua estrangeira. E, também, tomaremos como base teórica o ISD (Interacionismo-sociodiscursivo), mais precisamente, nos apoiamos em pesquisas de autores como Barbeiro (2007), Passarelli (2004) e Rogrigues (2011). Pesquisadores estes, que defendem uma mudança no ensino de produção textual, propondo novos caminhos para as aulas de ensino de língua portuguesa com o objetivo principal de sugerir alternativas para o professor enfrentar as dificuldades encontradas em relação à escrita. Apoiamo-nos também nos estudos de Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2014) acerca da leitura e escrita em relação aos problemas aqui tratados (textuais, linguísticos e discursivos).

O artigo encontra-se dividido em dois momentos centrais: no primeiro, intitulado *Sobre provas de proficiência, aquisição de l2 e teoria sociointeracionista* apresentaremos algumas constatações teóricas sobre a temática, será, dessa forma, uma



revisão da literatura; em um segundo momento, iremos para a prática e traremos os resultados de nossa pesquisa, obtidos através da análise do *corpus* por nós selecionado, constituído por algumas respostas dadas pelos alunos nos momentos de avaliação. Nossa pesquisa, portanto, enquadra-se na perspectiva dos estudos qualitativos e interpretativos, como veremos nas páginas que seguem.

## **SOBRE PROVAS DE PROFICIÊNCIA, AQUISIÇÃO DE L2 E TEORIA SOCIOINTERACIONISTA**

Embora não seja nosso objetivo aprofundarmos a investigação sobre provas de proficiência, achamos interessante iniciarmos nossas reflexões com uma definição do que é ser proficiente, uma vez que nosso *corpus* foi obtido através de um curso de preparação para a prova de proficiência em língua espanhola. Vejamos o que nos apresenta Zanella (2003):

Poderíamos entender que ser proficiente em língua estrangeira é ter capacidade ou habilidade de utilizar uma língua diferente da língua que se aprendeu e utilizou desde que nasceu (língua materna). Segundo Viana (1997, p.29), LE (língua estrangeira) refere-se à língua que é ensinada em países onde essa língua não é materna, oficial ou nacional. (ZANELLA, 2003, p. 03)

Nosso objetivo foi desenvolver a capacidade leitora dos alunos, tornando-os proficientes nesse aspecto da língua, dado que não poderíamos trabalhar, dentro de tão pouco tempo, com as quatro habilidades de uma língua: a escrita, a leitura, a oralidade e a escuta. Trabalhamos apenas a capacidade leitora também, pois as provas de proficiência seguem esse molde, apresentam um texto em língua estrangeira e objetivam fazer com que os alunos respondam questões de interpretação desse texto, só que em língua materna, a escrita e as demais habilidades não são focalizadas no exame. E, podemos nos perguntar, qual o objetivo da realização de tal exame? Zanella (2003), mais uma vez, explica que:

A exigência de proficiência em língua estrangeira na pós-graduação inclui-se num debate mais geral sobre proficiência de língua estrangeira, em um momento específico da sociedade contemporânea, em que a questão do conhecimento de um outro idioma torna-se necessário em várias áreas de atuação. (ZANELLA, 2003, p. 01)

Sobre a aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, Baralo (1995) afirma que o conhecimento da língua se produz por diferentes mecanismos e processos,





como, por exemplo, a prática e o uso, e a conscientização de regras do sistema linguístico, assim, segundo a teórica:

Em resumo, o que proponho é que, para conseguir estágios mais altos de competência comunicativa em uma língua meta, e da maneira mais rápida e

eficaz, o mais efetivo é adquirir, graças ao conhecimento herdado dos princípios universais da linguagem e mediante a interação com os dados da língua objeto; e aprender, por meio da prática, o uso, a correção, o estudo e o ensino do professor, os aspectos mais idiossincráticos e peculiares da LE.<sup>1</sup> (BARALO, 1995, p. 65, tradução nossa)

Produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Supõe, ao contrário, várias etapas intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento de revisão e da reescrita. A condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (BARBEIRO; PEREIRA, 2003, p. 54).

Partimos aqui do pressuposto de que “a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, p.61), sendo assim, a com sideramos enquanto um conjunto de práticas sociais. A partir do curso ministrado, direcionado ao ensino da língua espanhola apenas no nível instrumental (leitura de textos no referido idioma), focamos nosso planejamento no estudo de textos. “O aspecto intercultural é crucial quando se trata de uma segunda língua” (BHATIA, 1993, apud MARCUSCHI, 2008, p. 171), dessa forma, considerar a língua fora de seu contexto situacional ou estudá-la isolada das cadeias de sentido, tornaria mais difícil a compreensão dos textos em uma segunda língua por alunos que haviam tido pouco ou nenhum contato anterior com a língua. Assim, priorizamos a utilização de textos, de modo a explorar os elementos que o compunham e facilitaria a compreensão do que havia sido lido.

O trabalho que se segue apoia-se na perspectiva Sociointeracionista da língua, isto é, considera não só a forma linguística, mas também aspectos históricos e discursivos relacionados à língua em contexto de uso, enquanto parte de um processo social, como também a consideramos em seu aspecto sistemático.

Como já citado na sessão anterior, analisaremos aqui os problemas encontrados em questões respondidas por alunos de graduação e pós-graduação. Dividimos as respostas coletadas em três grandes grupos, de acordo com a ordem do problema: linguísticos, textuais e discursivos. Em relação à ordem lingüística, podemos citar os elementos relacionados à forma da língua, ortografia, gramática, sintaxe, morfologia,



semântica, por exemplo, “o problema de organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, pontuação, paragrafação e assim por diante” (*op. cit.* p. 218).

Textualmente, podemos citar a compreensão do que foi escrito e que possibilita a compreensão e conseqüentemente a interação entre o autor e o leitor, este último participa ativamente na construção do sentido. Em relação à escrita, podemos relacionar aos problemas textuais a falta de coesão e coerência, a falta de referenciação, e etc. Estes fatores estão diretamente relacionados à adequação e organização do texto. Por fim, os aspectos discursivos: “O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede a escolhas significativas para representar o estado das coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido” (KOCH, 1999).

Na sessão que se segue, apresentaremos os dados coletados ao final de nosso curso, e a partir da Teoria Sociointeracionista da língua e dos três aspectos aqui citados, analisaremos as produções escritas dos alunos em relação à interpretação de um texto em uma segunda língua, após a ministração do curso, a fim de constatar se as dificuldades enfrentadas pelos alunos, em um idioma em fase de aprendizado, decorrem da sua língua materna.

### **ANÁLISE: LANÇANDO MÃO DAS RESPOSTAS**

Como já mencionamos anteriormente, o *corpus* de nossa pesquisa foi resultado de um curso instrumental em espanhol, no formato de extensão que teve a duração de 30 horas e foi ministrado na Universidade Federal de Campina Grande. O curso foi lançado com o objetivo de aperfeiçoar a capacidade leitora dos candidatos e prepará-los para a prova de proficiência que ocorreria em seguida. O curso ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2014, e teve como público alunos de graduação dos cursos de Letras, Filosofia e Psicologia, e já do mestrado e doutorado. O público manteve-se o mesmo, com pouquíssimas desistências.

Durante todo o curso lemos e interpretamos com os alunos textos em língua espanhola sobre diversas temáticas e áreas, retirados de um dossiê preparado por um professor orientador, membro da Unidade Acadêmica de Letras, e, ao corrigirmos os exercícios, constatamos, desde o primeiro deles, que a maior dificuldade encontrada



pelos alunos correspondia não ao domínio do código linguístico em língua espanhola, mas ao domínio da língua materna e da norma culta da língua portuguesa. Recortamos algumas das respostas dadas pelos alunos e as apresentaremos a seguir. Dividimos as respostas em três grupos: as que apresentavam problemas do nível linguístico, do textual e do discursivo. Vale destacar, no entanto, que separamos apenas para fins didáticos, pois uma mesma questão muitas vezes apresenta problemas nos três níveis.

Na primeira questão destacada, que segue abaixo, vemos que a aluna, vale destacar que graduanda do curso de Letras, não compreende o que é solicitado no enunciado e não cumpre com o objetivo que foi pretendido pelas elaboradoras da questão. Vejamos abaixo:

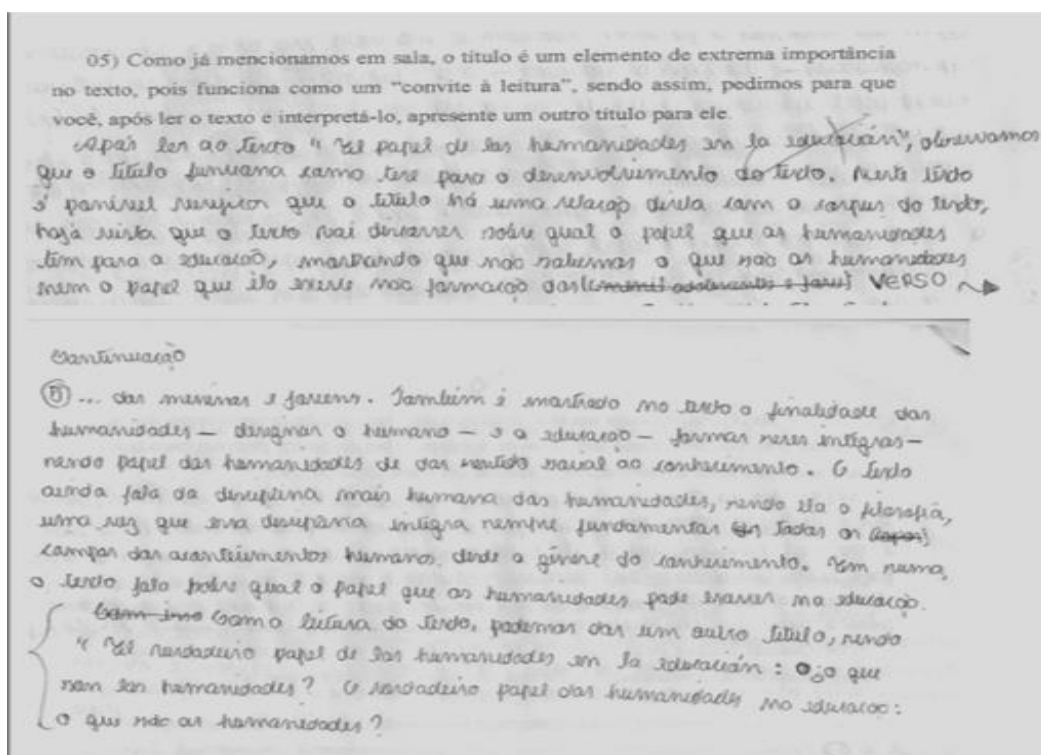


Figura 01: resposta dada por uma das alunas com problema discursivo.

Como sabemos, atribuir um título a algum texto é uma atividade comum e, a nosso ver, significativa, uma vez que só conseguimos criar um título interessante se entendemos o que o autor do texto quis nos repassar com a sua escrita. Notamos que a aluna não conseguiu entender o objetivo pretendido com a elaboração da questão, uma vez que fornece informações que não são solicitadas no enunciado.

