

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL

JORNADA

Nacional de Línguas e Linguagem

24 DE FEVEREIRO DE 2014

TRABALHOS COMPLETOS

REALIZAÇÃO:



COMITÊ CIENTÍFICO DA JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Ana Luiza Ramazzina (UNIFESP)
Angela Jeunon (UFCG)
Christiane B. Rochebois (UFV)
Denise Lino de Araújo (UFCG)
Elisabetta Santoro (USP)
Fabrício Cordeiro (UFCG)
Fátima Cabral Bruno (USP)
Isis Milreu (UFCG)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Karine Viana Amorin (UFCG)
Kátia Fraga (UFPB)
Lino Dias Neto (UFCG)
Lorena Gois (UFCG)
Márcia Candeia Rodrigues (UFCG)
Marco Antônio M. Costa (UFCG)
Maria Angélica de Oliveira (UFCG)
Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)
Mércia Batista (UFCG)
Michelle Bianca Dantas (UFPB)
Milena Meira Ramos Santos (UFCG)
Neide Cesar Cruz (UFCG)
Nyeberth E. Pereira dos Santos (UFPE)
PET-Letras (UFCG)
Renata Philippov (UNIFESP)
Rudson Gomes (SEEDUC-RN)
Sandra Helena de Medeiros (UFPB)
Sandra Assumpção (Paris X)
Saulo Rios Mariz (UFCG)
Selma Alas Martins (UFRN)
Shirley Porto (UFCG)
Sinara de Oliveira Branco (UFCG)
Viviane Moraes Gomes (UFPB/UFCG)



Unidade Acadêmica
de Letras



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
Mesa-redonda: A importância das línguas para a Universidade (LEMOS, Luciano Barosi de)	6
A leitura de textos literários no Ensino Fundamental: articulando plurilinguismo e educação em uma proposta para o uso da intercompreensão em sala de aula (LIMA, Carmélia Pereira de)	10
Observação escolar no Ensino Fundamental II: da teoria à prática (Barbosa, Jaíne de Sousa; Gonçalves, Jéssica Pereira)	22
A tradução como ferramenta pedagógica em sala de aula de língua inglesa: algumas propostas de atividades de tradução (SANTOS, Cílio Lindemberg de Araújo; NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira).....	34
A importância do tratamento da variação lexical visando a pluralidade no ensino de espanhol (GOMES, Eliane Galvão; SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da - Orientador) ...	45
Alguns olhares sobre as identidades femininas que nos cercam: relato de uma experiência docente (SILVA, Frederico de Lima; HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima)	54
A crítica da cultura: o europeísmo como elemento hegemônico em “Respiração artificial” de Ricardo Piglia (DANTAS, Silvânia Francisca; GONÇALVES, Livia Raíssa Pires da Silva; NETO, João Batista de Moraes - Orientador).....	67
Os aspectos socioculturais no material didático de língua espanhola: uma análise no livro Sínteses (ASSIS, Lenilza Tayze Oliveira; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira - Orientadora)	75
A diversidade linguística e cultural do México através da interculturalidade (MORAES, Suyanne Pereira de; SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da)	84
Educomunicação: o uso do jornal mural como ferramenta de estímulo a linguagem oral e escrita nas aulas de língua portuguesa (SILVA, Edielson Ricardo da; LOPES, Amanda)	95
O anúncio publicitário como suporte tecnológico para uma abordagem multimodal em sala de aula (SOUZA, Ana Paula Santos de; DUTRA, Thaises Carla Guedes Fernandes).....	102
A tradução intersemiótica e o ensino de LE: traduzindo o verbal em não verbal e vice-versa (NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira)	109

Jogo: estratégia lúdica para aprendizagem do espanhol (MONTENEGRO, Ana Lúcia do Nascimento e Silva; SOUZA, Carla Monteiro Simião; FREIRE, Juliana Kelle da Silva - Orientadora).....	120
O enfoque da Pedagogia Emocional no processo de aprendizagem (BEZERRA, Amarislane Dantas; ARAÚJO, João Daniel Câmara de; NASCIMENTO, Izabel Souza - Orientadora).....	130
Interlocução de provérbios sobre envelhecimento: Brasil x África (EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro; PINHEIRO-MARIZ, Josilene)	139
Entre as linhas do diário: relato de uma experiência docente (HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima; MOREIRA LEITE, Jonathan Lucas).....	150
Abstract: análise da reprodução da organização retórica (PEREIRA, Paulo Ricardo Soares; OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois)	159
Poesia e música no cotidiano escolar: uma proposta de sequência didática com poemas de Sérgio de Castro Pinto (OLIVEIRA, Gabriela Santana de)	173
Trovadorismo na MPB: a primeira escola literária da língua portuguesa e sua influência na música popular brasileira (LIRA, Thaíse Gomes).....	185
Varição linguística: pronomes de terceira pessoa em função de objeto de verbo (SILVA, Andarlette Cruz da)	196
Uma investigação sobre a precisão de animes em retratar a realidade sociocultural do Japão (LUNA, Rossana Paulino de; COSTA, Marco Antônio M.).....	204
O teatro no ensino de língua francesa para crianças: <i>en jeu de rôles</i> (FLORÊNCIO, Jéssica Rodrigues; PINHEIRO-MARIZ, Josilene.).....	215
Aspectos de variação linguística em <i>Esperando la carroza</i> de Jacobo Langsner (SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; PINHEIRO-MARIZ, Josilene.)	224
A homoafetividade na cultura e na literatura da Roma Antiga: uma leitura dos poemas 16, 48, 81, 99 de Catulo (BARRETO, John Paulino; CALDAS, Viviane Moraes de).....	235

APRESENTAÇÃO

Bem-vindos aos anais da *Jornada Nacional de Línguas e Linguagens*

Incitar reflexões a respeito do profissional de Letras, enquanto o especialista da Linguagem, foi um dos principais motivos desse evento acadêmico ocorrido no início deste ano, em 24 de fevereiro de 2014.

A sua inspiração foi o Programa *Idiomas sem Fronteiras*, ligado ao *Ciências sem Fronteiras*, também do governo Federal Brasileiro, que tem buscado consolidar e expandir a ciência para além das fronteiras brasileiras, internacionalizando a ciência e a tecnologia. Nesse contexto, a Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e o PET-Letras (Programa de Educação Tutorial-MEC) propuseram momentos de reflexão, sugerindo, assim, a Linguagem como o cerne para as possibilidades de ampliação de horizontes.

A *Jornada Nacional de Línguas e Linguagens* foi mais um espaço para amplos debates sobre a formação do profissional de Letras. Fomentado pela UAL, com a participação dos seus cinco Cursos: Língua Portuguesa Noturno; Língua Portuguesa Diurna; Língua Portuguesa e Língua Francesa; Língua Espanhola e Língua Inglesa, além de contar também com o apoio do Programa PIBID e da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, esse encontro acadêmico contou com profissionais de vários estados do Brasil e até do exterior na composição de seu comitê científico.

Ao longo das atividades da Jornada, pudemos partilhar momentos que nos incitaram a pensar sobre o lugar do profissional das linguagens na sociedade a partir de discussões em mesas-redondas, grupos de trabalho e conferências, nas quais foram possíveis, além de tudo, a troca de experiências com pesquisadores de outras universidades.

Nessas diversas atividades, pudemos contar também com o Pró-reitor de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Professor Luciano Barosi de Lemos que, compondo com Secretário de Relações Internacionais e Interinstitucionais da nossa Instituição, Professor Michel François Fossy e o Secretário Adjunto de Relações Internacionais e Interinstitucionais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professor Aderson Farias do Nascimento, nos propiciaram frutuosas discussões no âmbito do ensino e da importância da internacionalização. Tais discussões foram intermediadas pela professora coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UAL-UFCG, Sinara de Oliveira Branco que, nas suas considerações, destacou a importância da Pós-Graduação enquanto um caminho para o aprofundamento dos estudos linguísticos, literários e da tradução, podendo instigar o graduando às vias da pesquisa institucional e internacional.

Em um espaço semelhante, as línguas minoritárias como LIBRAS e línguas indígenas também tiveram espaço na mesa *Pela garantia da diversidade linguística e cultural no Brasil*, intermediada pela ex-tutora do PET-Letras, a professora Denise Lino

de Araújo, contando com a participação das professoras Shirley Porto, um dos principais nomes da língua brasileira de sinais, na UFCG e a Mércia Batista, coordenadora do curso de Licenciatura Indígena (PROLIND).

Dentro desse contexto de debates, ainda se pôde ouvir as coordenadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, professoras Ana Paula Sarmiento e Márcia Rodrigues Candeia que também apresentaram discussões sobre a formação do professor de língua.

Ainda nas discussões em mesas-redondas, a Jornada contou com a participação de duas professoras da Universidade de São Paulo: Elisabetta Santoro e Fátima Cabral Bruno que, juntas à professora Ângela Jeunon, da UFCG, puderam proporcionar uma instigante discussão na mesa *Línguas Estrangeiras e suas múltiplas perspectivas*, intermediada pelo coordenador do curso de Língua Inglesa, da UAL, professor Marco Antônio M. Costa

Um dos momentos de maior enriquecimento linguístico-cultural foi o da conferência da professora Selma Alas Martins (UFRN), um dos principais nomes da Intercompreensão de Línguas Românicas no Brasil. Essa conferência suscitou interesse pelo tema e permitiu uma maior identificação com a ideia da Intercompreensão.

Mas, esse evento foi também um espaço para jovens e experientes pesquisadores exporem as suas investigações, tanto no nível da graduação, quanto no nível da Pós-graduação. Portanto, os muitos grupos de discussão receberam vários trabalhos que foram discutidos por coordenadores, especialistas na área e que compuseram o corpo do comitê científico da Jornada. Dentre os quais menciono a professora Maria Auxiliadora Bezerra, e sua imensa colaboração na discussão dos painéis, o professor Hélder Pinheiro Alves e a professora Neide de Fatima Cruz nas suas leituras colaborativas na sessão plenária, em língua portuguesa, em literatura e em língua estrangeira, respectivamente.

Nesse sentido, estes Anais têm a preocupação de publicar os resumos e os trabalhos completos apresentados no evento e que foram, em um primeiro momento, analisados pelos estudantes participantes do PET-Letras, bem como pelos professores colaboradores que aceitaram participar do comitê científico da Jornada.

O texto de abertura destes Anais é do Pró-reitor de Ensino, da UFCG que, gentilmente aceitou o nosso convite para participar do evento e para publicar o seu texto com a função de abrir as portas para os demais textos apresentados na Jornada.

Por essa razão, caros leitores, convido-vos a apreciar os trabalhos aqui publicados e que eles nos instiguem a buscar, pesquisar, inquirir sobre as línguas e linguagens e suas múltiplas funções no fazer do profissional de Letras.

Boa leitura!

E que nos encontremos muitas outras vezes com o mesmo objetivo.

Josilene Pinheiro-Mariz

(Tutora do PET-Letras/UFCG)

A IMPORTÂNCIA DAS LÍNGUAS PARA A UNIVERSIDADE

LEMOS, Luciano Barosi de (UFCG)¹

Nossos anfitriões seguramente colocam os debatedores em uma situação difícil. A importância das línguas para a Universidade só pode ser apropriadamente discutida a medida em que definimos Universidade e também Línguas. Duas tarefas bastante elusivas.

Para balizar meu pensamento procurei primeiro pensar naquilo para o qual as nenhuma Língua e tampouco nenhuma Universidade deve ser importante. Veio à mente um poema de Yeats. Na época em que Yeats escreveu, a Universidade de Dublin já tinha 337, 5 anos antes da fundação de nossa primeira Universidade, 15 anos após a morte de Saussure. Uma época de grandes mudanças tanto para as Universidades quanto para o estudo das Letras, na alegoria de Yeats aprendemos alguma lição:

THE SCHOLARS (1929 ver.)

Bald heads, forgetful of their sins,
Old, learned, respectable bald heads
Edit and annotate the lines
That young men, tossing on their beds,
Rhymed out in love's despair
To flatter beauty's ignorant ear.

All shuffle there, all cough in ink;
All wear the carpet with their shoes;
All think what other people think;
All know the man their neighbour knows.
Lord, what would they say
Did their Catullus walk that way?

William Butler Yeats (1865-1939)
(Grifos do autor para leitura e entonação)

É bem verdade que Universidades em todos os tempos já consideraram a produção de Eruditos um fim em si mesmo, ainda as há. Começamos assim a nossa

¹ Pró-Reitor de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Possui graduação em Bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Física pela Universidade de São Paulo (2003). Fez pós-doutorado no Instituto de Física Teórica IFT/UNESP (2004). Desde 2006 é professor da Universidade Federal de Campina Grande.

história universitária com Theodoro Ramos, qual Diógenes com a Lanterna, buscando sábios de Europa para a fundação da USP. Os desafios que hoje enfrentamos são os desafios de uma Universidade sem essência, sem ontologia. A Universidade hodierna é definida pelos seus usos e pelos seus desafios, sempre em movimento, não por uma essência mítica que perpassa o seu passado milenar.

Publicamos em diversas línguas, expressamos nosso conhecimento, ou a falta dele, em 15 dialetos, mas titubeamos em escrever notas de aula ou o que pensamos em nossa única língua oficial escrita. Somos uma grande nação de analfabetos!

São palavras duras, contudo mais dura é a realidade. Fracassamos em qualquer avaliação quanto ao entendimento de nossa própria língua! Os principais desafios das nações do século XXI, muito particularmente das Universidades, são a promoção da internacionalização – o que significa conseguir se expressar de maneira verbal e escrita em mais de um idioma, com a consequente flexibilização curricular a medida em que há o contato com novas formas de organização curricular em Universidades de outras culturas; a empregabilidade – o que significa formar o aluno para se expressar adequadamente em sua própria língua além de deter os conhecimentos necessários para seu exercício profissional; a transformação da sociedade para padrões mais elevados de ética e de justiça – o que significa aguçar a criticidade dos alunos e permitir o cotejamento de diferentes possibilidades éticas e suas consequências para a tomada de decisões responsáveis; a inclusão – o que significa aumentar expressivamente o número de matrículas no Ensino Superior, consequentemente recebendo nos cursos de graduação alunos de todos os extratos sociais e manifestando-se nos mais diversos níveis de domínio da língua.

Vamos detalhar um pouco o papel dos cursos de Línguas da UFCG. Uma breve caracterização se faz necessária. Temos 8 cursos ativos e 8 cursos em processo de extinção, com um total de 631 alunos. São 185 vagas ofertadas por ano e 178 formandos em dois períodos, representando uma relação bastante boa com relação aos índices de evasão.

Nenhuma conclusão precipitada deve ser tomada. Vamos continuar analisando os números, mas agora com um pano de fundo. Das matrículas em Ensino Superior no Brasil, apenas 26% estão no setor público. Quando consideramos apenas o Nordeste esse número sobe para 39%, com o recorte no nosso Estado temos 60%. A Paraíba é o único estado no Nordeste que tem mais matrículas no setor público do que no privado e

na comparação nacional a taxa paraibana é 2 vezes maior. Isso sem dúvida deve repercutir em nós, a responsabilidade de formação no Ensino Superior na Paraíba é muito grande e muito diferente do resto do país.

Finalmente, podemos nos comparar com nossas irmãs, Universidades Federais. Nessa comparação temos que a relação concluintes por matrícula é de 11% na média Nacional e de 8% para a UFCG, mostrando que temos uma evasão consideravelmente alta. Nesse quesito o curso de letras fica com 28%, confortavelmente acima da média nacional.

Outra análise possível é a relação de vagas de ingresso por matrículas. A média nacional é de 29%, acompanhada pela média Nordestina e na UFCG temos 33%. Os cursos de letras apresentam 29%. Finalmente a relação de matrículas por docente tem uma média nacional de 11 matrículas por docente, idêntica a média da UFCG e compatível com a média do Nordeste.

Mais um alarmante dado antes de começarmos a tirar conclusões: apenas 5% das vagas de licenciatura no Brasil são do setor privado.

Se a importância das Línguas para a UFCG for medida em concluintes, o que é possível fazer? É possível aumentar o número de vagas no vestibular, tornando-o compatível com a média da UFCG. Deve-se ter consciência de que esse aumento acarreta aumento da relação de alunos por professor de maneira essencialmente linear para esses cursos, com demandas de espaço, custos e número de concluintes. Uma estratégia que deve ser pensada com cuidado, mas nessa área certamente o resultado do aumento de vagas se traduz em aumento de concluintes, o que não é verdade em muitos outros cursos.

Um conjunto de cursos de Letras, contudo, principalmente na nossa região, tem como maior finalidade o trabalho conjunto com a Educação Básica por meio de programas financiados por agências de fomento ou pelo próprio Ministério da Educação. Praticamente todos os licenciados da Paraíba saem do setor público, muitos já saíram e estão enfrentando dificuldades com a situação real do Ensino. Existe muita coisa que podemos fazer para esse diálogo se traduzir em melhoria da Educação Básica, melhoria dos cursos de licenciatura e melhoria da qualidade dos ingressantes da UFCG. O diálogo com os responsáveis pela Educação Básica nos níveis Estaduais e Municipais devem ser perseguido ativamente, como vem fazendo o projeto PIBID, por exemplo.

Os trabalhos de extensão podem se alicerçar em iniciativas bem sucedidas, nesse sentido o PET tem uma importância fundamental de mobilizar os alunos nessa direção. Precisamos de lideranças voltadas para o trabalho com a educação básica.

Precisamos de estratégias agressivas para um programa de línguas voltado aos nossos próprios alunos, para que possamos prepara-los para os rumos da internacionalização, lembrando também que muitos professores também precisam de auxílio nessa passagem.

São também os cursos de letras que oxigenam o ingresso nos programas de pós-graduação, fazendo contato intrínseco com todos os segmentos universitários. Esse contato deve ser intensificado e o planejamento deve ser fundamental para que isso ocorra, garantindo-se infraestrutura e orçamento.

Quando eventos assim são realizados, quando é patente a mobilização de alunos e docentes para a discussão e principalmente para o fazer, fica claro que a importância das Línguas para a Universidade é simplesmente permitir a expressão do pensamento, livre como deve sê-lo, nesses momentos esse pensamento pode ser ouvido.

A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ARTICULANDO PLURILINGUÍSMO E EDUCAÇÃO EM UMA PROPOSTA PARA O USO DA INTERCOMPREENSÃO EM SALA DE AULA

LIMA, Carmélia Pereira de (UFRN)

Resumo: O presente estudo se insere na necessidade de multiplicação de pesquisas no campo da intercompreensão de Línguas Românicas (ILR), considerada como uma forma diversificada de desenvolver estratégias de aprendizagem. Como objetivo geral de nosso trabalho, procuraremos investigar como os alunos do Ensino Fundamental se utilizam do texto literário em sala de aula através da aplicação de uma estratégia de educação plurilíngue. Os objetivos específicos são: (I) Observar quais estratégias os alunos utilizam ao ler um texto literário; (II) aplicar atividades de leitura de textos literários baseadas na intercompreensão de línguas românicas (ILR); Apontar possibilidades quanto à inserção do Plurilinguismo e Intercompreensão, como estratégia didática na motivação para a aula de leitura literária do ensino fundamental. Para a fundamentação do estudo, utilizamos autores que tratam o texto literário como essencial para a formação leitora dos alunos como: Amarilha (2003), Resende (1993), Kleiman, (1999), Aguiar (1991), Silva Neto (2005), Solé (1998), Perrone-Moisés (2000), Lajolo (1993), entre outros. Para a intercompreensão, trabalhamos com Sá; Carlo; Antoine (2011), Alas Martins et. al (2011), Doyé (2005), entre outros. Como recursos metodológicos para a pesquisa, utilizaremos entrevista, questionário e atividades de intercompreensão de textos, além da observação participante das aulas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade do Natal. Diante dos resultados obtidos, esperamos colaborar com a inserção da leitura de textos literários em línguas românicas, aliando o plurilinguismo à educação como uma contribuição para o campo da leitura literária na aula de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

Palavras-chave: Linguagem; Intercompreensão; Literatura.

1. Introdução

Em nossa prática em sala de aula de língua materna, percebemos que os alunos do ensino fundamental tem dificuldade na leitura de textos literários, assim como pouco interesse por esse gênero nas aulas, o que compromete, por exemplo, atividades onde utilizamos a leitura de livros da biblioteca da escola. Na educação infantil, estes mesmos alunos gostavam quando a professora lia para eles as histórias dos contos de fadas, que fazem parte da “hora da leitura” na escola. Ou ainda quando liam os desenhos nos livros (quando ainda não estavam alfabetizados), atividades que fazem parte de qualquer escola. No entanto, ao chegarem ao ensino fundamental do 6º ao 9º anos esse encanto parece acabar por algum motivo. Seja dificuldade na compreensão leitora, falta de motivação para as aulas de leitura, poucas aulas diretamente com o livro literário, ou pouca valorização da leitura literária nos livros didáticos (utilizados geralmente como base para o ensino gramatical).

Ao chegarem ao nível do ensino médio, esses alunos terão dificuldade com as leituras exigidas neste nível de ensino, já que teremos a disciplina de Literatura com

leituras de nomes como Machado de Assis, Aluizio Azevedo, Graciliano Ramos, entre outros, os quais requerem do aluno um conhecimento de leitura literária suficiente para compreender efetivamente os textos, fazer inferências sobre assuntos diversos, ligar a história com a sua época, compreender a importância de leitura dos textos clássicos da literatura, valorizar a leitura literária enquanto objeto artístico que faz parte do desenvolvimento humano, etc.

A leitura e a compreensão de um texto verbal ou escrito envolve muito mais do que a simples capacidade de reconhecer o código linguístico, mas a habilidade de perceber as várias conexões entre o que já se conhece e as novas informações adquiridas naquele momento. A sala de aula é o contexto ideal para a chegada de novos conhecimentos que são transmitidos principalmente através da linguagem. Escrever e ler cartas, crônicas, resumos; descrever uma atividade ou uma situação; produzir um relatório de pesquisa; redigir um telegrama ou enviar um e-mail são algumas das incontáveis atividades que se pode aprender e desenvolver no contexto escolar.

Em se tratando do texto literário, mais do que procurar entender o que o autor quis dizer, buscamos alcançar nas diversas dimensões “como” o autor transmitiu sua mensagem. Essa reflexão passa necessariamente pelo aprendizado das aulas de Língua Portuguesa, as quais devem fornecer ao aluno condições de perceber a importância de um texto literário na maneira como o autor organizou os recursos linguísticos que tinha a sua disposição e, com isso, compreender que se trata de um objeto artístico cuja matéria prima é a linguagem. Esta, por sua vez, deve ser entendida como uma forma de interação humana que possibilita uma situação de comunicação ao promover o diálogo entre emissor e receptor (autor/leitor). Dessa forma, questionamos, no presente artigo, especificamente sobre uma maneira de motivar o aluno para a leitura do texto literário, através de uma estratégia didática que promova o encontro entre várias línguas como as originais em que foram produzidos os textos. Pensando nesta mediação, o professor deve promover em sala de aula estratégias que desenvolvam a competência leitora dos estudantes. Assim, refletir sobre o uso do texto literário na sala de aula do ensino fundamental, inclui a perspectiva de discutirmos a possibilidade de inserção de uma estratégia de leitura no processo de ensino e aprendizagem baseada no conceito do que conhecemos como intercompreensão de línguas românicas (ILR). Para entendermos melhor essa proposta, é necessário conhecer como este conceito surgiu e quais as

implicações didáticas, para professores e alunos, do uso desta estratégia numa aula de língua materna.

2. Intercompreensão de línguas românicas e leitura plurilíngue

A intercompreensão (IC) é capacidade de um falante interagir com o outro, mesmo quando falam línguas diferentes, através de uma comunicação onde cada um fala a sua língua, mas tenta compreender o outro utilizando-se do contexto, das palavras cognatas, do assunto tratado. Enfim, usando os conhecimentos que estiverem ao seu alcance no momento, o que oportuna a valorização do outro e de sua cultura. A intercompreensão em línguas românicas busca o entendimento entre línguas advindas do latim como o Português, o Italiano, o Francês, o Espanhol e o Romeno. Para isso, é necessário conceber as línguas “como objectos de valor não apenas instrumental e econômico, mas também social, cultural, político e identitário, a IC concorre, na verdade, para posicionar o seu ensino/aprendizagem em prol das finalidades da educação (coesão social, cidadania, diálogo intercultural, paz.)”. (SÁ; CARLO; ANTOINE, 2011).

A intercompreensão surgiu na Europa em meados dos anos de 1990, devido ao fato de haver um plurilinguismo em evidência nos países deste continente. Em outras palavras, pelo fato de haver uma diversidade de pessoas vindas de diferentes lugares com culturas e línguas próprias. Ao contrário de uma língua única para se comunicar, o plurilinguismo requer das partes comunicativas um respeito ao outro e ao seu idioma. O que se vê normalmente é que quando se está em outro país que não fala sua língua, ocorre uma procura por um idioma global, o que acontece muitas vezes com a língua inglesa. Porém, as pessoas que utilizam a intercompreensão procuram não desvalorizar sua língua em detrimento de outra. Com isso, cada falante deve se esforçar para comunicar-se com o outro em sua própria língua. No caso da Europa, este conceito procura mudar a ideia de monolíngua, no caso, o Francês, que é considerado a “língua franca” daqueles países. Doyé, 2005, explica: “ le concept de L’Intercompréhension est l’une de idées les plus remarquables et les plus stimulants dans le domaine de l’ éducation plurilíngue” e que “L’Intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de

l'autre” ou seja, a intercompreensão é uma forma de comunicação onde as pessoas se comunicam utilizando-se da língua do outro.

Assim, o uso da intercompreensão em sala de aula de língua materna no ensino fundamental se constitui tema de um projeto de pesquisa que se encontra em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na área da Linguística Aplicada. Não pretendemos mostrar sua utilização como comunicação entre os alunos, muito menos temos a intenção de substituir os métodos de ensino, mas acrescentar estratégias para facilitar o aprendizado da leitura, utilizando as diferentes línguas que, como já foi dito, têm em comum a mesma raiz latina. De acordo com Alas Martins ET AL. (2011): “L’Intercompréhension entre langues apparentées est une méthode de communication entre locuteurs e langues différentes mais de même racine, à La fois très ancienne – elle a de tout temps été pratiquée naturellement – ET très novatrice, em ce sens qu’elle offre un terrain d’apprentissage très différent des éthodes usuelles.” Ou seja, a intercompreensão ocorre entre línguas parentes, vindas de uma mesma raiz linguística e é inovador na medida em que oferece um método novo de aprendizagem. Como o trabalho em sala de aula ocorre através do texto escrito, o uso da ideia de um plurilinguismo numa aula de língua materna procura favorecer o ensino de leitura, no momento em que: valoriza a capacidade do aluno “caminhar” por diferentes línguas (principalmente por não se tratar de uma aula de língua estrangeira); perceber, através de diversos textos como os de literatura, a riqueza de um vocabulário que vem do latim e que perpassa por diferentes línguas até chegar ao Português; a curiosidade do aluno poderá levá-lo a procurar conhecer mais sobre alguma língua que lhe chame mais atenção, inclusive procurando um curso de idiomas.

No que concerne à literatura na sala de aula, sabemos que desde os primórdios da história ela vem sendo fonte de conhecimentos, suas leituras sempre foram obrigatórias na formação humana. Grandes pensadores se utilizaram dela em seus ensinamentos e nos dias atuais. Nos primeiros anos da vida escolar, a criança costuma ter contato com a leitura através do professor que lhe narra histórias, ou mesmo dos pais no meio familiar. De acordo com Amarilha (1997), a “hora da narrativa na escola de 1ª a 4ª séries é usada para acalmar as crianças quando estão muito inquietas”, confirmando a visão que os professores geralmente têm sobre o uso da literatura na sala de aula. O texto literário muitas vezes é tratado como se esse gênero textual tivesse menor valor do

que outros, por ser usado para contação de histórias em momentos “menos importantes” da aula. Para essa autora: “Literatura e narrativa costumam ser correlatas na escola. No entanto, o fascínio de uma boa história ainda parece insuficiente para garantir a presença da Literatura no ambiente educativo” (AMARILHA, 1997, p.17). Nos primeiros anos de escola, o aluno gosta de ouvir histórias e fica extasiado com a leitura do professor e seus contos de fada. Neste momento, a criança sente o prazer que uma boa narrativa promove, independentemente da metodologia usada pelo professor. Ela se insere no mundo da fantasia, da criatividade, da imaginação.

Ao chegar aos níveis de ensino do 6º ao 9º anos, no entanto, esse encanto parece se perder. Os jovens agora se encontram imersos em uma realidade diferente da sala de aula de uma única professora. A “tia” deixou seu lugar para vários professores de diferentes disciplinas, com novas regras e conteúdos diversos, os quais trazem linguagens, gêneros textuais e com outras situações de comunicação que deverão ser exploradas com as possibilidades de novas estratégias que promova no aluno o gosto pelas aulas. O uso da intercompreensão de línguas pode trazer, enquanto “novidade” para aguçar a curiosidade dos alunos, à compreensão de uma língua diferente da sua.

3. Nossa proposta

Em nossa prática em sala de aula, observamos diariamente as dificuldades dos alunos em compreender o que leem, seja textos do livro didático de língua portuguesa, ou de outras disciplinas, de gêneros diversos como poemas, contos, charges, informativos de jornais ou revistas. Enfim, textos complementares que estamos sempre levando para a sala de aula. Constatamos também uma forte resistência de alguns deles em ler, na íntegra, livros de literatura infanto-juvenil, que geralmente tratam de temas voltados para a realidade dos jovens. Dentre as dificuldades mais comuns, constatamos que muitas são decorrentes de uma alfabetização precária (o aluno chega ao 6º ano sem saber ler), muitas vezes da falta de incentivo da família para a leitura; ou ainda da pouca atratividade que tem as aulas e os textos que são trazidos no livro didático, entre outras. Assim, observamos alguns jovens que deveriam estar em níveis mais avançados de aprendizagem da leitura e escrita, lendo e interpretando textos mais complexos (independente do gênero), mas que preferem a facilidade de textos com figuras e informações características da literatura infantil, ou ainda, procuram por gêneros

eletrônicos como o e-mail, blogs, ou as chamadas “redes sociais” da internet, porém sem um devido cuidado ao utilizá-los. Ao “preferir” um texto eletrônico, ao invés de um livro da biblioteca da escola ou uma leitura de texto literário indicado pelo professor de Língua Portuguesa, o jovem está sendo seduzido pelo que é próprio de sua geração, contudo, a facilidade com que os textos se apresentam na internet nem sempre levam a um entendimento real da leitura.

Da mesma forma, a não compreensão de um conto, por exemplo, que requer atenção do leitor para concatenar as ideias criadas pelo autor, fazer inferências sobre os temas tratados na história, assim como identificar os aspectos de uma narrativa como personagens, tempo e espaço, requer do leitor uma atenção que, inevitavelmente, vem da prática de leitura. Nesse sentido, os elementos linguísticos comuns ajudam bastante na hora da (inter)compreensão mútua. Respeitar a língua do outro requer, portanto, um desprendimento por parte do locutor que se abre para as possibilidades de comunicação. Foi assim com o uso de um texto como “D. Quixote” utilizado na sequência didática de nosso projeto de pesquisa, com alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino na cidade do Natal / RN. Ao se depararem com um capítulo da obra denominado “Do bom sucesso que teve o valoroso D. Quixote na espantosa e jamais imaginada aventura dos moinhos de vento, com outros sucessos dignos de feliz recordação”, lido durante a aula de língua portuguesa, foi-lhes apresentado este mesmo texto em espanhol. As observações iniciais, pois ainda nos falta a continuação da aula com outros textos em italiano e em Francês (serão utilizados “O pequeno príncipe” em francês e “A verdadeira e simpática história da pizza margherita” em italiano), foi de que os alunos tiveram curiosidade em perceber que um texto até então lido em português, podia ser compreendido em espanhol através das palavras parecidas de seu idioma. O conhecimento sobre a origem do texto, o porquê de ter se tornado clássico, o fato de outros jovens iguais a eles também estarem lendo aquele texto, as curiosidades da língua, a aproximação com nossa cultura, a explicação de que o personagem “louco” de Cervantes tinha motivos para ser assim, o que era a capacidade de imaginação numa obra literária entre outras informações que surgiram durante a aula provou o quanto a estratégia pode ser viável para transformar a aula de leitura num momento de aprendizado. Percebendo isto, os professores teriam em mãos a chance de explicar sobre a Língua materna fazendo as devidas ligações seja na estrutura gramatical, no vocabulário, na ortografia, entre outros temas que envolvem o ensino-

aprendizagem de uma Língua. Independente da família de uma Língua, podemos perceber que quando um falante precisa compreender outro há um esforço contínuo em fazer inferências, compreender o contexto e até ouvir mais atentamente o colega.