Embora apresente coesão e coerência, o texto da aluna acaba fugindo do objetivo pretendido pelas elaboradoras da questão. A mesma apresenta uma sequência textual que segue à norma culta da língua, no entanto, vemos que ela acaba excedendo



informações, a aluna relata sobre a importância do título original e sua relação com o texto base, e só depois de 13 linhas é que ela apresenta títulos, quando solicitamos apenas um no enunciado.

Esse foi um problema muito diagnosticado no decorrer das atividades realizadas no curso: a falta de leitura adequada dos enunciados. Muitas vezes, embora simples, os alunos não conseguem compreender o que é solicitado, por falta de leitura e por falta de atenção também. Essa mesma aluna, na primeira atividade do curso, apenas marcou no texto onde se encontravam as respostas, como se elas fossem apenas fragmentos dos textos, um ctrl c / ctrl v. Nós, professores, precisamos conscientizar nossos alunos de que cada resposta dada é um texto e, assim sendo, precisa ter sentido e apresentar um começo, um meio e um fim. Voltando à questão, vale destacar também que o professor precisa alertar para este fato: não se pode fornecer informações muito escassas, mas também não se pode extrapolar ao que é solicitado.

Embora nosso público fosse constituído de alunos que já estavam terminando a graduação ou estavam no mestrado e doutorado, percebemos que, quanto ao nível linguístico, muito ainda precisa ser melhorado. Não todos, mas boa parte dos alunos apresentava sérios problemas quanto ao domínio da norma culta da língua e, mesmo não sendo o único aspecto a ser observado, o professor precisa ensinar a norma, até porque isso é exigido do aluno nas diversas esferas e situações do cotidiano.

A questão que destacamos abaixo é uma das que apresentavam problemas relacionados aos aspectos linguísticos. A aluna que forneceu tal resposta demonstrou nessa e em outras questões que possuía dificuldades quanto ao domínio da língua materna, embora possuísse boa capacidade reflexiva e expressava-se oralmente muito bem. Eis a questão:

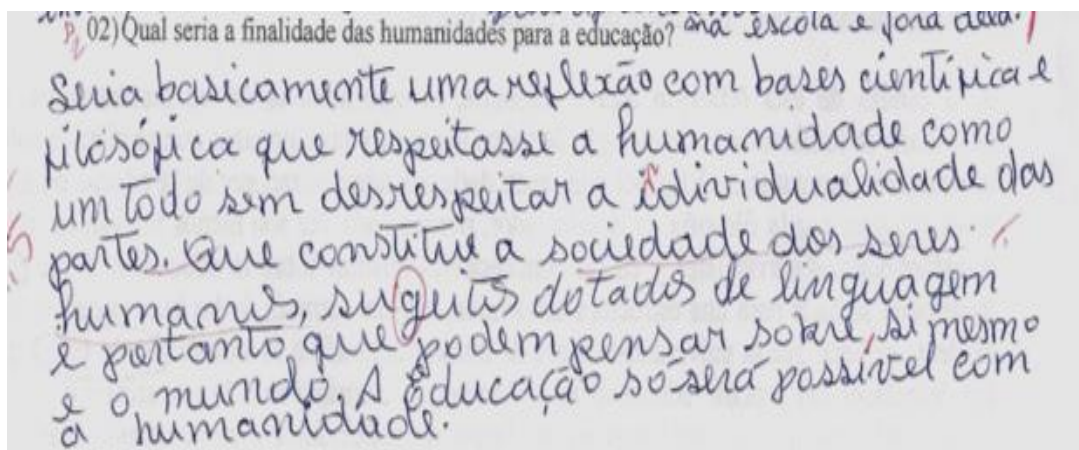


Figura 02: resposta dada por uma das alunas com problemas linguísticos



Um primeiro ponto, e o que está mais em evidência é a questão da grafia incorreta das palavras de acordo com a norma culta da língua. Vemos que a aluna grafou incorretamente palavras comuns e corriqueiramente utilizadas no dia-a-dia, tais como individualidade e sujeitos. Além disso, percebemos também que regras simples de concordância nominal não são respeitadas: o sujeito não concorda com os adjuntos adnominais: bases científica e filosófica.

Problemas de pontuação também são observados, como a falta da vírgula logo ao início da resposta, o adjunto adverbial “basicamente” por estar deslocado da ordem canônica da língua: sujeito-verbo-complemento precisaria vir entre vírgulas. A aluna utiliza indevidamente o ponto, quando o coloca após a palavra “parte” e acaba quebrando o raciocínio e o ritmo da leitura.

Em relação à acentuação gráfica percebemos que a aluna também apresenta dificuldades, na palavra “possível” ela opta por não pontuá-la com o acento agudo. Em nossa prática docente, percebemos que muitos alunos não usam os acentos, utilizando o raciocínio de que é melhor deixar sem nada do que colocar onde não deve.

Pelo exemplo dado, vemos que os problemas encontrados na questão são graves, uma vez que, desde os primeiros anos da Educação Básica, são ensinadas tais regras em sala de aula. Problemas como esses persistem no ensino superior porque não são solucionados na educação básica e, muitas vezes, os alunos saem da universidade escrevendo sem respeitar a norma culta da língua.

Na questão abaixo sinalizamos a questão do aspecto textual. Antes de explicações, leiamos o enunciado e a resposta dada pela aluna:

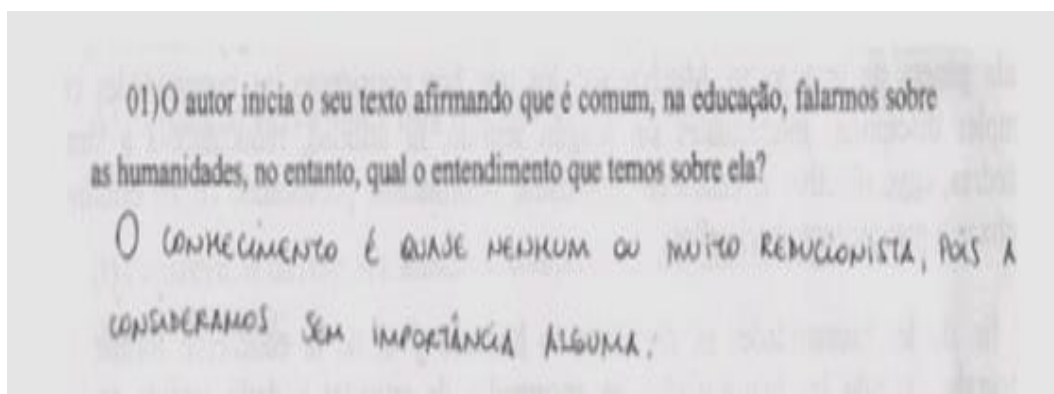


Figura 03: resposta dada por uma das alunas com problemas textuais



De acordo com ANTUNES (2005), a coesão do texto tem como funções: promover e sinalizar as articulações dos segmentos, possibilitando a continuidade e unidade temática do texto, e está ligada, correlacionada à coerência. Os elementos textuais básicos são: a coesão, a coerência e a informatividade (dentre outros). Percebemos que nem todos esses elementos estão presentes na questão analisada. Falta informatividade. Na primeira questão, vimos que a aluna acaba não compreendendo o enunciado e fornece informações que não são cabíveis na resposta, na questão acima vemos que a aluna faz o oposto: apresenta informações muito escassas e acaba comprometendo seu texto.

Durante todo o curso reiteramos a importância de se elaborar respostas que não transmitissem ao avaliador a ideia de que não se soubesse do conteúdo. Toda resposta deve ser um texto e, dessa forma, precisa apresentar começo, meio e fim. A resposta dada pela aluna não apresenta o elemento da informatividade, pois o texto base para responder a questão apresentava muitas informações sobre o que é solicitado, porém a aluna opta por colocar as mínimas informações possíveis e acaba não respondendo ao enunciado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise realizada nesta pesquisa, constatamos que o problema inicia-se no domínio da língua portuguesa, mais especificamente em relação a aspectos como o registro da norma padrão, uma vez que a prova de proficiência exige que as questões e suas respectivas respostas sejam escritas em língua materna e demonstrem tal domínio quanto à língua.

Através dos trechos extraídos da avaliação realizada ao final do curso, podemos afirmar que os alunos revelaram dificuldades que se restringiam, quase que unicamente, à língua portuguesa, de forma que muitos não compreenderam os enunciados ou não conseguiram articular os recursos linguísticos disponíveis em nossa língua, e, conseqüentemente, elaborar respostas coesas, coerentes e adequadas às questões. Vemos, dessa forma, que mesmo no ensino superior, é indispensável o ensino de leitura e interpretação textual, ensino esse que muitas vezes não é explorado como deveria na educação básica.





## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.

BARALO, Marta. **Adquisición y/o aprendizaje del español/le**. ASELE. Actas VI 1995.

BARBEIRO, Luis Filiipi; PEREIRA, Luisa Álvares. *Complexidade do processo de escrita*. IN: *O ensino da escrita: a dimensão textual*. **Ministério da educação. Direção-Geral de** inovação e de desenvolvimento curricular. 1.ª Edição - (Setembro, 2007)

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto: 2014.

MARCUSCHI, Beth. **O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio**. IN: *Português no ensino médio e formação do professor*/ Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (org); Angela B. Kleiman [et al].- São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ZANELLA, Daniela Aparecida Vendramini. **Exigência de proficiência em língua estrangeira na pós-graduação em educação**. São Paulo: Uniso, 2003





## SEMIÓTICA E ENSINO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE TEXTOS SINCRÉTICOS EM SALA DE AULA

Michaela Araújo Farias (UFPB)  
Oriana de Nadai Fulaneti (Orientadora - PPGL/UFPB)

**Resumo:** Este trabalho se propõe a apresentar algumas estratégias de ensino de leitura de textos sincréticos em sala de aula, resultado de um projeto de pesquisa aplicada que vem sendo desenvolvido no Programa de Bolsa e Extensão (PROBEX) da Universidade Federal da Paraíba. A proposição deste trabalho foi pensada tendo em vista a ampliação da presença da multimodalidade como ferramenta comunicativa e a escassez de propostas metodológicas que contemplem essa temática e sejam de fácil acesso aos docentes. O embasamento teórico para o estudo de textos sincréticos funda-se na semiótica discursiva, teoria francesa baseada nos trabalhos de Greimas e, sobretudo nos estudos e desdobramentos greimasianos desenvolvidos por Floch, Fiorin e Teixeira. De acordo com Teixeira, os textos sincréticos são associações entre linguagens que resultam em uma unicidade de sentido. Apesar de um tema bastante relevante, a questão do sincretismo ainda é recente e não há métodos de análise prontos, apenas em desenvolvimento. Ante essa lacuna, Teixeira elabora uma proposta metodológica de análise dos textos sincréticos na qual discorre sobre as categorias de análise do plano da expressão, que são cores (cromática), formas (eidética) e organização do espaço (topológica) e suas contribuições na produção do sentido. Com base nessa proposta metodológica, formulamos sequências didáticas para a análise de textos sincréticos que estão sendo trabalhada com estudantes do ensino médio, em turmas de terceiro ano, na Escola Estadual de Ensino Médio Francisca Ascensão Cunha e no Centro Estadual de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, no município de João Pessoa. Como resultado, observamos que os alunos ainda têm pouca sensibilidade para os elementos visuais e para o plano de expressão, pois tem o olhar voltado ao conteúdo. Pôde-se perceber uma maior sensibilização para as multimodalidades envolvidas nos textos sincréticos no decorrer da realização das oficinas. Além de uma melhora progressiva na leitura e interpretação desses textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiótica, ensino, leitura de textos sincréticos.

### 1. Introdução

Ao explicitar a diferença entre língua e linguagem, Dionísio e Vasconcelos (2009, p.45) afirmam:

A linguagem humana é a capacidade que temos de transformar ideias em signos que possibilitam a interação com o outro. Essa capacidade humana envolve [...] o uso de todos os sistemas de signos convencionados e percebidos pelos sentidos, não apenas o linguístico.

Em nosso exercício de comunicação fazemos uso de diversos recursos, a exemplo da comunicação oral, na qual temos os gestos, as expressões faciais, não somente as palavras. Na comunicação escrita ou visual, também dispomos de diversos recursos, as imagens, os símbolos etc. O advento da era tecnológica, do crescente número de usuários e a inserção cada vez maior da comunicação digital em nossas



tarefas e hábitos diários traz uma nova configuração à forma de se comunicar. O mundo virtual serve-se de várias modalidades e da hibridização de formas discursivas como os emoticons, os gifs, as mensagens de vídeo, áudio entre outras. Esses distintos arranjos interferem diretamente nas práticas pedagógicas, que devem suprir a necessidade de preparo dos estudantes para a inserção nesse contexto, como sujeitos leitores e produtores críticos. Nessa perspectiva, estudiosos da linguagem têm voltado o olhar para novos métodos de ensino de leitura e interpretação de textos sincréticos. Vejamos o que diz Dionísio e Vasconcelos (2009) ao discorrer sobre esta temática:

...as articulações entre os modos semióticos têm mudado em relação à sua função, pois são considerados veículos de informação, deixando a imagem de ser apenas ilustração da escrita. As práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2009, p.34)

O documento referencial da Orientação Curricular para o Ensino Médio (OCM, 2006, V.1, p. 24), ao discorrer sobre concepções de língua e prática de ensino, também defende que a demanda que emana da sociedade e de seus grupos sociais, assim como as transformações, conseqüentes de novos usos, fazem emergir novas demandas. O documento também concorda que a língua é uma das formas de comunicação, dentre os vários recursos semióticos. Dialogando com essas recomendações, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em sua diretriz mais recente (INEP: Matriz ENEM-2013) também reconhece a relevância dessa competência. A habilidade 21 aborda as diferentes linguagens e suas manifestações, e pontua que o estudante deve estar apto a: “Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos”. Neste trabalho, não nos ocuparemos em analisar as diretrizes dos documentos oficiais, mas em desenvolver uma sequência didática a partir da perspectiva da semiótica discursiva que contemple as recomendações sobre práticas pedagógicas que contribuam para desenvolver no aluno a capacidade de compreender e produzir textos, fazendo uso de diversos sistemas simbólicos e da associação entre esses sistemas. Nosso ponto de partida será uma revisão bibliográfica de teorias estudadas para fundamentar nossa proposta, posteriormente apresentaremos a sequência didática e, em seguida, concluiremos com a apresentação dos resultados obtidos associados a algumas ponderações acerca da aplicação das oficinas.



## 2. Fundamentação Teórica

### 2.1. A Semiótica Discursiva

A linha de pesquisa também denominada Semiótica Francesa ou greimasiana foi desenvolvida por Algirdas J. Greimas. Essa teoria defende a máxima de que o texto deve ser considerado em sua unicidade. As condições gerais da semiótica discursiva são:

- deve ser *gerativa*, ou seja, conceber modelos que apreendam o conteúdo em patamares sucessivos, que vão do mais abstrato ao mais concreto;
- deve ser *sintagmática*, vale dizer, procurar explicar não unidades lexicais isoladas, mas discursos;
- deve ser *geral*, isto é, reconhecer que o sentido pode ser manifestado por diferentes planos de expressão (Cf. GREIMAS; CORTÈS, 1975, p. 396).

A teoria pode ser aplicada na análise de distintos sistemas de linguagem, visto que possui categorias que possibilitam a adequação para as distintas linguagens, a exemplo da visual, verbal, sonora, entre outras. Vamos fazer uso de alguns elementos dessa teoria geral de estudo da significação para estudo de textos sincréticos

### 2.2 Sincretismo

Segundo Teixeira (2009) o texto é denominado sincrético quando associa linguagens orquestradas em uma unicidade de sentido. Estes textos estão muito presentes em nosso cotidiano, em uma propaganda televisiva, em um cartaz de filme, em um outdoor, e etc. Vejamos abaixo um exemplo de texto sincrético no gênero charge:



Jornal Zero Hora, 2 mar. 2006.



Para realizar a leitura da obra em sua totalidade devemos levar em consideração a manifestação realizada através da linguagem verbal e não-verbal. Como já dito antes, não existe uma metodologia pronta, acabada, para o estudo de textos sincréticos. No Brasil, temos alguns nomes que estudam a teoria geral do texto e da significação, a exemplo da semiótica Lúcia Teixeira, que desenvolveu uma proposta metodológica para estudo desses textos. No próximo tópico abordaremos a empreitada de Teixeira.

### 3. Proposta Metodológica

Segundo Teixeira (2009), os textos sincréticos são compostos heterogeneamente. Partindo desse pressuposto, o desafio dos semióticos é desenvolver modelos metodológicos consistentes, que contemplem a totalidade dos textos em qualquer materialidade. Floch (1986), em complementação à proposta greimasiana, propõe um modelo que tem como base uma soma de procedimentos, no qual inicialmente observa-se o plano de conteúdo, o significado, segmentando o texto em sequências discursivas (descrições, diálogos, narrativas, etc.) ou em sequências denominadas tematicamente (combate, passeio, etc.), além de identificar suas estruturas subjacentes, ou seja, os níveis fundamental e narrativo. Após concluir a investigação semionarrativa, amplia-se a observação para o plano de expressão, o significante, a fim de encontrar as correspondências entre plano de conteúdo e suas correlações na expressão. O autor aplicou sua proposta na análise do HQ belga, *Tintim*, onde um dos aspectos percebidos no plano de conteúdo foi a recorrência da temática sagrado *versus* profano, e sua correlação no plano de expressão com verticalidade *versus* horizontalidade. A estas correspondências identificadas na obra, Floch (2009) deu o nome de semissimbolismo. Tomando essa análise como exemplo, a semiótica Lúcia Teixeira (2009) desenvolveu uma proposta de análise de textos sincréticos tendo como objeto o cartaz do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*. O caminho percorrido pela autora também parte da análise do plano de conteúdo. Teixeira lança mão das categorias de análise postuladas por Floch, aprimorando-as e construindo um método a partir de três categorias de análise do plano da expressão, que são cores (cromática), formas (eidética) e organização do espaço (topológica), discorrendo sobre



suas contribuições na produção do sentido. Esses pressupostos teórico-metodológicos embasam nossa proposta de sequência didática para a análise de textos sincréticos.

#### 4. Sequência Didática

A sequência didática contemplou dez horas-aula e foi aplicada na turma de terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Francisca Ascensão Cunha, e no Centro de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, no município de João Pessoa. No primeiro encontro, realizamos uma dinâmica com uso de colagens, na qual foram disponibilizadas revistas para que os estudantes se apresentassem, usando imagens, texto verbal ou outras modalidades. Após as apresentações foi ressaltada a presença da multimodalidade no nosso cotidiano. Os conceitos de multimodalidade e sincretismo foram abordados embasados nos postulados de Teixeira, por meio de exposição verbal e exemplificação de textos visuais. No texto sincrético abaixo observamos que a imagem, que traz o título de uma novela de uma rede de TV aberta brasileira, utiliza a figura de um coração, que é lido pelo interlocutor como o verbo “love” (amar, em inglês), e não como “coração”. Trata-se, portanto, de um exemplo de sincretismo presente na vida cotidiana dos alunos.



Fig. 2 – Exemplo de texto sincrético. Fonte: Globo.com, acesso em 21 de agosto de 2015.

O segundo encontro abordou as categorias cromática e eidética. Neste módulo, foram ressaltados, nos gêneros quadrinho e charge, a influência das cores e das formas na produção de sentido. Na figura abaixo podemos observar que o uso diferente das cores preto e branco, e dos tipos de traçado utilizado pelo chargista para cada sujeito associa-se à posição que eles ocupam socialmente.



Fig. 3 – As cores, as formas e a produção de sentido. Fonte: Blog do Gutemberg, acesso em 21 de agosto de 2015.

Além das cores, as formas também são recursos semióticos. Na ilustração abaixo analisamos a representação figurativa como efeito de sentido a partir das formas do homem e do garoto. Apesar da ausência do texto verbal, há muita riqueza no plano de expressão, que, assim como na figura dois, caracteriza os sujeitos, fazendo uso de estereótipos socialmente cristalizados; neste exemplo, o menino pobre encontra-se embaixo e tem o corpo magro e esguio; por outro lado, o homem rico localiza-se acima e sua forma é arredondada. Para reforçar essas formas, contribuem o tronco da árvore, predominantemente retilíneo, e a copa, arredondada. É válido ressaltar aqui a importância de trabalhar com textos que abordem diversas modalidades, não só a escrita. Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 22-24) “as interações humanas são realizadas por meio de diversas linguagens, não apenas mediadas por enunciado linguístico, falado ou escrito, mas sim por quaisquer artefatos”.

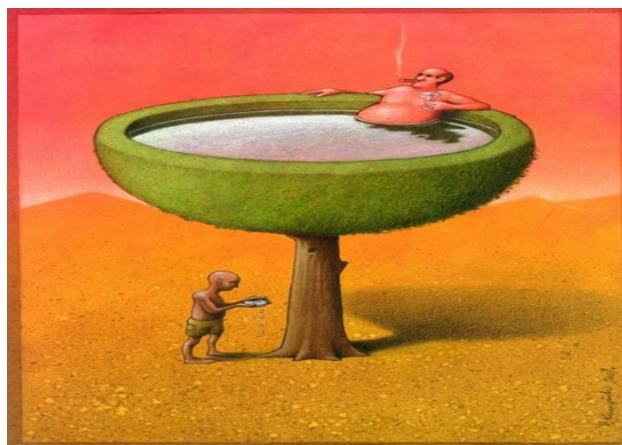


Fig. 4: Ilustração de Pawel Kuczynski. Fonte: bistrocultural.com, acesso em 27 de julho de 2015.

No terceiro módulo apresentamos os suportes outdoor e jornal, sob a ótica da categoria topológica, na qual analisamos a disposição espacial do texto. No suporte jornal estas relações geradoras de sentido dão-se pelo dimensionamento do espaço,





tendo em vista que o mesmo também é semantizado, há um sentido para esta escolha na construção do jornal. No exemplo abaixo podem ser observadas duas formas distintas de apresentar a mesma notícia. Os suportes apresentam no topo o nome do jornal e a data, porém a distribuição de imagens e quantidade de imagens são feitas de formas diferentes. No primeiro suporte a manchete do jornal recebe mais destaque, em negrito, ocupa horizontalmente duas colunas, sendo o espaço destinado a chamada da notícia, maior do que o ocupado pelo texto. No exemplo dois observamos uma coluna de texto e duas colunas de imagens. O Jornal Zero Hora utiliza apenas uma fotografia para ilustrar a manchete, enquanto o Jornal Correio do Povo utiliza três fotografias, as quais representam diversos espaços sociais da cidade. Independente dessas escolhas, vale ressaltar que em ambos exemplos as imagens constituem e constroem o texto para produzir um todo significativo.