4. Literatura e sociedade

Para se comunicar e viver em sociedade, o homem foi criando uma heterogeneidade de textos, imagens, signos, onde a linguagem é uma instância viva que se transforma de acordo com o lugar, a cultura, a época, o falante, enfim, uma diversidade de formas de apresentação da linguagem que exige das pessoas um aprendizado constante. Assim, a escola torna-se essencial na formação leitora do seu aluno, na medida em que permite que ele conheça essa diversidade de linguagens e gêneros textuais. Com o aprendizado das aulas de língua materna, o aluno pode conhecer desde a forma como escrever um bilhete para a mãe antes de sair de casa, mandar um e-mail para o colega da classe, compreender a diferença entre um texto jornalístico e um poema; interpretar as informações contidas numa conta de luz, até escrever um artigo científico na faculdade, e, por que não dizer, compreender um texto em uma língua estrangeira. Em se tratando especificamente do texto literário, o modo como a leitura é desenvolvida em sala de aula deve refletir propósitos educacionais baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), nos projetos pedagógicos das escolas e, conseqüentemente, nos planejamentos anuais, bimestrais e diários dos professores. Contudo, o ensino de literatura não deve ser visto apenas como mais uma “matéria” pelo professor, pois complementa as outras disciplinas dando-lhes suporte para melhor compreendê-las. Em outras palavras:

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem (...). O conhecimento aprofundado das obras nas quais cada língua atingiu o máximo de suas potencialidades expressivas e sugestivas é o que garante o procedimento da atividade literária, quer do lado dos leitores, quer do lado de futuros e eventuais escritores. (PERRONE-MOISÉS, 2000 p.350). (grifo nosso).

A leitura de textos literários torna-se imprescindível para que os alunos alcancem autonomia para ler suas próprias escolhas, como sujeitos críticos e conscientes de seus lugares na sociedade. Formar leitores autônomos é função da escola, e isso

também significa fazer com que o aluno seja capaz de aprender a partir dos textos. O estudo propriamente dito de Literatura durante o Ensino Médio, trará para este jovem o encontro com textos mais complexos, mas que serão essenciais para a formação dos alunos. Sob essa perspectiva, concordamos com Barthes (Apud, Lajolo, 1993) quando este destaca a importância do ensino de Literatura ao comentar:

Se, não sei que excesso de socialismo ou babárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, apud LAJOLO, 1993 p.14).

De acordo com os PCN's para o Ensino Fundamental, o aluno deve aprender a utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, o que novamente nos remete ao texto literário como uma ferramenta importante no ensino-aprendizagem da Língua materna. Além disso, na atualidade os jovens têm acesso ilimitado às informações, textos de gêneros diversos, imagens, vídeos, etc., disponíveis na internet que há algumas décadas atrás não era possível. Todos estes fatores trazem a necessidade de discussão do modo como os jovens estão fazendo uso do texto literário, se estão sabendo interpretá-los e se têm visão crítica sobre eles, habilidades fundamentais na sociedade atual. Lajolo (1993) lembra que a leitura literária em sala de aula fundamenta-se em uma concepção de literatura que nas discussões pedagógicas é tratada como irrelevante ou elitista diante da situação precária do professor, fato que acarreta problemas na forma como o estudante apreende o conhecimento.

No entanto, sabemos que cabe à escola e aos professores, o incentivo, a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura. O texto literário não deve ser usado meramente como pretexto para o ensino da gramática, o que muitas vezes ocorre devido ao fato de que o mesmo aparece no livro didático, como exemplo de aprendizagem de leitura e interpretação de texto. Dessa forma, que seja utilizado como fonte para a reflexão sobre a língua. Se o mesmo for trabalhado como uma modalidade discursiva da língua, o aluno/leitor terá menos dificuldade de enxergar o texto como algo que está dentro do seu contexto de vida, de mundo, de sociedade. Garrido (2005) acentua a importância da sala de aula ser entendida como um espaço formativo para o professor quando afirma que:

A sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem.” (GARRIDO, 2005, p. 126).

A sala de aula torna-se um espaço de formação do aluno, mas também do professor. A necessidade de inovação nos processos de ensino-aprendizagem está estampada nos discursos dos educadores, mas será que, de acordo com suas concepções de ensino de Língua Materna, estão de fato modificando sua prática? Lopes (1996), ao discutir sobre a formação teórico-crítica do professor de Línguas, afirma:

Para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros – pesquisadores que estão fora da sua sala de aula -, o que o transforma no profissional dogmático, é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho (MOITA LOPES, 1996, p. 183-184).

O interesse em levantar tais questões, reafirmamos, é pensar o professor como alguém que precisa estar aberto às inovações teóricas, a novas estratégias de leituras que possam ser aplicadas na sua prática diária tornando-o de fato, parte responsável pela formação leitora dos alunos. Acreditamos que ao longo da vida profissional, na prática da sala de aula, os professores constroem e reconstróem conceitos, ideias, valores e que esses conceitos vão direcionar a sua prática, estabelecendo avanços ou limitações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Sobre o saber literário que os professores devem transmitir aos alunos, Cosson (2006) nos chama atenção para a importância de um “Letramento Literário”, no qual o aluno deve passar por etapas no processo de aprendizagem da leitura até alcançar o “saber literário”. Para este autor:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (COSSON, 2006, p. 47) (grifo nosso).

Este conhecimento da Literatura enquanto disciplina escolar será cobrado do aluno quando este frequentar o Ensino Médio, cujos níveis de leitura serão mais complexos e exigirá dos alunos conhecimentos diversos de leitura e escrita. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os alunos desse nível

de ensino devem ser capazes de “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (PCNEM, 2000, p.7), ou seja, ler, interpretar e produzir textos dos mais diversos gêneros, ler obras literárias completas, e não fragmentadas em um livro didático com vocabulário, exercícios e acompanhamento do professor.

Os estudantes deverão estar acostumados com a linguagem literária como objeto de comunicação, artístico e cultural, assim como terão de se mostrar leitores críticos e capazes de “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das diferentes linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.” (PCN’s, 2000, p.8), para que possam fazer inferências como a época em que um texto foi escrito, o tipo de linguagem usada, as características da fase literária, o lugar onde se passa a história, enfim, um conhecimento que vai além do aspecto formal da escrita e confere ao leitor a qualidade literária de um texto.

5. Considerações finais

Diversos estudos mostram que a sala de aula evoluiu bastante nos últimos anos. Houve mudanças no professor, mas também no aluno. Este já não aceita tudo o que lhe é imposto de maneira passiva. As leituras que trazem de fora do contexto escolar não apenas fornece outros conhecimentos, mas também confere uma mudança na prática do professor que não pode ser mais um mero transmissor de conceitos. É inevitável não pensarmos nesse leitor/expectador que precisa de um professor com novos suportes que adquiram força cada vez mais ao colocar o jovem diariamente frente a novos desafios. Ler e compreender um texto requer do leitor autonomia para usar o recurso da leitura e escrita nos processos sociais de comunicação. Daí afirmarmos que vivemos em uma “sociedade letrada”, na qual tudo o que fazemos requer que sejamos bons leitores. Fazendo uso da intercompreensão para fornecer ao aluno um mundo novo no que diz respeito à aula de leitura na escola, estaremos, como professores de língua portuguesa do ensino fundamental não apenas repensando a forma como a leitura é trabalhada em sala de aula, mas, principalmente, utilizando estratégias inovadoras que permitam aos alunos vivenciarem e sentirem prazer com o seu próprio aprendizado, refletirem sobre a

sua e outras línguas e sentirem-se motivados a saber como outros estudantes, em outros países, estão também conhecendo e refletindo sobre outros idiomas. Foi a partir de conclusões como estas que procuramos traçar um pequeno painel de como se encontra a pesquisa aqui relatada e do que concordamos a respeito do assunto. Esperamos, com isso, ter contribuído para um melhor entendimento do que vem a ser a Intercompreensão de Línguas Românicas no âmbito das pesquisas na universidade citada e como uma estratégia de educação plurilíngue pode ser utilizada como forma de motivação para as aulas de leitura literária no ensino fundamental.

6. Referências

ALAS MARTINS Selma. ET AL. *A intercompreensão em lãs aulas: Le développement della capacita de apender limbi straine*. In: **CADERNOS LALE. Série propostas nº6. L'intercompréhension: La vivre, La comprendre, l'enseigner**. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro – oficina digital impressão e artes gráficas,lda, 2011.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Natal: EDUFRN. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa** / Secretaria da Educação Fundamental. Brasília:MEC / SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf acesso em 29/05/2011-Brasília, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto,2006.

DOYÉ, Piter. *L'intercompréhension in: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, 2005.

GARRIDO, Elza. *Sala de aula: Espaço de Construção do Conhecimento para o aluno e de Pesquisa e Desenvolvimento profissional para o professor saber e o saber fazer dos professores*. In: **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. – Amélia Domingues de Castro, Anna Maria Pessoa de Carvelho (organizadoras). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LAJOLO, M. *A leitura literária na escola*. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Atica, 1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

PERRONE – MOISÉS, Leila. Consideração intempestiva sobre o ensino de literatura. In: **Inútil Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.345– 351.

SÁ, Maria Helena Araújo; CARLO, Maddalena de; ANTOINE, Marie-Noëlle. (Org.) *Introducción* in: **CADERNOS LALE. Série propostas nº6. L'intercomprension: La vivre, La comprendre, l'enseigner.** Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro – oficina digital impressão e artes gráficas, lda, 2011.

OBSERVAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DA TEORIA À PRÁTICA

Barbosa, Jaíne de Sousa (UFCG)
Gonçalves, Jéssica Pereira (UFCG)

Resumo: Este trabalho é fruto de uma atividade desenvolvida no âmbito da disciplina Paradigmas de Ensino, ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras no semestre 2013.1, na Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa proposta tem como objetivo observar, numa escola pública da cidade de Campina Grande, a prática docente no ensino de Língua Portuguesa, as condições de infraestrutura da escola, o desempenho dos estudantes quanto à língua materna e, principalmente, a desenvoltura da professora ao ministrar suas aulas. A iniciativa de produção desse texto surge com a meta de demonstrar os resultados obtidos durante as cinco aulas assistidas em uma turma de 8º ano. Para a construção desse trabalho tivemos como aporte teórico os autores Cargnelutti (2009), Geraldí (1996), Leão (1999) e Sacristã (1998), todas as obras mencionadas tratam sobre os paradigmas de ensino vigentes e como deve se estruturar o ensino de Língua portuguesa. Além disso, nos apoiamos também nas informações contidas no Guia de livros didáticos (2010), que nos auxiliaram durante uma breve exposição sobre o livro didático adotado pela escola. Dessa observação, pudemos constatar através das aulas observadas que, conhecer as teorias que moldam o ensino é importante, mas é na prática diária escolar que o professor molda suas aulas de acordo com a necessidade de seus alunos e principalmente de acordo com a realidade de cada um.

Palavras-chave: Prática docente; Escola; Língua Materna..

1. Introdução

Salas superlotadas, ausência de recursos para a ministração das aulas, professores, por vezes, despreparados e alunos relutantes e desinteressados. Esse é o retrato que, em grande parte das escolas públicas do nosso país, estamos acostumados a ver. Infelizmente o sistema educacional, que deveria receber total apoio dos poderes governamentais, no que diz respeito ao oferecimento de recursos, capacitação dos profissionais e cumprimento de todas as leis que constituem as diretrizes e bases da educação brasileira, tem sido desvalorizado.

São muitos os perfis de instituições que compõem o quadro de escolas públicas e particulares do nosso estado. Umas apresentam, na maior parte, problemas como os anteriormente citados, e outras, mesmo com dificuldades de infra-estrutura e organização, ainda conseguem exercer seu dever perante a sociedade.

É esclarecendo como se organiza, em aspectos estruturais e sociais, esse último perfil de escola, que nesse trabalho analisaremos uma instituição situada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Esse artigo é fruto dos relatos de observações colhidas durante o período de 05 (cinco) aulas em uma turma de 8º ano do ensino fundamental.

Tal atividade nos foi sugerida no decorrer da disciplina Paradigmas de Ensino, ofertada pelo curso de Letras- Língua Vernácula, no período 2013.1, da Universidade Federal de Campina Grande.

Este trabalho surgiu da necessidade de nos fazer compreender sob que paradigma(s) a prática de ensino de português está sendo repassada na escola. Para isso, de início, discorreremos a questão do ensino pautado no que os autores Cargnelutti (2009), Geraldi (1996), Leão (1999) e Sacristán (1998), nos oferecem sobre tal questão. Posteriormente, traremos o relato das aulas observadas juntamente com fragmentos das aulas retirados das transcrições, exercícios e textos utilizados em sala de aula.

2. Fundamentação teórica

Tentar compreender como o ensino funciona não é uma tarefa fácil, porém também não se torna impossível quando delimitamos bem o que queremos investigar. Em nosso trabalho trataremos sobre as questões ligadas ao ensino relacionadas à: relação entre ciência e ensino, modelos de ensino vigentes, livro didático, e as diferentes instâncias que estão a ele relacionadas, e ensino de Língua Materna.

Não poderíamos falar em ciência sem conhecermos como esta é desenvolvida e subdividida. Para que compreendamos mais ao seu respeito é necessário, portanto, que observemos o que Santos (2004) nos informa em *Delineando o paradigma tradicional da ciência*.

O autor nos traz informações importantes acerca do paradigma científico e sua transição, afirmando que a ciência passou de tradicional à novo-paradigmática emergente. Observamos que ele chama de tradicional “algo que tem origem remota, mas não que já tenha sido substituído (...) e novo-paradigmática emergente ao que é relativamente recente (p.68).” O surgimento desse novo tipo de análise se deu pelo fato de que o tradicionalismo não atendia a todas as questões necessárias aos estudos científicos, mesmo que não pudesse ser excluído, já que contribuiu para a realização da ciência contemporânea.

Outros autores que tratam da relação ciência e ensino, demonstrando as singularidades que caracterizam os fenômenos educativos e observando que tais características apresentam caráter subjetivo e inacabado que ultrapassam o modelo de investigação científica positivista, são Sacristán e Gomes (1998), em “Compreender o

ensino na escola: Modelos de investigação educativa”, texto que elenca pressupostos, procedimentos, técnicas e instrumentos de investigação que podem garantir o caráter transformador do ensino.

Os autores analisam a prática da investigação educativa no modelo interpretativo comparando com o positivista, apontando as características de ambas. Entre os vários conceitos trabalhados por eles, destacamos os de sujeito-objeto, os objetivos e as técnicas e instrumentos de investigação de acordo com o modelo interpretativo. Em se tratando da relação entre sujeito-objeto, eles destacam que, no enfoque interpretativo, é indispensável à contaminação mútua do investigador e da realidade, para assim se chegar à compreensão da realidade observada. Enquanto a finalidade da investigação educativa, no modelo interpretativo, consiste na compreensão dos fenômenos singulares, imprevistos e diferenciadores. O objetivo de toda prática educativa é provocar a reconstrução do conhecimento do aluno, através do contexto interativo da aula. Em relação às técnicas e instrumentos de investigação, o professor, no enfoque abordado, é considerado o principal instrumento de investigação. Os autores propõem os seguintes procedimentos metodológicos: a observação participativa, a entrevista com os que participam da aula, a comparação plural de fontes, métodos, informações e recursos. Para que esses procedimentos sejam realizados, o investigador pode ser auxiliado por instrumentos como o de registro, relato de dados, reflexões entre outros.

2.1. Modelos de ensino: Tradicionalismo X Construtivismo

Outro aspecto importante que não podemos deixar de considerar ao trabalharmos com a educação diz respeito aos modelos de ensino vigentes na atualidade. Esses configuram o perfil das escolas determinando o funcionamento educacional. A autora Denise Leão (1999), em seu artigo *Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista* traz importantes considerações sobre os dois modelos atuais de escolas: a tradicional e a construtivista.

O paradigma tradicional, de acordo com Leão, é o que mais influencia a prática educacional ainda na atualidade. Neste tipo de ensino, o professor é visto como detentor do saber, cuja tarefa é transmitir o conhecimento aos alunos, que absorvem tudo de forma passiva. Entre as características do Tradicionalismo encontramos o autoritarismo atribuído ao professor, aulas expositivas, na qual, apenas o profissional ministra acerca

do conteúdo, a aprendizagem é compreendida como resultado de repetições e a avaliação é realizada por meio de provas e exercícios.

Apesar dos tantos problemas encontrados na escola tradicional, a autora compreende a transmissão de conhecimentos como tarefa eficaz, já que é indispensável ao aluno ter acesso aos conteúdos escolares. No entanto, o professor precisa observar a forma mais adequada de transmitir os conteúdos aos educandos, uma vez que o importante não é o paradigma adotado pela escola, mas sim que a aprendizagem gere conhecimento e desenvolvimento para o aluno.

Analisando o Construtivismo, constatamos que esse não é um método ou técnica, mas uma teoria do conhecimento. Consiste na concepção de que o saber não está pronto, acabado. Nesse contexto, diferentemente do paradigma tradicional, o professor não é absoluto na apreensão do conhecimento e a aprendizagem consiste num processo que tem como centro o aluno e não o educador.

Tal paradigma tem como principal idealizador Jean Piaget. Embora esse não tenha sido um professor, trouxe importantes contribuições para a prática educativa. De acordo com esse estudioso, o educador tem o papel de mediador no processo da aprendizagem, deve fazer com que os alunos construam o seu conhecimento por meio da interação.

2.2. Ensino de língua materna: Leitura, produção textual e análise linguística

Nessa mesma ênfase, Geraldi (1996) nos traz informações acerca do ensino, enfocando as diferentes instâncias de uso da linguagem; o ensino da unidade na diversidade linguístico-cultural e a construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa.

No primeiro texto, ele trata do fenômeno social da interação verbal e elenca considerações sobre o estudo e ensino de língua materna; a função da escola e dos livros didáticos mediante a transmissão do conhecimento e as diferentes instâncias de aprendizagem que precisam ser observadas na instituição.

Em seu segundo texto, Geraldi (1996), trata acerca da concepção de linguagem e das variedades linguísticas, levantando questões sobre o ensino de língua materna e afirmando que a linguagem interfere no processo de aprendizagem do aluno. O autor

busca construir um “novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa, através da prática da leitura de textos, da produção e análise linguística (p.41).”

A produção de textos, em sua opinião, “é o ponto de partida para o ensino da língua, já que é no texto que encontramos a completude da linguagem (p.36).” Ao produzir, o sujeito precisa ter o que dizer; uma razão para dizer e alguém a dizer. O professor, no processamento da linguagem, precisa ajudar o aluno a ter autonomia na escrita e ter consciência do que escreve, motivando-os a apreender o processo de escrita, para assim formarem seu próprio conhecimento.

Quando trata sobre a análise linguística, Geraldi menciona que essa não pode apenas limitar-se a correção gramatical, pois ela possibilita a retomada de intuições sobre a linguagem, permitindo ao aluno conhecer mais sobre a língua. Em linhas gerais, o ensino deve proporcionar conhecimento e produção e não reconhecimento e reprodução, para que assim os alunos percam a aversão que possuem em relação aos estudos de linguagem, e tenham mais consciência ao trabalharem com as palavras, seja na leitura ou na escrita.

Um grande aliado na observação e desenvoltura do ensino são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses soam como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar ao longo do tempo no que diz respeito às questões educacionais. Os PCN’S de Língua Portuguesa servem como base para que o educador possa se nortear quanto a aspectos importantes do ensino.

Apresentando objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino Fundamental e os conteúdos da disciplina a ele oferecidos; a sequência e organização desses materiais juntamente com os temas transversais a serem analisados; os blocos de assuntos e o tratamento didático adequado; as considerações a respeito dos conteúdos referentes língua oral e escrita em seus usos e formas; o trabalho com a prática de leitura e produção de; a análise e reflexão sobre a língua e os recursos didáticos e sua utilização fazem parte do *corpus* dos textos elaborados. Todos foram elencados com o objetivo de reestruturar o ensino de Língua Portuguesa, encontrando formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

3. Análise de dados

A escola observada oferece o ensino de nível fundamental (do 6º ao 9º ano), pelos horários da manhã, tarde e noite. Analisamos os aspectos referentes às condições de infra-estrutura, recursos humanos e o material didático utilizados por ela.

3.1. Condições de infra-estrutura da escola.

A instituição possui amplos corredores que facilitam a circulação de pessoas. No entanto, observamos que o espaço é mal distribuído, já que na parte posterior do estabelecimento existe um terreno grande que não é utilizado. O espaço poderia servir para construção de quadra esportiva (inexistente no local), ou até mais salas de aula ou de recreação e atividades extraescolares.

No que diz respeito à estrutura do local, percebemos que as paredes do ambiente estão desgastadas, precisando de consertos e pintura. Nos corredores, que possuem acesso facilitado às repartições escolares, observamos que os bebedouros encontrados também não apresentam bom estado, estão todos danificados e impossibilitam o aluno de poder consumir água no longo período que passa na escola.

As salas de aula possuem um espaço amplo, não são forradas e disponibilizam poucos recursos: lousa (que é o material utilizado pelos professores para escrever) e carteiras para os alunos e para o professor. Quando o educador precisa de outros recursos (como data show) ele se desloca, junto com os alunos, para a sala de multimídia. Embora o ambiente educacional possua ventiladores, em muitas salas os aparelhos estão quebrados, o mesmo acontece com as janelas e com os banheiros dos alunos, que estão em péssimo estado: descargas quebradas, pias sem funcionarem e paredes rabiscadas.

Quanto ao espaço de recreação e esportes, notamos que a escola não possui uma quadra. Para que os alunos pratiquem as atividades, nas aulas de Educação Física, eles precisam se locomover da escola para um campo que fica próximo a ela. Se o professor deseja ministrar outro tipo de aula, são destinadas duas salas para aulas de rádio e dança e de judô e fantoches, no entanto, estas atividades só funcionam quando algum projeto é implantado na escola.

O espaço de divulgação da instituição são os murais que ficam nos corredores, onde são encontrados os trabalhos dos alunos, e cartazes maiores com os objetivos pretendidos pela escola (de melhoria escolar). Na sala da diretoria ficam pequenos

banners com fotos de projetos que a escola participa como o programa do governo intitulado Mais Educação. A biblioteca funciona em um espaço pequeno e sem infraestrutura, dispõe de poucas mesas e cadeiras, dificultando o acesso do aluno aos livros e a possibilidade de leitura no ambiente. É um local que não oferece o silêncio necessário, pois está localizado próximo à sala dos professores.

A escola dispõe também de uma sala de multimídia. Essa funciona em um espaço amplo, climatizado e organizado. Os alunos têm à disposição nove computadores com acesso à internet. No entanto, existem poucos aparelhos para a quantidade de estudantes matriculados na instituição. A sala disponibiliza também de outros equipamentos como data show, televisão e caixas de som em bom estado de conservação.

4. A observação das aulas

Analisar o ensino de Língua Materna utilizando como base somente as inúmeras teorias que constroem o paradigma educacional não é suficiente para que comprovemos como, de fato, o ensino está sendo ministrado; uma vez que é na prática diária da sala de aula que podem ser construídas as relações diretas entre educador, escola e aluno, relações essas que estão sendo aqui discutidas.

Durante o período de análise das aulas pudemos observar que a professora retomou o conteúdo que já havia sido apresentado anteriormente, em dias que não estivemos na escola. O assunto abordado tratava acerca das figuras de linguagem na produção textual. Segue abaixo um trecho da transcrição que comprova esse fato:

“Pois Bem, nós vimos até a semana anterior as figuras de linguagem. Então olhem bem::, nós vimos as figuras de linguagem como aquele recurso que intensifica um pouquinho a fala. E a gente pode ver tanto nos textos de anúncios publicitários como também no nosso dia-dia. Como as figuras de linguagem são várias, nós vamos ver hoje se elas também aparecem em outros gêneros textuais (Áudio do dia 01/08/2013)”.

De início, a educadora fez uma breve contextualização sobre o tema e usou como estratégia a referência ao filme *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, para exemplificar a existência das figuras no gênero textual “causo”; de modo que os alunos puderam interagir com o extraescolar e apreender o conteúdo com dinamicidade.

Assim como postula Geraldi (1996), ao afirmar que “aí está a função da escola: distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos (p.33).” Mesmo com poucos recursos, a professora manteve a sala atenciosa e envolvida no que estava sendo tratado.

Observamos que a professora chamou a atenção dos alunos para as variedades linguísticas existentes no filme e nos casos, que trazem histórias das mais variadas regiões brasileiras. Houve a participação dos estudantes e a junção do conhecimento deles ao dela. Ambos discutiram tanto sobre as figuras de linguagem existentes como sobre os casos, trazendo à escola informações que não estavam contidas no livro didático, mas que, com certeza, possibilitaram que a aula se tornasse ainda mais atrativa. Esse fato nos lembra o que Geraldi (1996, p. 56) nos informa, quando afirma que o

reconhecimento destas diferentes instâncias, o aluno traz para dentro da sala de aula. Uma de suas dificuldades, no entanto, é que a escola e a sala de aula se caracterizam como “instância pública” de uso da linguagem e nem sempre os alunos, em suas experiências vividas anteriormente, estiveram em situação de produzir textos (orais) em instâncias públicas.

Constatando que não existe um modo “ideal” para falar, a professora concordou com o que Geraldi nos afirma sobre o fato de que “já não se poderia mais apostar num processo de ensino/aprendizagem que partisse do suposto da existência de uma língua pronta e acabada, objeto de ensino do professor e objeto de apreensão do aprendiz (p.55).” Nesse processo de reconhecimento do meio social dos alunos, eles trouxeram à aula experiências vividas e os casos que conheciam, e o ambiente escolar, no qual a diversidade de conhecimento está presente, se tornou local de dinâmica, aprendizagem e compreensão. De modo construtivo, mesmo com as dificuldades presentes, já que o livro didático não pode ser levado aos lares dos alunos, porque faltam exemplares suficientes para toda a instituição, houve apreensão do que a educadora pretendia tratar, por mais que, em alguns momentos, eles demonstrassem silenciamento. Pudemos comprovar, através do conteúdo abordado, do modo como a aula foi ministrada e das estratégias utilizadas, que

O professor, a partir do conhecimento imprescindível sobre a língua portuguesa e do conhecimento dos pressupostos da teoria construtivista, deve elaborar sua forma de trabalhar com as crianças. Não há receitas prontas para se trabalhar em sala de aula. Cada escola

deve procurar um caminho para possibilitar a aquisição dos conteúdos curriculares à sua clientela (LEÃO, 1999, p.204).

Com dezessete (17) alunos, a turma manteve o bom comportamento e mostrou-se participativa. No entanto, a partir do momento em que lhes foi solicitado que realizassem uma leitura em voz alta, muitos apresentaram-se relutantes, mas fizeram a atividade sugerida pelo LD e pela educadora. Com relação ao livro didático, pudemos perceber que ele traz uma quantidade relevante de textos que facilitam a compreensão do conteúdo. Mas, esse conteúdo só pode ser trabalhado por inteiro em sala de aula, o que faz com que o andamento dessa seja mais lento e menos proveitoso.

Com relação à professora, observamos que ela, com paciência e dinamismo, conseguia reter a atenção dos educandos ao que estava sendo ensinado. De modo construtivo, foram-se estabelecidas às relações diretas entre o conteúdo abordado, o aluno e o educador. É importante que o professor, assim como o acima citado, tenha consciência de como agir no ambiente escolar. Isso pode acontecer se o profissional apreender os quatro pontos que Leão nos informa sobre o ensino:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos (Macedo, 1994. p.59 *apud* Leão, 1999. p.201).

No contínuo da observação, no decorrer da aula, os alunos responderam a uma atividade proposta pelo livro didático referente aos conteúdos que tratavam acerca da concordância verbal e nominal. Tal atividade foi proposta porque serviu de base para o exercício que seria realizado posteriormente: a criação do texto. Notamos que a professora, embora nas aulas analisadas não estivesse focando seu trabalho no ensino da gramática, procurou buscar a integração desse conteúdo nas atividades de produção textual. Tal estratégia contribui para que o aluno perceba que a gramática não é um estudo isolado das outras áreas e que, por meio dela, é possível que haja compreensão sobre a linguagem.

À medida que as aulas aconteciam os alunos davam continuidade aos exercícios propostos nos encontros anteriores. Durante a observação da terceira aula a professora, seguindo as observações do livro didático, trabalha com o processo de reescrita de “O

defunto morto”, uma história contida no exercício do LD. Nessa atividade de produção textual os educandos foram recomendados a recontar a história tomando diferentes pontos de vista. Tal recomendação nos remete ao que adverte Geraldi,

A aposta que se faz aqui é que a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma mediação entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas na mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer. (1997, p. 182)

Tal observação encaixa-se na atitude da professora de orientar os alunos a produzirem outro texto tomando como base a versão original. Dessa forma, ela demonstra ensinar a leitura e conseqüentemente a escrita enquanto interação, um processo de mediação entre o leitor e o texto.

Um aspecto percebido durante as observações foi o fato de que a docente, embora utilize apenas o livro didático e a lousa como recursos para suas aulas, consegue reter a atenção da classe para que a aula ocorra de modo dinâmico e atrativo. Notamos que a professora, adotando uma perspectiva construtivista, tem consciência de que não é a detentora de todo conhecimento e desta forma, busca construí-lo junto com os alunos, “Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância como algo terminado” (Becker, 1993. p, 88).

Durante o processo de reescrita e de apresentação do que foi exigido, foi necessário que a professora fizesse intervenções para nortear os alunos e situá-los quanto ao gênero. Para que eles escrevessem seus textos era preciso que a educadora respeitasse os discursos lá impostos e reconhecesse a maneira singular de expressão de cada adolescente, assim como os PCN’S (p.36) demonstram:

Considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos; considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos; considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

Só desse modo é que o resultado final esperado poderia ser alcançado: uma produção textual em que cada estudante reescrevesse um caso trazido pelo livro didático, contando a história a partir de um novo olhar estabelecido pelos próprios alunos. Auxiliados pela professora, que atuou todo tempo como mediadora, eles demonstraram total absorção da atividade repassada. De modo silencioso, elaboraram seus textos e com criatividade, cada dupla expôs aquilo que estava escrito nos casos.

5. Considerações finais

A educação em nosso país, como sabemos, sofre a cada dia mais com problemas diversos. Embora saibamos que essa é indispensável para todo o desenvolvimento do país, notamos a desvalorização constante do ensino. Percebemos esses efeitos negativos refletidos nos profissionais da educação, que se mostram muitas vezes desmotivados e despreparados em relação à prática docente. No entanto, observamos também que existem professores competentes e preparados para seus cargos, que não se deixam vencer pelas dificuldades impostas, e lutam, a cada dia, pela valorização de sua profissão.

Diante das observações feitas em sala constatamos que a professora em questão é um exemplo de como deve agir um professor em sala de aula. Mesmo encontrando inúmeras dificuldades, relacionadas diretamente ao ensino, como a falta de material, alunos desinteressados, salas com pouca infra-estrutura; e indiretamente, como desvalorização profissional, baixos salários, precárias condições de trabalho, esta mostra que é habilidosa e capacitada para está ocupando aquele local, tentando mudar, a cada dia, esse quadro precário no qual se encontra a educação atualmente, deixando sua contribuição como profissional docente;

Percebemos, ao analisar as aulas dessa educadora, que conhecer as teorias que moldam o ensino é importante, mas que não é o bastante para que ele seja ministrado satisfatoriamente. É na prática diária na escola, que o professor molda suas aulas de acordo com a necessidade de seus alunos e principalmente de acordo com a realidade de cada um.

Por essa razão, torna-se imprescindível ao professor conhecer o ambiente escolar e os estudantes, saber sobre suas limitações e procurar maneiras para ajudá-los. Evidentemente, as teorias não podem ser descartadas, afinal são estas as bases que o

professor tem para guiar seu ensino. No entanto, é necessário haver interdependência entre teoria e prática, já que ambas se complementam para tornar o ensino eficiente.

6. Referências bibliográficas

FERREIRO, Givan [et.al]. *Trabalhando com a linguagem*. 8º ano, 1ed. atual. – São Paulo : Quinteto Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996, (Coleção Leituras no Brasil).

_____. *No espaço do trabalho discursivo, alternativas*. In Portos de passagem. -4ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1997. -(Texto e linguagem).

LEÃO. Denise Maria Marciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de pesquisas*, nº 107, p. 187-206, junho/1999.

SACRISTÃN, J. Gimeno. *Compreender o ensino na escola: Modelos de investigação educativa*. In *Compreender e transformar o ensino* / J. Gimeno Sacristã e A.I. Pérez Gomez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa- 4ª Ed.- ArtMed, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Org.) *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio* – Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010. 445 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Delineando o paradigma tradicional da ciência* IN *Um discurso sobre as ciências*. 2. Ed. – São Paulo : Cortez, 2004.

A TRADUÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE TRADUÇÃO

SANTOS, Cílio Lindemberg de Araújo (UEPB)
NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira (Coautora - UEPB)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar sugestões de atividades de tradução para o ambiente de sala de aula de língua inglesa (doravante LI), apresentando reflexões acerca de como essas atividades podem colaborar para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Para alcançar o objetivo mencionado, foram consideradas as afirmações de Jakobson (1959/2000), que propõe três Categorias de Tradução, a saber: (1) Intralingual, que se refere ao tipo de tradução que ocorre dentro de uma mesma língua; (2) Interlingual, também conhecida como tradução propriamente dita, que acontece de uma língua para a outra; e (3) Intersemiótica, que remete à tradução de signos verbais para não verbais e vice-versa. Ademais, utilizamos as afirmações de Pinho (2006), que fomenta o trabalho com as categorias de tradução em sala de aula de LE; de Santoro (2011), que defende a análise contrastiva como sendo uma prática essencial para o aprendizado de uma LE; e de Branco (2011), que demonstra através de exemplos de sua própria prática docente, em sala de aula, como as categorias de tradução podem ser usadas como ferramenta de ensino nas aulas de LE. Como prévias conclusões, podemos apontar que o vínculo estabelecido entre a discussão de pré-leitura, a leitura do texto com os alunos e os exercícios propostos foi fundamental para o aprendizado de novos vocábulos na LI, bem como para a prática de compreensão da língua estudada. Sendo assim, a tradução, quando usada de forma planejada e didática, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da LE, viabilizando a compreensão da mensagem em LE por parte dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de LE; Categorias de Tradução; Atividades de Tradução.

1. Introdução

Por muito tempo, a tradução foi - e continua sendo - alvo de críticas acerca da sua funcionalidade e até mesmo de sua própria existência dentro da sala de aula de língua estrangeira (LE). Em cursos de LE, por exemplo, por vezes, os alunos são proibidos de fazerem uso de sua língua materna (LM), acreditando-se, assim, que a tradução não está presente em tais aulas. Assim também, no contexto de ensino regular, é comum ouvir professores de LE afirmando não utilizarem a tradução em sala de aula. São fatos como esses que, por muito tempo, impossibilitaram que a tradução fosse verdadeiramente reconhecida pelo relevante papel que ela pode desempenhar em sala de aula de LE.

No entanto, com todos os estudos que vêm sendo realizados no campo dos estudos da tradução desde meados da década de 70, professores e pesquisadores que têm tido contato com as teorias desenvolvidas, vêm desmistificando as afirmações desenfreadas feitas contra o uso da tradução em sala de aula. Ademais, tais profissionais

vêm comprovando, através de suas próprias pesquisas e/ou experiências de ensino, o real papel que a tradução assume nas aulas de LE - de ferramenta de ensino.

Através das pesquisas desenvolvidas, pode-se justificar o fato de que a tradução, em qualquer forma que ela assumir, está presente em todos os lugares onde há necessidade de interação (cf. OUSTINOFF, 2011). O conceito de tradução amplia-se ao se pensar nela como:

Um meio, uma ferramenta de auxílio para o ensino e aprendizagem da LE, podendo manifestar-se como Intralingual, Interlingual e Intersemiótica, que quando utilizadas com objetivos pedagógicos e de forma contextualizada, permitem o desenvolvimento e a consolidação da aprendizagem da LE em foco. (NASCIMENTO, 2012, p. 20)

Assim, vale pontuar o fato de que a ideia para esse trabalho surgiu a partir de uma atividade desenvolvida durante a disciplina de Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa I do Curso de Letras - Inglês da UEPB. O objetivo de tal atividade era elaborar um plano de aula para a disciplina de Língua Inglesa, utilizando as teorias de tradução estudadas para, conseqüentemente, usar a tradução como ferramenta de ensino.

Desta maneira, o presente trabalho propõe-se a atingir dois objetivos: (1) apresentar algumas propostas de atividades de tradução para o contexto de sala de aula de LE, particularmente, de língua inglesa (LI); e (2) apontar reflexões a respeito de como tais atividades podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Para contemplar os objetivos acima citados, este artigo encontra-se dividido em três partes: (1) as categorias de tradução, segundo Jakobson (1959/2000); (2) a relação entre a tradução e o contexto de sala de aula de LE, com a apresentação das sugestões de atividades de tradução, com foco pedagógico; e (3) algumas considerações finais.

2. A tradução e suas categorias

Na presente seção deste trabalho, encontram-se os pressupostos teóricos que serviram como base para o uso das três categorias de tradução em sala de aula e sua empregabilidade como ferramenta no ensino de LI. Aqui, têm-se as afirmações de alguns estudiosos acerca das teorias que envolvem tradução e o seu uso dentro da sala de aula, tais como Jakobson (1959/2000), Popovic (1999), Branco (2011), Santoro (2011), entre outros.

Sobre a teoria da tradução, Jakobson (1959/2000) apresenta as três categorias possíveis: (1) intralingual, que se refere à representação de signos verbais dentro de um mesmo código linguístico, tal como descrição, o uso de sinônimos, definição, paráfrase etc.; (2) interlingual, ou tradução propriamente dita, que remete à transposição de signos verbais de uma língua para outra, por exemplo, dicionários bilíngues; e (3) intersemiótica, que diz respeito à tradução de signos verbais em não-verbais e vice-versa, como um filme que foi adaptado de um livro.

Com respeito ao contexto de sala de aula, Branco (2011) afirma que a tradução pode ser usada como ferramenta de ensino de LE com o envolvimento das quatro habilidades. A autora concorda com a ideia de que uma atividade bem elaborada que envolva a tradução proporciona “atenção especial à prática de qualquer uma das quatro habilidades”, incentivando, assim, os alunos a observar “que expressões nas duas línguas não correspondem necessariamente uma a outra.” (p. 168)

Ao tratar do uso de tradução em sala de aula, Branco (2011) também pontua a relevância de ser necessária a existência de uma comparação feita entre a LE e a LM dos alunos. Santoro (2011) também menciona esse tipo de prática envolvendo tradução, chamando-a de análise contrastiva, que consiste em comparar dois blocos de linguagem de mesmo sentido, mas de línguas diferentes. A autora justifica a importância desse tipo de comparação ao dizer que é preciso estar consciente de que não há total equivalência entre duas línguas “e que é sempre necessário compreender profundamente as possibilidades de cada língua para poder *ser e fazer* na língua estrangeira.” (p. 154)

3. A tradução e a sala de aula de LE: unindo teoria e prática

Neste tópico do presente artigo, encontram-se as atividades de tradução e sua aplicação em sala de aula de LE, bem como algumas implicações de como a tradução pode ser aplicada em atividades para o ensino de LI. É relevante ressaltar que, assim como foi pontuado na introdução, a ideia para a elaboração deste trabalho surgiu através de uma atividade requerida na disciplina de Tradução I, do curso de Letras - Inglês da UEPB. Além disso, existe a intenção de se aplicar tais atividades de tradução num contexto real de ensino de LE, de forma que o presente trabalho constitui, por hora, apenas o planejamento pautado nas teorias de tradução trabalhadas, gerando

expectativas para um futuro trabalho, apontando para a eficácia das atividades sugeridas.

As sugestões de atividades foram pensadas para serem aplicadas numa turma de 1º ano do Ensino Médio, no entanto, as mesmas podem ser repensadas e adaptadas para outros ambientes de ensino. O tema da aula proposta é Aquecimento Global.

Desta maneira, a aula proposta, por meio das atividades envolvendo as três categorias de tradução para o aprendizado da LE em questão, segue os seguintes objetivos: (1) fazer com que os alunos aprendam novos vocábulos acerca do assunto principal; (2) debater a importância de se discutir sobre o Aquecimento Global e as mudanças climáticas; e (3) chamar a atenção dos alunos para a ordem das palavras (substantivos + adjetivos) em LI, comparando-as com a estrutura na língua nativa dos alunos.

Ao começar a aula, para promover uma atividade de pré-leitura, o professor poderia mostrar aos alunos um pôster, em inglês, do filme *The Day After Tomorrow* (O Dia Depois de Amanhã) (2004), Imagem 1, e pedir para que eles analisem o conteúdo não-verbal (imagem) do pôster com o intuito de que contassem o enredo do filme.



Imagem 1: Pôster do filme *The Day After Tomorrow* (O Dia Depois de Amanhã). Disponível em: <http://stuffpoint.com/soundtracks/image/439287/the-day-after-tomorrow-dvd-cover-picture/>, 2014.

Neste primeiro momento de análise do pôster, a tradução intersemiótica está operando, visto que os alunos são guiados a interpretar a mensagem do filme a partir da leitura da imagem, convertendo-a em um texto oral. É por meio do conhecimento prévio que os alunos conseguem realizar a leitura da imagem e, conseqüentemente, compreender a mensagem não-verbal expressa pelo pôster.

Em seguida, os alunos são guiados a analisarem os elementos verbais do pôster. Para isso, eles poderão fazer uso não só das palavras que eles já conhecem, mas também do reconhecimento de palavras cognatas presentes no pôster. Além disso, essa análise contará com o uso da tradução interlingual, transpondo, assim, a mensagem verbal do pôster de uma língua, LI, neste caso, para outra (LM).

Após os alunos terem contado o enredo do filme em LM, os alunos são questionados acerca do tema principal do longa-metragem para tentar conectá-lo ao tópico a ser abordado em sala de aula - Aquecimento Global. Com isso, o professor obtém dos próprios alunos informações sobre a temática. Quando considerar necessário, o professor auxilia no momento de interação entre os alunos, completando as suas contribuições a respeito do tema. Após alguns pontos relevantes sobre a temática terem sido debatidos, o professor poderia lançar como ponto de discussão para os alunos a problemática de que o Aquecimento Global é um fenômeno atual e muito preocupante.

Ao final deste momento da aula, os alunos já teriam cumprido o segundo objetivo da aula proposta, isto é, o debate acerca da importância de se discutir sobre o Aquecimento Global e as mudanças no clima.

Após seguir estes passos, o professor apresenta o texto aos alunos, Imagem 2, fazendo uma relação entre as inferências feitas acerca da mensagem do filme e as ideias presentes no texto:

2 **The Earth – We Still Care!**

PRE READING
Look at the photo and the headings. What is the reading mainly about?

How Temperature Rise Occurs

Global warming refers to an increase in the planet's average surface temperature. Natural and human causes have been suggested to explain this phenomenon. The rise in temperature of the past 50 years is most likely due to an enhanced greenhouse effect, caused by an increase in greenhouse gas concentrations in the atmosphere.

THE GREENHOUSE EFFECT
The Earth's atmosphere traps part of the sun's energy, keeping it at an average temperature of 13 °C (55.4 °F). Meanwhile the Earth's surface and the clouds reflect the other part of this solar radiation in the form of heat. This natural phenomenon causes what we call the greenhouse effect and without it, there would be no life on Earth and in the oceans, at least not life with the current diversity and degree of complexity.

Solar radiation passes through the atmosphere.

The Earth's surface absorbs most of the solar radiation, and the Earth warms up.

The other part is reflected back into the atmosphere.

The increase in the emission of greenhouse effect gases forces these gases to get stuck in the atmosphere, forming a layer that gets thicker and thicker. It retains the heat of the sun, causing our planet to get warmer.

26

due to: devido a
enhanced: aumentado
get stuck: prender-se
greenhouse effect: efeito estufa
layer: camada
meanwhile: enquanto isso

most likely: muito provavelmente
rise: aumento
thicker: mais grossa
traps: prende
warms up: aquece

Extracted from Learn about global warming.
São Paulo: Moderna, 2007. p. 2.

Imagem 2: Texto *The Earth – We Still Care!* - A Terra – Nós ainda nos importamos!. Fonte: AGA (2010, p. 26)

No entanto, antes do início da leitura do texto em si, o professor poderia trabalhar o título do texto com os alunos, e isso se faria sem que fosse preciso recorrer à tradução palavra-por-palavra. O objetivo de se trabalhar o título seria justamente para que os alunos pudessem inferir o assunto do texto. Assim, já tendo visto o título e, conseqüentemente, a figura central contida no meio do texto, os alunos são levados a inferir o tema central do texto.

Para a compreensão do título, pode-se recorrer à tradução intralingual, através da definição da palavra *Earth* (Terra), por meio de *A planet* (Um planeta), de forma que o leque de vocabulário dos alunos possa ser ampliado na LI e haja um distanciamento da tradução palavra-por-palavra.

Durante o momento da leitura, propriamente dita, as três categorias de tradução podem ser utilizadas, a depender do objetivo do professor, bem como do momento de ensino-aprendizagem de LE. Acreditamos, portanto, que não há uma receita para que

categoria de tradução utilizar. Ademais, essa é uma decisão a ser tomada pelo professor, de forma planejada e consciente.

Observa-se - não necessariamente na ordem em que se segue - a presença constante de mais de duas das categorias de tradução durante a leitura do texto em questão. A primeira é a tradução interlingual, estabelecida através do quadro de vocabulário localizado logo abaixo do texto, fazendo, portanto, uma ponte entre as palavras que os alunos podem desconhecer e a sua LM.

Com isso, vale ressaltar que a tradução empregada no quadro mencionado não era de palavras isoladas, mas de palavras dentro do texto, levando em consideração o contexto no qual elas estavam inseridas. Afinal, quando traduzidas isoladamente, as palavras de nada serviriam para os alunos, uma vez que “para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.” (BAKHTIN, 2006, p. 94)

A outra categoria mais presente é a tradução intersemiótica, já que enquanto lêem, os alunos podem fazer uma associação entre o conteúdo do texto e as ilustrações que o dão suporte, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão do texto.

Até então é possível observar que as três categorias de tradução permeiam a aula de LE. Durante todo o trabalho com o envolvimento das quatro habilidades comunicativas, é possível observar que as três categorias introduzidas por Jakobson (1959/2000) se fazem presente. Observa-se também o fato de que, assim como justifica Branco (2011), a tradução em sala de aula de LE tem a função de servir como ferramenta de ensino, auxiliando na prática com as quatro habilidades.

Logo após a leitura e a compreensão do texto, o professor poderia entregar aos alunos uma atividade de compreensão textual e treino gramatical, tal como a que é sugerida logo abaixo:

1) De acordo com o texto, a que se referem os tópicos citados abaixo?

Descreva-os:

a) Global warming _____

b) The greenhouse effect _____

2) Volte ao texto e verifique se as expressões abaixo estão na ordem correta:

- a) Radiation solar _____
- b) Effect greenhouse _____
- c) Causes human _____
- d) Temperature average _____
- e) Gases greenhouse effects _____
- f) Gas concentrations greenhouse _____

Na primeira questão da atividade, a qual se concentra em treinar a compreensão textual, os alunos teriam que remeter ao texto para que pudessem descrever os pontos propostos. Desse modo, estariam praticando duas das quatro habilidades comunicativas: (1) compreensão escrita, por terem que retornar ao texto em busca de informações específicas, ficando, de tal modo, evidente o uso da estratégia de leitura conhecida como *scanning*; e (2) produção escrita, por terem que argumentar para descrever o que se pede.

Além disso, duas das três categorias de tradução são possíveis nesse primeiro momento da atividade: (1) a tradução interlingual, visto que os alunos teriam que interpretar os pontos que requerem descrição (as letras da 1ª questão), os quais estão em LI, e traduzir os signos verbais em LI, encontrados no texto, para responder a questão na sua LM; e (2) a tradução intralingual visto que ao chegarem a uma resposta na LM, os alunos podem, por sua vez, parafraseá-la.

Na segunda questão da atividade, que tem por objetivo a prática de conhecimento gramatical, os discentes teriam, outra vez, que voltar ao texto para organizar os grupos nominais que estão em LI. Novamente, os alunos estariam praticando as mesmas habilidades comunicativas da questão anterior: (1) a compreensão escrita, por terem que voltar ao texto e usar a estratégia de *scanning* de novo; e (2) a produção escrita, visto que teriam que escrever as palavras na ordem correta da língua-alvo para fazerem sentido.

Ao corrigir essa segunda questão, a tradução interlingual está presente por meio da análise contrastiva visto que através dessa prática, os alunos têm a oportunidade de perceber as diferenças existentes entre a LI e a sua língua-mãe e que tais diferenças precisam ser respeitadas a fim de que se concretize o aprendizado da LE em questão, tal como defende Santoro (2011).

Enquanto isso, a partir do momento em que os alunos reescrevem as frases, na ordem correta, eles usam a tradução intralingual, por estarem trabalhando dentro de um

mesmo código linguístico. Embora tais frases, estando incorretas, sejam, por um lado, compreensíveis para aprendizes brasileiros de LI, faz-se relevante mencionar que os mesmos estejam cientes de que a estrutura da LE distingue-se da sintaxe da LM dos mesmos, no que diz respeito à posição dos substantivos e adjetivos.

4. Considerações finais

A presente pesquisa seguiu dois objetivos: apresentar atividades de tradução e sua aplicabilidade em sala de LE, bem como investigar as implicações do uso das mesmas no ambiente mencionado. Para tanto, foi proposto um trabalho em torno do tema: Aquecimento Global. Inicialmente, houve uma abordagem ao filme *The Day After Tomorrow* (O Dia Depois de Amanhã), a fim de trabalhar a mensagem transmitida no filme. Posteriormente, as reflexões e as atividades de pré-leitura envolvendo o filme foram atreladas ao momento de leitura, propriamente dita, de um texto intitulado: *The Earth: We Still Care* (A terra: Nós ainda nos importamos), em que o vocabulário foi explorado, dentro do texto e não de maneira isolada. Para tanto, as categorias de tradução estiveram presentes de forma constante.

Por fim, algumas atividades focando a compreensão textual, o trabalho com vocabulário - específico do tema - e aspectos gramaticais foram utilizados. Tais atividades objetivaram levar os alunos a consciência de que as línguas não correspondem um a um e que precisam ser consideradas em seus contextos específicos de uso. Para tanto, a análise contrastiva desempenha um papel fundamental, envolvendo os alunos com as duas línguas que o constituem – a LM e a LE, considerando a inter-relação intrínseca presente no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Para alcançar o objetivo a que se propõe a tradução, e crucial considerar a afirmação de Popovic (1999), de que a tradução não pode ser entendida como um fim em si mesma, mas, ao invés disso, como um meio pelo qual se pode aprender e/ou aperfeiçoar as quatro habilidades linguísticas, desde que, obviamente, ela assuma o seu real papel dentro da sala de aula, como ferramenta de ensino, e que as atividades desenvolvidas que a envolvam sejam bem elaboradas, tal como Branco (2011) destaca.

Além disso, a análise contrastiva, sendo uma ramificação do trabalho com a tradução em sala de aula, torna-se fundamental para o aprendizado de uma LE, assumindo, com isso, a finalidade de conscientizar os alunos a respeito da não relação

plena entre as línguas, o que, de fato, faz-se necessário quando se quer aprender outra língua. (SANTORO, 2011)

Portanto, tendo em mente que a tradução encontra-se, inevitavelmente e das mais variadas formas, dentro da sala de aula, o professor deve apropriar-se de conhecimentos acerca das teorias que envolvem o tema da tradução em sala de aula e utilizá-la como uma ferramenta de ensino, para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Espera-se, com este trabalho, que haja pesquisas futuras na área da tradução com fins pedagógicos. Considerando que o presente trabalho constitui um planejamento, pretende-se aplicar as atividades aqui sugeridas, em uma pesquisa futura, com vistas a ter conclusões mais contundentes acerca da eficácia da manifestação das categorias de tradução da forma que aqui foram sugeridas. Dessa maneira, este trabalho colabora para a reflexão acerca de como a tradução pode ser vivenciada por alunos e professores de LE, de maneira positiva, focando a mensagem a ser comunicada, em detrimento de textos cuja origem é desconhecida e não faz parte da realidade dos alunos, tampouco do interesse dos mesmos.

5. Referências bibliográficas

AGA, Gisele. **Upgrade**. Volume 1. São Paulo: Richmond Educação, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Língua, Fala e Enunciação. In: _____ **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ed. 2006.

BRANCO, S. O. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, n. 27, p. 161-177, 2011/1.

JAKOBSON, Roman. On Linguistic Aspects of Translation. In: NEVUTI, Lawrence (Editor). **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge, 1959/2000, p. 113 – 118.

NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira. **Categorias de Tradução em sala de aula de línguas estrangeiras**. Campina Grande: Posle, 2012. Disponível em: <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2012/Kaline_Brasil_Pereira_Nascimento.pdf>. Acesso em 15/12/2013.

PINHO, J. M. C. A. Tradutor – em busca de novos rumos. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, v. 1, n. 15, 2006.

POPOVIC, Radmila. **The place of translation in Language Teaching**. English Teaching Forum, 1999, p. 37-49. Disponível em: <http://www.sueleatherassociates.com/pdfs/Article_translationinlanguageteaching.pdf> Acesso em 25/02/2014.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, n. 27, p. 147-160, 2011/1.

A IMPORTÂNCIA DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LEXICAL VISANDO A PLURALIDADE NO ENSINO DE ESPANHOL

GOMES, Eliane Galvão (IFRN)
SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da (IFRN/UFCG- Orientador)

Resumo: No ensino de espanhol como língua adicional, constata-se que o conhecimento abordado sobre a variação linguística nos materiais didáticos se revela impreciso e superficial, enfatizando as normas linguísticas e culturais da Espanha. A utilização do livro didático, que muitas vezes, por fatores diversos, é o único recurso utilizado em sala de aula pelos professores das escolas de rede pública, é necessária para a construção do conhecimento. O conhecimento prévio de sua aplicabilidade é imprescindível no ensino e aprendizagem de espanhol para brasileiros. Acreditamos na relevância do tratamento do léxico a partir do livro didático, visto que a aquisição de vocabulário para a comunicação se faz necessária desde os primeiros contatos com a língua meta. No caso específico da língua espanhola, acrescentamos ainda o problema enfrentado pelos estudantes com “falsos cognatos”, que gera insegurança na aprendizagem e que, em alguns casos, não levam em consideração as diferenças regionais. O presente trabalho objetiva discutir a importância do tratamento da variação lexical a partir do livro didático de língua espanhola, pensando no contexto brasileiro de ensino, através de um levantamento bibliográfico e documental. Basear-nos-emos para a análise bibliográfica nos estudos de variação e ensino de línguas em Moreno Fernández (2010), Andiñón Herrero (2008), Cervero e Castro (2000) e Serrani (2005); e para a análise documental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Com isso, acreditamos que a abordagem que se confere ao ensino das variantes lexicais da língua espanhola deve ser um ponto crucial na elaboração de materiais destinados ao ensino desse idioma, conscientizando o aluno da heterogeneidade da língua, além da existência de uma norma padrão.

Palavras-chave: Variação lexical; Ensino de espanhol; Livro didático.

1. Considerações iniciais

Na aprendizagem de uma nova língua há a necessidade de se conhecer o léxico para a utilização adequada da expressão do aprendiz, bem como despertar o interesse em aprender e enriquecer seu vocabulário progressivamente, oportunizando ao aluno o conhecimento que resulte o uso adequado das palavras e expressões da língua.

No que se refere à variação lexical, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) consideram que:

O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela idéia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências”; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro. Antes de considerar qualquer tipo de correspondência/equivalência linguística, seria preciso determinar, por exemplo, até que ponto são possíveis (se é que o são) as equivalências entre as realidades referidas.⁴ Será *um colectivo porteño* a mesma coisa que *una guagua habanera*? A que mundo cada um deles nos remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores,

culturas e histórias tão peculiares? É preciso, no entanto, não perder a dimensão do real em que se encontramos professores de Espanhol no ensino médio (BRASIL, 2006, pg.136).

Portanto, a questão da variação linguística no espanhol poderá ajudar não só na compreensão dos fenômenos linguísticos das variantes e mostrar a relação entre grupos sociais diferentes, mas indicar que as variações linguísticas marcam as pessoas e as posicionam no discurso sem excluí-las de seus bens culturais.

Devemos considerar que, cabe ao professor o ensino da variedade do espanhol oportunizando ao aprendiz a escolha adequada para sua fala, de modo que todos compreendam o que dizem da mesma maneira permitindo aos falantes de países diferentes se comuniquem utilizando o espanhol. Pensando nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva discutir e provocar uma reflexão sobre a importância do tratamento da variação lexical pensando no contexto brasileiro de ensino.

Considerando a importância do tratamento da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem do espanhol, no primeiro momento abordaremos sobre o ensino da variação lexical a partir das concepções de alguns dos principais teóricos e documentos que embasam o tema proposto. Em seguida, trataremos da variação do léxico e sua acuidade de maneira específica no livro didático.

2. Variação lexical e ensino de espanhol para brasileiros

De acordo as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006), o ensino de língua estrangeira não visa apenas objetivos instrumentais, mas a formação do aluno como sujeito reflexivo sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as fala. Tanto o material didático quanto os professores têm a função de expor aos alunos outra língua a partir de uma ótica menos instrumental, retirando a visão redutora do ensino de línguas estrangeiras, entendendo-o como um recurso mediador do conhecimento.

Para que o ensino do léxico de uma segunda língua se concretize, há uma necessidade do professor estimular, desde as primeiras aulas, ao aluno o praticar diário para que, aos poucos haja um desenvolvimento vocabular dando seguimento a cada palavra nova, Visto que será muito difícil a comunicação na hora do estudante se expressar. O aluno necessita conhecer as palavras dos textos para sua utilização correta.

Segundo Sedycias (2005), o espanhol é uma das mais importantes línguas mundiais da atualidade. É a segunda língua nativa mais falada do mundo é língua oficial em 21 países, com importantes comunidades de falantes nos Estados Unidos e Filipinas, caracteriza-se como uma língua plural. Há variações por países, regiões, cidades e grupos sociais, ainda que haja uma base comum com grande presença de variação no campo do léxico. Deve-se considerar que o Brasil em seu entorno geográfico possui países cuja língua oficial é o espanhol, ocorrendo assim o contato com variedades linguísticas.

O entorno brasileiro justifica a importância de se expor a variação linguística aos estudantes de espanhol como língua estrangeira, educando com objetivo de quebrar preconceitos e desmistificar estereótipos que circulam no seio do ensino da língua espanhola, abrindo espaço para construção e constituição de aprendizagens significativas. Assim, Moreno Fernández (2010) afirma que:

De hecho, no podemos hablar de todas las posibles situaciones de enseñanza y aprendizaje de español, pero sí es factible practicar una aproximación, al menos, por continentes. Como tendremos ocasión de comprobar, el tratamiento que se da a las variedades geolectales de la lengua española, dentro del proceso de su enseñanza, está condicionado por tres factores decisivos: la procedencia del profesorado, la autoría de los materiales didácticos y las expectativas y necesidades de los estudiantes. Estos no son los únicos agentes determinantes, pero su importancia es innegable. (MORENO FERNANDEZ, 2010, p.173)

O professorado de espanhol tem como tarefa oferecer aos alunos uma seleção de léxico que lhe despertem motivação para alcançar seus objetivos comunicativos. Aprender o léxico é uma atividade constante nos seres humanos. Cada um em sua língua materna assimila estruturas gramaticais, diferente da aprendizagem do léxico que é constante na vida dos indivíduos.

La movilidad a la que se ve sometido el léxico habrá de ser tenida en cuenta a la hora de determinar no sólo qué términos se van a enseñar, sino también el tipo de lengua. En consecuencia, el vocabulario que se aprende o enseña en nuestras clases debe ser reflejo del vocabulario en uso de los/as hablantes de esa lengua (CERVERO Y CASTRO, 2000, p.9).

A partir de experiências com o livro didático, percebe-se que o tratamento do léxico não fica evidenciado e pouco motivador na prática de ensino aprendizagem. Fator que leva o professor a sempre estar procurando outros recursos que agreguem ao livro.

Não podemos esquecer que cada comunidade falante tem suas especificidades, e assim, buscarmos um reconhecimento de igualdade entre distintas línguas, que segundo Vilhena (2013, p.73-74), assumindo o livro didático como aparelho ideológico do Estado nos moldes descritos por Althusser (1998), a autora argumenta que tal material didático, ao tentar construir um espanhol neutro, esteja simplificando-o na qualidade de língua estrangeira a ponto de construir uma alteridade adulterada, que despreza tanto a convivência como o confronto de vozes no universo hispanófono.

Nas práticas docentes no ensino de línguas, no caso o espanhol, já não basta a mera descrição linguística do idioma que ensina, mas considerar a diversidade cultural, o convívio social e a ética, tema proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que nos leva a refletir até que ponto o livro didático está contribuindo para o que está proposto para o ensino de língua estrangeira. E nesse mesmo pensamento Bezerra (2004) diz que:

Ao ensinar uma língua, o professor deve conceber a ideia da pluralidade de discursos que permeia as atividades comunicativas dos falantes. De acordo com Travaglia (1996), uma das dimensões que compõem essa pluralidade é a variação linguística. É sabido que as variações se dão a partir de diferentes situações de uso da língua e que, como falantes, devemos saber usar a variação requerida em cada situação (BEZERRA, 2004, p.61).

Dessa maneira, entendemos que a sala de aula é o espaço onde devemos apresentar uma língua com suas variedades. Para que conhecendo suas várias formas de se entender, o estudante passa a se identificar e constituir gradualmente em uma experiência rica, quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outro falante dessa língua. Que segundo Serrani (2005), o conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino da língua.

É de crucial importância esclarecer para os alunos que todos nós falamos uma variedade linguística de um idioma, resultado do meio em que vivemos; das pessoas com as quais nos relacionamos; da profissão que exercemos, entre outras influências. Essas diferenças aparecem em todas as línguas, inclusive na língua espanhola. Tema já citado no Relatório da UNESCO (2009), que diz:

As línguas são os vetores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e culturais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano coletivo como individual. Sob o ponto de vista da diversidade cultural, a diversidade linguística reflete a

adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social. Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo. (UNESCO, 2009, p. 12)

Dessa forma, percebe-se a grande importância da presença da variação da língua alvo nos livros didáticos das escolas públicas, para que o desencontro na abordagem da variação lexical não promova preconceito linguístico, confusão de significado e desânimo no ensino/aprendizagem da língua espanhola.

Nesse sentido, com a heterogeneidade da língua espanhola, esse mosaico de variação linguística, cabe a que os professores apresentem para o estudante que não existe variante “melhor” ou “mais correta” que a outra, possibilitando uma competência que lhes permita desenvolverem-se em várias situações comunicativas.

Assim, a aprendizagem de língua estrangeira deverá oferecer acesso a pluralidade na prática discursiva, pois segundo as OCNMs (BRASIL, 2006), o falante não deve renunciar sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por tudo que isso implica e não considerar único ou melhor. Sendo a homogeneidade construção baseada em gesto de política linguística, uma ideologia que leva a exclusão.

Deve-se então, pensar o ensino de espanhol, especificamente no Brasil a partir da ideia de BUGUEL (2000, apud BRASIL, 2006):

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua. (BUGEL, 2000, apud BRASIL 2006, p.135).

Isto quer dizer que o preconceito tornar-se visível no contexto educacional, gerando atitudes negativas com as variedades “não padrão”, dando-lhes atributos depreciativos. Em relação ao ensino/aprendizagem do espanhol, o estudante que só conhece a norma padrão/culta terá dificuldade ao realizar uma comunicação ao se deparar com outras variantes. Consideramos, então, a relevância do tratamento do léxico a partir do livro didático que constitui uma realidade para trabalhar as variedades nas interações sociais, construindo no aprendiz a consciência de que existem duas ou mais

maneiras de dizer a mesma coisa. Pois, a falta de conhecimento das variantes gera problemas ao estudante da língua alvo, no caso o espanhol, com os falsos cognatos.

3. A variação lexical e sua importância a partir do livro didático

A partir das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), entendemos a necessidade de por em prática o que está documentado em relação ao ensino do espanhol, vejamos o que diz o documento:

Na Apresentação deste documento destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior. Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p.134).

E seguindo as orientações do *Guia do Plano Nacional do Livro Didático* (2011), que nos discorre sobre a importância de aprender uma língua estrangeira na escola de educação básica, e acrescenta sobre a formação e a inclusão do indivíduo, ressalta:

[...] que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais (PNLD, 2011, p.11).

Entendendo que a escola é a instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros didáticos e contribui para a educação dos mesmos. Tomamos como corpus de observação, para tratar da presença da variação linguística “A coleção *Enlaces 1 – Español para jóvenes brasileños 2010* “Autoras, Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valerd, direcionada aos estudantes de espanhol do ensino médio, verificaremos como prepara os aprendizes para usar estilos apropriados em variadas situações comunicativas.

Apresentaremos atividades propostas pelo livro que são mecânicas e não tratam da realidade do aluno, não expondo a variedade do léxico e espaço a construção do conhecimento do sujeito crítico.

Unidad 6

5. Observa las ropas del escaparate y completa el diálogo.

- Me gustan aquellos vaqueros azules.
- Sí, son bonitos y creo que se pueden usar con la camiseta verde y con la camisa blanca.
- Tienes razón. Y si hace frío, también puedo usarlos con la cazadora naranja.
- ¡Perfecto! Y para mí... me gustan aquella falda morada y los calcetines del mismo color.
- Creo que el jersey rojo también es bonito y te va a quedar muy bien.
- Sí, me gusta. Y a papá, le podemos comprar aquella corbata azul.
- Muy bien.