Figura 5: Suporte jornal. Fonte: portaldoprofessor. mec.gov.br, acesso em 21 de agosto de 2015.

Em todos os módulos elencamos as categorias, utilizando textos e/ou suportes estáticos. No quarto encontro abarcamos, além das categorias já estudadas, a modalidade som com uso da animação *Red: As aparências enganam*. Examinamos o plano de conteúdo, estrutura narrativa e o plano de expressão, como o enredo foi manifestado. No vídeo não havia o recurso verbal. A inversão de valores é notável a partir das cores, pois aqui o escuro representa o “mocinho” e o claro o “vilão”. Outra modalidade de relevância para construção do sentido é a música que marca a tensão na narrativa.





Fig. 6: O lobo em Red: As aparências enganam.Fonte:youtube.com, acesso em 10 de setembro de 2015.

No quinto e último encontro examinamos uma página de internet,*site*, um suporte que acolhe textos sincréticos com várias modalidades, tais como imagem, som, vídeo, entre outros, todos contribuem e constroem a unicidade de sentido. Foram contempladas todas as categorias já estudadas anteriormente, reforçando que as escolhas não são aleatórias, e não é possível encontrar qualquer vídeo ou qualquer foto em qualquer site.

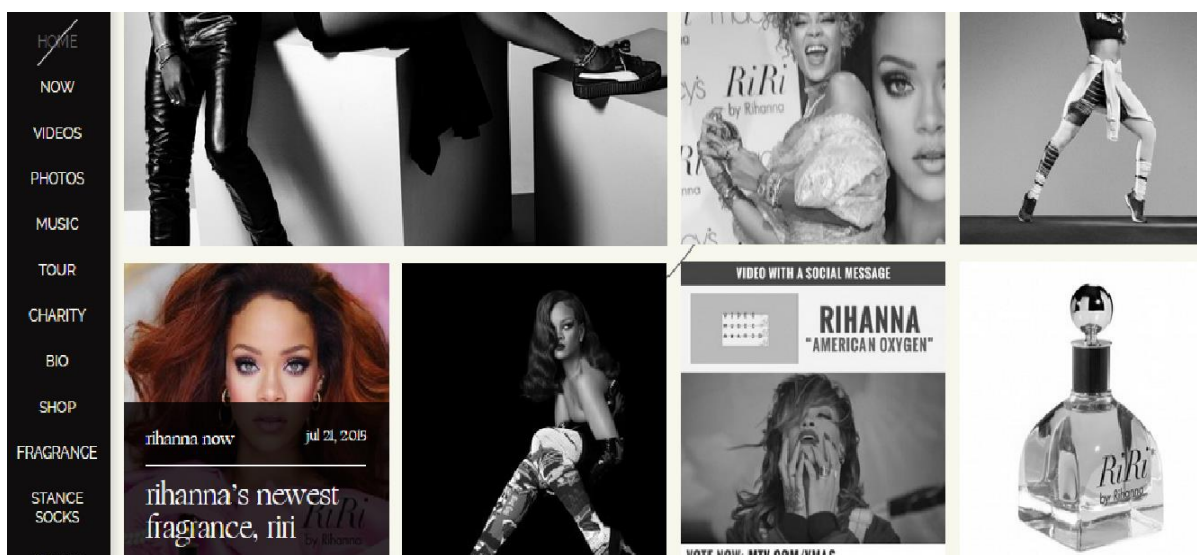


Fig.7: Página da web. Fonte:rihanna.now.com, acesso em 10 de setembro de 2015.

## 5. Resultados

Os participantes mostraram-se bastante receptivos à oficina. Na dinâmica de apresentação escolheram imagens diversas, definiram-se por meio de textos verbovisuais e aparentemente entenderam a possibilidade de comunicar-se fazendo uso de diversas modalidades. Inicialmente, pudemos perceber a dificuldade na interpretação



dos textos sincréticos. Porém, no segundo encontro, após as exposições conceituais e exemplificação, os estudantes resolveram questões extraídas do ENEM com segurança. A média de acerto da turma foi de 75%, nas quatro questões apresentadas. O terceiro encontro foi marcado por uma maior participação dos alunos (as) nas leituras e interpretações. Um dos presentes mencionou que o jornal 1 (fig. 5) parecia apresentar um espaço rural ou de floresta, enquanto o jornal 2 parecia representar melhor os estragos da chuva na cidade. O quarto módulo foi o que obteve maior interação, visto que é um exemplo de sincretismo mais presente na vivência dos alunos, que estão habituados a ver vídeos em sites e redes sociais. O enredo foi apresentado por uma das alunas. Na oportunidade, a mesma entrelaçou a intertextualidade com a obra *Chapeuzinho Vermelho*. A partir desta intervenção, os demais também colocaram suas inferências sobre a animação. Ao serem questionados sobre a presença das categorias esmiuçadas em sala, discorreram sobre a predominância da cor vermelha e a diferença do uso da cor escura na caracterização do lobo, que neste caso era bom. Também expuseram a inversão de que o coelho, que parecia ser bom e era branco, na verdade era mau. No geral, observamos que os alunos se interessam por textos sincréticos, os quais estão presentes em seu cotidiano, entretanto, eles têm um olhar muito voltado para o conteúdo, praticamente não atentando para os elementos da expressão nem para a unicidade de sentido.

## 7. Referências Bibliográficas

FLOCH, Jean-Marie. Semiótica plástica e linguagem publicitária: análise de um anúncio da campanha de lançamento do cigarro “News”. In: TEIXEIRA, Lucia; OLIVEIRA, Ana Claudia de (orgs.). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009 p. 145-167.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: TEIXEIRA, Lucia; OLIVEIRA, Ana Claudia de (orgs.). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p.41-77.



DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTES, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

MEC/SEF. **Orientação Curricular para o Ensino Médio**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental, 2006, Brasil.

MEC/INEP. Matrizes Curriculares do ENEM, 2013, disponível em [www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202014/matriz%20enem-2013.pdf](http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202014/matriz%20enem-2013.pdf), acesso em 25/09/2015.



## OS DESAFIOS DO ESTÁGIO NO ENSINO DE LITERATURA

Rogério Marcelino dos Santos Melo – UEPB<sup>59</sup>  
rogeriomarcelino.lettras2013@gmail.com

Jayanne Gabrielle Alves de Azevedo – UEPB<sup>60</sup>  
[jayannegabrielle@hotmail.com](mailto:jayannegabrielle@hotmail.com)

Ana Lúcia Maria de Souza Neves – UEPB (Orientadora)<sup>61</sup>  
[analiteraturasouza@yahoo.com.br](mailto:analiteraturasouza@yahoo.com.br)

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar o trabalho desenvolvido em sala de aula durante a experiência como professores estagiários, numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, numa escola estadual situada no município de Campina Grande-PB. As práticas pedagógicas são constantemente alvos de discussão no que tange à sua eficácia em sala de aula. Propor métodos de ensino inovadores e que façam com que o aluno signifique a sala de aula como um ambiente desafiador e atraente é a meta de todos os professores. Para tanto, é necessária uma mudança no processo ensino/aprendizagem, no qual prevaleça a interação e a troca de saberes entre professor e aluno. Na experiência realizada, nas aulas de literatura, buscamos desenvolver uma proposta que pudesse possibilitar o contato prazeroso e crítico do aluno com o texto literário, sem perder de vista as condições históricas e culturais que envolvem a produção, e garantindo ao educando a participação ativa durante todo processo. Para tanto, utilizamos uma metodologia de natureza qualitativa como fomento ao nosso trabalho em sala, e fundamentamos a nossa proposta de trabalho nas contribuições da Teoria da Estética da Recepção, discutida por Zilberman (1989), Jauss (1994), Bordini e Aguiar (1993), dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio. Literatura. Estética da recepção.

### INTRODUÇÃO

A atividade do ensino configura-se como uma atividade complexa que demanda trabalho, dedicação e esforço. Essa prática requer, antes de mais nada, o conhecimento prévio no que concerne a sua realização de maneira satisfatória. Por isso, a relação entre a teoria e a prática se estabelece de maneira intrínseca, fazendo com que um funcione em consonância com o outro.

A formação do docente está no meio desses dois campos que corroboram discussões sobre como elaborar métodos que tornem a sala de aula um ambiente atraente e produtivo para os alunos. É na atividade de estágio que o aluno das licenciaturas entra

---

<sup>59</sup>Discente acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I.

<sup>60</sup>Discente acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I.

<sup>61</sup>Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba, e professora efetiva do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I.



em contato com a realidade escolar, com a realidade dos alunos e com a realidade dos métodos de ensino vigentes.

Esse período coloca em funcionamento todas as teorias até então estudadas nas disciplinas teóricas. Algumas são validadas no contato com a sala de aula, outras são desconstruídas mediante a reflexão do aluno em diálogo com a prática de sala.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/LÍNGUA PORTUGUESA. 1998: p.22).

Durante esse período do curso, é importante que o estudante de graduação possa elaborar seus próprios questionamentos, sempre colocando as teorias em diálogo com a realidade vivenciada. É em contato com o trabalho árduo da docência que o aluno se coloca na posição de sujeito mediador de trocas de conhecimento, conduzindo o aluno da escola de Educação Básica a um direcionamento novo sobre o conteúdo ali ensinado. Vale salientar, pois, que esse período é também o momento de colocar o aluno em contato com a leitura, de modo a formá-lo um leitor crítico e consciente de seu papel na sociedade.

Este trabalho resulta da nossa experiência enquanto professores estagiários numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, e da inquietação em relação a um trabalho eficiente, que promova ao aluno do Ensino Básico um contato com a leitura, e forme um leitor crítico e consciente de seu papel social.

## **LEITURA E LITERATURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Muito se questiona sobre como inserir de modo satisfatório a leitura literária na escola. Essa discussão coloca em cheque muitas práticas utilizadas na abordagem dessa vertente de leitura na sala de aula, e está relacionada a uma série de problemáticas que envolvem o trabalho com a leitura literária na escola. Uma dessas problemáticas é o modo de abordagem do texto literário na escola: é comum vermos no cotidiano escolar a leitura de textos literários como meio de avaliação da aprendizagem dos alunos, como um pretexto para o ensino-aprendizagem de conteúdos de cunho gramatical. É como se

o



texto literário nada mais fosse do que um molde pronto para as atividades avaliativas programadas pelo professor; como se a leitura nada mais fosse do que uma mera atividade que deve ser deixada para fora da sala de aula, local onde os alunos estão apenas para aprender e reproduzir.