Ilustração 01: Atividades sobre o léxico das roupas (ENLACES 1,2010p.98)

Ao observar a atividade proposta, os exercícios de vocabulário se reduzem a focar o significado das palavras, sem procurar outros sentidos léxicos, não oportunizando ao estudante o conhecimento que a mesma palavra pode ser dita de formas diferentes. Por Exemplo: *Vaquero* na Espanha e *Jean* na Argentina, ou *Jersey* na Espanha e *Suéter* no México.

A partir desse exemplo, cremos que é o momento de debruçarmos sobre a importância do tratamento dado ao ensino da variação linguística da língua espanhola, já que podem de alguma forma, estarem presentes nos livros didáticos.

4. Considerações finais

Percebemos que, mesmo que haja à impossibilidade de compreender toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, a partir da sala de aula, o estudante passe a entender a heterogeneidade marcada por todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

Ao falar de ensino de variação, Gonzáles (2004) afirma que:

Son casi trescientos cincuenta millones las almas que en todo el mundo hablan, sienten, viven, en suma se comunican en español a lo

largo dos inmensos corazones de tierra que, entre el Atlántico y el Pacífico, se llaman América. (...)La América que vive en español es inmensa en su extensión y en su variedad, rica en historia y cultura, vastísima en sus recursos, inagotable en su espíritu, y sería imposible intentar retratarla, siquiera a pinceladas (GONZÁLES,2004,p.5).

Assim, entendemos que o mais indicado é que os materiais didáticos e os professores de espanhol proporcionem ao estudante uma visão mais abrangente em relação às variantes lexicais, contextualizando sem apresentá-las como mera curiosidade, pois as línguas ultrapassam a fronteira de Espanha porque não há como deter ou fechar as fronteiras linguísticas.

Até o presente momento, concluímos que a abordagem que se confere ao ensino das variantes lexicais da língua espanhola deve ser um ponto crucial no planejamento docente e na elaboração de materiais destinados ao ensino desse idioma. Desta forma, podemos entender que há a necessidade de conscientizar o aluno da heterogeneidade da língua, além da existência de uma norma padrão.

E neste mesmo pensamento, Andiñ Herrero (2007) comenta que se pretendemos construir um corpus linguístico para o ensino do espanhol, é conveniente apresentar um modelo com expoentes flexíveis que permitam adaptar o espanhol compartilhado pela maioria dos falantes das variedades dessa língua. Buscando ensinar um espanhol como língua plural, heterogênea sem sacrificar as suas diferenças.

Deste modo, percebe-se uma preocupação maior com as variações linguísticas e espera-se que professores e estudantes se envolvam com o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola e se sintam cada vez mais inseridos e identificados com a cultura hispana.

5. Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Estudar vocabulário: como e para quê?** Campina Grande: Bagagem, 2004.

CERVERO, Maria Jesus e CASTRO, Francisca Pichardo. **Aprender y enseñar vocabulario.** Madrid, Edelsa Grupo Didascálica, S.A , 2000.

GONZÁLES (coord.)Didacthèque de Bayonne. **Voces de América-Cuaderno de actividades.** Sociedad General Española de Librería, S.A., Avda.Valdelaparra, 29 – 28108 ALCOBEDAS (Madrid), 2004.

Guia de livros didáticos: PNLD 2011: **Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-93-anos-finais-do-ensino-fundamental>

Acesso em: 06/03/2014.

HERRERO, María Antonieta Adion. **La variedad del profesor al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes**. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).2007. Disponível em:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0167.pdf>

Acesso em: 18 de ago. 2013.

LEI 11.161 de 05 de agosto de 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei11161.htm>

Acesso em 04 de set 2013.

MORENO, Francisco Fernández. **Qué español enseñar** – Madrid, Arcos Libros, 2000.

MORENO, Francisco Fernandez. **Las variedades de la lengua española e su enseñanza**. Madrid, Editorial, Arco Libros, 2010.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO- OCEM. Linguagens, códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2000.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na Sala de Língua/ Currículo – Leitura – Escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro** / João Sedycias, organização; Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão... [et al.] – São Paulo: Parábola Editorial, 2005

VILHENA, Flávia Braga Krauss de. **A (In) Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OSMAN, Soraia. **Enlaces – Español para jóvenes brasileños**. São Paulo: Macmillan, 2010.

ALGUNS OLHARES SOBRE AS IDENTIDADES FEMININAS QUE NOS CERCAM: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

SILVA, Frederico de Lima (UFPB)
HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima (UFPB)

Resumo: O presente artigo foi desenvolvido como uma proposta de intervenção pautada na reflexão sobre algumas perspectivas de *feminino* existentes na sociedade, mediante a utilização de textos literários, no intuito de verificar, desenvolver e extrair, mediante as vivências de cada um dos alunos que participaram das atividades, uma visão crítica mais desprovida de estereótipos e preconceitos acerca da figura feminina. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. Para dar vazão as aspirações presentes nesse artigo, utilizamos a metodologia da sequência expandida proposta por Cosson (2006) composta por uma *motivação*, que consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto, permitindo que, antes mesmo de introduzirmos o texto literário, os alunos possam acionar antecipadamente seus respectivas experiências de vida, proporcionando-lhes uma maior facilidade na posterior leitura da obra principal a ser analisada. Sendo assim, diferente da sequência básica a que muitos utilizam durante suas aulas de literatura, iremos ter dois momentos de interpretação. Um é a compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais e o segundo momento da interpretação é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor. Apesar da sequência original possuir uma vasta coleção de textos literários por nós trabalhados, optamos por incluir, no presente artigo, sequências feitas a partir de textos de Adélia Prado e a Canção Geni e o Zepelim, de autoria de Chico Buarque de Holanda, tendo em vista que a proposta completa, onde somam-se todas as sequências didáticas, é demasiada extensa.

Palavras-chave: Feminino; Literatura; Proposta de Intervenção.

1. Introdução

O objetivo do presente artigo é apresentar o planejamento das atividades pedagógicas das intervenções a serem realizadas na Escola Estadual Presidente Médici, instituição de ensino que integra a rede estadual de escolas do Governo da Paraíba, situada no bairro do Castelo Branco, na cidade de João Pessoa, como requisito para a aprovação nas disciplinas de Estágio Supervisionado VI e VII da grade curricular do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba.

O projeto de intervenção por nós elaborado para as respectivas disciplinas de estágio de Língua Portuguesa e Literatura, orientado pelas professoras Josete Marinho de Lucena e Daniela Segabinazi, observou os princípios básicos de qualquer estágio curricular obrigatório, que é promover a formação contínua dos futuros educadores, de nosso caráter ético, humanista e reflexivo, capacitando-nos a absorver e enfrentar novos desafios, levando em consideração o desenvolvimento de nossas criticidade e criatividade no processo educacional-prático-intervencionista, considerando os aspectos políticos, econômicos, ambientais e culturais, na prática de nossas atividades, o que

nos permitiu uma integração das teorias estudadas com à realidade educacional em que iremos, provavelmente, atuar. Além do mais, a integração das disciplinas tornou-se algo enriquecedor para nossa formação acadêmica, tendo em vista que, ao unir Língua e Literatura, duas metades de algo indissociável (mas que muitos tendem a dividir), um desafio maior e mais completo é estabelecido, fazendo com que exercitemos novas habilidades e aptidões, nos instrumentalizando para uma inserção no exercício pleno de nossas futuras formações profissionais como professores de Língua Portuguesa.

A partir do exposto, nosso trabalho concentrou-se na elaboração de projeto de intervenção pautado na reflexão sobre algumas perspectivas de *feminino* existentes na sociedade, mediante a utilização de diversos gêneros textuais, tais como: depoimento, poesias, músicas, vídeos, entrevistas, notícias, contos, propagandas, no intuito de verificar, desenvolver e extrair, mediante as vivências de cada um dos alunos que participaram das atividades, uma visão crítica mais desprovida de estereótipos e preconceitos acerca da figura feminina. No trabalho com literatura, elaboramos sequências didáticas que tinham como objetivos: (i) levar o aluno a compreender a literatura dentro do contexto social, cultural e histórico para relacioná-la ao seu contexto externo, evidenciando a participação no processo de leitura e a construção/reconstrução de posicionamentos críticos a respeito dos valores que envolvem a figura do feminino em nossa sociedade até os dias atuais; (ii) levar o aluno discutir as ideias e ideologias, os conceitos e preconceitos evidenciados nos textos literários a partir do tema feminino, a fim de compreender e analisar situações do seu cotidiano e do seu comportamento social, colaborando na diminuição dos conflitos sociais que permeiam este assunto. Para isso, selecionamos uma coleção de textos literários referentes aos temas específicos que intentamos trabalhar, mas, por questões de espaço, optamos por incluir, no presente artigo, apenas as sequências feitas a partir de textos de Adélia Prado e a Canção Geni e o Zepelim, de autoria de Chico Buarque de Holanda.

2. Referencial teórico

Sem suavizações desnecessárias, o ensino de literatura, no contexto da sala de aula, tem se tornado meramente e predominantemente um estudo historiográfico. Na maioria, para não dizer em sua quase totalidade, as aulas de literatura servem apenas para caracterização das escolas literárias, em uma abordagem cronológica, bem como

seus principais autores e suas obras mais significativas, ou seja, o estudo privilegiado do cânone. E como a maioria dos nossos mais ilustres autores já se encontram falecidos, torna-se necessário também o conhecimento de sua biografia. Livros e antologias escolares trazem trechos de obras selecionadas que deveriam ser lidos pelos alunos, mas apenas isso, como se a obra literária fosse um agente com significações petrificadas.

Pensando que devemos abranger como conteúdo de base no ensino literatura no médio, faz-se necessário uma atualização constante dos chamados cânones, ou clássicos, como alguns preferem chamar. E isso não implica na renovação total, ou ainda mais bruscamente em uma retirada das obras clássicas da nossa literatura do contexto escolar, longe disso, mas de uma inclusão de outras obras contemporâneas significativas (BRASIL, 1998, p. 73).

Tal abordagem tem como principal função a valorização das obras ditas não-canonizadas, que em sua maioria possuem tão significativamente os mesmos valores de abordagem e merecimento. E porque não usar desta “arma”, a literatura, para desconstruir a visão ainda, quase sempre, minimizada da mulher perante o homem e a si mesma, tendo em vista que foi justamente a literatura que gerou certa inquietação por parte da comunidade masculina, durante o processo de popularização de obras literárias na sociedade brasileira.

Embora as mulheres não fossem as únicas leitoras de romances, elas eram consideradas o principal alvo da ficção romântica e popular. A popularização do público leitor de romances parecia confirmar os preconceitos sobre o papel da mulher e sua inteligência. Romances eram tidos como adequados para as mulheres por serem elas vistas como criativas em que prevalecia a imaginação, com capacidade intelectual limitada, frívola e emotivas. O romance era síntese da literatura prática e instrutiva. Exigia pouco do leitor e sua razão de ser era divertir pessoas com tempo sobrando. Acima de tudo o romance pertencia ao domínio da imaginação (LYONS, p. 171).

É por meio do ensino de literatura, não apenas como um estudo historiográfico, que o aluno pode entender o real sentido de se “aprender” literatura, pois nesse processo, na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da leitura podemos ser os outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do

tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2006, p. 17).

Para dar vazão as aspirações acima expostas, utilizamos a metodologia da sequência expandida proposta por Cosson (2006) para planejamento e condução das aulas de literatura na sala de aula. Essa metodologia é composta por uma *motivação*, que consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto. Normalmente, essa etapa se dá de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta. A segunda etapa é a **introdução**, na qual é feita a apresentação do autor e da obra. A terceira parte é a **leitura** do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor. O autor chama esse acompanhamento de “intervalos”, no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto.

A penúltima última etapa é a **interpretação** e para o autor ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser de forma alguma substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2009, p. 65).

A sequência expandida, que é outra orientação prática feita pelo professor Cosson, tem as mesmas etapas que a sequência básica, no entanto, na expandida há dois momentos de interpretação. Um é a compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais e o segundo momento da interpretação é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor. Na fase de **expansão** da sequência, Cosson enfatiza a importância de se destacar os processos de intertextualidade, explorando os diálogos possíveis com outras obras, tanto as que a precedem quanto as que lhe são posteriores.

3. O trabalho com estereótipos femininos dentro da poesia de Adélia Prado

O procedimento didático que se refere ao trabalho com literatura está baseado na sequência expandida proposta por Cosson (2009) e seu livro “Letramento Literário”. As primeiras etapas da sequência são, pois, a motivação e a introdução. Para a parte da

motivação, ou seja, o gancho entre o que faz parte da realidade do aluno e o tema sobre o qual se pretende trabalhar com os textos literários, a proposta era dividir a turma em dois grandes grupos. Para cada um deles, entregaríamos duas propagandas publicitárias que são de conhecimento dos alunos. Após uma análise das propagandas, cada equipe deveria apresentar à outra qual a representação/estereótipo feminino destacado por elas. O primeiro grupo receberá anúncios das cervejas “Kaiser” (figura 1) e “Devassa” (figura 2), as quais representam a mulher sob um estereótipo de símbolo sexual. Os alunos do primeiro grupo deveriam questionar-se acerca da representação das duas mulheres nas propagandas, as quais contribuem para demarcar um estereótipo feminino, tendo em vista as estratégias publicitárias, fazendo com que o consumidor veja a cerveja como um poderoso afrodisíaco, tornando os homens irresistíveis às mulheres lindas, jovens e de corpos mais que perfeitos.

	
<p>Figura 1- Anúncio publicitário da cerveja Skol. Fonte : http://pordentrodaskol.blogs_pot.com.br/2010/11/di-vulgacao-da-sol.html. Acesso em 10/11/2013 às 10h35min.</p>	<p>Figura 2 - Anúncio publicitário da cerveja Devassa. Fonte: http://otempodoronica.blogspot.com.br/2012/11/cervaja-brasileira-antigo-x-atual.html. Acesso em 10/11/2013 às 10h35min.</p>

Para o segundo grupo, apresentaríamos mais dois anúncios publicitários: um da margarina “Delícia” e um do tempero “Sazon” (em vídeo). A reflexão que deveria ser feita pelo grupo é a representação da mulher como dona de casa, esposa, mãe, vivendo em múltiplas funcionalidades a serviço da família.

Após a apresentação de cada equipe, encaminharíamos alguns questionamentos/discussão sobre as características e diferenças entre a mulher nas propagandas das cervejas “Kaiser” e “Devassa”, margarina “Delícia” e tempero “Sazon”. Nesse momento, refl

etiríamos com os alunos sobre os dois estereótipos femininos presentes hoje em nossa sociedade, ressaltando a característica multifuncional da mulher moderna.

Ainda incitando a motivação dos alunos sobre o tema em questão, abordaríamos duas músicas que representam a mulher sob os dois estereótipos: símbolo sexual e mulher submissa ao homem e ao serviço do lar, a fim de confirmar essas duas representações conferidas à mulher, de acordo com os padrões da sociedade patriarcal, que perduram ainda hoje, na sociedade contemporânea. Primeiro, apresentaríamos a música “Cotidiano”, de autoria de Chico Buarque (passaremos a versão de Seu Jorge, que é mais próxima ao gosto dos alunos), representando a mulher que vive reduzida aos limites do lar (ressaltando que essa é uma análise no sentido literal. Contextualizaremos a questão da ditadura também). Segundo, apresentaríamos a música “Piradinha”, escrita por Gabriel Valim, na qual ocorre uma distorção da imagem da mulher, ao utilizar expressões que reforçam o estigma da mulher como objeto sexual e do corpo como valor de troca, denegrindo sua imagem.

Piradinha

Gabriel Valim

Piri, pipiri, pipiri, piri piradinha
Ela tá maluca, ela tá doidinha

Piri, pipiri, pipiri, piri piradinha
Ela tá doidona, fora da casinha

Ela não anda, ela desfila
Quando chega na festa
Arrasa na pista
A galera olha

Todo mundo quer pegar
Mas ela tá de boa
Só querendo dançar

Mas depois de um tempo
Bebe e fica piradinha
Ela desce do salto
A gatinha perde a linha

Fonte: <http://letras.mus.br/gabriel/piradinha/>. Acesso em 10/11/2013.

Cotidiano

Chico Buarque

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pro jantar
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Fonte: <http://letras.mus.br/chico-buarque/82001/>. Acesso em 10/11/2013.

Após a discussão sobre as duas músicas, apresentaríamos o tema que nortearia nossa reflexão sobre os textos literários: um olhar sobre o feminino na literatura.

Nas duas aulas seguintes, trabalharíamos com a autora por nós escolhida para essa sequência: Adélia Prado. Num primeiro momento, faríamos um breve relato biográfico da autora, informando que nasceu em 1936 em Divinópolis-MG, onde cresceu e se educou. Formou-se em Filosofia, trabalhou como professora, e, em 1971, publicou o livro de poemas “A Lapinha de Jesus”, junto com Lázaro Barreto. Cinco anos depois publicou sozinha seu primeiro livro, *Bagagem* (1976), revelando uma artista de extrema originalidade e lirismo. Publicou depois “Coração Disparado” (1978), coletânea que trouxe a consagração merecida, trazendo-lhe o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro de São Paulo.

Após a apresentação dessa pequena biografia, entregaríamos uma folha contendo cinco poemas do livro *Bagagem*. Levaríamos o livro para a sala de aula para os alunos poderem ter um contato direto com ele, e ele ficaria passando pelas suas mãos no momento em que estivesse sendo feito o relato biográfico da poeta.

Antes da leitura do primeiro poema, colocaríamos no quadro, em letras grandes, os nomes “sexualidade”, “casamento”, “família”, “trabalho”, temas recorrentes e trabalhados na introdução e que serão a ponte para o trabalho com a poesia de Adélia Prado. Feito isso, pediríamos para que uma das alunas leia o primeiro poema a ser interpretado e discutido por pela turma. Após a leitura da aluna, levaríamos a declamação feita pela própria poeta em áudio, para falar um pouco da questão da entoação que deve ser impressa no momento da declamação. O primeiro poema a ser trabalhado seria “Com licença poética”:

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,

sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.
(PRADO, 1999)

A reflexão seria direcionada a partir de uma leitura parte a parte do poema, seguindo a análise proposta de Jaqueline Alice Cappellari, do curso de Letras das Faculdades Porto-Alegrenses de Educação, Ciências e Letras, orientada pela professora Diana Maria Marchi. Em primeiro lugar, abordaríamos a alusão direta ao poema de Carlos Drummond de Andrade, na qual a poeta deixa, a princípio, claro sua diferenciação. Em vez de um anjo coxo, conforme o conhecido poema drummondiano, trata-se de um anjo esbelto que anuncia o nascimento do eu lírico. Mais adiante, no terceiro, quarto e quinto versos, o eu lírico (que se confunde com a própria poeta) admite que ser mulher-poeta é uma tarefa árdua, visto que, carregar Manuel Bandeira, isto é, o peso de fazer poesia diante da existência de um poeta grandioso como Manuel Bandeira, realmente não seria fácil. No quinto verso, quando o eu lírico define a mulher como “esta espécie ainda envergonhada”, podemos deduzir que a mulher é uma “espécie” ainda tímida, com resquícios da criação sob os preceitos católicos citados anteriormente, ou seja, que carrega uma “culpa”, não reconhecendo seu verdadeiro potencial, que lhe permite engendrar homens e fazer poesia. Em relação ao sexto e ao sétimo verso, percebe-se que a poeta se mostra conformada com sua condição, isto é, aceita os pretextos que, ao longo dos anos, foram dados à mulher (mãe, dona de casa, esposa), pois ela não precisa mentir, é desdobrável, é aquilo que é. Em seguida, nos próximos versos, a poeta enumera, de forma simples, algumas características da mulher que é, abordando questões sempre tão ligadas ao sexo feminino: medo de não conseguir casar, do parto. Sem rodeios, ela revela sua forma de fazer poesia: escreve o que sente. E isso é tido por ela como uma sina, faz parte de seu destino. Assim, fica claro que se trata de uma mulher que cumpre a sina há tempos a ela destinada: casar, parir os filhos, cuidar da casa, e, além disso, escreve. Ao mesmo tempo, não deixa de ser uma “nova mulher”, que se define, que se encontra e que tem consciência de, conforme o décimo segundo verso, inaugurar uma linguagem, fundar reinos. Entretanto, o eu lírico declara que a dor não é amargura; e isso é dito entre parênteses, como um adendo, para que não seja esquecido. Sim, a mulher já sofreu muito, e ainda sofre, porém essa dor não se transformou em amargura, mas em crescimento, em poesia. Conforme o décimo quarto verso, sua tristeza não tem linhagem, é comum e, assim, identifica-se com o coletivo.

Contudo, seu desejo, sua disposição e sua determinação em busca da satisfação são características seculares, próprias da mulher. Para concluir, a poeta retoma a referência a Drummond; no entanto, mais uma vez, o utiliza como sua antítese. Dessa forma, permanece a ideia da superioridade feminina, visto que “ser coxo na vida é maldição pra homem. A mulher é desdobrável”, flexível, isto é, não aceita um destino defeituoso para o qual o homem sempre tentou persuadi-la.

Após essa análise, pediríamos para que os alunos vissem as palavras escritas no quadro e fizessem um contraponto entre como cada tema foi tratado nas propagandas e músicas e como foi abordado no poema analisado. Isso também seria feito com os próximos poemas s serem trabalhados, que serão “O grande desejo”, “No meio da noite”, “Descritivo”, “Briga no Beco” e “Casamento”.

4. O trabalho com a marginalização do feminino na música Geni e o Zepelim, de Chico Buarque

A canção "Geni e o Zepelim", de Chico Buarque, presente no álbum “A Ópera do Malandro”, é vista por muitos como um entrelaçado de vozes que guerreiam. Contudo, há, entre tantas vozes, uma voz que protagoniza, cujo nome é Geni. Geni é, a princípio, uma prostituta que presta seus serviços às figuras mais marginalizadas da sociedade: “tudo que é nego torto / Do mangue e do cais do porto”: “O seu corpo é dos errantes / Dos cegos, dos retirantes / É de quem não tem mais nada”.

Geni, por si só, já é uma marginalizada, e convive com aqueles que são, assim como ela, marginalizados pela sociedade.

Na primeira aula e segunda aulas, não será feita a apresentação da canção. Segundo o modelo que propomos desde o início desse plano, vamos, a priori, instigar, motivar os alunos a partir da leitura de um texto motivador, afim de, se existirem, os alunos possam relatar suas impressões acerca do que eles consideram algo como sendo marginalizado. Dessa forma, em uma discussão coletiva entre nós estagiários e, principalmente, os alunos, tentaremos direcioná-los a compreenderem de forma mais abrangente, e não apenas de forma restrita, por muitas vezes até estereotípica do conceito de Marginalização, na sociedade, através da apresentação, discussão e reflexão crítica dos textos que serão posteriormente apresentados, apresentando-lhes e instigando-lhes a encontrarem caminhos para perspectivas mais amplas com relação a suas posturas éticas e cidadãs, bem como na disseminação de seu aprendizado.

Iniciaremos a aula questionando: O que é ser marginalizado? Tal pergunta visa apenas acionar seus conhecimentos de mundo, suas experiências, suas perspectivas pré-existentes. Aqui, tentaremos induzir essa discussão com o objetivo de proporcionar aos educandos compartilhar suas concepções e experiências pessoais em relação ao tema.

Após essa fase inicial, onde ouvimos os conceitos que os alunos possuem acerca do termo marginalizado, partiremos para a explicitação do termo que, na maioria dos dicionários pesquisados, expõem marginalização da seguinte maneira: Marginalização: Discriminação; Afastamento. Marginal: Da margem ou relativo a ela; que vive à margem da sociedade, pária, bandido; desocupado. Marginalizado: Discriminado; afastado. Marginalizar: Discriminar; afastar. Em seguida, após toda essa exposição de transparências esclarecendo o conceito de marginalização, seguiremos para um segundo debate. Para isso, seguiremos o seguinte roteiro:

- A partir do conceito de marginalização, também elucidar o conceito de cidadania.

- Estabelecer as relações Exclusão – Marginalização – Cidadania.

Na segunda aula, diante do exposto nos dois debates realizados, pediremos aos alunos que redijam uma pequena redação, norteadas pela seguinte pergunta:

Quem são os marginalizados em nossa sociedade? – Mínimo de 10 linhas.

Na terceira aula, faremos a audição da música “Geni e o Zepelim”, acompanhada pela leitura paralela da letra da mesma. Posteriormente, faremos a apresentação devida da obra e do autor, o escritor e músico Chico Buarque de Holanda. Após tal apresentação, voltaremos à música, questionando os alunos: (i) Quem eram os personagens principais da obra?; (ii) Quem é a (o) protagonista da obra?; (iii) Qual a profissão da (o) protagonista?; (iv) Ela(e) é marginalizada(o) pela sociedade?

Nesse momento, não pediremos nenhuma produção textual, apenas queremos que os alunos expressem suas impressões com relação à música.

Na quarta aula, faremos uma recapitulação do que foi abordado até o momento e, em seguida, discutiremos as impressões deixadas pelos alunos em suas redações, e correlacionando com as impressões acerca da personagem Geni. Essa etapa visa o compartilhamento das visões, mas, principalmente, pretendemos, caso haja necessidade, reescrever os textos e as impressões que contenham marcas de preconceito de qualquer espécie, explicando-lhes que todo e qualquer indivíduo deve ser respeitado por todos os Estados, como o direito à liberdade, à vida, à propriedade, à manifestação, à expressão,

ao voto, entre outros, ou seja, direito a ser aquilo que bem entender, respeitando os princípios constitucionais, ou seja, as leis.

Caso seja necessária, como mencionamos no parágrafo anterior, realizaremos a reescrita das redações que contiverem marcas de discriminação na mesma aula. Na sexta e sétima aulas, usando como base tudo o que fora discutido até então, discutiremos mais a respeito da prostituição feminina, não apenas como meio degradante de sustentar-se, como muitos consideram, mas como escolha pessoal das mulheres que exercem essa atividade, ampliando para a questão da homossexualidade, outro grupo de pessoas ainda muito marginalizado pela sociedade.

Em meio a discussão, revelaremos que Geni, a protagonista da música trabalhada é, na verdade, um travesti. Solicitaremos para os alunos que redigam outra redação, falando sobre suas impressões sobre a personagem Geni, antes e depois de saber que ela era um travesti.

A oitava e última aula desse procedimento didático servirá para a leitura das redações duas ou três redações escolhidas pela clareza e coerências a qual foram redigidas, para que possamos realizar nossa última discussão, onde nós e os alunos refletiremos sobre o direito individual de cada ser humano, o respeito às diferenças, a tolerância e as várias formas de expressão do feminino que existem, utilizando mais uma vez Geni como modelo para tal exemplificação.

Deixamos claro que em todas as fases das concepções e percepções dos educandos sobre o tema abordado, foi respeitada a escolha pessoal dos mesmos, a fim de possibilitar a autonomia de demonstrarem a sua compreensão da forma que lhes for mais conveniente ou agradável, conseqüentemente aumentando o seu empenho e interesse, ficando apenas vetado o respeito à coletividade e o direito dos demais alunos.

5. Considerações finais

Por meio dos percursos realizados na elaboração deste projeto, enfatizamos a importância de uma perspectiva mais ampla no que diz respeito à integração das matérias de língua e literatura nas aulas de Língua Portuguesa (LP), demonstrando que uma matéria não pode ser pretexto para o trabalho da outra, mas parceira, proporcionando para todos que compõem a aula de LP, dessa forma, um ensino menos mecânico, onde o aluno pode enxergar, por exemplo, uma perspectiva do valor do ensino de literatura, e como ela pode nos apresentar detalhes do mundo que, por muitas

vezes, não conseguimos perceber em nosso dia a dia, mas que conseguimos em uma leitura.

No que diz respeito à discussão que perneou toda esta proposta de intervenção, cremos que é a partir de temáticas como esta, **visões do feminino**, que podemos provocar uma verdadeira mudança no modo de realizar-se uma aula verdadeiramente significativa, onde não deixamos o conteúdo de língua e literatura de fora e, para melhorar, incluímos temáticas que circundam o mundo dos alunos, bem como toda sociedade, aumentando, a nosso ver, a atuação deles, como suas respectivas visões de mundo.

Por fim, acreditamos que este projeto é a desenho de um ensino de LP sério, responsável e significativo por estar ancorado em concepções teóricas e metodológicas que incluem o aluno como sujeito de ação e de intervenção no mundo em que vivem.

6. Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEEFF, 1997.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

LYONS, Martyn. *Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças e operários*. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998, vol.2, p.165-203.

PRADO, Adélia. *Prosa reunida*. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1999.

SEGABINAZI, Daniela. *Aula de Literatura: o imaginário coletivo minorias e gêneros nas obras de ficção e nas leituras dos leitores*. In: BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. *Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores*. João Pessoa: Editora da UFPB/UFPB VIRTUAL. 2011. Cap. 3, p. 59-92.

A CRÍTICA DA CULTURA: O EUROPEÍSMO COMO ELEMENTO HEGEMÔNICO EM “RESPIRAÇÃO ARTIFICIAL” DE RICARDO PIGLIA

DANTAS, Silvânia Francisca (IFRN)
GONÇALVES, Livia Raíssa Pires da Silva (IFRN)
NETO, João Batista de Moraes (IFRN - Orientador)

Resumo: O presente artigo discorrerá sobre a temática “A crítica da cultura e o europeísmo como elemento hegemônico”, por meio da leitura do romance *Respiração artificial* de Ricardo Piglia (1980). Temos por objetivo geral aclarar a noção crítica de cultura que subjaz a obra em foco e como objetivos específicos explicitar de que forma a hegemonia literária europeia está representada na literatura argentina, segundo Piglia. Como metodologia para desenvolvimento de nosso trabalho seguimos uma análise bibliográfica, visto ser esta uma proposta de estudo teórica e de análise literária da obra “Respiração artificial”. O foco central de partida de nossas discussões é a cultura argentina representada e comentada na obra, uma vez que o autor leva o leitor a identificar facilmente na voz do Emilio Renzi, protagonista da obra, espécie de alter ego de Ricardo Piglia, a cultura europeia como sendo o eixo-central na formação e ditames da cultura platense. Para esse requisito, como referencial teórico, nos apoiamos em um dos escritores mais representativos da literatura portenha, que é também um dos estudiosos clássicos dessa literatura, BORGES (1999), para que tenhamos uma melhor compreensão das discussões acerca do Pós-modernismo. Abordaremos também os conceitos de cultura com base nos autores LARAIA (2006) e SANTOS (2006). Dessa forma, a discussão que está inserida na narrativa de Piglia leva-nos a concluir que se pode questionar e relativizar uma visão de cultura hegemônica.

Palavras-chave: Respiração Artificial; Cultura; Europeísmo.

Resumen: Este artículo discutirá el tema " La crítica de la cultura y el europeísmo como elemento hegemónico " , mediante la lectura de la novela respiración artificial Ricardo Piglia (1980) . Tenemos el objetivo general de aclarar la noción crítica de la cultura que subyace en el trabajo y la atención a los objetivos específicos explican cómo se representa la hegemonía literaria europea en la literatura argentina , según Piglia . La metodología para el desarrollo de nuestro trabajo sigue una revisión de la literatura , ya que esta es una propuesta de estudio teórico y análisis de la obra literaria " respiración artificial " . Se representa en el foco central de partida de nuestras discusiones y comentó sobre la cultura argentina de trabajo, ya que el autor lleva al lector a identificar fácilmente el Emilio Renzi , protagonista de la obra , una especie de alter ego de Ricardo Piglia , la voz de la cultura europea como la formación del huso central y los dictados de la cultura platense . Para este requisito, como marco teórico, se basan en uno de los escritores más representativos de la literatura de Buenos Aires , que es también uno de los eruditos clásicos de esta literatura , Borges (1999) , por lo que tenemos una mejor comprensión de las discusiones sobre el Postmodernismo . También vamos a explorar los conceptos de la cultura basada en la Laraia autores (2006) y Santos (2006) . Por lo tanto, la discusión que se inserta en la narrativa Piglia nos lleva a concluir que se puede cuestionar y relativizar una visión de la cultura hegemónica.

Palabras llave: Respiración artificial, Cultura, europeísmo.

1. Introdução

“A crítica da cultura e o europeísmo como elemento hegemônico”, por meio da leitura do romance *Respiração artificial* (1980), de Ricardo Piglia é o tema principal deste artigo. Para a concretização do mesmo tomamos como base os estudos de grandes teóricos que relatam o conceito de cultura como LARAIA (2006) e SANTOS (2010), para nos guiar a respeito do que vem a ser o europeísmo como elemento hegemônico, teremos como base os estudos sobre autores clássicos da moderna literatura argentina

como BORGES (1999) e para que tenhamos uma melhor compreensão das discussões acerca do Pós-modernismo e da cultura argentina.

Através deste Artigo, com base na leitura *Respiração Artificial* e em estudos teóricos, percebemos que um dos intuitos de Ricardo Piglia é discutir o papel do escritor e da literatura na sociedade, mostrar que eles são capazes de reformular conceitos históricos, dando ao leitor a possibilidade de escolher no que deseja acreditar. Assim, percebemos que em *Respiração artificial* há várias citações, debates e questionamentos, que enfatizam o livro como obra pós-moderna.

Assim, compreendemos que esta pesquisa servirá de base para que possamos aprofundar nossos estudos a cerca da definição de cultura e cultura argentina e sobre o europeísmo hegemônico.

2. Caracterização da obra

Respiração artificial foi publicada durante a ditadura militar da Argentina (1976 a 1983). A ação começa em 1976, ano em que os militares tomam o poder da Argentina, dando início á ditadura de sete anos que resultará em milhares de mortos e desaparecidos.

A obra gira em torno da troca de cartas entre Emilio Renzi (alter ego de Ricardo Piglia) e seu tio Marcelo Maggi que foi exilado em Bogatá, acusado de ter roubado todo o dinheiro da esposa. Nessas cartas pede que Emilio ajude-o na elaboração de uma biografia de Enrique Ossorio, bisavô da falecida mulher.

É a partir de alguns documentos deixados por Enrique, relatando o que estava acontecendo no país, que Maggi deseja resgatar a história de um traidor e as origens do Estado Argentino. Durante a narração, Maggi não consegue encontrar-se com Renzi, mas deixa os documentos para serem entregues a ele por um amigo em comum.

Renzi é um escritor iniciante e decide fazer uma obra que fale da vida do tio a partir dos relatos da ex-esposa, por isso, ele escreve ao tio pedindo conselhos a respeito.

Na obra percebemos que todo segredo consiste em fingir que se mente quando se está falando a verdade. E, além disso, percebemos que literatura não é apenas criar e gerar um mundo novo cheio de fracassos, mas um mundo que aponta uma ou outra saída nem sempre para o mesmo lado.

No Romance de Piglia a literatura é algo ilimitado, por existir certa manipulação de códigos, isto é, arte de jogar ou narrar, talvez arte de salvar a própria literatura, reorganizando o narrador, transformando-o na máquina de narrar.

Considerado um dos melhores romances da história da literatura argentina, *Respiração Artificial* recebeu o prêmio Boris Vian em 1981.

3. Sobre o conceito de cultura

De acordo com Santos (2006, p.27), “cultura é a palavra de origem latina e em seu significado original está ligado as atividades agrícolas. Vem do verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar”. Em sua pesquisa sobre cultura e democracia, Marilena Chauí complementa esse conceito dizendo:

Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios. (CHAUI, 2008, p. 5).

A partir dessas definições, percebemos que o conceito de cultura é muito amplo, isto é, envolve diversas questões que fazem parte da realidade das mais distintas pessoas em seus países, grupos, tribos, enfim, qualquer tipo de sociedade, questões como, por exemplo, o cultivo, o cuidado dos povos com suas terras, a prática de determinada religião, o mito sobre algum tipo de comida, a cura de determinada doença a través da cura religiosa, etc., tudo isso, são formas em que as pessoas podem ver o mundo, ou seja, os diferentes tipos de culturas.

Com base nesse contexto, em seu livro, cultura um conceito antropológico, Laraia escreve sobre cultura da seguinte forma:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2006 p. 68),

Diante disso, já podemos observar seu caráter predominantemente dinâmico. Cada movimento externo ou interno interfere nesse processo, apesar disso, existem mecanismos de dominação que muitas vezes tendem a suprimir as culturas provenientes, é claro, dos países menos desenvolvidos, infelizmente tratadas como

“inferiores”. A partir de quando nos dedicamos a um estudo mais aprofundado sobre o assunto, percebemos que não existe cultura superior à outra, cada uma possui seu valor significativo, mas possui também o seu ponto de vista, sendo assim como uma lente através da qual o homem vê o mundo, desse modo, acabam gerando visões desconectadas das coisas. Tomemos como exemplo a reflexão de Laraia sobre essa afirmação:

A floresta amazônica não passa para o antropólogo - desprovido de um razoável conhecimento de botânica – de um amontoado confuso de árvores e arbustos, de tonalidades verdes. A visão que um índio Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. Ao invés de dizer como nós: “encontre-lhe na esquina junto ao edifício X”, eles frequentemente usam determinadas árvores como ponto de referência. Assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas. (LARAIA, 2006, p. 67).

Desse modo, é importante compreendermos que os modos de vida das sociedades, os comportamentos, são fruto de uma herança cultural que vem sendo repercutida na atualidade, e transmitida conforme a vivência de cada indivíduo que a pertence.

Nesse contexto, o autor ainda comenta:

A sensação de fome depende dos horários de alimentação que são estabelecidos diferentemente em cada cultura. ‘Meio – dia, quem não almoçou assobia’. Diz um ditado popular. E de fato, estamos condicionados a sentir fome no meio do dia, por maior que tenha sido nosso desjejum. A mesma sensação se repetirá no horário determinado para o jantar. Em muitas sociedades humanas, entretanto, estes horários foram estabelecidos diferentemente e, em alguns casos, o indivíduo pode passar um grande número de horas sem se alimentar e sem sentir a sensação de fome. (LARAIA, 2006, p. 77).

Com isso, podemos perceber que as culturas são totalmente distintas, o que pode ser estranho para uma determinada cultura, pode ser totalmente comum para outra, e é exatamente essas diferenças de hábitos e costumes que enriquecem o cenário cultural do mundo e que as tornam mais valorizadas por sua unicidade.

Após conhecermos um pouco sobre essas definições, conceitos no que diz respeito ao significado de cultura, vamos conhecer um pouco mais sobre o que Ricardo Piglia fala sobre a cultura argentina na obra *Respiração Artificial* e verificar que em alguns momentos vemos fortemente à presença da “imposição” cultural europeia frente a cultura argentina.

Para Santos,

Hoje em dia os centros de poder da sociedade se preocupam com a cultura, procuram defini-la, entende-la, controla-la, agir sobre seu desenvolvimento. (..) Assim, as preocupações com a cultura são institucionalizadas, fazem parte da própria organização social. Expressam seus conflitos e interesses e nelas os interesses dominantes da sociedade manifestam sua força. (SANTOS, 2006 p.82).

Vemos assim tamanho grau de importância que tem a cultura para o homem, ela pode ser usada e até mesmo manipulada em função do poder, por isso tão válido se tornam os questionamentos e as reflexões. A partir desse estudo da cultura argentina na obra, buscamos trazer tais reflexões a respeito de nossa visão de cultura, e percebemos a relevância desse tipo de leitura na tentativa de se questionar essa hegemonia que se é imposta pelas sociedades dominadoras.

4. Europeísmo hegemônico

O enredo do romance de Piglia se configura também a partir de relatos, datados de meados do século 19, época em que a Argentina foi dentre os países latino-americanos o que mais se desenvolveu e vivenciou um surto de progresso econômico jamais antes visto.

As exportações de carnes e grãos aumentaram significativamente para o Brasil e para toda a Europa, chegando a ser em 1920 responsáveis por metade da carne exportada para todo o mundo. Nesse período fortes mudanças aconteceram nas cidades argentinas, que passou a importar produtos ingleses, reurbanizaram suas ruas, enfim além disso passou por um processo amplo de modernização.

Toda essa prosperidade estimulou os europeus a emigrarem para a Argentina. Milhões de italianos e espanhóis se instalaram no país, dedicando-se a agricultura e as profissões urbanas (tornaram-se artesãos, pequenos negociantes, operários, empregados do comércio). Os imigrantes garantiram mão de obra farta e barata para o crescimento industrial e também constituíam um grande mercado consumidor. Em 1895, pouco mais de um quarto da população da Argentina era constituída por imigrantes, sobretudo italianos. Por esse motivo, quase toda a população atual da Argentina descende apenas de europeus. (HISTORIAINTE, 2013)

Essas mudanças todas não ficaram só no externo atingiram o modo de viver e de pensar dos Argentinos, todos esses fatores contribuíram então para uma cultura até hoje tão vinculada ao passado e à imagem europeia. Vejamos o que afirma Ribeiro:

Esta poderosa síntese capitalista reflete-se, igualmente, na consolidação de uma elite voltada para a Europa e no esplendor de Buenos Aires, de uma belle époque portenha que, com sua arquitetura sofisticada, monumentos e metrô impõe-se definitivamente como a sinédoque da Argentina. (RIBEIRO, 2001,p.6)

Todo esse período e origem dessa cultura hegemônica, proposadamente se faz presente na maior parte desta obra de Piglia, que seguidor de outro grande crítico e escritor da literatura portenha Jorge Luís Borges, busca justamente tecer críticas a esse europeísmo hegemônico como elemento frequente nas obras literárias, especialmente naquelas datadas daquela época. Emilio Renzi, espécie de alter ego de Piglia, é quem tece a maior parte das críticas ao europeísmo.

Críticas duras são feitas essa hegemonia Europeia como podemos ver em alguns trechos a seguir:

- “Aquele crítico implacável, a cuja autoridade todos se submetiam, era irrefutável porque era europeu”. (p.110)
- “Um europeu legítimo divertia-se á custa daqueles nativos fantasiados” (p.110)
- “E ele, Groussac, por sua vez, não passava de um francesinho pretensioso que, graças a Deus, fora parar naquelas ribeiras do Plata porque sem dúvida na Europa não teria tido outro destino que não o de perder-se num laborioso anonimato, dissolvido em sua meritória mediocridade”. (p.115)

Groussac fortemente criticado nesses trechos foi também um escritor e crítico, porém ele nasceu na França e por isso é colocado a prova seu verdadeiro talento já que ao parecia, o simples fato de ser francês já teria reconhecimento garantido.

Na segunda parte de *Respiração artificial*, Em *Descartes*, o foco se desloca especialmente para o legado de Jorge Luís Borges, representante do europeísmo, da elegância e da erudição, ao mesmo tempo crítico irônico, grande mestre de Piglia e precursor do pós-modernismo, vejamos essa citação da obra:

A literatura argentina se funda a partir de uma citação em francês, falsa, equivocada, que abre Fecundo, de Sarmiento. Borges, diz Renzi, deve ser lido como o escritor que tenta concluir a literatura argentina do século 19. É o guardião dessa tradição bilíngue: escreve textos que são cadeias de citações forjadas, apócrifas, falsas, desviadas; exibição exasperada e paródica de uma cultura de segunda-mão, invadida por toda ela por uma pedanteria patética: é disso que Borges ri, exaspera e leva ao limite. (PIGLIA, 2010, p. 115).

Como podemos ver na obra *Respiração Artificial* percebemos o europeísmo hegemônico como elemento frequente. O leitor identifica facilmente que Ricardo Piglia

através de uma obra de ficção, que fique bem lembrado, mas que nos leva pelo menos a refletir o quanto podemos valorizar uma produção cultural de forma no mínimo automática, dependendo da onde ela se apresente, onde a língua hegemônica vigente desta época tende a se sobrepor perante as outras, a respeito disso reflete ROCHA:

Ao destacar a tensão entre culturas hegemônicas e não hegemônicas, refiro-me à existência concreta de literaturas favorecidas por determinada circunstância histórica que beneficia esta ou aquela língua na difusão de obras. A “universalidade” deste ou daquele autor depende mais do idioma no qual escreve do que da qualidade intrínseca de sua obra. Assim, se nos séculos 18 e 19 o francês foi a língua franca da utópica República das Letras, nos séculos 20 e 21 o inglês assumiu o papel de coine do universo letrado (e digital). Autores que escrevem em inglês, ou ainda em francês, têm uma probabilidade muito maior de ocupar o centro do cânone, já que escrevem no idioma de uma cultura que ocupa posição central nas relações de poder — aqui, como se percebe, a redundância se impõe. (ROCHA, 2013)

Ao refletirmos sobre o quanto muitas vezes valorizamos uma produção cultural vem da influência até mesmo de onde ela se apresente, e até mesmo onde a língua hegemônica vigente da época tende a se sobrepor diante as diversas culturas existentes na sociedade, é preciso levar em conta a maneira como a divisão cultural tende a ser ocultada e, por esse motivo, reforçada com o surgimento da cultura de massa ou da indústria cultural.

Daí podemos observar o quanto uma obra literária pode nos fazer refletir sobre o quanto muitas vezes valorizamos uma produção cultural somente pela influência de onde ela vem, e até mesmo porque utiliza a língua hegemônica vigente da época, podemos avaliar inclusive o quanto muitas culturas se encontram ameaçadas com o advento da cultura de massa ou da indústria cultural. A literatura nos adverte até sobre outras obras mesmo, especialmente em se tratando de uma obra pós-moderna como a de Piglia, propostas interessantes para desenvolver em nós um posicionamento reflexivo crítico da sociedade em que vivemos, entre as relações de poder que envolvem até mesmo a arte e a cultura de um povo.

5. Considerações finais

Uma experiência de leitura muito importante para o crescimento intelectual de todo nós. Ler “Respiração Artificial” de Ricardo Piglia é estar com a mente aberta para a chegada de muitas discussões, como por exemplo, as que foram abordadas na

produção deste artigo. Buscamos os conceitos que nos aclarassem melhor nossos conhecimentos críticos a cerca da cultura, além disso, nos aprofundamos mais nas origens dessa atmosfera cultural europeísta apresentada no livro “Respiração Artificial”.

Podemos observar que vários fatores contribuem no processo de aceitação e estabelecimento de uma cultura e que as sociedades “dominantes” ao longo tempo normalmente deixam inclusive na cultura sua demonstração de poder.

Diante disso, as nossas leituras nos levaram a compreensão de que as lutas pela universalização dos benefícios da cultura são ao mesmo tempo luta contra as relações dominantes entre as sociedades contemporâneas.

A discussão que está inserida na narrativa de Piglia leva-nos a concluir que se pode sim questionar e relativizar uma visão de cultura hegemônica. Além disso, aprendemos em *Respiração Artificial* que a literatura não é apenas criar e gerar um mundo novo cheio de fracassos, mas um mundo que aponta uma ou outra saída nem sempre para o mesmo lado, e que é algo ilimitado, por existir certa manipulação de códigos, isto é, arte de jogar ou narrar, talvez arte de salvar a própria literatura, reorganizando o narrador, transformando-o na máquina de narrar. Descobrimos também que através de uma obra literária podemos descobrir muito acerca da realidade, acreditamos portanto que essa experiência pode ser muito válida inclusive se levada ao âmbito educacional na formação de indivíduos críticos e reflexivos.

6. Referências

BORGES, Jorge Luis. Quando a ficção vive na ficção. In: *Obras completas IV*. São Paulo: Globo, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. En: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, no. 1 (jun. 2008-)

LARAIA, Roque de Barros, 1932-L331c *Cultura um conceito antropológico/Roque de Barros Laraia*. – 20ed – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PIGLIA, Ricardo. *Respiração/Ricardo Piglia*; tradução Heloísa Jahn. _São Paulo:Companhiadas Letras, 2010

SANTOS, José Luíz dos, 1949- *O que é cultura/ José Luíz dos santos*. São Paulo: Brasiliense, 2006.—(Coleção Primeiros passos; 2010)

A Belle Époque argentina. disponível em: <http://historiainte.blogspot.com.br/2013/07/a-belle-epoque-argentina.html> acesso em: 13/03/2014

RIBEIRO, Gustavo. TROPICALISMO E EUROPEÍSMO. MODOS DE REPRESENTAR O BRASIL E A ARGENTINA, disponível em:

http://www.academia.edu/4737909/Tropicalismo_e_Europeismo. acesso em:
14/03/2014.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Fracasso e descoberta**. disponível em:
<http://rascunho.gazetadopovo.com.br/literatura-do-suburbio-do-mundo/>. acesso em:
14/03/2014.

OS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS NO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA: UMA ANÁLISE NO LIVRO SÍNTESES

ASSIS, Lenilza Tayze Oliveira (IFRN)
NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira (IFRN - Orientadora)

Resumo: A obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nas escolas brasileiras, a partir da Lei 11161/2005, se deve principalmente a questões econômicas, em virtude do mercado comercial. Essa oferta gera benefícios para a sociedade, tais como a ligação com a cultura dos países hispânicos, além, evidentemente, de uma ênfase na formação docente, possíveis intercâmbio de professores e alunos, elaboração de material didático e de novos métodos de ensino da língua espanhola. Neste artigo visamos analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, o livro didático *Sínteses*, volume 1, de língua espanhola. A análise consiste em verificar como é trabalhado os aspectos socioculturais hispânicos no livro didático. Segundo Silva (2009) é importante que os alunos tenham acesso, não só as artes, literatura, música do país da língua estrangeira, mas também dos acontecimentos políticos, religiosos, as preocupações dessa sociedade, as festas que consideram importantes e o que estas representam, saber como os falantes nativos agem em uma situação formal e informal e como funciona a linguagem não-verbal, ou seja, as convenções socioculturais que regem essas situações. De acordo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), conhecer novas culturas aumenta o conhecimento do aluno e, a partir do momento em que o estudante desenvolve competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Por fim, concluímos que o *Sínteses I*, apresenta aspectos socioculturais, porém, o mesmo tem um foco mais gramatical, no entanto o livro atende as necessidades básicas do professor e se bem utilizado pode ser um bom recurso nas aulas de língua espanhola.

Palavras-chaves: Educação; Material didático; Sociocultural.

1. Introdução

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. É necessário que se compreenda que é pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos quais os indivíduos devem se apropriar no campo social e cultural e assim poder gerar significados e integrar-se no mundo de forma crítica.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNS, 2000) embora seja certo os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, porém o que diz respeito ao caráter formativo intrínseco a aprendizagem de línguas estrangeiras não pode ser ignorado.

Fundamentados no pensamento de Silva (2009) de que é importante que os alunos tenham acesso, não só as artes, literatura, música do país da língua estrangeira, mas também dos acontecimentos políticos, religiosos, as preocupações dessa sociedade, as festas que consideram importantes e o que estas representam, saber como os falantes nativos agem em uma situação formal e informal e como funciona a linguagem não-

verbal, ou seja, as convenções socioculturais que regem essas situações, visamos neste artigo analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, o livro didático sínteses volume 1 de língua espanhola. A análise consiste em verificar se o material em questão apresenta aspectos socioculturais hispânicos associados ao ensino da gramática. Afinal, aprender um novo idioma não é somente aprender regras, estruturas gramaticais e vocabulário, é também aprender como os falantes nativos se organizam, seu modo de falar, de se vestir, de pensar, suas crenças e seus valores.

2. A importância do sociocultural no ensino de línguas

De acordo com os PCNS (2000) torna-se, fundamental, conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso à informação de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. Para isso, é relevante o contato do aluno com os processos socioculturais que estão entorno do idioma estudado. Quanto a isso as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) afirma que conhecer novas culturas aumenta o conhecimento do aluno e que a partir do momento em que o estudante desenvolve competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Assim, saberá que aspecto cultural determinada situação permite e não criará estereótipos, rompendo com possíveis preconceitos que possam existir sobre determinada cultura, percebendo que não há cultura melhor ou pior, são apenas diferentes, cada uma com características próprias.

O componente sociocultural é indispensável para que uma pessoa consiga comunicar-se, entendendo todo o contexto em que está inserido. Silva (2009) nos dá um exemplo de alguns espanhóis que numa segunda reunião, costumam dar uma “palmadinha” nas costas ou no ombro da pessoa enquanto falam, sendo essa atitude considerada, por eles, completamente normal e até mesmo uma demonstração de afeto para com a outra pessoa. Qualquer pessoa que desconheça esse aspecto cultural espanhol irá considerar essa atitude como uma falta de educação ou até mesmo ato de provocação, no entanto isso é uma atitude normal dentro da cultura deles, nesse contexto. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) a compreensão do

contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, igualmente como o caráter histórico da construção dessas representações, é fundamental também para que o funcionamento das linguagens seja entendido, investigado e compreendido na sua perspectiva social, não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo, de uma classe. As competências gerais previstas no eixo da contextualização sociocultural dão conta desses aspectos, favorecendo o conhecimento efetivo, significativo e crítico que a escola pretende que seus alunos construam ou adquiram.

Muitos professores consideram que no ensino de línguas o mais importante é as normas gramaticais e que os conteúdos culturais pertencem ao âmbito da experiência pessoal do estudante. Porém, para que haja uma comunicação é necessário saber além de estruturas gramaticais. De acordo com Coto e Valderrama (2006) em espanhol é habitual não usar *por favor*, que seria necessário em outras línguas como o Alemão, o francês, o inglês. Em Alemão se repetiria até três vezes por favor. Além disso, o uso do imperativo em espanhol não apresenta um valor negativo ou de ordem. Já que não é entendido pelos habitantes como uma imposição.

Esses aspectos da cultura são essenciais e diferenciadores na hora de uma comunicação. Partindo de uma diversidade cultural a individualidade mesmo, e se a comunicação em uma mesma cultura já é complicada, a comunicação intercultural é, por tanto, de grande complexidade.

3. A oferta do espanhol nas escolas brasileiras

Aprender uma segunda língua, especial o espanhol, oportuniza várias possibilidades aos brasileiros. Dentre elas, Silva (2012) destaca o estabelecimento das relações com o mercado de trabalho, a inserção cultural e econômica no processo de globalização, a aplicabilidade de forma diferenciada no ensino entre escolas públicas, escolas privadas e escolas de idiomas (que oferecem cursos livres), sua mediação cultural no contexto brasileiro, favorecendo uma maior comunicação entre os países vizinhos.

De acordo com Silva (2012) o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo: são cerca de 400 milhões de pessoas distribuídas por 23 países que a falam como língua materna, é idioma oficial do Mercado Comum Europeu (MERCOSUL) e

uma das línguas mais importantes nos fóruns políticos internacionais, sendo considerado seu aprendizado uma necessidade na atualidade brasileira.

A relação estabelecida pelo MERCOSUL foi um dos aspectos que favoreceu a implantação do espanhol nas escolas brasileiras (Nogueira, 2007). Em 05 de agosto de 2005, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva transformou na Lei 11.161 o Projeto de Lei 3.987, de 2000, de autoria do Deputado Átila Lira (PSDB/PI), tornando obrigatória a presença do Espanhol no ensino médio das escolas brasileiras.

A obrigatoriedade, a princípio visando questões políticas, pode ser convertida em benefícios para a sociedade brasileira, pois, ao dominar outras línguas, o estudante tem a possibilidade de manter contato com povos e culturas diferentes e aumentar as chances de conseguir uma boa profissão no futuro, por exemplo.

A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) selecionou os livros, gramáticas e dicionários que foram oferecidos aos professores do ensino médio que lecionam espanhol na rede pública. As obras chegarão às escolas em fevereiro de 2006, dando início ao processo gradativo da oferta plena do espanhol. Uma comissão de sete especialistas foi convidada pelo Ministério da Educação para avaliar as obras inscritas por autores e editoras, segundo requisitos e critérios fixados pelo edital para a inscrição e seleção dos materiais, elaborados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). A comissão recomendou 13 obras, sendo quatro livros do professor, duas gramáticas, cinco dicionários monolíngües e dois dicionários bilíngües. Conforme a Portaria nº 3.771, de 27 de outubro de 2005, assinada pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, cada professor receberá um livro, uma gramática e dois dicionários. Os quatro livros do professor selecionados são: *El arte de leer español*; *Síntesis: curso de lengua española*; *Español ahora*; e *Hacia el español*. As duas gramáticas são *Gramática didáctica del español*; e *Gramática de español paso a paso*. Os cinco dicionários monolíngües são: *Nuevo diccionario de la lengua española*; *Diccionario Salamanca de la lengua española*; *Gran diccionario usual de la lengua española*; *Diccionario del estudiante*; e *Diccionario de español para extranjeros*. E os dois dicionários bilíngües são: *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños* e *Diccionario Larousse Español/Português e Português/Espanhol: esencial*. (Ministério da educação MEC, 2005).

Para as OCEM (2006) material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais

auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. Ainda conforme as OCEM uma seleção adequada, que leve em conta o planejamento do curso como um todo, incorporará alguns ou vários desses recursos de forma harmoniosa, o que, por sua vez, implica não se ater exclusivamente a apenas um deles, posto que nenhum é tão abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua que se está estudando.

A tradição de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, muitas vezes como o único material utilizado, ou pelo menos como o principal, leva em certas ocasiões, a uma dependência exagerada. Quanto a isso OCEM (2006) diz que é fundamental ver o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprendizagem, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e dos conteúdos. A partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem.

4. O livro Síntesis

O livro síntesis volume 1 é apresentado pelo autor como uma coleção didática, composto por oito capítulos, que tem por objetivo servir de apoio a professores e alunos no estudo do idioma, sem esquecer que conhecer outra língua é mais que aprender estruturas gramaticais e comunicativas: é se dispuser ao contato com outras culturas de outros povos, com outros modos de pensar, de viver e expressar-se.

Por isso a obra tem a intenção de despertar o interesse pelo mundo hispânico e suas ricas variadas manifestações culturais, independentemente da importância econômica do país que se trata.

Assim, se propõe que a aprendizagem da língua se relacione com outras aprendizagens, pois se crer que o contato com uma língua estrangeira deve ser mediado com por produções artísticas – culturais.

Quanto às atividades, levaram em conta para sua elaboração duas questões fundamentais: a aproximação linguística entre o português e o espanhol e a variedade

cultural dos países que tem o espanhol como língua oficial. O livro vem acompanhado de um CD para que o professor possa trabalhar a competência auditiva.

Ainda conforme no que vem na apresentação, se espera que esta obra didática sirva para que os estudantes brasileiros possam assimilar as estruturas gramaticais e comunicativas do idioma castelhano e através do contato com a variedade cultural dos povos que falam espanhol, se identifiquem com o universal e aprendam cada vez más, a respeitar o diferente.

5. Os aspectos socioculturais no livro didático

Em sua apresentação o livro sínteses diz que em cada um dos oito capítulos se podem encontrar textos de diferentes gêneros, produzidos em diferentes países. Espera-se que o intenso contato dos estudantes com manifestações discursivas originais na língua espanhola – textos literários, reportagem de revistas, tirinhas, canções, etc. – possa contribuir efetivamente no aprendizado do Espanhol.

De fato esses recursos citados na apresentação do livro existem porem são poucos explorados no que dizem respeito ao conhecimento da cultura hispânica eles são utilizados mais como um recurso para identificar aspectos gramaticais. Como por exemplo, no capítulo 2 tem algumas propagandas para o aluno identificar se a linguagem usada é formal (Usted) ou informal (tu). Não existe uma explicação sobre em que contexto ela foi criada, qual a sua finalidade. Quanto a isso os PCN+ afirma que o aprendizado de idiomas estrangeiros deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com outros. Esse aprendizado, contudo, não deve constituir processo de desvinculação cultural; pelo contrário, é reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade.

Em relação às variedades linguísticas, léxica e semântica se pode observar que há poucas explicações sobre essas variações. É importante destacar esses três aspectos porque elas também fazem parte da cultura, da história e da formação linguística de cada país, como destaca Abadía (2000, p.118) “hoje sabemos, por exemplo, que atos de fala como “cumprimentar-se”, “apresentar-se” ou “elogiar-se” não são tão universais como se pensava em um princípio”. Existem várias diferenças significativas entre os países que podem causar situações de mal entendido se uma pessoa desconhece a existência dessas variações.

Para os PCN+ é importante “perceber tanto o dinamismo linguístico, que sofre influência dos processos socioculturais e os influencia, em línguas e culturas distintas, quanto os processos de conservação linguística e cultural”. Esta competência, ainda conforme os PCN+ envolve a reflexão sobre intencionalidades, escolhas linguísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas. Essa reflexão deve propiciar ao aluno a análise de sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural.

De acordo com Hall (2005), as sociedades modernas, são, por tanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Assim, atualmente, é consensual o pensamento de que o livro didático deve beneficiar a intermediação com diversas expressões culturais e por conseguinte a compreensão da pluralidade cultural envolvida no uso da língua espanhola, contrastando-a com a cultura do aprendiz. Com isso, o enfoque intercultural demonstra ter uma nova e maior dimensão para o êxito no ensino do novo idioma. Vale salientar, que a finalidade do ensino intercultural não consiste no fato instruir-se sobre a cultura do outro, mas aprender a partir do encontro das culturas envolvidas.

Dessa forma, os PCN+ reforçam que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio se de forma que permita o acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais. Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir. Por isso, se faz necessário que o professor tenha o livro como um recurso de apoio, tendo em vista, que não existe um material tão completo que atenda a todas as necessidades dos alunos e professores.

Baseando-se no olhar apresentado pelos parâmetros educacionais nacionais, a maneira de ensinar e aprender um novo idioma, em tempos atuais, deve ser composta por uma renovação dos pensares e as posturas em relação ao ensino, desse modo, busca-se alcançar a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu lugar no mundo contemporâneo. Neste âmbito, a adoção de uma perspectiva intercultural para o ensino de línguas é tido como sendo um eixo norteador que auxilia o professor a transmitir o conteúdo para o aluno.

6. Conclusão

Neste artigo visamos analisar o livro didático *Sínteses*, volume 1, de língua espanhola. A análise consiste em verificar como é trabalhado os aspectos socioculturais hispânicos no livro didático.

Observamos, também, um pouco sobre a história do ensino do espanhol no Brasil, cuja obrigatoriedade de oferta de ensino do idioma se deve principalmente a questões econômicas, em virtude do mercado comercial, podendo também se converter em outros benefícios para a sociedade, tais como a ligação com a cultura dos países hispânicos, além, evidentemente, de uma ênfase na formação docente, o possível intercâmbio de professores e alunos, a elaboração de material didático e novos métodos de ensino da língua espanhol.

Ao analisar esse artigo concluímos que o livro sínteses volume 1 apresenta aspectos socioculturais, porém, esses aspectos tem um foco mais gramatical, no entanto o livro atende as necessidades básicas do professor e se bem utilizado pode ser um bom recurso nas aulas de língua espanhola.

Finalizamos, compreendendo que o conhecimento sociocultural tem uma importância em diversas esferas tanto no âmbito educacional para os alunos que pretendem prestar vestibular, por exemplo, pois necessitam de um conhecimento mais amplo na hora de interpretar textos, como no âmbito profissional e pessoal no momento de manter uma comunicação eficiente e respeitar as diversidades culturais dos muitos países hispânicos.

7. Referências bibliográficas

ABADÍA, Pilar Melero. **Métodos y Enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Edelsa, 2000.

COTO, Manuela Estévez; VALDERRAMA, Yolanda Fernández de. **El Componente Cultural em La Clase de E/LE**. 1ª. Ed. Edelsa Grupo Didascalía, S.A. Madrid, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEC dá mais um passo para a implantação do espanhol no ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5089&catid=211> Acesso: 19 de abril 2013.

Mistério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>

NOGUEIRA, Luis Carlos Ramos. **História do ensino de línguas no Brasil**. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:a-implantacao-do-espanhol-na-grade-curricular-das-escolas-publicas-brasileiras-um-desafio-com-prazo&catid=1022:ano-1-no-01-12007-issn-1981-6677&Itemid=12> Acesso: 19 de abril 2013.

Parâmetros curriculares nacionais ensino médio. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso: 20 de abril de 2013.

PCN+ ensino médio, linguagens códigos, e suas tecnologias. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso: 21 de abril de 2013.

SILVA, Ariana Michelle Ferreira da. **Revista letrado**. Disponível em:<<http://revistas.ojs.es/index.php/letrando/article/view/v1a6/pdf>> Acesso: 14 de abril 2013.

SILVA, Ronilda Proença. **O componente sociocultural no ensino de língua espanhola**. Disponível em: <<http://fatebtb.edu.br/ojs/index.php/CPL/article/view/27/20>> Acesso: 20 de abril de 2013.

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL DO MÉXICO ATRAVÉS DA INTERCULTURALIDADE

MORAES, Suyanne Pereira de (IFRN)
SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da (IFRN/UFCG)

Resumo: O ensino e aprendizagem de línguas adicionais no Brasil se apresentam, muitas vezes, de forma descontextualizada e focada exclusivamente nos aspectos gramaticais e situacionais de comunicação, que por si só, não atendem às reais necessidades dos alunos. Dessa maneira, para enfatizar o componente cultural e proporcionar a aprendizagem da língua espanhola de maneira contextualizada e mais próxima à realidade, visamos explorar a interculturalidade através da mediação de legados culturais do Brasil e do México, abordando os aspectos socioculturais e linguísticos desse país que possui muitas semelhanças com o Brasil, mas que nem sempre são exploradas no contexto de sala de aula, além de mostrar a relação indissociável entre língua e cultura. Para essa abordagem, basear-nos-emos em documentos brasileiros norteadores para os professores de ensino médio, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), que defendem o ensino de espanhol a partir de sua heterogeneidade. Além disso, recorreremos aos estudiosos de cultura e da competência intercultural, tais como, Burmann (2008), Hall (1992), Laraia (2006), Méndez e Hernández (2010) e Serrani (2005); já no que se refere aos estudos de variação linguística e ensino, utilizamos Andión Herrero (2008), Moreno Fernández (2010) e Vilhena (2013). O presente artigo é uma revisão bibliográfica que discute a importância da diversidade linguística e cultural da língua espanhola no contexto brasileiro, abordando o espanhol mexicano como uma das variedades desse idioma que, promoveria, através da interculturalidade, o respeito e a tolerância ao outro e a si próprio.