É importante trazer à tona que o trabalho com a literatura tem duas vertentes interligadas entre si por uma linha muito tênue: por um lado está a *leitura da literatura* e por outro lado está o *ensino da literatura*. A leitura da literatura está ligada intimamente ao modo de vida que os alunos mantêm em relação aos hábitos de leitura; é a compreensão do texto, são as experiências literárias vivenciadas pelo aluno/leitor no ato de ler. O ensino da literatura, por sua vez, é o estudo da obra literária, tomando como base suas características estilísticas, estéticas e sua organização. Esses dois níveis de trabalho com e leitura literária mantêm relações de proximidade extremamente íntimas. Porém, é na leitura da literatura que o ensino da literatura se consolida, uma vez que o texto é o ponto de partida para as análises de estética, estilo e época de cada obra literária. Tanto a leitura da literatura quanto o ensino da literatura se mantêm interligados no momento em que os textos e obras literárias são selecionados. Ao relacionar a seleção de textos e obras ao trabalho com leitura literária na escola, vemos entrar em questão um ponto que determina a receptividade dos alunos em relação a esse trabalho. Na realidade da leitura na escola, a seleção inadequada de textos literários que não levam em consideração as experiências que os alunos têm em relação à leitura e o contato vivenciado por eles com essa prática determina o grau de aceitabilidade e receptividade à leitura literária.

Ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica. (MARTINS, 2006 p. 84).

Deixam-se de lado as experiências vividas pelos alunos em detrimento de e textos que, utilizados apenas como meras atividades, não dizem nada ao aluno. Um dos reflexos dessa atitude perante a leitura literária é a falta de familiaridade dos alunos para com a leitura, e essa falta de familiaridade se estenderá para toda a vida escolar desses alunos. Consequência dessa falta de familiaridade será, então, a aversão dos alunos em relação ao trabalho com leitura literária na sala. Estes encararão as obras literárias como atividades que resultarão na atribuição de notas que servirão tão somente para a



aprovação daquele nível escolar. Dessa maneira, vai se perdendo gradativamente o hábito pela leitura, resultando, segundo Maria (2008), no analfabetismo funcional.

Essas pessoas, afastadas dos processos decisórios, das tomadas de iniciativa, vão se encolhendo nos estreitos limites da sua realidade mais próxima, não sentindo qualquer necessidade da leitura na sua vida diária. São os casos em que o trabalho ou o modo de vida contribuem para “analfabetizar”: pessoas que tiveram a aprendizagem formal da leitura na escola, em alguma época de suas vidas e que, com a passagem do tempo e o completo afastamento da escrita, vão se tornando analfabetos funcionais. (MARIA, 2008, p. 50 – 51).

Cabe ao professor (e somente a ele) avaliar e ampliar as suas atividades, de modo a favorecer a leitura da literatura na escola. Seu desafio é colocar essa prática em primeiro plano nas aulas, fazendo com que os alunos ressignifiquem as suas experiências, suas interpretações iniciais, sua visão de mundo, e tornem-se, antes de tudo, leitores.

### **A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA**

A literatura e leitura são dois assuntos indissociáveis. O ato de ler promove o contato do aluno com a literatura, uma vez que ela se materializa através da escrita. Indissociável também é a relação que esses dois campos científicos e artísticos mantêm com a escola. É na escola que os alunos das séries iniciais chegam com a premissa do aprendizado da leitura, e é também na escola que a literatura é “ensinada”.

A escolarização da leitura literária, atualmente, é um tema bastante debatido no que tange à reflexão das práticas pedagógicas em uso. Nesse contexto de reflexão, é válido salientar que há diversas práticas nos mais diversos ambientes escolares. Há de se lembrar, também, que há duas maneiras bem distintas de se ensinar literatura: uma maneira adequada e uma maneira inadequada. Uma maneira adequada de ensinar literatura é aquela em que o aluno é conduzido à prática da leitura literária como uma prática social, que ressignifica as suas experiências de vida, que confronta a realidade em detrimento de um conhecimento, e que faz com que esse aluno seja um amante da leitura. “É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade”. (MARTINS, 2006: p.90). Uma maneira inadequada de se trabalhar a leitura literária – diga-se de passagem, a mais frequente nas escolas – diz respeito a um conjunto de fatores que levam o aluno a desenvolver uma verdadeira aversão ao hábito da leitura, além de





marginalizar a leitura como uma prática social. A essa maneira inadequada estão aliadas as atividades de reconhecimento de fragmentos de texto, memorização de datas, autores, obras principais e valores estéticos de cada obra, além das tradicionais fichas de leitura, nas quais o aluno é direcionado a ler de acordo com o que essas fichas dizem.

Dessa forma, o trabalho com a literatura na escola deve passar por métodos que possam transferir para o aluno a visão do que o texto o diz. Nesse contexto, entra em pauta a Estética da Recepção, proposta por Bordini e Aguiar (1993) e formulado por Hans Robert Jauss (1967). Essa corrente teórica entende que toda atividade interpretativa se estabelece na relação entre o leitor e as condições sócio-históricas em que aquele signo se originou. O autor propõe uma mudança nas análises interpretativas de obras de arte.

O foco do trabalho com a literatura, então

[...] deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção. O conceito de leitor deve se basear em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e da emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade (ZILBERMAN, 1989, p.49).

Neste ângulo, o leitor é o sujeito que respeita as marcas colocadas no signo que lê, mas que rompe com essas marcas, trazendo para o texto uma relação entre a sua interpretação (que se dá na sua subjetividade) e as condições de produção atravessadas naquela leitura.

A escola, então, deve ser o espaço consagrado socialmente no qual essas formas de interpretar o texto de acordo com as experiências vivenciadas sejam respeitadas e postas em prática constante.

Para Bordini e Aguiar (1993),

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e seu tempo, a inclui ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem, para novas experiências de ruptura com os esquemas estabelecidos. Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia que a obra *difícil* pode quebrar. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 85).

A escola, assim, deve levar o aluno a uma fuga de seu estado inerte, por assim dizer, de leituras, e promover o contato constante e ininterrupto com textos que possam



configurar as mais diversas interpretações de mundo e de realidade social através da leitura.

Numa visão mais geral, sabe-se que a leitura é um processo cognitivo no qual o sujeito apreende o que está escrito. Sabe-se também que a leitura é uma prática social que leva a determinados produtos, tais como, textos, aquisição de conhecimento, formação crítica, entre outros. A literatura pode ser considerada, por excelência, um dos sistemas que corroboram a prática social da leitura. É através da literatura que há o diálogo entre as demais disciplinas e campos do saber. O maior desafio na perspectiva do ensino é, pois, que o professor saiba mesclar esses campos do saber com a leitura literária na sala de aula. Geografia, História, Hermenêutica filosófica, Sociologia, são disciplinas e campos do saber que se relacionam com frequência nas obras literárias, e que tornam a literatura um saber inter/multi/transdisciplinar.

Ao trabalhar com a leitura literária, o professor pode orientar os alunos para a função ideológica dos textos literários, na medida em que antes de se transformar em discurso estático, subverter a ordem provável da língua para alcançar determinados efeitos de comunicação, a literatura se alimenta na fonte de valores de cultura. (GONÇALVES FILHO, 2000. p. 104 *apud* MARTINS, 2006, p.90).

É do professor o exercício diário de tornar (ou pelo menos tentar tornar) o seu aluno um leitor crítico e consciente de seu papel na sociedade, além de um leitor que saiba analisar as suas próprias experiências vivenciadas, tendo como subsídio para essa análise uma densa e vasta leitura literária.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA E LEITURA LITERÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

No dia sete de maio de dois mil e quinze, começamos a intervenção inerente ao Estágio Supervisionado II, obrigatório, na Escola Estadual Solon de Lucena. O trabalho de intervenção baseou-se na aplicação de uma sequência didática, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental da referida escola. Esse planejamento incluía uma carga horária de vinte aulas, que foram organizadas em encontros; assim, tivemos 20 aulas em 10 encontros. Foram dez encontros realizados, entretanto, para fins de análise, serão utilizados como *corpus* apenas três desses encontros.

O objetivo maior dessa intervenção foi proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental o contato direto com a leitura, através de gêneros textuais e literários. A



sequência didática aplicada na turma possuiu uma temática - a saber, amizade – pela qual os gêneros textuais e literários foram selecionados para o trabalho. É válido expor que, além do tema central da sequência, houve subtemas que fomentaram as discussões dos encontros, e também nortearam a seleção dos gêneros trabalhados. Eram cinco subtemas que se dividiram em dois encontros cada subtema.

Ora, baseados numa realidade em que, nas escolas públicas (ou, pelo menos, em grande parte delas), não há a prática constante da leitura, a aplicação da sequência didática é interpretada como um fruto de uma inquietação em relação à formação de leitores proficientes e, conseqüentemente, escritores com o mínimo de adequação a esta prática.

No nosso primeiro encontro, trabalhamos com a leitura e discussão dos poemas “A amizade é um amor que nunca morre”, de Érico Veríssimo, e “Os olhos também falam”, de Sebastião José Alexandre Filho. Analisando o nosso primeiro encontro, pudemos constatar as falhas existentes nas aulas de Língua Portuguesa em relação ao espaço destinado a leitura, a forma como a tradição nas aulas é passada ao longo dos anos aos alunos, e a falta de discussões que elaborem questionamentos de cunho social nas aulas. Em uma conversa com a professora da turma, percebemos como a disciplina prioriza, antes de tudo, as aulas estritamente conteudísticas.

Como a proposta era trabalhar apenas com gêneros textuais e literários, sentimos, logo na primeira aula, o estranhamento dos alunos em relação ao trabalho que estávamos realizando na turma. Terminado o encontro, percebemos que a turma esperava por algo a mais na aula. Esse “algo a mais” era justamente a tradicional atividade em sala ou atividade para casa. Constatamos a existência de uma tradição passada de ano em ano, na qual as aulas só têm validade quando “amarradas” com a escrita ou com atividades mecânicas pelas quais os alunos apenas reproduziam o que foi dado na aula. Dessa maneira, o espaço das aulas que tivemos foi destinado à leitura, porém, o estranhamento dos alunos foi muito visível. Ora, se todos são acostumados a receber a proposta de uma atividade para ser realizada em casa ou na sala de aula, é obvio que esses alunos receberão uma nova proposta de trabalho advinda de estagiários com certo receio. Nesse caso, a inovação nas aulas, com espaço voltado apenas a leitura foi recebida pelos alunos da maneira que relatamos acima. Porém, explicamos sobre a importância do desenvolvimento da leitura a partir do trabalho com gêneros, uma vez



que a leitura visa a uma formação de um sujeito leitor, crítico de sua participação no meio social e capaz de argumentar a respeito dos mais diversos temas.

No nosso segundo encontro, apresentamos uma reportagem sobre amizade na escola, e estabelecemos um contraponto entre o poema do encontro anterior e a reportagem do encontro em questão. Em análise desse encontro, pudemos observar como o trabalho com a literatura, mesmo que não seja institucionalizado no Ensino Fundamental, reserva-se a um espaço mínimo nas aulas de língua portuguesa. O que é trabalhado nas aulas (quando muito) são apenas poucas, poucas mesmo, fábulas sem qualquer relevância ou qualquer contextualização. Esse trabalho, muitas vezes, é destinado apenas a atividades que acompanham esses textos, sempre mecanizando o ensino. Ora, se sabemos que o texto tem aplicabilidade em várias formas de trabalho nas aulas de língua portuguesa, é válido salientar que o trabalho com a leitura deve ser constante. Válido também é lembrar que os modos de abordagem da literatura devem levar em consideração não apenas as expectativas do professor em relação ao texto, mas as vivências experienciadas pelos alunos em seu cotidiano. Pudemos constatar essa afirmação na nossa prática, a partir do momento em que os alunos passaram a questionar o modo como a sociedade define a amizade e também os seus próprios conceitos de amizade.