Palavras-chave: Ensino de variação linguística do espanhol; Interculturalidade; México.

1. Introdução

O ensino e aprendizagem de línguas adicionais no Brasil se apresentam muitas vezes de forma descontextualizada e focada exclusivamente nos aspectos gramaticais e situacionais de comunicação, que por si só, não atendem as reais necessidades dos alunos aprendizes de espanhol. Nesse sentido, focando-se apenas nesses aspectos, as aulas ficariam limitadas, visto que o professor estaria excluindo o componente sociocultural de sua prática, essencial no desenvolvimento de conhecimentos e conceitos. Além disso, a dissociação entre língua e cultura é prejudicial ao ensino, tendo em vista que a língua está formada também por aspectos sócio-culturais e linguísticos da região, portanto, desconsiderar a variação linguística nas aulas de espanhol pode provocar uma descontextualização do real uso dessa língua em diversas regiões, ensinando um espanhol artificial que não corresponde ao uso dos falantes nativos e consequentemente, aprendendo a língua de forma superficial.

Nesse contexto, para enfatizar a importância do componente cultural (entendendo a variação linguística como parte da cultura) e proporcionar a aprendizagem da língua espanhola de maneira contextualizada e mais próxima à

realidade, este trabalho propõe a elaboração de propostas interculturais, neste caso, para o ensino de aspectos socioculturais e linguísticos do México, já que esse país possui semelhanças com o Brasil que não costumam ser abordadas em sala de aula como fator de aproximação de ambas as culturas, e assim, com essa abordagem, pretendemos promover o respeito entre ambos os povos ao desmistificar possíveis estereótipos dados à cultura mexicana.

2. A cultura em sala de aula

A definição de cultura encontra-se em constante formação, e tal conceito apresenta grande complexidade, visto que envolve diversos aspectos que fazem parte de uma língua e conseqüentemente de seu povo. Nesse sentido, segundo Burmann (2008) a cultura dentro das salas de aula estava direcionada a visão enciclopédica, relacionada apenas aos legados culturais ou às personalidades das artes e ciências, não abarcando o ponto de vista da cultura como formadora da personalidade da comunidade que a utiliza. Sendo assim, não haveria relação entre língua, cultura e até mesmo identidade. Dessa maneira, podemos observar que a autora destaca que a visão de cultura como um conjunto enciclopédico restringe a aprendizagem, distanciando o aluno da real forma como a língua é utilizada por seus nativos.

Ainda nesse contexto “[...] la cultura es algo que se comparte entre los miembros de una comunidad, que se puede aprender, que se trata de muchas concenciones, y que su dimensión es inmensa, pues se manifiesta de manera implícita y explícita” (BURMANN, 2008, p. 292). Nessa citação, podemos ressaltar que a autora aponta a complexidade que é conceituar o termo cultura, visto que ela abarca diversas visões e envolve a questão interna e externa ao sujeito, portanto, o ensino de língua para concretizar-se efetivamente deveria levar em consideração a dimensão cultural que é formadora e participante ativa da formação da língua e da identidade do povo que a utiliza, visto que, à medida que a língua é utilizada nela estão refletidos todos os conhecimentos adquiridos pelo sujeito durante seu desenvolvimento, dentre elas os aspectos sócio-culturais de sua região, como as crenças, o modo de se comportar e outros. Segundo Laraia (2006) os indivíduos pertencentes a diversas culturas costumam comportar-se de maneira distinta uns dos outros, já que a sua formação identitária foi desenvolvida a partir da visão que se tem do mundo, tanto de ordem moral e valorativa como de comportamento espacial e linguístico, fazendo com que as comunidades e seus

sujeitos sejam identificados e diferenciados por tais padrões. Assim, é fundamental que o aluno adquira essa consciência em relação ao comportamento da outra comunidade, entendendo que o outro possui características próprias que não devem julgadas como melhor ou pior do que sua própria cultura.

Além disso, é importante levar em consideração que os sujeitos sofrem influências tanto do ambiente onde foram formados quanto das informações externas que chegam com mais frequência devido à globalização. Nessa perspectiva, podemos perceber que o sujeito está em constante formação e que a cultura exerce um papel fundamental nesse processo, pois influencia nas escolhas e no comportamento. Nesse contexto, Hall (1992, p.2) afirma:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente.

Sendo assim, percebemos que o ser humano não possui uma identidade fixa, pois está se transformando à medida que entra contato com o mundo externo, sendo necessário que ao deparar-nos com os sujeitos saibamos compreender e respeitar sua forma particular e única de agir e falar, já que suas ações foram determinadas pelas culturas ao seu redor, fazendo-nos perceber a complexidade da definição de cultura e a variedade de suas manifestações, sendo uma delas o uso da língua.

3. A variação linguística no ensino do espanhol

A variação linguística é uma característica marcante dos países falantes de espanhol, e provocam um questionamento para o ensino dessa língua no Brasil: Que espanhol ensinar? Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- OCEM (BRASIL, 2006, p 134), afirmam:

[...] certamente a questão ‘Que Espanhol ensinar?’ deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?.

Dessa maneira, com esse novo questionamento, é possível ampliar a visão sobre a questão das variedades, visto que, a decisão tomada pelo professor nesse sentido será fator determinante do êxito de suas aulas de espanhol, nas quais serão ou não abordadas a complexidade e a pluralidade inerentes ao mundo hispânico.

Nessa perspectiva, a pluralidade apresentada por essa língua faz com que o conceito de “estandar” torne-se reducionista, na medida em que, com sua utilização, o ensino dos aspectos sócio-culturais estariam sendo excluídos, promovendo uma aprendizagem superficial da língua espanhola. O professor pode optar por uma variedade específica para utilizar, porém deve deixar clara a existência e a relevância das outras, as OCEM (2006, p. 136) afirmam:

É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes.

É fundamental saber que a utilização da língua vai além da reprodução de significantes, visto que, em uma enunciação estão contidos os elementos formadores daqueles sujeitos, dentre eles, sua variação linguística, por esse fato, existe a necessidade de apresentar não somente a variedade castelhana, pois os falantes de espanhol não se encontram exclusivamente na Espanha. Porém, apesar de estar presente esse entendimento nas OCEM (2006), na prática, quando se trata do ensino de variantes no Brasil, ele fica restrito ao ensino da variante desse país, Moreno Fernández (2010, p. 185) afirma:

Muchos profesores universitarios brasileños han recibido formación o han perfeccionado sus conocimientos profesionales en España, por lo que no es extraña una actitud favorable hacia la variedad castellana y hacia su uso en las aulas, actitud y uso reforzados por la amplia oferta de materiales didácticos elaborados y publicados desde España [...].

Assim, para abrir o leque de possibilidades, e trazer aos alunos uma variedade distinta da espanhola, é apresentada a variedade mexicana, que semelhante as outras variedades da América Latina, ainda é pouco abordada no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no referente aos materiais didáticos disponibilizados para o ensino de espanhol nas escolas, “[...] tem me chamado atenção o fato de o material didático disponível no mercado brasileiro estar geralmente em consonância com uma

visão de língua abstrata, ainda muito apegada ao léxico e a uma variedade conhecida como europeia”(VILHENA, 2013, p. 64).

Dessa maneira, percebemos ser fundamental para o ensino e aprendizagem da língua espanhola uma abordagem de cunho sociocultural e linguístico que abarque a pluralidade do espanhol, mostrando aos alunos que existem diversas variedades e que essas devem ser tratadas com o mesmo prestígio da espanhola. Portanto, acreditamos que utilizar a interculturalidade faria com que essa abordagem fosse mais rica e precisa, esclarecendo diferenças e promovendo a aproximação e tolerância entre culturas e variações fazendo com que não ajam rótulos sobre qual espanhol seria o melhor ou o “mais correto” para ensinar.

4. A interculturalidade no ensino de aspectos culturais e linguísticos do México

Para que o aspecto cultural e linguístico sejam abordados de forma satisfatória, abarcando as perspectivas citadas acima, não basta com incluí-los no currículo, devem ser ensinados sem que estejam relegados ao ensino dos aspectos formais e comunicativos da língua espanhola. Nessa perspectiva, para abordar o componente sociocultural, surge o papel do professor como mediador cultural, que seria segundo Serrani (2005) um profissional chamado de “professor de língua interculturalista” que faria mediações na sala de aula de cunho sócio-cultural, abarcando a questão da identidade e dos comportamentos sociais da outra cultura e da sua própria. Entretanto, a autora destaca que muitas vezes essa dimensão é deixada de fora pela “falta de tempo” ou a falta de preparo de profissionais para tal abordagem.

A dificuldade para que existam profissionais “interculturalistas” se deve ao fato da complexidade e a abrangência que esse estudo pressupõe, no qual, por muitas vezes, os professores não possuem a consciência que ensinar cultura, e conseqüentemente o comportamento linguístico dos falantes, traz benefícios para a comunicação. Serrani (2005, p. 16) afirma: “[...] em línguas diferentes, ou variedades diferentes de uma mesma língua, as práticas relacionais, como deixar maior ou menor distancia corporal, cortar a palavra etc. diferem”. Podemos enfatizar a importância de atentar para o comportamento e a formação sócio-cultural do sujeito, pois a partir dela poderá haver uma comunicação mais precisa, mais coerente, sabendo como e em quais assuntos se podem tocar ou não, já que devido a exposição à cultura de sua região, o sujeito adquire outra lógica, outros padrões de discurso-enunciação.

A importância de utilizar propostas interculturais nas aulas de língua adicional se deve ao fato que elas permitem envolver todos os aspectos subjacentes a uma língua e ao seu discurso-enunciação, partindo do que o aluno já conhece de sua língua materna em direção ao que se apresenta como novo, a língua meta. Nesse sentido, Serrani (2005) propõe partir sempre da cultura de origem, não abordando somente os aspectos da língua alvo, mas fazendo relações e contrastes entre as duas culturas, já que, dessa maneira os alunos estariam sendo estimulados ao fazerem pontes culturais, sendo tratada a diversidade e a questão identitária, e, sobretudo, a significância do componente cultural é colocado em pauta no planejamento dos cursos de línguas.

Dessa maneira, surge o modelo de currículo multidimensional que, diferentemente do unidimensional, segue diversas progressões com vários componentes interrelacionados, porém interdependentes, e são eles: o intercultural, o de língua-discurso e o de práticas verbais. A autora deixa evidente a importância de não tratar esses componentes como meros acréscimos ao ensino instrumental da língua, além de demonstrar o papel da heterogeneidade e diversidade cultural, social e linguística. Serrani (2005) propõe três eixos temáticos: território, espaços e momentos; pessoa e grupos sociais; e legados socioculturais, e sugere que o professor aborde essas temáticas além do que é observável em cada um, que perceba como eles estão imersos na formação da língua e dos costumes da comunidade, nas perspectivas discursivas inerentes à comunicação e a influência que seus legados têm na identidade daquela região.

Podemos ressaltar essa visão na seguinte afirmação: “Os legados culturais e os domínios identitário, social e emocional do sujeito estão relacionados. Esses conteúdos e atividades vinculadas facilitam a mobilização subjetiva indispensável para a enunciação significativa, seja na língua que for” (SERRANI, 2005, p.32).

Ainda nessa perspectiva, Méndez y Hernández (2010, p.91) afirmam:

[...] conocer otras lenguas significa poseer un instrumento que favorece el mejor entendimiento entre los pueblos y la comprensión mutua; asimismo, hace posible el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas. Así se ha llegado al consenso de que las aulas de lengua extranjera o segunda lengua se constituyan como una plataforma favorable, para la educación intercultural.

Dessa maneira, enfatizamos a importância de ensinar uma língua adicional a partir da perspectiva intercultural, pois proporciona um envolvimento mais intenso do aluno à cultura da língua meta, permitindo que esse perceba que não apenas os

componentes gramaticais são fundamentais para uma aprendizagem e comunicação satisfatória. Portanto, para desenvolver essa perspectiva, sugerimos a seguinte proposta para abordar alguns aspectos culturais e linguísticos do México:

Proposta Intercultural e de Variação Linguística- Feriado Tradicional:

Nesse primeiro momento, o professor irá iniciar explorando a interculturalidade, para em um momento posterior abordar a variação linguística. Sendo assim, ele mostrará aos seus alunos a seguinte reportagem sobre o dia de finados no Brasil, celebrado no dia 02 de novembro:

90

Dia de Finados com intensa movimentação nos cemitérios

Homenagens foram prestadas por meio de celebrações religiosas ou em atos individuais, nos cemitérios públicos e privados. Por Leonardo Dantas.

O Dia de Finados, celebrado neste sábado (2), levou milhares de pessoas aos cemitérios da capital. Nos locais, as mais diversas homenagens eram prestadas, desde simples velas a celebrações ecumênicas em lembrança dos mortos. O padre Luiz Paulo explicou que para a Igreja Católica o dia de hoje deve ser marcado pela saudade com o sentimento de renovação, afirmando “sentir saudade e carinho por aqueles que partiram é cristão, o que não é bom é a desespero. Temos a certeza da ressurreição da páscoa eterna, neste dia dos fiéis defuntos”. No cemitério Morada da Paz, em Emaús, a expectativa dos administrados é de que até o fim do dia cerca de 20 mil pessoas passassem pelo local. O gerente regional do Grupo Vila, Wesley Soares informou que a preparação para o Dia de Finados ocorre desde a segunda quinzena de agosto, resultando na contratação de empregados temporários, treinamento dos efetivos, ações de marketing e planejamento da logística. “Tudo isso para garantir a sensação de acolhimento aos nossos visitantes. Temos 130 pessoas dando apoio, sendo apenas um terço de total composto por empregos temporários. É sem dúvida o dia de maior movimento, por isso a preparação”, comentou o gerente. [...] No cemitério do Alecrim, a movimentação também era intensa. Em túmulos de pessoas conhecidas e local de adoração, como o do Pe. João Maria, era comum observar pequenos grupos de fiéis que acreditam nos milagres ministrados pelo religioso. O padre ficou bastante conhecido em Natal no fim do século XIX por atuar junto aos mais necessitados, tendo falecido em 1905 vítima de varíola, hoje acredita-se que ele é capaz de operar milagres, sendo conhecido popularmente como o “Santo de Natal”.

Notícia completa: <http://portalnoar.com/dia-de-finados-com-intensa-movimentacao-nos-cemiterios/>

Em seguida, irá propor os seguintes questionamentos para que os estudantes discutam sobre a temática:

- 1) O que você pensa sobre a celebração do dia de finados na sua cidade e no seu país?
- 2) Sua família costuma visitar o cemitério durante esse feriado? Como eles reagem a essa data?

3) Você acredita que existam outras maneiras de homenagear os que já se foram além da que ocorre na sua cultura?

Após essa discussão, na qual o professor agirá como mediador, buscando entender o pensamento e as crenças que levaram os alunos a chegarem a suas respostas e posicionamentos, ele mostrará a seguinte reportagem em espanhol sobre a celebração do “Dia de los muertos”:

Día de Muertos: cuando la muerte se celebra

Día de Muertos: cuando la muerte se celebra. Se trata de una tradición, de origen prehispánico, que se festeja en México cada 2 de noviembre. Todo comienza el 1 de noviembre, coincidiendo con las fiestas católicas: Día de los fieles difuntos y Todos los santos. Tal es su importancia que, en 2003, fue declarada, por la Unesco, Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Los orígenes de este festejo se remontan hasta antes de la llegada de los españoles a América [...] y cada 2 de noviembre, Día de Muertos, se cree que los familiares muertos vienen al encuentro con los vivos, en un ritual en que no se ven, pero se sienten. Todo México hace honor a los muertos, desde los más humildes hasta los más ricos; aunque la celebración varía dependiendo de la región. Y la comida es un elemento primordial en este festejo mortuorio; se recibe a los muertos con ricos platos y los presentes se alimentan junto a ellos. Una característica destacable del Día de Muertos, es que en esta fiesta no se llora; no hay tristeza, todo es celebración. El día 1 de noviembre se honra la memoria de los niños muertos y el día 2 a los adultos fallecidos.

¿Cómo se festeja? En la víspera de este día especial, se comienza a decorar la casa; también a preparar los platos más deliciosos, para que las almas de los fallecidos puedan alimentarse. Ya en la fecha, las máscaras resultan de gran relevancia en las danzas, debido a que representan a los niños y adultos muertos.

Las máscaras pueden ser hechas de diferentes materiales, como madera tallada, plástico, tela pintada o cañas entretejidas; y las danzas de los enmascarados pasan de lo serio a lo burlesco.

Fonte: <http://www.reportajes.org/internacional/dia-de-muertos-cuando-la-muerte-se-celebra/>

Para fazer uma ponte com a discussão anterior, e perceber a maneira como os alunos enxergam essa data celebrada no México, o professor poderá fazer as seguintes perguntas:

- 1) Ao ler a reportagem, foi possível perceber alguma semelhança ou diferença entre as celebrações no Brasil e no México?
- 2) Apesar de tratarem da mesma temática, a população reage da mesma maneira? Por quê?
- 3) Acredita que essa maneira de celebrar o dia 02 de novembro no México poderia ocorrer no Brasil?

Dessa forma, pretende-se compreender como os alunos reagem ao deparar-se com atitudes diferentes a de sua cultura a uma mesma celebração, buscando, durante a mediação da conversa, que os estudantes compreendam que cada região tem uma maneira distinta de agir diante as situações e que isso não deve ser usado para fazer juízo de valor da cultura mexicana, visto que os mexicanos reagem dessa forma, pois faz parte da sua identidade, da religiosidade, das crenças que foram fomentadas durante sua vida e que o levaram a enxergarem o “Dia de los Muertos” de forma distinta ao Brasil.

Ainda nesse contexto, o professor poderá passar o seguinte vídeo, no qual crianças mexicanas falam sobre a celebração dessa data festiva, entretanto, o foco do professor será a variação linguística, alguns aspectos do espanhol mexicano:



<http://www.youtube.com/watch?v=9Z4Gse-DD0g>

Após a exibição, o professor irá destacar algumas particularidades do espanhol falado no México, como cita Andiñón Herrero (2004) o “seseo” que consiste na pronúncia do “s”, “z” e “c” todos com som de /s/;” as consoantes que são pronunciadas de forma clara, o “yeísmo” que consiste na pronúncia igual do “y” e do “ll e a entonação que seria, de forma geral, de tempo lento e tom alto, e assim, pedirá para que os alunos identifiquem os aspectos que estão presentes no vídeo.

É importante que o professor leve em consideração que as características encontradas no vídeo dizem respeito a variante daquela região, no caso Cidade do México, mas que em outras regiões do país pode ocorrer outros fenômenos linguísticos, mostrando aos alunos que, como ocorre no português, o uso da língua varia de região para região e que essa é uma das realidades que ambos os países têm em comum.

5. Conclusão

Neste artigo abordamos a relevância de ensinar a diversidade linguística e cultural do México através da interculturalidade para que os estudantes possam aprender

a língua espanhola de maneira mais contextualizada e próxima à realidade. Com isso, os aprendizes não conheceriam a língua apenas no que diz respeito a sua estrutura e sistematização, mas também os aspectos que estão intrínsecos nesse e que são tão marcantes nos países falantes de espanhol.

Para contemplar o componente sociocultural nas aulas de espanhol como língua adicional, sugerimos, a partir da visão de currículo multidimensional e do papel do professor como “profissional interculturalista” de Serrani (2005), a elaboração de propostas interculturais que abordam aspectos socioculturais e linguísticos do México e baseados em autores como Moreno Fernandez (2010) buscamos enfatizar a relevância de abordar em sala de aula as variações linguísticas.

Dessa maneira, elaboramos uma proposta intercultural e outra de variação linguística, que tiveram como base a celebração mexicana do “Día de los muertos”, com o intuito de promover a reflexão sobre o comportamento social e linguístico de uma cultura que é distinta da nossa, mas que possui semelhanças e diferenças que devem ser compreendidas e respeitadas, para que assim possamos nos comunicar de forma mais coerente, sem julgar o outro ou a nossa própria cultura.

6. Referências bibliográficas

ANDIÓN HERRERO, A. **Variedades del español de América: una lengua y diecinueve países**. Brasília: Embajada de España – Consejería de Educación, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)**. Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br.>. Acesso em: 03 jan. 2014.

BURMANN, G.M. ¿Qué entendemos por cultura? In: HERRERO, A.A.M.; POZA, M.A.J; RODRÍGUES, M.P.J. (Org.). **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE**: (Curso de actualización teórica y didáctica para profesores brasileños de español). Recife: Bagaço, 2008, p. 291-300.

BURMANN, G.M. Evolución del tratamiento del componente cultural en la enseñanza de español. In: HERRERO, A.A.M.; POZA, M.A.J.; RODRÍGUES, M.P.J. (Org.). **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE**: (Curso de actualización teórica y didáctica para profesores brasileños de español). Recife: Bagaço, 2008, p. 301-309.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARAIA, B.R. **Cultura**: um conceito antropológico. 20. ed. Rio de Janeiro, 2006.

MÉNDEZ, H.E; HÉRNANDEZ, V.S. **El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas.** Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Vol. 2, n.2, p.91-115, 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza.** Madrid: ArcoLibros, 2010.

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

VILHENA, K.B.F. Sobre a invisibilidade das variedades lingüísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: Zolin-Vesz (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol.** Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 63-76.

EDUCOMUNICAÇÃO: O USO DO JORNAL MURAL COMO FERRAMENTA DE ESTÍMULO A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

SILVA, Edielson Ricardo da. (UFCG)
LOPES, Amanda. (UFCG)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal a socialização de uma experiência na área de ensino que se remete a linguagem oral e escrita com alunos da primeira fase do Ensino Fundamental. Pretende-se ainda, levar os leitores a uma reflexão e a um estudo mais detalhado a respeito da produção de jornais murais como metodologia de aprendizagem. O texto narra às atividades desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antonino – Campina Grande (PB). Têm como embasamento teórico pesquisas realizadas por Soares (2002), Kenski (2000) e Freire (2002). De acordo com os estudos já realizados por esses pesquisadores citados e postos em prática, para fins de comprovação dessa pesquisa, foi possível perceber através de aulas ministradas em oficinas na Escola Municipal Padre Antonino (Campina Grande – PB) que a rotina da sala de aula e o livro didático tornam-se cansativos e surge a necessidade de se desenvolver atividades que os alunos aprendam com prazer o conteúdo. A proposta apresentada consistia em fomentar o prazer pela linguagem oral, através de leituras de textos produzidos pelos próprios alunos, e produção escrita de textos de diferentes gêneros jornalísticos como ferramenta de estímulo a ampliar os conhecimentos da linguagem oral e escrita, além de surgir como metodologia de ensino para professores daquela instituição educacional. Com a ampliação dos estudos sobre a educomunicação e suas vantagens para o ramo da educação fez-se uso de métodos simples e acessíveis, tanto para educadores quanto para educandos, e assim foi adicionado conhecimentos das ciências da educação e da comunicação para que assim fosse realizado com excelência os trabalhos naquele centro de ensino. Além de ser notória a interação, praticamente total de todos, em participar ativamente do processo de construção do conhecimento e, por fim, de divulgarem os trabalhos para os colegas e a comunidade escolar.

Palavras-chaves: Produção textual; Linguagem oral; Educomunicação.

1. Introdução

Diante da realidade educacional pela qual passa as instituições escolares com seus diferentes públicos advindos das mais diversas situações sócio-culturais, surge então um dos grandes vilões na sala de aula que é a metodologia abordada para que de fato o aluno venha aprender com prazer e motivação os conteúdos que deverão ser repassados. Levando em consideração que umas das principais reclamações dos alunos são as disciplinas de língua portuguesa e matemática, se faz necessário criar, incrementar e desenvolver métodos e formas midiáticas para que estes venham ver essas áreas de uma maneira diferente e que constatem o uso daquele conhecimento aprendido em sala de aula de uma maneira prática e útil no cotidiano de cada indivíduo. Este trabalho se remeterá a uma experiência desenvolvida na Escola Municipal Padre Antonino, na cidade de Campina Grande (PB). Onde se transformou a prática de ler e escrever dos alunos do 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental fazendo uso das ferramentas de comunicação acessíveis a todos.

2. A importância da linguagem oral e escrita no ensino fundamental

A priori, devemos ter consciência que escrever é à capacidade que se tem para que se possa transmitir uma mensagem através de palavras e ler se apresenta como uma ferramenta que o ser humano possui para que ele compreenda o que está escrito. Juntando estas duas definições dadas, compreende-se que escrever e ler são processos bem diferentes e que implica dizer também que uma pessoa pode escrever muito bem, entretanto, ela pode não ler muito bem. Pode acontecer o desenvolvimento numa área de maneira muito boa e em outra não. Uma não depende da outra para que venha se desenvolver plenamente.

A leitura proporciona que todos desenvolvam a percepção e o imaginário. À medida que se lê, viaja-se por outras culturas, outros conhecimentos, outras “pessoas”. Assim, cada pessoa interpreta aquele texto de uma maneira diferente em relação ao tema de que se trata o mesmo, ou seja, a informação que um leitor retira de um texto está dependente do conhecimento que possui sobre o assunto a que se refere. Ler, nada mais é que decodificar, extrair o significado da escrita, daí que a leitura seja vista como um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.

No Ensino Fundamental, a leitura proporciona a criança a construir a sua identidade, a sua relação com o mundo e a tornar-se num ser ativo e tolerante. A partir desse imaginário, a leitura permite-lhe a transposição de universos, a vivência de conflitos interiores e de problemas pessoais. É, por esses motivos, que ler e escrever se constrói como um fator decisivo na maturidade em formação de uma criança. Contudo, observa-se que há pouco incentivo nas escolas para que os alunos leiam e escrevam. E, muitas vezes, ocorre certo apelo forçado por professores para que seus alunos aprendam a gostar de tais práticas. Entretanto, entende-se que:

O interesse pela leitura, torná-la como hábito, deveria ser maior na sociedade que vivemos e que idealizamos, seria um meio de falar e escrever corretamente, agregando um maior vocabulário. Mas a leitura não deve ser conhecida como obrigação, necessidade que os outros impõem, não ver como um dever e sim como conhecimento que ninguém tira da gente (ABRAMOVICH 1997, p.138).

A construção de um mundo imaginário, individual, a criação de novas idéias é permitido pela leitura, mas esta precisa ser natural, espontânea, tranqüila para que possa

aos poucos ganhar espaço na vida das pessoas e, principalmente dos alunos, torná-las um hábito. O ato de ler deve ser contido ao longo de nossa existência, para que nossas informações sobre os assuntos sejam atualizadas constantemente, mas esse hábito deve ser feito com satisfação, assim como afirma Tezza (2001, p. 17):

Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Como ler se faz de maneira proficiente ou não e o que ler não dependerá, inteiramente, da vontade do leitor, mas o porque da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais.

Sabe-se da grande importância que a leitura exerce no cotidiano do ser humano e conseqüentemente a escrita. Segundo Matêncio (1994) a escrita se define por:

Uma relação não necessária com o oral, relação segundo a qual o signo escrito não tem integralmente origem na palavra ou no auditivo, traduzindo-a, mas, também, de uma maneira autônoma, no visual.

Assim como acontece na leitura, a escrita não é muito diferente. Sem prazer em escrever e sem espontaneidade nada será feito com qualidade. Se por um lado a leitura requer mais iniciativa por parte do leitor, na escrita é de fundamental importância que se tenha conhecimento das regras ortográficas, de concatenar as idéias de forma que venha gerar entendimento por parte de quem lê e que esteja numa linguagem acessível aquele determinado público para o qual a obra/texto se dedica.

Um exemplo bastante popular e conhecido são os telejornais. Neles, principalmente aqueles que são em rede nacional, é possível constatar que o apresentador faz uso de uma linguagem que venha ser entendida por um público de diferentes classes sociais, diferentes regiões do país, etc. Portanto, comunicar-se é fazer-se entender e transmitir uma informação. Diante desses fatos, pode-se trazer estes exemplos dos meios de comunicação para serem trabalhados como metodologias de ensino na sala de aula. Surgindo como uma forma alternativa de estimular discentes as produções de textos que sejam claros e objetivos numa linguagem que todos os públicos possam compreender.

3. Comunicação nos espaços da educação formal

Sabe-se que muitos são os educadores que tentam inserir atividades fazendo uso do jornal impresso, do jornal mural, dos boletins informativos etc. É uma das maneiras

que se usa para que venha estimular o hábito dos alunos não somente pela leitura, mas também pela escrita. E tais meios surgem como um ótimo gancho para que se possa contextualizar o conhecimento.

Por ser um veículo que se atualiza diariamente, o jornal oferece informações atualizadas sobre diversos assuntos da sociedade e pontos de vista de pessoas especializadas na área. Diante dessa realidade, as atividades que façam uso desse meio necessitam ser viabilizada de forma muito responsável pelo educador. Os textos contidos nos jornais devem possibilitar ao leitor reflexão e questionamento. É óbvio que os materiais podem ser explorados ricamente, a oportunidade de relacionar as disciplinas, atuando de uma maneira interdisciplinar proporciona uma aula mais dinâmica e provocadora.

À medida que se faz uso do jornal e de outros meios de comunicação na escola para que seja gerado conhecimento, é formado pessoas capazes de responder a estímulos de maneira produtiva, deixando de ser meros receptores passivos e ausente de informação. Os alunos de hoje são diferentes dos de antigamente, os atuais estão cada vez mais abertos aos estímulos, motivados a interagir com o seu meio. É necessário que se forme para a cidadania e não repetir o que outras gerações já fizeram. Porém, ainda nos deparamos com as velhas propostas pedagógicas que entendem o estudante como o receptáculo de informações, que por vezes nem sequer guarda o que lhe foi passado na mente, indo para o lixo porque não tem utilidade e não faz sentido. Os educandos dentro dessa realidade e de tais propostas são apreciados nas suas potenciais diferenças. Propaga-se a igualdade e todos devem ser iguais, devem compor um único padrão. A diferença faz com que o outro estimule sua consciência de identidade e individualidade e isso não interessa e todos podem, de certa maneira, conjecturar a respeito disso. Afinal ser diferente implica também em ser livre para ser diferente. Como afirma Dimenstein (1995, p. 07):

“o bom educador deve estimular a diversidade, torcendo para que seus alunos tenham suas próprias idéias. E mais do que isso, tenham coragem de defendê-las, devidamente fundamentadas, em qualquer situação. E, sobretudo, tenham a coragem e a segurança de se admitirem errados e mudarem sua opinião”.

Esses processos que norteiam a comunicação e a educação, que geram cidadania e análise dos conteúdos é denominado de educomunicação. Podemos entender seu conceito como

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação à distância ou e-learning”, e outros (SOARES 2000, p.115).

Desta maneira, constata-se que todos são capazes de produzir conhecimento e serem agentes participativos do processo de construção de conhecimento em diversos setores e áreas. Além da educomunicação proporcionar e estimular o sujeito a pensar, desenvolve a consciência e o senso crítico. Assim sendo, o receptor não passaria a ser sempre passivo, onde tudo que lhes é mostrado é aceito sem reflexão, nem análise alguma do conteúdo, sendo totalmente influenciado pela mídia. Fala-se também sobre os ecossistemas comunicativos, esse ecossistema citado seria nada mais do que as relações sociais que as pessoas desenvolvem nos diversos ambientes em que convivem e possuem livre acesso e, a partir dessa realidade social, se deparam com normas e regras que devem ser seguidas nesses processos comunicativos.

A educomunicação propõe estimular os sujeitos a terem maior capacidade de expressão e participação e, conseqüentemente, melhorar a compreensão dos conteúdos que estão sendo passados seja na escola formal ou não questionando e refletindo sobre.

4. Oficinas de jornal mural na escola padre antonino e o estímulo a linguagem oral e escrita

A realização desse trabalho foi possível em virtude do estudo da disciplina de Comunicação nos Espaços da Educação Formal, do curso de Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que fora ministrada no período 13.1 pelo professor doutor Noujain Pereira (UAAMi – CH UFCG).

O professor em questão, para fins avaliativos do 3º estágio da matéria destacada acima, solicitou que os graduandos realizassem uma oficina educamunicativa para alunos do Ensino Fundamental e que esta viesse a contribuir no aprendizado gradativo dos discentes e que fosse utilizada as mais diversas mídias e meios para se obter êxito. Para isso, optou-se em desenvolver o trabalho em uma escola. Logo em seguida, conseguiu-se o contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antonino, localizada em Campina Grande (PB) e deu-se início a todo o processo de

investigação, pesquisas, desenvolvimento dos trabalhos e a uma possível proposta para se incrementada no estabelecimento de ensino.