No terceiro encontro, foi iniciado o trabalho com o segundo subtema da nossa sequência didática; este tratou das diferenças nas relações de amizade entre homens e mulheres. Houve o trabalho de leitura e discussão do gênero tirinha, um gênero bastante conhecido pelos alunos e que deu ao encontro em questão uma dinâmica bastante positiva. Analisando esse encontro, pudemos perceber como o modo de abordagem do gênero textual que leve em consideração a realidade do aluno é importante na seleção dos textos a serem trabalhados. Temas atuais, que confrontem as concepções da turma são meios de estabelecer discussões proveitosas. Prova disso foi a própria aula dada por nós, na qual todos os alunos se envolveram na discussão, mostrando seus pontos de vista. Uns alunos com mais eloquência, outros com mais timidez, porém todos participaram. Pudemos observar um saldo bastante positivo no que se refere ao direcionamento da aula.

Diante desta breve análise, pode-se constatar o quão importante é o ensino da leitura e literatura em consonância com a realidade social, e com discussões que coloquem os alunos em contato com a produção do conhecimento, não apenas linguístico-textual, mas com o conhecimento de assuntos de cunho social. É nas aulas



de língua portuguesa que o aluno deve entrar em contato com esses assuntos, através dos mais variados textos, sejam eles literários ou não. É do professor a tarefa de estabelecer a relação direta entre o aluno e a realidade social, e a materialização da língua nos textos, para que esse aluno seja mais do que um leitor, seja também um crítico de sua posição social.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A prática do ensino, como dito antes, é uma atividade complexa que demanda esforço, trabalho e dedicação. É sabido que não existem métodos prontos que nos apontem a melhor forma de ensinar, e tampouco que as universidades preparem alunos para serem docentes perfeitos. Entretanto, é possível que as universidades formem profissionais capazes de refletir sobre as práticas em vigência, a fim de que, a partir de seus saberes enquanto novos profissionais possam elaborar métodos que se adéquem a cada realidade. Embora não seja possível acertar em tudo o que se faz, é possível refletir mediante o seu erro, de modo a reelaborar, reestruturar as suas estratégias para que elas sejam viáveis da próxima vez.

Este trabalho resultou da experiência enquanto professores estagiários numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Essa experiência mostrou-se, deveras, enriquecedora no que concerne a formação de práticas e estratégias de ensino.

Diante deste contexto, conclui-se e acredita-se que a proposta de trabalho que realizamos em sala de aula é atraente para os estagiários, e enriquecedora para os alunos. Entretanto, há de se considerar as mais diversas condições de produção do aluno em detrimento de um trabalho mais eficaz e mais real no que versa sobre a realidade da escola pública. Não podemos (nem devemos) deixar de frisar a suma importância que o trabalho com a sequência assume enquanto promotor da formação de um aluno leitor e proficiente, mas também não podemos deixar de sugerir um modelo adaptado de sequência que consiga aliar os tópicos gramaticais mínimos necessários à formação do aluno à leitura diária e real de gêneros textuais e literários. Acreditamos na junção desses dois pontos como uma tentativa de preencher parte das lacunas deixadas pelo ensino tradicional, estritamente gramatical, e de considerar o tão merecido espaço da leitura na sala de aula. Só dessa forma, refletindo e colocando essas reflexões em prática, será possível



transformar a realidade escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, num espaço de ensino inovador e eficaz.

## REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997 p.19-89.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998 p.20-85.

MARIA, Luzia de. **Leitura de colheita: Livros, leitura e formação de leitores**. 2. Ed. – Petrópolis: vozes, 2008.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: **Português no ensino médio e formação do professor**. / Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (org.), Ângela B. Kleiman... [et al] – São Paulo : Parábola editorial, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: ática, 1989.



## Pôsteres



### UMA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE “VENHA VER O PÔR-DO-SOL”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rejane Tavares do Nascimento  
Ana Cláudia Fernandes de Araújo  
Nathalia Niely Tavares Alves  
Orientador: Edson Tavares Costa

**Resumo:** Através da leitura o aluno pode conhecer novos mundos e outras realidades, os livros têm o poder de ser mais que um conjunto de palavras, e o leitor, mais que um simples decodificador. Através da leitura, o sujeito conhece novas culturas e personagens, envolvem-se com diversas histórias, refletem acerca de vivências que nunca tiveram, mas que a fantasia lhe conduz a viver. A aula de literatura no ensino básico é um momento, mesmo que não o único, aberto para ao conhecimento de diversas obras, de diversas épocas, gêneros e origens, e o professor, assume o papel de mediador entre o aluno e o mundo da leitura. A partir disso, podemos afirmar que a leitura em sala de aula do ensino básico traz ao docente memórias e promove discussões de mais variadas naturezas despertadas através da atividade de leitura, apropriando-se do que foi escrito, trazendo à sua realidade cotidiana. Sendo assim, elaboramos o presente trabalho como forma de partilhar as experiências adquiridas com a leitura de contos em sala de aula, dando destaque ao conto “Venha ver o pôr-do-sol” de Lygia Fagundes Telles, quando levado a turmas do ensino fundamental II, oitavo e nono anos. Nos fundamentaremos no que diz MAGALHÃES (2012) e JOUVE (2012). Buscaremos comprovar a receptividade dos alunos à atividade de leitura, como também, constatar que é importante estudar literatura em sala de aula, e como essas leituras podem transformar-se em conhecimentos para o aluno, de forma que ao final, possamos afirmar o quão proveitoso é o contato com obras literárias no ensino básico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; literatura; conto.

### INTRODUÇÃO

O contato com o texto literário traz as mais diversas experiências. Ele pode nos remeter a aspectos de nosso passado, construir ideais para um futuro, trazer à memória pessoas ou fatos, ou até mesmo, recriar a realidade em que vivemos. Definir-se enquanto leitor de literatura é mais que simplesmente decodificar, é ver o texto enquanto prazer, conhecimento e fantasia. Ser professor de língua portuguesa é ter a oportunidade de





propiciar a adolescentes e jovens a oportunidade de conhecer a literatura. Em muitos casos, oferecer o primeiro contato do aluno com obras consagradas.

No trabalho que se segue, descreveremos e refletiremos as experiências adquiridas ao levar para sala de aula do ensino fundamental, mais especificamente turmas de oitavo e nono anos, o conto de Lygia Fagundes Telles intitulado “Venha ver o pôr do sol”. O texto não é extenso, e por isso, após a leitura do conto, tivemos a oportunidade de promover discussões e atividades que garantiram um melhor aproveitamento do texto lido. Objetivamos aqui refletir sobre a importância da leitura literária no ensino fundamental II, como também, compreender como as experiências do aluno podem contribuir para a construção do sentido do texto e como o professor pode acrescer à esse processo através dos conhecimentos mais complexos sobre a obra.

Apoiamo-nos aqui nas teorias relacionadas ao ensino de literatura em sala de aula, como também, às funções da literatura no meio social e a importância desse meio para as construções de sentido. Para tal, citaremos as contribuições teóricas de CÂNDIDO (1999), JOUVE (2012), KOCH e ELIAS (2014), MARTINS (2006) e SILVA (2008). E para fins de organização, dividiremos nosso trabalho em três sessões: A primeira intitulada *Considerações sobre a literatura em sala de aula* na qual estarão contidas os aportes teóricos, em seguida *As experiências adquiridas em atividade de leitura literária* e por fim, nossas *Considerações finais*.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA EM SALA DE AULA**

A obra literária exerce sobre o leitor uma função humanizadora, isto é, ela tem, segundo Cândido (1999), capacidade de confirmar a humanidade do homem, desempenhando assim uma função social. Ainda com base nas afirmações do mesmo autor, a literatura é capaz de sistematizar a fantasia, mesmo que não de forma pura, mas apresentada junto à realidade.

O professor de língua materna, enquanto agente ativo desse processo de formação social do aluno deve levar para seu aluno o conhecimento literário de modo que esse possa ter contato com “a especificidade da obra literária enquanto objeto cultural que decorre não apenas da natureza dos conteúdos que ela exprime, mas também, da maneira como ela os comunica” (JOUVE, 2012, p. 136).



A forma peculiar de transmitir a realidade, com sua porção de fantasia, contida nos textos literários deve funcionar como um atrativo ao aluno que se forma enquanto leitor, de modo que este possa perceber que há formas diferentes de transmitir um conteúdo e/ou estabelecer comunicação. No caso em que nos referimos aqui, há uma subjetividade, figuração e estetização presentes na linguagem que modificam a forma de transmissão do conhecimento, o que se constitui importante fonte pra troca de saberes e experiências entre alunos e professores.

Silva (2008) afirma que é necessário que alunos e professores reconheçam que a literatura não existe em função da escola, mas em função da vida e é dentro dessa relação que ela cumpre seu papel social e humanizador. A autora ainda discorre acerca da verdadeira importância do ato de leitura literária em salas de aula, esta vai além de preencher fichas e questionários ou fazer resumos, mas é imprescindível para transformar ao longo da vida o sujeito leitor.

O professor tem função essencial: levar o texto para os alunos propiciando as primeiras experiências de leitura. Contudo, esse processo precisa do aluno para cumprimento de seu papel enquanto leitor, realizando o que Koch e Elias (2014) chamam de processamento textual estratégico. Segundo as autoras

dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidas (KOCH e ELIAS, 2014, p. 39)

Sendo assim, o processo torna-se complexo e exige participação efetiva de ambas as partes para que o sentido possa ser construído.

De toda forma, o professor deve ser ativo no processo, conforme afirma Martins (2006), ele precisa reconhecer que há dois níveis de leitura, e assim, compreender a interpretação do aluno para a leitura de uma obra:

Há a leitura realizada pelo aluno que está construindo sua interpretação, a partir, muitas vezes, de um único contato com o texto [...], há a leitura do professor, em que entram fatores mais complexos, tais como: o saber linguístico, o conhecimento de dados contextuais, além da noção de elementos instrumentais específicos da teoria e crítica literárias.

Dessa maneira, o trabalho com a leitura literária aqui relatado corresponde à leitura de um conto e as experiências adquiridas através dela, nessas duas vertentes, já que a atividade de interpretação engloba conhecimentos advindos do aluno e do



professor, os quais são participantes ativos na construção da significação do texto, num processo caracterizado como sociointerativo, ou seja, além do sistemático da linguagem, mas valorizando a interação entre texto e leitor na elaboração dos sentidos.

### **AS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS EM ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA**

As aulas aqui descritas foram ministradas a alunos de oitavos e nonos anos de uma escola particular de nossa cidade (Campina Grande/PB), tomando por base o conto “Venha ver o Pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles. Os alunos que participaram de tais atividades têm contato com textos literários, seja através do livro didático, seja através do professor. Em geral, são pouquíssimos os alunos que têm hábito de leitura, grande maioria lê os textos literários apenas em contexto escolar. No entanto, objetivávamos levar para a sala de aula um material que fosse adequado às realidades vividas ou conhecidas pelos alunos, como também, que fosse aberto a uma pluralidade de sentidos, promovendo assim proveitosas discussões entre a turma.

Conseguimos alcançar tais objetivos através da execução das aulas da seguinte maneira. Propomos, em primeiro momento, uma leitura fragmentada do conto, sem o final. Como sabemos, o conto contém uma quebra de expectativa que se dá na seguinte forma: um casal que se encaminha para um lugar deserto com crianças brincando e um belo pôr do sol enquanto conversam como o homem insistentemente convencendo a mulher a permanecer em sua companhia, e por fim, a prende em um túmulo antigo, que dizia ser de sua família, a prende e vai embora, causando-lhe uma morte lenta e solitária. Sendo assim, retiramos a parte final do conto (quando ele a prende no túmulo e a deixa trancada) e propomos a leitura.

Ao final, com o conto incompleto, os alunos sentiram-se desconfortáveis quanto à leitura. Mesmo os que não tinham o hábito da leitura sentiram-se desconfortáveis em relação à estrutura do conto, afirmavam parecer “faltar algo”, surgindo uma boa oportunidade para debater acerca da forma do gênero conto, e explicar-lhes que realmente o conto faltava uma de suas partes. Com isso, iniciamos a discussão sobre um possível final para o texto. Nesse momento de interação entre os alunos, tivemos diferentes temáticas que agregaram-se à interpretação e ao possível final: um encontro entre amantes, uma cena de sexo, um caso amoroso, um encontro de namorados



escondido dos pais, uma visita ao túmulo de um falecido parente, um passeio histórico, dentre outros.

Com as ideias fluindo na discussão dos alunos, sugerimos que os alunos acrescentassem ao final do conto a sua sugestão para o final do conto, contando assim, com uma comparação a ser feita ao final das aulas, entre o que os alunos sugeriram e o que realmente aconteceu na história.

Após isso, passamos aos alunos a obra completa (com o final do conto incluso) e voltamos à ler. Surpresos, alguns alunos manifestaram-se a favor ou contra o que aconteceu, justamente pela quebra de expectativa presente no texto, surgindo assim, novas oportunidades de interação em que cada aluno pôde expor seu ponto de vista sobre o enredo, como também, apresentar seus conhecimentos advindos do social e que cresceram informações à interpretação do conto.

É interessante que os alunos que antes pensavam numa temática relacionada ao relacionamento amoroso e ao sexo, agora discutiam temas de grande repercussão social: a mulher na sociedade, a violência doméstica, o homem enquanto dominador e o sexo feminino enquanto dominado, o silêncio e submissão ao homem. Outros, pensando no conto como um todo, viam a história de amor enfrentada por muitas pessoas, como no relato de um dos adolescentes: “muitas pessoas se iludem com outras. Elas pensam que é amor verdadeiro, mas depois tudo muda, e a mulher tem que sofrer calada o que o homem quer”. Através da afirmação da aluna, podemos subtender que ela já conheceu essa situação anteriormente, e que a proximidade com a obra literária e a realidade ficcionada pôde ser relacionada ao cotidiano da adolescente.

O conto, que a princípio parecia uma “atividade fácil” pra os alunos, que não teriam que escrever, nem responder atividades, passou a ser um alerta para temáticas sociais e um desenvolvimento de senso crítico dos jovens em relação a elas.

Mesmo em aulas posteriores os alunos ainda partilhavam do conto, e comparando sua visão inicial com o final escrito por Lygia. A partir da satisfação (ou não) dos alunos em relação ao desfecho, as discussões e a interação entre alunos e professor foram proveitosos, de modo que os alunos contribuíram com a interpretação com histórias vividas ou presenciadas de agressão física, verbal ou psicológica, de submissão (a namorados, ao pai ou homens da família, da mãe com o pai, avô com a avó, etc), dos momentos em que a mulher sofre calada por parecer mais frágil que o homem. Até mesmo dados estatísticos foram acrescentados aos debates, surpreendendo alguns com o número de mulheres, agredidas ou mortas por pessoas do sexo masculino.



Cada jovem, por mais que tivessem pouca idade tinham muitas vivências para compartilhar, o que para nós, enquanto professores, é proveitoso e enriquecedor, e nós para nós, saberes mais complexos, sobre o gênero, sobre a temática e outras questões que perpassavam o tema abordado no conto.

Ao final de tudo, concluímos as atividades satisfeitas com os resultados, esperando dos alunos a mesma participação em atividades futuras, tendo certeza que tais experiências nos enriqueceram enquanto profissionais, e os beneficiaram enquanto cidadãos e membros da sociedade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para além da relação com o mundo, a experiência é um acontecimento, e para que ela “aconteça” é necessário o tempo, o sentido, a completude e a contemplação, a fim de que o leitor possa ser tocado pela arte de ler, de experimentar. Tendo a clareza do que é uma experiência de leitura e, portanto, do objeto de estudo desta investigação.

Consideramos que ler é uma prática em que cada leitor, e que ela pode variar em seus resultados de acordo com as referências particulares, histórias de vida e experiências no contexto social nos quais o aluno está, atribui um sentido subjetivo e particular à leitura.

Na perspectiva de que a ler é algo pessoal e que perpassa pelos acontecimentos vividos, a experiência de leitura é algo que ultrapassa uma simples leitura, vai além de informar, e pode propiciar a transformação. Algo que “acontece” quando o leitor se deixa tocar pela leitura, se questiona e externaliza sua experiência narrando-a, conseguindo ressignificá-la ocasiona uma (trans)formação, uma ação de transformar as experiências, os modos, os pensamentos do leitor em novos pensamentos, novos conhecimentos, novas soluções.

Como resultado da leitura em sala de aula, adotamos uma metodologia que contemplasse a realidade dos alunos. Impulsionando muitos a relacionarem o conteúdo do conto com aspectos já vivenciados ou conhecidos, outros inteirados com o que leram criticaram ou demonstraram surpresas com o desfecho do texto.

Acreditamos que as múltiplas possibilidades da leitura podem contribuir para se pensar a questão da leitura para além da prática pedagógica, mas como prática social, histórica e formativa que pode auxiliar nos processos pedagógicos e na formação do aluno leitor, buscando indícios e pistas para conhecer o processo criativo, explorador e



de interação com os mundos – reais, possíveis e inventados. Assim, ao final consideramos importante a leitura de textos variados, obras literárias em sala de aula, promovendo a ligação entre o aluno e a literatura.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: **Remate de males**. Número Especial Antonio Candido. Campinas: Departamento de Teoria Literária IEL Unicamp, 1999.

KOCH, Ingendore Villaça. Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. IN: BUNZEN, Clecio. MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012

SILVA, Maria Valdênia da. Motivações para a leitura literária no ensino médio. IN: PINHEIRO, Helder *et al* (org.) **Literatura e Formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.



## REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA EM AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Gilmara Pereira Caetano (UFCG)

Beatriz Moreira Medeiros(UFCG)

Josilene Pinheiro-Mariz (Orientadora UFCG)

**Resumo:** Pensando-se no fator ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), é sabido que diferentemente do processo de aquisição da língua materna (LM), a qual se constitui como a primeira língua do indivíduo, sendo esta adquirida de forma natural, a língua estrangeira, por outro lado, é uma língua que necessita ser ensinada e conseqüentemente aprendida, sendo de responsabilidade do professor, que se detém a essa área, refletir na sua prática quais são os melhores métodos para poder alcançar os seus objetivos, como também, cabe unicamente ao aluno de LE a tarefa de buscar e aperfeiçoar novas formas de aprendizagem, construindo, assim, a sua autonomia. Ao considerarmos esses fatores, refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, e nos deparamos com inúmeras discussões que dizem respeito ao lugar que a LM ocupa nas aulas de LE, como também, a maneira que a mesma influi, seja ela de forma positiva ou negativa. Portanto, no presente trabalho, o qual é de cunho teórico-reflexivo, objetivamos ponderar sobre a aprendizagem de uma LE com o auxílio da LM, dialogando com as contribuições de Cantarotti (2007) e Paiva (2005), que nos trazem importantes considerações acerca do ensino de LE e práticas de tradução.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Materna; Língua Estrangeira; Ensino; Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Observando-se o contexto da sala de aula, percebe-se que o professor está passível a diversos questionamentos e avaliações, sobretudo quando se envolvem aspectos metodológicos. Em se tratando, do professor de uma língua estrangeira (LE), sabe-se que deste se requer uma constante atualização no que diz respeito ao ensino/aprendizagem, tendo-se em vista que, pelas especificidades das atividades de sua área, este tem o desafio de fazer com que o estudante assimile uma língua diferente da que é considerada materna (LM).

Diferentemente do processo de aquisição da LM, a LE deve ser ensinada concomitantemente às inúmeras reflexões do professor sobre o seu papel nesse percurso de ensino/aprendizagem, levando-se em consideração as particularidades de cada aprendiz no que concerne às diretrizes e aos avanços da aprendizagem. Partindo de





diversos questionamentos acerca do uso, ou da exclusão da LM nas aulas de LE, o presente trabalho, de caráter teórico-reflexivo, tem por objetivo ponderar sobre a aprendizagem de uma LE com suporte na LM, buscando dessa maneira assimilar o que pode ser visto de forma positiva na interação e no aprendizado de uma nova língua, bem como o que poderia ser visto como uma tarefa negativa.

Para fundamentar nossa pesquisa nos basearemos em Paiva (2005) e Cantarotti, (2007) e refletiremos sobre como utilizar ferramentas que possam auxiliar o ensino/aprendizagem de uma LE conciliando-se à utilização da LM, discutiremos também como tais reflexões podem contribuir na formação do professor dessas línguas.

## **METODOLOGIA**

Tal pesquisa está inserida na Linguística Aplicada, por estudar usos da linguagem em contexto escolar. Isso envolve uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritivo-interpretativista. Portanto, pode-se dizer que se trata de um nível de estudo que não coleta dados quantitativos por meio de técnicas quantitativas tais como levantamentos e questionários fechados, mas argumenta-se em investigar e refletir sobre o que os pesquisadores sociais já coletaram de dados qualitativos por intermédio de técnicas projetadas para revelar as perspectivas adotadas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Sabe-se que enfrentar a realidade das salas de aula requer antes de tudo conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser construídos, bem como relacionados durante a formação do professor. O fazer científico, portanto, assim como a própria ciência evolui gradativamente, desse modo, as regras e pressupostos, os chamados paradigmas mudam para que seja possível fazer ciência de outra maneira. Por conseguir substituir o modelo anterior ao seu, podemos dizer que este paradigma é de melhor eficácia no estudo das ciências. Nos dias atuais, está em vigência, o chamado paradigma da complexidade, que substituiu o seu “oposto”, o paradigma da simplicidade, também chamado de paradigma tradicional. Tal questionamento permite a compreensão da atualização das metodologias da prática docente, sobretudo quando se trata do ensino de uma Língua Estrangeira. É importante ressaltar que existe uma complexidade dos



fenômenos educativos que acontecem nos dias atuais fundamentalmente entre as paredes da escola, alunos e professores em uma troca constante de experiências que levem ao aprendizado de uma forma positiva.

Entretanto é imprescindível a correlação entre a própria instituição escolar e o professor, tendo em vista que é a unidade de educação, seja ela de cunho privado, público e/ou curso de idiomas, que precisa fornecer suportes didáticos ao docente. A instituição escolar tem como finalidade a construção e o repasse de conhecimentos, para tanto, é constituída de sujeitos que ocupam determinadas funções, o aluno tem a obrigação de aprender, o professor de ensinar, o diretor de dirigir a instituição etc.