Os trabalhos foram divididos em alguns momentos, os quais destaca-se os seguintes:

1º Momento: Contato dos universitários com a direção e o corpo docente da instituição escolar para apresentação do projeto acadêmico que se permitido seria desenvolvida a pesquisa e, posteriormente, aplicada as oficinas para os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental;

2º Momento: Após a permissão da direção da escola, foi aplicado um questionário para os docentes onde deveriam responder perguntas sobre motivações e dificuldades na disciplina objeto de estudo desse trabalho;

3º Momento: Escolha da turma e debate com alunos e professores sobre projetos e atividades que contemplassem outras metodologias para superar as dificuldades que se tem ao longo do ano letivo;

4º Momento: Elaboração de um plano de atividades e um cronograma para realização de oficinas sobre diversas temáticas que viessem estimular e ampliar os conhecimentos discentes sobre linguagem escrita e oral. Elaboração de oficinas, tais como: redação livre, leitura, entrevista, reportagem, literatura de cordel, linguagem fotográfica e crônica. Aqui, professores e universitários planejaram e dividiram as oficinas a fim de repassar da melhor forma as informações para o público alvo;

5º Momento: Realização das oficinas e, logo em seguida, sugestões para nome do projeto e votação para se escolher o melhor;

6º Momento: Divisão de tarefas entre os alunos e prática escrita (produção de textos). Análise e correção das atividades;

7º Momento: Exposição dos trabalhos com leitura sobre as principais partes que estava compondo o “Jornal Mural Blog de Papel”. Os alunos que elaboraram textos com rimas (literatura de cordel) declamaram para os colegas como forma de instigá-los a prática escrita e a expor seus poemas para que todos pudessem ouvir. O dia na escola foi considerado um dia “diferente”, pelo fato de ser uma atividade que fora desenvolvida e gerida totalmente pelos alunos.

5. Conclusão

A partir deste trabalho foi possível pesquisar metodologias criativas e que viessem estimular discentes e docentes a aprenderem de uma maneira diferenciada, afim de que o conhecimento seja realmente adquirido e os alunos venham ampliar seus conhecimentos e a ter experiências extraclases. A intenção foi de oferecer ao leitor, em especial aos educadores, algum material que venha nortear e enriquecer a prática pedagógica. Pois é necessário que hoje se discuta a interferência da cultura de massa no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pode-se proporcionar ainda aos demais alunos da escola um leque apresentações, informações, declamações de poemas entre outras coisas. Os docentes da instituição constataram que o desejo pela disciplina alvo de estudo surtiu grande interesse, ler e escrever, tornou-se um hábito e que é levado a sério. Os trabalhos continuaram sendo desenvolvidos e pretende-se inovar com uma rádioescola, onde tal idéia vem para complementar e ampliar os trabalhos que ora são desenvolvidos.

6. Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel: A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

KENSKI, Vani M. Múltiplas linguagens na escola. In: ENDIPE. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MASETTO, Marcos; MORAN, José; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MATÊNCIO, Maria de Lurdes Meireles. **Leitura, produção de texto e a escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Editores autores Associados, 1994.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações**. Comunicação & Educação. São Paulo: ECA/USP - Editora Segmento, Ano VII, set/dez. 2000, nº 19.

TEZZA, C. **Sobre O autor e o herói - um roteiro de leitura**. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO COMO SUPORTE TECNOLÓGICO PARA UMA ABORDAGEM MULTIMODAL EM SALA DE AULA

SOUZA, Ana Paula Santos de. (UFCG)²
DUTRA, Thaises Carla Guedes Fernandes. (UFCG)³

Resumo: O artigo em questão elege contribuições à luz de Marcuschi (2008) e Kleiman (2005) para o estudo do gênero anúncio publicitário como pressuposição que este seja um recurso tecnológico que possibilita ao aluno uma interação com o ambiente extra-escolar, o que ao nosso ver, tende a ser valioso para o ensino/aprendizagem, sem contar que o suporte citado é de ampla circulação e é acessível a todos. Dessa forma, objetivamos neste trabalho estabelecer as formas de percepção do leitor para com o objeto lido, destacando a interdependência que há entre as linguagens verbais e não verbais em se tratando da leitura desse gênero de forma coerente e possível. Em sequência propomos debater os objetivos intencionais que o gênero estudado imprime quando diz respeito à vendas e/ou a campanhas de orientação, sendo esses textos encontrados, frequentemente, em meio de anúncio. Conceituamos esse conjunto analisado- Tecnologia, Gênero Textual e Multimodalidade- relacionando-os às práticas sociais e tecnológicas. Como ilustração, analisaremos dois anúncios com o objetivo de apontar as sugestões de leitura que tal gênero possibilita. O debate indica que há muito a pesquisar nessa perspectiva, tendo em vista que a leitura precisa ser avaliada de modo mais amplo e recorrente e não como algo que se encontra distante do sujeito leitor.

Palavras- Chave: Anúncio Publicitário; Multimodalidade e Tecnologias.

1. Introdução

Em face das dificuldades enfrentadas pelos educadores, atualmente, em levar o alunado a refletir sobre os textos lidos em sala, contextualizando estes com outros, realizando assim, uma leitura reflexiva. Propomos aqui a utilização do gênero Anúncio Publicitário como suporte tecnológico que torne possível ao discente uma interação com o ambiente extra-escolar. Já que, no tocante, processos de leitura, em particular, faz-se necessário que o discente utilize além dos conhecimentos, a saber, de mundo, linguístico, textual, também os conhecimentos prévios, no intuito de formular suas próprias conclusões. Destarte:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 1995: 13)

² Graduanda do 7º período no curso de licenciatura plena em letras pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG.

³ Graduanda do 5º período no curso de licenciatura plena em letras pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG.

Sendo assim, é impreterível que se tenha uma interação desses conhecimentos para que o educando compreenda o texto como um todo, e não se detenha apenas a leitura do código. Dessa forma, deve ser estabelecido pelo professor recursos que facilitem a percepção de sentido dessa leitura, aproveitando o que cada aluno já traz em sua bagagem de conhecimento. Sendo isso, de extrema importância, visto que tem uma função que vai além da sala de aula, pois somos obrigados a estar inseridos, diretamente, nessa sociedade moderna que exige de nós um envolvimento discursivo sobre a leitura que encontramos em diversos meios de comunicação, entre eles, o anúncio publicitário.

No caso da prática de leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. A noção, portanto, de prática social, convoca um dos primeiros argumentos em defesa do uso dos gêneros em sala de aula (HILA, 2009, p.7).

Assim, a leitura evoca-nos para uma percepção que deve ser do mundo, indo além da proposta explicitamente dada, levando em consideração os usos da escrita e da oralidade para trabalhar textos publicitários que fazem parte do nosso mundo extraescolar e vem aparecendo nas propostas didáticas. Quanto aos objetivos, podemos pensar nas funções sociais que tais textos exercem sobre o leitor moderno e crítico, sabendo da responsabilidade dos professores para se formar leitores competentes desde as séries iniciais, sendo estes capazes de estabelecer inferências que comunguem, ou não, com o que está sendo proposto pelo autor. E esse processo vai muito mais além do que uma simples decodificação e repetição do que está escrito, visto que os leitores não podem apoderar-se só dos instrumentos dados prontos, mas devem ler as entrelinhas que o texto abrange.

2. Quais as leituras possíveis no recurso Anúncio Publicitário?

Pensando nos discentes como possuidores de um conhecimento heterogêneo e individual, partir-se do princípio que esses apresentam modos de ler distintos e suas leituras serão realizadas de acordo com seus objetivos diante do recurso utilizado (que será aqui o Anúncio Publicitário). Por isso, há diferentes textos, conseqüentemente,

diferentes leituras. Nesse sentido, é preciso se utilizar de estratégias de leitura que seria, segundo Kleiman (2005), um conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcanças algum objetivo de leitura. Vale salientar que

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca da coerência do texto. A procura da coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto texto (Kleiman, 1995, p. 29-30).

Pensando numa leitura que vai além dos muros da escola, pode-se afirmar que cabe ao docente estabelecer objetivos específicos de leitura para seus discentes, para que esses possam “assumir o controle da própria leitura , regulá-la (...) poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se ler (Solé, 1998, p.27), uma vez que “a leitura é uma atividade em que o leitor tem a oportunidade de dialogar com o texto, relacioná-lo a outros (...) propondo uma leitura não prevista” (LAJOLO, 1982, p.59), tendo em vista que o bom leitor, como afirma Hila fazendo uso das palavras de Dionísio (*apud*, 2005, p. 159, “é aquele capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Afinal, os PCN propõe a “valorização das diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos . orais ou escritos . como possibilidades diferenciadas de compreensão do mundo.

Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos orais ou escritos destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam (PCN, p:53).

Diante disso, pode-se o gênero Anúncio Publicitário possibilita ao discente uma leitura interdisciplinar, uma vez que mesmo é de grande circulação, além de ser acessível em todos os meios sociais, podendo ser encontrado nas ruas, em jornais impressos ou escritos, televisão, rádio, etc., procurando sempre prender a atenção do leitor e o convence-lo aa obter o que está sendo veiculado. Por esse motivo são sempre muito muitos coloridos, legíveis e de fácil leitura.

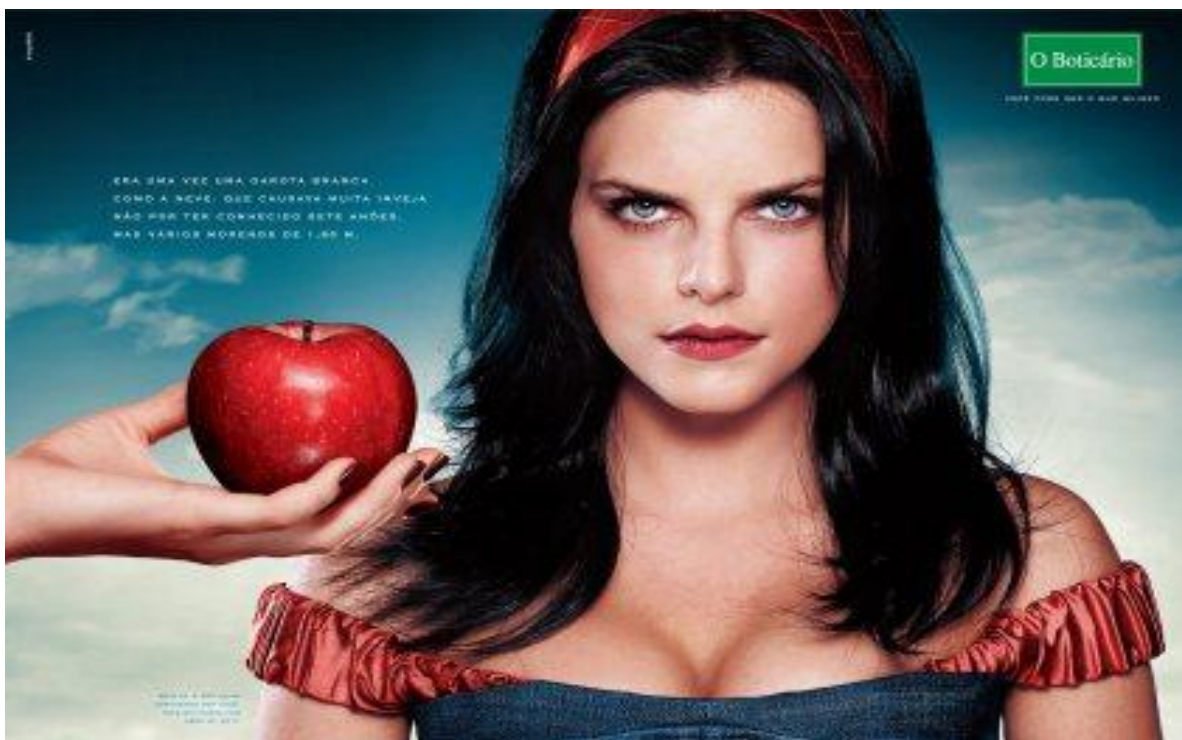
Tomando por base os Atos da Fala de Austin, Silvia (2012) menciona os atos locutório, ilocutório e perlocutório. O ilocutório está para a pressuposição e é um ato de fala realizado por um locutor, o locutório tem teor discursivo demasiadamente marcado por uma intenção, já o ator perlocutório se concentra nos efeitos que um dado ato de fala produz em um receptor da mensagem e este está para o campo semântico do subtendido. Nesse sentido, o Anúncio publicitário em si seria um ato locutório, já ilocutório é o dizer presente nesse gênero e o perlocutório o objetivo do anúncio, os efeitos pretendidos pelo mesmo.

3. Anúncio publicitário

De início, é preciso que se frise a relação entre linguagem verbal, não verbal e os possíveis instrumentos disponibilizados pela e para leitura de qualquer gênero. Como ponto de partida, apresentaremos os textos publicitários da O Boticário, numa versão feita para revistas, que objetiva vender um produto atribuindo a esse desejo, sedução e poder, ou seja, quem o adquire torna-se poderosa. O público alvo desses anúncios é o feminino, sendo isso explicitado através das possíveis leituras da propaganda: na primeira imagem, as vestes vermelhas da modelo, juntamente com texto “Use o Boticário e ponha o lobo mau na coleira”, na segunda imagem 2 quem usar o Boticário irá ter vários admiradores. Dessa forma, fica explícita uma intertextualidade com o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho e com Branca de Neve, respectivamente, sendo que na estória Chapeuzinho é indefesa e Branca de Neve vive com anões, mas adquirindo produtos da marca em questão uma tornar-se-á poderosa e colocará o Lobo Mal na coleira e a outra terá sete morenos altos aos seus pés, transparecendo assim, que qualquer mulher poderá ser poderosa.



Fonte: <https://propagandice.wordpress.com/category/uncategorized/>



Fonte: <https://propagandice.wordpress.com/category/uncategorized/>

É preciso pontuar algumas questões que vão direcionar o aluno a perceber os diversos, porém possíveis, sentidos que o texto fornece. Assim, instigaremos debates que os façam pensar na imagem como um todo significativo, usando todos os recursos oferecidos, tais como:

- Identificar o objeto anunciado;
- As características que ele apresenta;
- Reconhecer o público no qual o objeto está sendo destinado;
- A interlocução criada com o mesmo;
- A intertextualidade e o conhecimento prévio são fatores que influenciarão significativamente para a construção do sentido textual.
- Perceber como a cor vermelha aguça o discernimento perceptível do leitor.

Esse direcionamento é de fundamental importância para o aluno obtenha um foco em sua leitura, tendo para tanto inúmeros orientações de percursos que a leitura irá permitir, uma vez que

Além das características típicas dos gêneros que precisamos levar em conta para elaborar perguntas de leitura com o tema, a estrutura composicional (que atualmente também inclui o texto não verbal) e as marcas linguísticas, há a chamadas características discursivas, que não são tão visíveis no texto e referem-se às condições de produção e de circulação do gênero na sociedade (HILA, 2009, p.21).

Imaginemos que o professor lance mão de um anúncio como esse que, provavelmente, circula no ambiente extraescolar com a finalidade de possibilitar uma leitura intertextual objetivando que o leitor traga para o anúncio o conto infantil da chapeuzinho vermelho, percebido mediante a veste usada pela modelo além do texto escrito que dá suporte a essas suposições.

4. Considerações Finais

Percebemos que gênero o anúncio publicitário é um excelente recurso para ser utilizado em sala de aula, uma vez que o mesmo não se resguarda apenas ao tema trabalhado, mas a perguntas que vão além desse conjunto significativo estrutural, porque aborda aspectos cotidianamente sociais.

Sendo assim, entendemos que há muitas estratégias que influenciam a interpretação desses textos, a fim de conduzir os alunos a construções de significados, além de recursos verbais e recursos imagéticos presentes na estrutura do texto publicitário. Percebendo, assim, que a dificuldade de leitura a partir desses textos não parte só do aluno, mas também do professor que precisa estimular apresentar outras possibilidades que não fiquem presas apenas ao texto verbal, e aprimorando-se,

estabeleça um elo entre os instrumentos disponibilizados, tendo em vista que um pode ser auxiliar do outro.

5. Referências bibliográficas

HILLA, C.V.D. *Ressignificando a leitura a partir de gêneros textuais*. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 1ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLAIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília, Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

SILVA, Ana Lúcia de Melo. Língua, Discurso e Ensino: O imperativo em Anúncios Publicitários que Tematizam Campanhas Ecológicas. IN XAVIER, Manassés Morais (org.). *Linguística Aplicada em Foco: Práticas e Propostas de Ensino de Língua Materna na Formação Continuada de Professores*, Campina Grande-PB: Realize, 2012, p. 492 – 509.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEC/SEB. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

<<http://quasepublicitarios.wordpress.com/2011/04/09/o-boticario-e-os-contos-de-fadas/>> acessado em: 05 de Fev. de 2013.

A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E O ENSINO DE LE: TRADUZINDO O VERBAL EM NÃO VERBAL E VICE-VERSA

NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira (UEPB/k.aline.brasil@hotmail.com)

Resumo: Partindo do pressuposto - difundido por Jakobson (1959/2000) - de que a tradução pode ser: 1) Intralingual: de signos verbais para outros signos verbais dentro de um mesmo código linguístico; 2) Interlingual: de signos verbais para signos verbais envolvendo duas línguas; e 3) Intersemiótica: de signos verbais para signos não verbais e vice versa, a presente pesquisa segue os seguintes objetivos: i) Apresentar sugestões de atividades envolvendo a Tradução Intersemiótica em sala de aula de línguas estrangeiras (LE); e ii) Averiguar as implicações do uso dessa categoria de tradução como ferramenta pedagógica. Para atingir os objetivos almejados, foram consideradas as assertivas de Jakobson (1959/2000) e Oustinoff (2011), acerca das diferentes manifestações da tradução, Hernandez (1996), Malmkjaer (1998) e Lucindo (2006), sobre a relação da tradução com a sala de aula de LE, dentre outros. É possível concluir que a Tradução Intersemiótica é de fundamental importância para o contexto de ensino-aprendizagem de LE, por auxiliar os alunos na prática das quatro habilidades linguísticas, a saber: compreensão e produção oral, leitura e escrita. Ademais, essa categoria de tradução viabiliza o trabalho que considera os vários estilos de aprendizagem dos alunos, além de dar suporte ao uso das outras categorias de tradução, já citadas. Sendo assim, espera-se que o estudo leve os professores de LE à reflexão acerca da importância da tradução envolvendo signos verbais e não verbais para o desenvolvimento da LE em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de LE; Ferramenta didática; Tradução Intersemiótica.

1. Considerações iniciais

Em ambiente de sala de aula de línguas estrangeiras (doravante LE), há divergentes olhares acerca de como levar os alunos ao desenvolvimento da prática da língua estudada. Essa divergência de olhares está presente no que diz respeito ao uso (ou não) da tradução em sala de aula, por exemplo. Acreditamos que tais posicionamentos estão diretamente relacionados ao conceito de tradução que se tem. A ideia difundida no senso comum é a de versão de palavras e frases de uma língua para outra. Entretanto, a ideia que se segue nesta pesquisa defende a tradução de mensagens, de pensamentos, de ideias, ou seja, tradução de textos, de maneira ampla, em detrimento da noção de equivalência plena entre as línguas.

Considerando o propósito comunicativo da linguagem, entende-se que, para se fazer comunicável, busca-se meios, os quais não se restringem à fala, propriamente dita, mas que podem ocorrer através de gestos, imagens, expressões faciais, de sons que remetam a objetos e ideias. Esses meios para se fazer comunicável é, segundo Jakobson (*Ibid*), uma forma de tradução. Concordando com essa visão, Oustinoff (2011) afirma que a tradução é uma operação fundamental da linguagem, além de ser tão natural que, por vezes, não é percebida enquanto tradução.

Considerando as afirmações supracitadas, entendemos que a tradução é ferramenta fundamental para a prática da LE. Seguimos, portanto, a assertiva difundida por Jakobson (1959/2000) e corroborada por outros autores (VERMEER, 1978 *apud* NORD, 1997; SOUZA, 1999; OUSTINOFF, 2011), de que a atividade de tradução pode ocorrer de formas variadas, quer dentro de um mesmo código linguístico, quer entre línguas distintas, quer por meio da linguagem não verbal.

Partindo dos pressupostos apresentados, pretende-se aqui apresentar a possível contribuição da tradução para o ensino de LE. Para tanto, seguiremos dois objetivos, a saber: i) Apresentar atividades de tradução com foco na Tradução Intersemiótica; e ii) Investigar as implicações do uso dessa categoria de tradução no ambiente de ensino-aprendizagem de LE. Para alcançar os objetivos almejados, foram elaboradas e aplicadas atividades de tradução em uma turma de Língua Inglesa I, pertencente ao curso de Letras da UFCG, em 2012.1.

Este trabalho encontra-se dividido da seguinte maneira: Inicialmente, a tradução será apresentada atrelada às suas diferentes facetas de manifestação, bem como às possibilidades de uso em sala de aula de LE. Posteriormente, recorrer-se-á à apresentação das propostas de atividades de tradução, tendo foco na Intersemiótica. Esse tópico encontra-se subdividido em dois, contendo: 1) Atividade I; e 2) Atividade II. Por fim, serão feitas algumas considerações finais acerca do uso da tradução em ambiente de ensino-aprendizagem de LE.

2. A tradução e suas faces na sala de aula de LE

Como fora mencionado anteriormente, a tradução é uma atividade dinâmica e pode apresentar-se como Tradução Intralingual, Interlingual e intersemiótica. A Tradução Intralingual – interpretação de signos verbais por outros signos verbais dentro de um mesmo código linguístico - está presente, por exemplo, quando se tece uma explicação na mesma língua, remetendo à mesma mensagem, mas dita de forma diferente. Para Oustinoff (2011), baseando-se nessa assertiva, é inviável conceber a tradução como fora solidificada no senso comum, ou seja, apenas de uma língua a outra, com a transferência de palavras isoladas.

Nesse sentido, essa categoria de tradução pode ser utilizada em sala de aula como ferramenta pedagógica, com vistas à ampliação de vocabulário por parte dos alunos. Em inglês, por exemplo, há variadas formas de perguntar como uma

determinada pessoa está, a saber: “*How are you?*”, “*What’s up?*”, “*How do you do?*”, “*How are you doing?*”. A escolha se dá pelo contexto, bem como pelo grau de formalidade entre os interlocutores, de forma que elaborar uma atividade em que os alunos devem apresentar variadas formas, dentro da LE, de se alcançar a mesma mensagem é uma forma de ampliar o vocabulário e as possibilidades dentro da LE, além de conscientizar os alunos acerca de aspectos sociolinguísticos de uso da linguagem. Assim também, essa categoria de tradução também está presente quando o professor realiza atividades com o dicionário monolíngue, em sala de aula – atividade comumente aplicada em turmas de nível intermediário-avançado.

A Tradução Interlingual – ou tradução propriamente dita - é a mais conhecida no senso comum, visto a sua dimensão desde a vigência do Método Gramática e Tradução (RICHARDS; RODGERS, 1996). Durante esse método, o ensino-aprendizagem de LE focava textos de cunho religioso e literário e o processo dava-se por meio de memorização de longas listas de palavras em LE, cujo significado na língua materna deveria ser memorizado (FERREIRA, 1999). Nesse sentido, considerava-se a relação um a um entre a LE e a língua materna, relação inviável ao se pensar na fluidez e vivacidade da linguagem. Nesse sentido, os estudos atuais da tradução apontam para a reflexão da tradução do sentido, da mensagem, em detrimento de palavras desconexas de seu contexto, uma vez que fora de uso a palavra é morta, como defende Bakhtin (2006).

Uma das possibilidades viáveis do uso da tradução interlingual é utilizar a análise contrastiva em sala de aula, a fim de mostrar aos alunos as particularidades que cada língua assume dentro de seus contextos específicos. Em uma pesquisa realizada por Nascimento (2012), o professor de uma escola regular da rede privada de ensino utilizou-se dessa categoria de tradução durante o ensino de verbos frasais, para mostrar aos alunos a não correspondência unívoca entre as línguas, de que forma que traduzir “*Look after my baby, please!*” palavra-por-palavra acarretaria falta de comunicação e da mensagem desejada, sendo “Olhe depois meu bebê, por favor!”, quando na verdade, a frase apropriada seria “Cuide do meu bebê, por favor!”. Segundo Revuz (1998), esse é o momento do estilhaçar do pensamento para o aluno de LE, que, segundo a autora, é tendencioso a pensar na equivalência plena entre as línguas. Todavia, esse estilhaçar é necessário para que a ideia de plenitude entre as línguas seja desmitificada e os alunos sejam conscientes da complexidade inerente às mesmas.

Por fim, a terceira categoria de tradução sugerida por Jakobson (*Ibid*) é a Intersemiótica – interpretação de signos verbais por meio de signos não verbais e vice-versa -, que se assemelha às outras categorias, uma vez que comunica uma mensagem, ao passo que também diverge, por envolver signos não verbais. A linguagem não verbal comunica mensagens e está (assim como a linguagem verbal) intimamente relacionada às construções culturais. Por exemplo, a cultura difundida em vários países é de que uma noiva deve casar-se de branco, por representar pureza, limpeza, paz, inocência, virgindade. Essa leitura só é possível devido às ideologias construídas dentro de contextos culturais específicos, leitura essa que ora se assemelha, ora se diferencia, entre as culturas.

Para exemplificar a ideia acima defendida, em língua portuguesa, ‘estar no vermelho’ implica não estar financeiramente bem, expressão que é possível ser traduzida utilizando a mesma cor, ou seja, ‘*be in red*’ – um caso de semelhança. Entretanto, há outras expressões em que as cores não são utilizadas com o mesmo sentido entre as línguas, a título de exemplo: em português brasileiro utilizamos a expressão ‘estar/ficar de olho roxo’, para remeter a ideia de machucado, quando em inglês a cor preta é utilizada, como no exemplo ‘*to have/get a black eye*’.

Alguns estudos na área de tradução focam especificamente pesquisas que envolvem a tradução do verbal para o não verbal e vice-versa. A Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), por exemplo, publicou nos Cadernos de Tradução de nº 26 (2010), um volume voltado especificamente para estudos focalizando a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nessa publicação, Nicoloso (2010) publicou um artigo intitulado “Traduzindo poesia em língua de sinais: uma experiência fascinante de verter gestos em palavras”, em que a autora apresenta a tradução de uma poesia de LIBRAS para a língua portuguesa, analisando teoricamente as etapas do processo de tradução, desde sua evolução até o texto final.

Em outro artigo, do mesmo volume, intitulado: “Tradução e interpretação de Línguas de Sinais” (2010), Petronio apresenta uma pesquisa sobre a interpretação para deficientes auditivos. Nessa pesquisa, a autora trata da especificidade desse tipo de tradução, em relação a sua organização, a acuidade visual, a necessidade de informação visual. A pesquisa de Fleury, por sua vez, é referente às identidades culturais marcadas nos processos de tradução do português para a língua brasileira de sinais.

Assim também, a arte da linguagem transposta para a música, para a dança, para o cinema, para a pintura, por exemplo, são formas de manifestação da Tradução

Intersemiótica. Dessa forma, corrobora-se Oustinoff (2011, p. 115) ao afirmar que “não se pode mais falar facilmente de tradução no sentido em que geralmente se entende este termo”.

No contexto de sala de aula, os aspectos mencionados acerca da tradução intersemiótica são cruciais para a prática da LE. Ao explicar “*Ladies room*” (toalete feminino) em sala de aula, a tradução Interlingual pode ser dispensada, uma vez que a utilização da intersemiótica promove a compreensão. Ao ver a Figura 1, os alunos são remetidos à busca de seu conhecimento prévio, construído ao longo de suas experiências anteriores, para compreender de que lugar se trata.

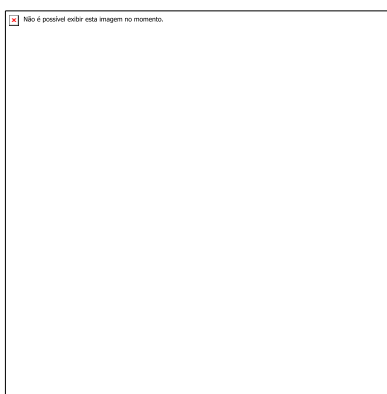


Figura 1

O exemplo mencionado é apenas uma das maneiras de utilização da Tradução Intersemiótica, pois a mesma pode ocorrer também por meio de mímicas, gestos, expressões faciais, encenações, dentre outras formas.

Em uma pesquisa de Mestrado desenvolvida por Nascimento (2012), foi possível constatar a eficácia da Tradução Intersemiótica em sala de aula de LE. A pesquisa teve como objetivos averiguar a frequência das Categorias de Tradução, já mencionadas, em sala de aula de LE, em uma escola de idiomas e escolas regulares. Na escola de idiomas, onde predomina o uso da LE em sala de aula, a Tradução Intersemiótica foi utilizada em 27% das aulas observadas, ficando abaixo apenas da Tradução Intralingual (54,70%) e estando seguida do uso de LM (17,40%) e por fim, da Tradução Interlingual (0,90%). Foi possível constatar que o uso da linguagem não verbal propiciou aos alunos uma maior compreensão da LE, facilitando, assim, o processo de ensino e aprendizagem da língua estudada.

Entendemos que o resultado positivo obtido diz respeito a um uso planejado, interligado às habilidades linguísticas. Tal reflexão fomenta a ideia apontada por Malmkjaer (1998), ao defender que é relevante atentar para como a tradução é

vivenciada por professores e alunos como suporte pedagógico. Embora a autora se refira especificamente à categoria interlingual da tradução, acreditamos que tal assertiva seja também coerente no que diz respeito às outras facetas da tradução.

É nesse sentido que Souza (1999) afirma que a tradução é um meio eficaz e, de certa forma, inevitável para se aprender as quatro habilidades linguísticas. Assim também, Oustinoff (2011) apresenta uma visão positiva acerca do uso da tradução, por ser uma atividade natural, inerente ao uso da linguagem, de maneira geral. Corroborando as asserções dos autores, é possível refutar um argumento comum contra o uso da tradução com fins pedagógicos, segundo Malmkjaer (*Ibid*), acerca da não naturalidade dessa atividade. Por envolver aspectos linguísticos e não linguísticos, verbais e não verbais, a tradução está presente até mesmo na comunicação que não envolve necessariamente uma LE. Isso implica a presença da tradução na sala de aula de LE independente da permissão ou do uso consciente da mesma.

Portanto, parece-nos viável utilizar a tradução com objetivo didático, em detrimento da coibição desse uso, de forma não democrática, como se os alunos fossem máquinas controladas e controladoras do próprio pensamento.

A partir do que fora apresentado acerca das categorias de tradução, acreditamos não ser coerente afirmar que a tradução é superficial e uma atividade não utilizada na aquisição da LM. Por exemplo, quando uma criança aponta para o copo de água, sinalizando que está com sede e quer tomar água e, por sua vez, alguém compreende e atende tal necessidade, a Tradução Intersemiótica está presente. Sendo uma atividade natural, o uso da tradução pode servir como uma ferramenta de auxílio ao ensino, tanto em níveis iniciais como em níveis avançados (cf. ROMANELLI 2009).

As diferentes formas de tradução sugeridas por Jakobson (1958/2000) ampliam significativamente a visão de tradução em vigor há bastante tempo.

Seguindo os pressupostos teóricos trabalhados aqui, serão apresentadas, a seguir, propostas de atividades de tradução Intersemiótica.

3. Propostas de atividades com foco na Tradução Intersemiótica

Neste tópico, serão apresentadas duas atividades distintas, com foco na categoria intersemiótica de Tradução. As atividades aqui apresentadas foram aplicadas em uma turma do curso de Letras (habilitação língua inglesa) da Universidade Federal da Paraíba (UFCG), durante a disciplina Língua Inglesa I. Todavia, entendemos que essas

atividades podem ser repensadas e adaptadas para diferentes contextos de ensino-aprendizagem de LE, a partir dos objetivos pedagógicos traçados pelo/a professor/a.

3.1. Atividade I

Esta atividade foi aplicada com vistas a praticar alguns aspectos da língua inglesa, trabalhados em aulas anteriores. Dividida em dois momentos, buscou-se, com a atividade em foco, o trabalho com três habilidades linguísticas, a saber: produção e compreensão oral, bem como leitura na LE.

Para a realização da atividade, os alunos receberam uma folha contendo 6 espaços/quadrados, para que uma história em quadrinhos fosse criada, considerando, prioritariamente, a linguagem não verbal. Para a criação dos quadrinhos, os alunos foram guiados a considerarem dois aspectos: 1) a progressão da história a ser elaborada, de forma que o desenho de cada quadrinho formasse uma narrativa; e 2) cada quadrinho teria que envolver um desenho que tivesse relação com a palavra apresentada no quadrinho. Segue um exemplo da atividade já realizada por uma aluna da turma.