Portanto, é importante para que seja possível o seu funcionamento, que cada sujeito cumpra a sua parte no “acordo de conduta” da instituição, ou seja nos acordos de contratação e funcionamento. Porém, muitos são os fatos que não estão previstos no “acordo” e que acontecem diariamente nas salas de aula, é exatamente nestes fatos que encontramos a complexidade existente na convivência social ocorrida na escola. É importante pensar na escola como um local repleto de seres pensantes, constituídos por ideologias, representando grupos sociais que transcendem a instituição escolar. Os procedimentos de estudo, ensino e investigação devem constituir-se de forma que possam contribuir na troca e na transmissão de conhecimentos que acontecem na complexa vida da sala de aula. Dessa forma, é com base em tais questionamentos que remetem a complexidade do ensino que buscamos compreender a importância da prática docente a partir do uso da LM em aulas de LE.

Existem inúmeras discussões acerca das abordagens metodológicas ao que diz respeito ao cenário da sala aula de língua estrangeira (LE), uma delas defende a utilização ou não da língua materna (LM) no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Alguns teóricos acreditam que o uso da LM nas aulas de LE pode interferir no aprendizado do aluno, um dos motivos mais recorrentes é a associação da LM a tradução e ao método gramática-tradução, o que segundo Howatt (1984, *apud* PAIVA, 2005, p.) “seu objetivo final não era a tradução, mas a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário”. Tal método conferiria um status de ensino de língua ministrada através da LM, dando pouco acesso da LE ao aluno. Além disso, as atividades eram tipicamente traduzidas sem nenhuma atenção a pronúncia. Outra crença é a do ensino baseada no *método direto* que mesmo nos primeiros estágios desconsidera o papel da LM nas aulas



de LE, pois, nessa visão o aluno precisa acostumar-se desde cedo com a nova língua em aprendizagem. Porém, podemos perceber isso de forma diferente nas palavras de Cantarotti (2007):

Acostumar-se com a LO desde cedo não significa que o aluno não possa e nem deva remeter a sua LM. Significa que o aluno deve ouvir e se expor ao máximo de *input* possível na LO, porém porque não usar a LM como recurso de ensino/aprendizagem quando sentir necessidade de fazê-lo?. (CANTAROTTI, 2007, p.15).

Como observamos nas considerações da autora, não podemos resumir a aprendizagem de uma LE à total exclusão da LM, pois a mesma possui papel importante nesse contexto de aprendizagem, levando em consideração que a LM constitui-se como a língua de referência do aprendiz, isso significa dizer que mesmo que de forma indireta e sem a influência do professor, o aluno, de forma natural tende a traduzir. Nas palavras de Shäffer (2001, *apud*, CUNHA, 2011):

[...] quer o professor permita ou não, os aprendizes, em geral, traduzem, enquanto leem numa língua que não seja a nativa, porque este é um recurso natural e, de certa forma, espontâneo e reflexivo, que os aprendizes nem sempre podem controlar. Ou seja, a tradução para a língua materna [...] já é uma estratégia usada por aprendizes em seus esforços de adentrarem o terreno da outra língua [...]” Shäffer (2001, *apud*, CUNHA, 2011, p.139).

Dessa forma, podemos dizer que a LM pode interferir de forma positiva na aprendizagem, uma vez que, é quase impossível um professor que sempre utiliza uma tradução *intralingual* – a língua pela língua - não ter apresentado dificuldades pelo menos uma vez enquanto tentava explicar uma nova palavra, ou uma expressão idiomática aos seus alunos. Sendo assim, consideramos a LM como uma forte aliada nas aulas de LE, tendo em vista, que é mais oportuno para o professor, em situação de dúvida dos aprendizes, explorar outros mecanismos, como por exemplo, apresentar e exemplificar os usos, definições e classificações gramaticais de um determinado vocábulo, dessa forma, teríamos uma tradução mais precisa, além de um melhor aproveitamento de tempo na turma.

Outro aspecto apontado por Cattaroti (2007) é o não desenvolvimento da interlíngua. Uma vez que a metodologia não utiliza-se da LM, o aluno corre o sério risco de não conhecer as interfaces linguísticas que caracterizam tanto a LE como a LM.



Um exemplo que explica essa teoria é que algumas estruturas, expressões idiomáticas, palavras; são presentes na LE, mas não na LM, ou vice-versa. Dessa forma, é importante que o professor estabeleça essas relações na sala de aula.

Feitas essas considerações, não poderíamos esquecer dos estudantes dos primeiros estágios, os quais não possuem vocabulário nem conhecimentos suficientes para entender/processar um novo código linguístico naturalmente como apontam os defensores dos métodos naturais, o qual “deveria se assemelhar ao processo de aquisição da LM” (CUNHA, 2011, p.137). Mas, sabemos que não é assim que acontece. Diferentemente da LM, que se constitui como a primeira língua que o indivíduo tem contato e adquire de forma natural, sem a necessidade de referências, a LE, por outro lado, necessita ser ensinada e conseqüentemente aprendida, tendo como suporte o referencial da LM. Dito isso, é realmente vantajoso o uso da LM nesse contexto da sala de aula, atuando como facilitadora da aprendizagem, como também, o professor tendo o dever de saber intercalar entre as duas línguas, quando necessário. Pelo exposto, notamos que a LM é algo indispensável nas aulas de LE, isso é, de forma moderada, uma vez que o seu uso de forma demasiada pode interferir no aprendizado da segunda língua, pois, como é sabido, o sistema linguístico de uma determinada língua difere do de outra, como exemplo podemos citar a língua inglesa como LE e o português como LM. Essas duas línguas diferem entre si, e muitas vezes apresentam estruturas que não podem ser levadas “ao pé da letra”.

## **PENSANDO O ENSINO DE LE ATRAVÉS DO USO DA LM**

Em se tratando de ensino/aprendizagem, é de grande importância entender que o professor precisa está constantemente atualizado nos seus métodos de ensino, seus conhecimentos precisam cursar de acordo com as necessidades que tendem a surgir com o decorrer dos anos. Nesse caso, é notório que algumas necessidades escolares vão sendo modificadas e o ensino poderá ser visto como insuficiente, caso não exista essa complexa atualização dos docentes.

Ao refletir acerca dos estudos que abordam a utilização da LM nas aulas de LE, percebemos que há controvérsias. A presença da LM no contexto da sala de aula por um lado é vista positivamente, mas por outro negativamente. O professor necessariamente



faz uso da LM, mesmo que seja para intercalar e facilitar a compreensão dos seus alunos acerca das duas línguas.

Com o decorrer do tempo diferentes vocábulos surgem, sejam em LM e/ou LE, dessa forma, neste tópico objetiva-se pensar maneiras de facilitar o entendimento de palavras estrangeiras presentes na língua materna. Antes de tudo, é importante sabermos que a competência comunicativa é um ponto de partida para o conhecimento das Línguas, entretanto é válido ser ressaltado que ser competente comunicativamente falando está além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter adquirido. Ser competente engloba a competência cultural, que se trata do contexto sociocultural, que considera o conhecimento de países, tradições, hábitos, população, entre outros. Podemos ressaltar ainda sobre a competência sociolinguística, esta é a competência para saber escolher, entre os vários meios e registros de comunicação, aquele que possui melhor adequação a uma determinada situação, seja a que pede um registro formal ou uma situação informal. Assim, podemos destacar ainda a competência estratégica, esta vem a tratar da capacidade do uso de estratégias apropriadas para, de certa forma, compensar deficiências no domínio do código linguístico ou outras lacunas na comunicação.

Destacamos algumas competências comunicativas dos indivíduos para que possamos compreender que no processo de ensino/ aprendizagem é de extrema importância considerar diferentes contextos sociais, culturais e linguísticos do corpo discente para pensar de fato nos mecanismos da prática.

Pensando-se na prática de ensino de LE para jovens, considera-se importante o reconhecimento do contexto que estes estão inseridos, tendo em vista que nossa proposta é a reflexão acerca do uso da LM em aulas de LE, é visto de forma positiva que o professor reconheça em seus alunos a aproximação que estes já têm com Línguas Estrangeiras, mesmo que em alguns casos seja de forma inconsciente.

Tendo o professor o conhecimento de aspectos culturais que estão subjacentes aos seus alunos, entende-se que este reconheça em seus jovens o gosto e o acesso a músicas em LE, neste caso, o professor irá fazer uso desses conhecimentos para o ensino de vocabulários da LE presente nas músicas que seus alunos escutam, muitas vezes por apresentarem uma boa melodia. Dessa forma, o professor, fazendo uso da Língua Materna, vai contribuir na compreensão e assimilação de Línguas Estrangeiras através de uma perspectiva de ensino que contemple e não anule o contexto cultural do aluno.



Um aspecto que merece ser destacado é a relevância dada às formas de Comunicação e o uso de línguas estrangeiras nas redes sociais. Conforme o tempo tem passado, diversos questionamentos surgem, sobre como ensinar uma LE, portanto, ao pensar nessas diferentes formas de atualizar-se nos métodos de ensino, é importante que o professor possa inserir em suas sequências didáticas atividades voltadas os diversos meios comunicativos e as diferentes redes sociais que os alunos têm acesso. Portanto, que os futuros professores tenham uma visão menos mecanizada do ensino e possam promover a interação e facilitar o aprendizado, adaptando em suas aulas e trazendo vocábulos da LE que estão presentes no universo virtual de seus alunos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as reflexões realizadas ao longo deste trabalho podemos compreender que o ensino-aprendizagem é um processo bastante complexo, envolve diversos fatores, tanto internos quanto externos. Fatores que vão desde a escolha das atividades, aos projetos pedagógicos. O processo de ensino começa desde a elaboração dos planos de aula até chegar à sala de aula para a transmissão dos conhecimentos. A relação professor/aluno é bastante forte para se obter resultados positivos no trabalho, é importante que o professor saiba além de buscar métodos inovadores que fortaleça a aprendizagem, mas também conquistar a atenção, o interesse e a dedicação dos alunos.

Em síntese, refletir sobre a utilização da Língua Materna em aulas de Línguas Estrangeiras nos mostra que esse processo de ensino-aprendizagem é complexo e que em um primeiro momento requer o uso da LM por ser a primeira língua a qual o falante adquire.

A utilização da LM nas aulas de LE é considerada de grande importância por ser uma maneira de manter a interação no ensino-aprendizagem, tendo em vista que é esta que a princípio é responsável pelo diálogo em sala e por dúvidas que possam surgir. Porém é preciso que o professor utilize o uso da LM para dar suporte à LE, de tal maneira elaborando em suas SDs, propostas que possam fazer o aluno refletir sobre palavras estrangeiras que ele já mantém contato, por exemplo, por meio das comunicações em redes sociais, músicas, filmes e series, os quais são comuns entre o público juvenil. Consideramos também de extrema importância o papel do professor



como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, entretanto, fazendo uma ressalva a autonomia do aluno como algo fundamental nesse transcurso, tendo em vista, que o que nos permite a fluência em uma língua é a imersão, é o contato com a mesma, e isso somente será possível se o aprendiz tomar consciência do seu papel nesse processo.

### REFERÊNCIA

CANTAROTTI, A. **A língua materna em sala de aula de língua estrangeira: O recurso da alternância de código na fala de uma professora e o desenvolvimento da interlíngua de alunos em um curso de secretariado executivo.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

CUNHA, J. C. C; MANESCHY. V. B. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. **Veredas on line – atemática.** Juiz de Fora. 2011.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras.** Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.