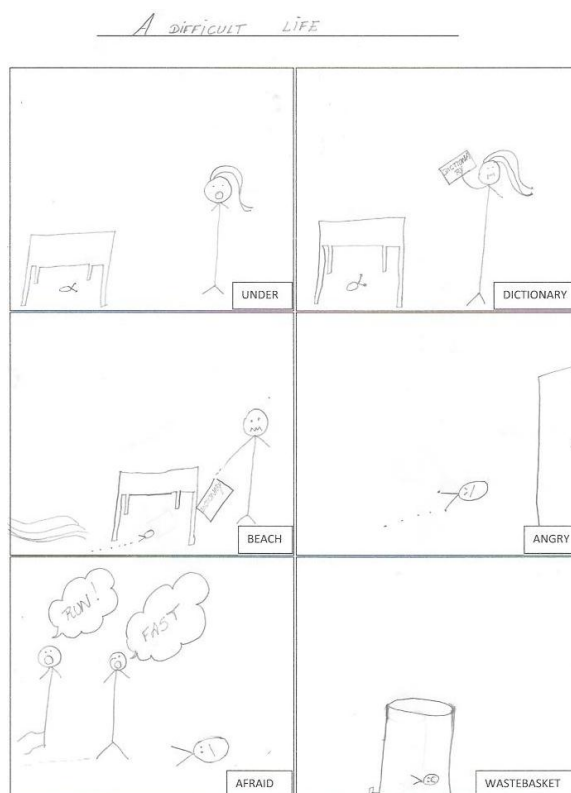


Figura 2⁴

⁴ O nome da aluna foi omitido por questões éticas.

A atividade acima, apesar de simples, *a priori*, requer que os alunos acionem sua capacidade de criatividade, conhecimento do gênero histórias em quadrinhos, bem como conhecimento linguístico. Durante essa etapa da atividade, a tradução da linguagem verbal para a não verbal esteve presente, visto que os alunos foram orientados à elaboração de suas histórias específicas, com base no conhecimento das informações verbais expostas.

Em um segundo momento dessa atividade, a direção não verbal-verbal esteve vigente, pois, em pares, os alunos narraram suas histórias, um para o outro, ou seja, da história desenhada para a história contada, de maneira a explorar a prática da produção oral da língua, bem como da compreensão oral. Cada apresentação leva em torno de 5 minutos, e o estilo de apresentação fica a critério da dupla (ex.: cada um apresenta um quadrinho alternadamente; cada participante apresenta uma sequência de 3 quadrinhos, etc.). Dessa forma, a única exigência para a apresentação oral é que ambos da dupla participem por igual.

O objetivo primordial dessa segunda etapa da atividade é fazer com que os alunos se expressem na língua inglesa. A partir de minha experiência, enquanto aluna e professora de LE, é possível perceber que “dificuldade de se expressar na LE” é um discurso frequente entre os alunos, pois os mesmos afirmam que embora conheçam uma gama de vocabulário na língua em foco, estruturar as ideias em inglês constitui-se um desafio. Por meio dessa atividade, busca-se a superação dessa dificuldade.

A utilização dessa categoria de tradução proporcionou a exploração das habilidades linguísticas, de forma dinâmica, integrada e contextualizada, fomentando a assertiva de Oustinoff (2011), de que não se pode considerar a tradução, nos dias atuais, tal como era vista em tempos anteriores, como transferências de palavras. Corroboramos o autor por afirmar, ainda, que a tradução, por vezes, é utilizada sem que haja consciência desse uso. Em sala de aula de LE, por exemplo, nós, professores, utilizamos a Tradução Intersemiótica, a todo o momento, por meio da comunicação que envolve o não verbal, tão presente em nosso dia-a-dia e conseqüentemente, em nossas práticas pedagógicas.

3.2. Atividade II

Esta atividade envolve o gênero textual ‘diálogo’. As aulas anteriores estiveram voltadas para a leitura e compreensão textual, com foco no gênero mencionado. Durante

essas aulas, houve discussão concernindo o uso da linguagem em diferentes contextos de interação, por exemplo, acerca do nível de (in)formalidade da linguagem. Sendo assim, a atividade foi utilizada para refletir acerca da função e forma do gênero diálogo, bem como a fluidez e adequação da linguagem no gênero, a partir da análise da situação de comunicação. Estando cientes de tais aspectos, os alunos, em dupla, foram levados a construir um diálogo que fosse relacionado aos momentos de interação apresentados nas figuras:



Google Imagens

Essas e outras imagens foram utilizadas como ponto de partida para a construção do texto. Para que o objetivo da atividade fosse alcançado, as escolhas linguísticas dos alunos foram guiadas pelas seguintes reflexões (por meio de discussão oral em língua inglesa): Quem são os interlocutores envolvidos na situação comunicativa? Qual a relação entre eles? Qual o nível de formalidade presente na interação? Onde estão? Qual o tema do diálogo?

A partir das questões supracitadas, reflexões de caráter sociolinguístico foram possíveis, fazendo com que os professores em formação tivessem consciência dessa necessidade de adaptação da linguagem. Após a produção textual, em dupla, os alunos foram chamados à frente para encenar o diálogo criado, momento em que a tradução intersemiótica foi utilizada como ferramenta para a prática da LE. Nesse momento, consideraram-se aspectos verbais, bem como não verbais da linguagem, tais como expressões faciais, gesticulações, dentre outros. Ademais, nesse momento da aula foi possível avaliar os alunos em suas produções textuais, além de aspectos fonéticos da língua inglesa.

4. Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar propostas de atividades envolvendo a Tradução Intersemiótica e investigar as implicações do uso dessa categoria de tradução para o ambiente de sala de aula de LE. A atividade I foi dividida em dois momentos. Em um primeiro momento, os alunos traduziram do verbal para o não verbal, com a história em quadrinhos feita pelos próprios alunos, com vistas a praticar vocabulário específico, trabalhado em aulas anteriores. Em um segundo momento, houve a versão do texto não verbal - ou seja, a história em quadrinhos de cada aluno - para a linguagem verbal, visto que os alunos tinham que contar sua história uns para os outros, pois fora realizada em dupla.

Assim também, a Atividade II foi dividida em dois momentos, no primeiro deles, as imagens relacionadas a diferentes situações de interações foram vertidas para a linguagem verbal, com foco no gênero diálogo. Nesse sentido, foi possível trabalhar a linguagem de maneira contextualizada, distanciando-se da produção de frases isoladas que não apresentam nenhum enunciado comunicativo. Posteriormente, no segundo momento, a produção escrita realizada foi vertida para o formato de encenação, em que aspectos não verbais, presentes no gênero, foram considerados, pois as expressões faciais e os gestos dos alunos participantes davam-se de acordo com a mensagem a ser transmitida durante o diálogo, ou seja, a tradução do verbal para o não verbal.

Aplicada em uma turma de Língua Inglesa I, do curso de Letras da UFCG, a aplicação das atividades teve dois objetivos. O primeiro deles foi levar os alunos à prática da produção e compreensão oral na LE, com a explicação oral do texto não verbal por parte do interlocutor, e a prática da produção e compreensão escrita, através do trabalho com o gênero diálogo.

O segundo objetivo foi de caráter metalinguístico, pois, posteriormente à realização das atividades apresentadas, os professores em formação foram guiados a uma discussão acerca da relevância da Tradução Intersemiótica para o processo de ensino-aprendizagem da LE. Dessa forma, foram tecidas reflexões, em que os alunos puderam se analisar como aprendizes, tornando-se autônomos e reflexivos acerca de sua própria aprendizagem, mas também puderam ver-se enquanto professores em formação, analisando sua própria prática atual (para os que já exercem a profissão) e futura (para os que ainda não são professores) de maneira crítica e consciente.

Sendo assim, concluímos que a Tradução Intersemiótica tem papel relevante para a sala de aula, por proporcionar a prática das habilidades linguísticas de maneira

concatenada. Ademais, o uso dessa faceta da tradução considera os diferentes estilos de aprendizagem, pois, lacunas que, por ventura, permaneceram com explicações intralinguais ou até mesmo interlinguais anteriores puderam ser sanadas por meio do auxílio visual e sua inter-relação com a linguagem verbal.

5. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Língua, Fala e Enunciação. In: ____ **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ed. 2006.
- FERREIRA, Sônia Maria Gomes. Following the paths of Translation in Language Teaching: from disregard in the past to revival towards the 21st century. In: **Cadernos de Tradução n° IV**, 1999, p. 355-369.
- JAKOBSON, Roman. On Linguistics Aspects of Translation. In: NEVUTI, Lawrence (Editor). **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge, 1959/2000, p. 113 – 118.
- MALMKJAER, K. Introduction: Translation and Language Teaching. In: ____ **Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation**. UK: St. Jerome. 1998, p. 01-11.
- NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira. **Categorias de Tradução em Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. 2012. 192 fls. Dissertação (Mestrado) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.
- NICOLOSO, Silvana. Traduzindo poesia em língua de sinais: uma experiência fascinante de verter gestos em palavras. In: QUADROS, Ronice Muller de. (Org.) **Cadernos de Tradução**, n° 26, 2010.
- NORD, C. **Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained**. Manchester, UK: St Jerome. 1997.
- OUSTINOFF, Michael. **Tradução: história, teorias e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.
- REVUZ, Christine. A lingual estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para a discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FADESP, 1998.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. In: **Revista Inventário**, n° 5, pp 1-10, 2006. Disponível em <[http://www.inventario.ufba.br/05/05sro manelli.htm](http://www.inventario.ufba.br/05/05sro_manelli.htm)> Acesso em 25/02/2009.
- SOUZA, José Pinheiro de. Tradução e Ensino de Línguas. In: **GELNE**. Ano 1, n° 1, 1999, 141-150.

JOGO: ESTRATÉGIA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM DO ESPANHOL

MONTENEGRO, Ana Lúcia do Nascimento e Silva (IFRN)

SOUZA, Carla Monteiro Simião (IFRN)

FREIRE, Juliana Kelle da Silva (Orientadora: IFRN)

Resumo: Considerando que todo ser humano quando criança aprende através de brincadeiras, com adultos não é diferente no que se refere ao ensino de línguas, e o jogo surge neste âmbito auxiliando nesse aprendizado, fazendo com que os alunos sintam-se motivados a participar das atividades e assimilem melhor os conteúdos propostos. Conforme Kishimoto, (1999, p. 28) “O jogo serviu para divulgar princípios éticos, morais, conteúdos de história e geografia e outros a partir do Renascimento, vindo a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo [...] torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.” A aprendizagem é um processo de conhecimentos que as pessoas possuem ou passam adquirir por meio de estudo ou experiência, no âmbito educacional não é diferente, esses estudos são organizados conforme a instituição que o indivíduo está inserido. Para Libâneo (2010, p. 82) “divide-se em aprendizagem casual e organizada. A primeira surge naturalmente através da interação entre pessoas e o ambiente em que estão inseridos, já a segunda objetiva aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social.” A ludicidade entra neste contexto com o objetivo de estimular a aprendizagem. No ensino de espanhol como língua estrangeira entende-se que o aprendiz possua uma maior dificuldade para aprender, como qualquer outra língua estrangeira mesmo que tenha proximidade com a língua materna português, neste contexto o jogo aparece como uma ferramenta na tentativa de minimizar essas dificuldades. Realizando uma pesquisa bibliográfica, este trabalho discute alguns aportes teóricos já publicados sobre o jogo como importante ferramenta nas aulas de línguas. A importância deste trabalho está na discussão da utilização dos jogos como atividade lúdica para a aprendizagem da língua espanhola.

Palavras-chave: Lúdico, Aprendizagem, Língua Espanhola.

1. Apresentação

Considerando que todo ser humano tem em si uma criança e que cada pessoa tem suas particularidades, e na tentativa de aproximar os alunos aos conteúdos abordados, os jogos auxiliam nesta aproximação por serem um recurso didático de motivação e compartilhamento de emoções. Fazendo parte de nossa vida desde o nascimento permeando nossas brincadeiras de infância e explorando os aspectos sociais, afetivos e cognitivos do ser, os jogos podem ser utilizados inicialmente ou na etapa final de uma aula na perspectiva de contribuir no desenvolvimento destes aspectos colaborativos ao processo de aprendizagem.

A inclusão de jogos na escola demanda planejamento e alimenta a motivação dos alunos em participar da aula. Na aprendizagem do espanhol os jogos têm a finalidade de alcançar conteúdos complexos já que ao estudar um novo idioma o indivíduo depara-se com obstáculos inerentes a assimilação de uma língua estrangeira. A utilização dos jogos para as classes de ensino médio na perspectiva de dinamizar as

aulas destinadas ao ensino da língua espanhola é mais um recurso que os docentes podem dispor para o planejamento de uma aula mais atrativa e divertida.

2. Justificativa

Alguns conteúdos na vida escolar são ditos como monótonos ou difíceis, os jogos permitem que a aprendizagem torne-se mais dinâmica e divertida e os alunos compartilhem suas dificuldades apropriando-se dos conteúdos de forma prazerosa. Para o professor os jogos possibilitam detectar os erros e dificuldades sendo um recurso muito utilizado atualmente no ambiente escolar.

Sendo estratégia de ensino definida por Bordenave e Pereira (1998) como um caminho escolhido ou criado pelo professor para direcionar o aluno ao conteúdo exposto, os jogos, caracterizados como uma competição entre participantes, a palavra jogo vem do latim *locus, locare* que significa brinquedo, folguedo, divertimento, passa-tempo sujeito a regras, são uma destas estratégias que possibilitam alcançar o objetivo proposto pelo docente ao planejar uma aula, devendo assim permear a educação como uma possibilidade de aproximar o aluno das atividades escolares.

A ação de ensinar é em si mesma estratégica, ou seja, intencional, portanto utilizar os jogos em sala de aula é algo planejado e idealizado para uma aprendizagem plena dos discentes. Diante do exposto, abordar sobre os jogos como estratégia de aprendizagem para o ensino do E/LE faz-se necessário já que o jogo pode facilitar a aquisição de uma segunda língua e pode tornar a aula mais eficaz.

3. Fundamentação teórica

3.1. A estratégia lúdica no processo de aprendizagem

A aprendizagem é o processo pelo qual os comportamentos, conhecimentos ou habilidades são adquiridos através do estudo ou experiências. Qualquer atividade humana pode levar a uma aprendizagem, portanto pode-se aprender em qualquer momento e qualquer lugar. Para Libâneo (2010) ela divide-se em aprendizagem casual e organizada. A primeira surge naturalmente através da interação entre pessoas e o ambiente em que estão inseridos, já a segunda objetiva aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social.

Ainda sobre a aprendizagem classifica-se em dois níveis, o reflexo tange a observação e percepção das coisas e ações físicas; e o cognitivo refere-se a aprendizagem de determinados conhecimentos e operações mentais. No ambiente escolar o nível cognitivo é priorizado quando o objetivo é a aprendizagem.

A aprendizagem escolar, inserida na organizacional, é um processo de assimilação de conteúdos organizados e orientados no processo de ensino, e caracteriza-se como uma atividade planejada, intencional e dirigida, em que existem interferências de fatores afetivos e sociais, como descreve Libâneo (2010, p. 87)

Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-alunos, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente as suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem.

Para contribuir com a aprendizagem escolar, as estratégias aparecem neste processo educativo. De acordo com o dicionário Aurélio (2008) estratégia se define como “[...] arte de aplicar os meios disponíveis ou explorar condições favoráveis com vista aos objetivos específicos”. Ainda sobre a estratégia Roldão (2009) conta-nos que tem origem na linguagem militar e que o *estratego*, chefe militar na antiga Grécia, era o responsável pela organização da ação militar no terreno, ou seja, possuía um pensamento global da ação.

A estratégia, como o próprio nome diz, tem a função de atingir algum objetivo planejado anteriormente, um caminho a ser traçado para chegar ao fim determinado. No ambiente educacional as estratégias são consideradas como a “alma” de uma aula. Elas são os meios utilizados para facilitar a aprendizagem, e selecionar as estratégias corretas é essencial para chegar ao propósito determinado, sendo um dos segredos de sucesso da aprendizagem escolar. Denominadas também como metodologias, Libâneo (2010, p.237) afirma que “O desenvolvimento metodológico é o componente do plano de ensino que dará vida aos objetivos e conteúdos. Indica o que o professor e os alunos farão no desenrolar de uma aula ou conjunto de aulas.”

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, as estratégias continuam a ser fundamentais para aquisição de um novo idioma, que por se tratar de algo totalmente novo, já traz consigo dificuldades inerentes a língua estudada. Muitos alunos não se sentem instigados a estudar diferentes idiomas, e no que se refere ao espanhol permeia um mito de que é uma língua fácil por originar-se do latim como o português, nossa

língua materna, assim o desinteresse torna-se maior e as estratégias de ensino podem proporcionar motivação e atrair estes discentes.

A estratégia lúdica aparece nesta perspectiva como uma das formas que mais proporciona o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. O termo lúdico provém do latim *ludus* e significa brincar. Essa concepção do lúdico surgiu após o advento da Revolução Francesa e se permeou através da influência de seus valores pelo mundo contemporâneo, passou a conquistar cada vez mais espaço na sala de aula, auxiliando na aprendizagem desde os primeiros anos até os últimos anos da formação escolar. Possibilitando, seja à criança ou ao adulto, o compreender dos conteúdos estudados e o envolvimento sem perder a essência, a fantasia e a magia do brincar, em consonância com Teixeira (1995, p.23)

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário.

A presença lúdica na educação tornou-se um fator importante para a prática docente no que se refere a aprendizagem a partir da Idade Moderna. Para Kishimoto, (1999, p. 28)

O jogo serviu para divulgar princípios éticos, morais, conteúdos de história e geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de ‘compulsão lúdica’. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Na dimensão lúdica, a aprendizagem dá-se através da prática de jogos, brinquedos e brincadeiras visando promover o desenvolvimento integral do aluno. Essa característica lúdica encontra algumas resistências entre os próprios discentes, e de acordo com Gomes e Ferlin (2009, p.15)

O lúdico não pode continuar sendo visto como entrave para o saber. A seriedade valorizada como forma de facilitar a aprendizagem não pode ser confundida com rigidez, mesmice e sisudez. O docente só tem a ganhar quando estabelece uma relação menos formal com seu aluno, possibilitando a sua aproximação.

No Brasil, a ludicidade, ou seja, as brincadeiras foram trazidas e/ou perpetuadas por crianças portuguesas, negras e índias, em decorrência da miscigenação de povos portugueses, indígenas e africanos em nosso país, fazendo parte de seus cotidianos, tempos depois foram inseridos no espaço escolar, estando atualmente contidos em fundamentos pedagógicos como narra Santos (2010)

Os jogos lúdicos se assentam em bases pedagógicas, porque envolvem os seguintes critérios: a função de literalidade e não-literalidade, os novos signos lingüísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de idéias e comportamentos, a ausência de pressão no ambiente, ajuda na aprendizagem de noções e habilidades.

A existência de jogos lúdicos é registrada desde os povos antigos e distintos como os gregos, egípcios, e do Oriente. Sabe-se que os educadores mesmo cientes da importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras, muitas vezes, têm dificuldade em desenvolver uma metodologia lúdica no contexto escolar, porém faz-se primordial inserir os jogos lúdicos neste ambiente.

3.2. A utilização dos jogos no ensino do espanhol como língua estrangeira

Quando pensamos no ensino de língua estrangeira no Brasil, considera-se a língua portuguesa ensinada pelos padres portugueses como a pioneira. Após a expulsão dos jesuítas e a proibição do tupi, o português tornou-se idioma oficial. Durante os séculos posteriores, o latim, grego, francês, inglês e alemão começaram a ser ensinados em território brasileiro. Como disciplina oferecida, o Espanhol substituiu o Latim ensinado no antigo Colegial em 1942, hoje denominado ensino fundamental II, e em 1936 na Reforma Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas, o então Ministro Gustavo Capanema, aprovou os programas de curso complementar para capacitar o ingresso dos estudantes ao ensino superior, no qual a literatura espanhola e hispano-americana faziam parte do conteúdo. Procedendo a Capanema, o Ministro de Estado da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, aprovou diretrizes metodológicas para o ensino de espanhol no curso secundário, atualmente designado fundamental II e ensino médio, com os seguintes objetivos, conforme a Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945 *apud* Guimarães, 2010 :

- a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito;
- b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores;
- c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente;
- d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos panamericanos.

Desde o final do século XX observamos algumas ações em prol do ensino do espanhol no Brasil. Como o país vem crescendo em suas relações econômicas e políticas, inclusive com o tratado do Mercosul, a língua espanhola tornou-se cada vez mais abrangente no país e sua oferta aos poucos vem acompanhando esta procura. Como exemplo, a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 tornou obrigatória a oferta do ensino de língua espanhola no ensino médio nas escolas, entrando no currículo escolar como segunda língua optativa e cooperando para inserção da língua espanhola de forma mais ampla no ensino brasileiro, onde constam os seguintes artigos:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Destacando as inúmeras contribuições da aprendizagem de uma língua estrangeira o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio explicita:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica [...];
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem [...];
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade lingüística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos [...].

Mesmo com todas as ações positivas em prol do ensino do espanhol, sabemos que o aprender na área do ensino da língua estrangeira não é algo simples, são necessários novos paradigmas que auxiliem no desenvolvimento das competências linguísticas indispensáveis ao aluno. Muitas são as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, e neste âmbito os jogos são recursos estratégicos facilitadores nesta construção. Para Antunes (2000)

“O jogo constitui insubstituível estratégia para ser utilizado como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, se usado dentro de certos fundamentos básicos representa significativa ferramenta de progressão pessoal e de alcance de objetivos institucionais”.

O jogo é uma atividade de competição prazerosa cujo resultado é determinado por habilidades motoras, estratégias ou chances, empregados simplesmente ou em combinação. Podem ser pequenos (tem regras simples e podem ser realizados em espaços pequenos), médios (realizados em espaço que não precisa ser tão grande, quadra poliesportiva, por exemplo), ou grande (necessita de espaço específico para ser realizado). O jogo em si dinamiza a brincadeira, fomenta o tempo livre, desenvolve o espírito de liderança. Ele é destinado para todas as idades e todos os níveis culturais e econômicos, pois ajuda a criança a sociabilizar-se e o adulto a desinibir-se; ajudando a construir o comportamento do ser humano e definir como ele atuará perante as

necessidades que surgem em todos os momentos de sua vida. Para o público infantil o jogo busca nortear os pensamentos e idéias de criança impulsionando-as para uma melhor inserção no mundo real; enquanto para o adulto busca-se resgatar a essência de sua infância sem torná-lo infantil (Fortuna, 2000).

Huizinga (2001, p.33) define os jogos como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

No que tange a origem dos jogos não há como precisar, porém há registros de jogos desde a civilização Mesopotâmia e Egípcia. Hoje os jogos são usados em todo planeta em diferentes situações e/ou áreas, com finalidades específicas ou somente entretenimento. Um dos grandes incentivadores e responsáveis por sua difusão foi rei de *Castilla e León*, Alfonso X – o sábio.

Com contribuições importantes no campo da cultura, e no que tange aos jogos, ele incentivou a produção do chamado Libro de axedrez, dados e tablas, sendo graças a esta obra que tivemos conhecimento de muitos jogos antigos. Para ele, os jogos eram uma forma de divertimento e alívio das tensões, como dito na seguinte frase: “Deus quis que os homens se divertissem com muitos e muitos jogos, pois eles trazem conforto e dissipam preocupações.” (Afonso x, no Livro de Jogos)

Os jogos utilizados na educação têm de possuir dois aspectos: lúdico e educativo. Lúdico por proporcionar bem estar e diversão, e educativo por objetivar a aprendizagem de determinado conteúdo. Além disso quando pensamos em jogos como atividades lúdicas para o ensino do espanhol, sabemos que eles permitem maior espontaneidade e liberdade aos alunos, contribuindo de forma significativa no desenvolvimento das competências comunicativas fundamentais ao falante de um segundo idioma. Nesse sentido Santos (2001, p.53) reflete sobre a relação educação e lúdico: “A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução.”

4. Considerações finais

Entendendo que os jogos auxiliam na apresentação e ensino de novos conteúdos além de contribuir para aquisição de um segundo idioma e sua fixação, buscamos neste trabalho expor as características que auxiliam nesse processo de aprendizagem, levando em consideração o foco da estratégia lúdica no aprendizado do espanhol como língua estrangeira e suas relevâncias.

Podemos concluir que os jogos podem instrumentalizar a aquisição de uma segunda língua, em especial o espanhol, não esgotando a possibilidade de novas investigações e reflexões a cerca do tema discutido. Como também, desenvolver um futuro projeto, em consequência desta pesquisa bibliográfica, que exemplifique planos de aulas em que os jogos como estratégia lúdica sejam utilizados no universo do ensino médio, despertando novos horizontes a alunos e professores.

5. Referências

- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Estratégia. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 7ª Curitiba: Positivo, 2008. p. 380.
- FORTUNA, Tania Ramos. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador, in: **Brinquedoteca: a criança, o adulto e lúdico**/ Santa Marli Pires dos Santos(org). Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.
- GOMES, Daisy; FERLIN, Ana Maria. **90 ideias de jogos e atividades para sala de aula**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://www.scienciaplena.org.br/ojs/index.php/sp/article/viewFile/173/423> Acesso em: 14 abril 2013.
- HUIZINGA, JOHAN. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação IN: **O jogo e a educação infantil**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1999.
- JOGOS** Antigos. 2013. Disponível em: <<http://www.jogos.antigos.nom.br/default.asp>> Acesso em: 14 abril 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PARÂMETROS** Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/> Acesso em 10 abril 2013.

PLANALTO CENTRAL. 2005. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso
em: 13 abril 2013.

SANTOS , Elia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem.** 2010.
Disponível em:< http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf> Acesso em: 14 abril
2013.

SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SIGNIFICADO de jogo. 2013. Disponível em: www.significados.com.br/jogo Acesso
em: 14 de abril de 2013.

TEIXEIRA, C. E. J. A. **Ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

O ENFOQUE DA PEDAGOGIA EMOCIONAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

BEZERRA, Amarislane Dantas (UFRN)
ARAÚJO, João Daniel Câmara de (UFRN)
NASCIMENTO, Izabel Souza (UFRN Orientadora)

Resumo: Nosso trabalho, objetiva introduzir ao meio acadêmico uma abordagem emocional, trazendo ao professor técnicas que o ajudem nesse processo. Mais que a cognição, as emoções são o princípio e o motor de todo o processo educativo; estas influenciam no comportamento do indivíduo e seus reflexos perduram por toda uma vida. Esta é uma pesquisa de cunho metodológico, nossa meta é aplicar uma técnica que estimule as emoções positivas, tais como a alegria e todas as emoções secundárias, que se originam da mesma, em discentes que participaram de nossa pesquisa colocando-os como modelo para futuras abordagens. Utilizamos como referência o livro “Pedagogia emocional: sentir para aprender” de Michel Chabot e Daniel Chabot (2005), além disso tomamos referências do condicionamento clássico de Pavlov (cf. 1927), O behaviorismo de Skinner (1930) e nos estágios de Piaget (1975), questionando como esses localizaram as emoções em suas teorias. Como docentes, nossa intenção consiste em buscar novos enfoques que potencializem nossas aulas e nos distancie do método tradicional de ensino que tende a desconstruir aprendizagens. Como discípulos de Ausubel (1968) já utilizamos seu método de Aprendizagem significativa e almejamos fazê-lo ainda mais efetivo ao introduzir uma abordagem emocional ao mesmo.

Palavras-chave: Cognição; Emoções; Aprendizagem.

1. Introdução

Por muito tempo se sustentou, em meio a estudiosos, que o processo cognitivo era o mais importante no processo de aquisição da aprendizagem. Muitos professores questionavam o modo como os alunos retinham o conhecimento, em como estes não conseguiam alcançar uma aprendizagem realmente significativa, pese a que seu método de ensino era igual a todos os demais.

O que de fato ocorre é que o lado emocional havia sido ignorado no processo de aprendizagem e na atualidade se comprova a relevância deste fato. Vem sendo constatado que grande parte das dificuldades (e sucessos) da aprendizagem se explicam pelas competências emocionais o que denota como é importante trabalhá-las no meio acadêmico.

Este trabalho objetiva potencializar esta teoria agregando o enfoque emocional e comprovar que a cognição deixou de ser a estrutura primordial na aprendizagem e que as emoções a comprovam.

2. Fundamentação Teórica

Tradicionalmente existiam dois grandes campos de competências: as competências cognitivas e as técnicas. Sendo as cognitivas aquelas associadas ao saber

e ao conhecimento, e as técnicas, como bem diz o nome, as habilidades tanto manuais como as mecânicas, ou intelectuais como a programação de computadores. Com o passar do tempo e o avance nas pesquisas se adicionaram dois novos campos de competências, são elas as competências relacionais que tem a ver com a interação com outras pessoas e as competências emocionais as quais lidam com tudo aquilo que nos permitem sentir, experimentar emoções e atuar seguindo impulsos.

O conhecimento dessas novas competências tem sido possível dado a estudos que permitiram identificar em que lugar elas se manifestam no cérebro e que estruturas se juntam para que isso se faça possível. Por exemplo, no campo cognitivo as estruturas que são implicadas para seu funcionamento são o hipocampo(estrutura cerebral relacionada com a memória declarativa) e a corteza pré-frontal (estrutura responsável pela planificação de comportamentos cognitivamente complexos, na expressão da personalidade nos processos de tomada de decisões e na adequação do comportamento social adequado em cada momento).No campo das competências técnicas o cérebro se apoia na corteza parietal e no gyrus fusiforme (estruturas cerebrais intimamente relacionadas com a memória procedimental).

O estudo das competências relacionais é menos conhecido, embora se suponha que exista uma memória e alguma estrutura cerebral que lhe corresponda, seguramente as associadas a linguagem, ao reconhecimento de rostos, descodificação da linguagem não-verbal, entre outros.

Por fim, o estudo das competências emocionais se apoia em uma memória própria, emocional, relacionada estritamente com a amígdala (principal centro da memória emocional) e a corteza pré-frontal, onde a aprendizagem se da de forma associativa, a diferença dos demais campos.

O que é interessante e se deve por em foco é que pese a que as competências sejam independentes entre elas, ao mesmo tempo guardam uma espécie de inter-relação, dado a que se um indivíduo chega a sofrer alguma lesão em uma delas todas as outras se alguma forma se veem afetadas. È o caso de um paciente de nome Elliot, um senhor muito destacado em todos os aspectos de sua vida, com um QI invejável, que logo após sofrer um tumor no cérebro, que afetou sua memória emocional, nunca mais voltou a ser o mesmo, perdeu toda a capacidade de sentir emoções. Assim, por consequência, não tinha medo a nada, o que o levou a tomar decisões por impulso afetando de maneira incisiva sua vida, levando-o ao fracasso. Estudos demonstram a importância que exerce

essa inter-relação entre competências e principalmente como a emocional tem maior domínio sobre todas as outras.

Outro ponto a ser discutido foi descoberto por Pavlov (fisiologista russo conhecido por ser o “pai” do condutismo) que afirma que as emoções são desencadeadas em base a estímulos condicionados. Segundo essa teoria todas as emoções, com exceção das primárias descobertas por Ekman (1991) são resultados de experiências vividas as quais nos fazem adquirir novas emoções.

Isso foi comprovado a partir de uma experiência que realizou Pavlov (1974) a partir da salivação canina originada pelo animal ao perceber a chegada do seu alimento. Pavlov associou um estímulo neutro ao cachorro (o som de uma campainha), com a entrega do alimento, de tal maneira que só o fato de escutar a campainha já provocava salivação no animal como se este fosse receber o alimento esperado. Esta experiência ficou conhecida como Condicionamento Clássico.

Esse mesmo procedimento seria realizado com humanos pouco tempo depois por Watson (1878-1958), que aplicou o mesmo método em um bebe chamado Albert, ao que associou um som estridente que provocava medo na criança com um rato branco. Assim, Albert ficaria condicionado a ter medo todas as vezes que visse o animal.

No entanto Albert não ficaria assustado só com ratos brancos, senão com toda e qualquer coisa que tivesse semelhança ao roedor : barbas brancas de Papai Noel, coelhos brancos, etc. Em um fenômeno conhecido como generalização. O que ocorre muitas vezes no meio acadêmico quando, por exemplo, um professor não soube transmitir bem determinado conteúdo e maltratou aqueles estudantes que não conseguiram acompanhar seu raciocínio provocando aversão total daquela disciplina que ministrava por parte desses alunos.

J.B. Skinner (1904-1990) discípulo de Watson (1878-1958), junto a seu mestre formou uma corrente chamada Behaviorismo onde Watson (1878-1958) foi o fundador e Skinner aquele que aperfeiçoou as teorias e ampliou o conceito construindo o behaviorismo radical.

O que nos interessa do Behaviorismo radical, neste artigo em particular, é que nesta concepção existe um princípio que nos diz que é só com a interação com o ambiente que o organismo terá condições de perceber e diferenciar os vários estímulos recorrentes das contingências ambientais e, dessa forma, comportar-se. Autores como Piaget, Skinner, Vigotsky e o mesmo Wallon enfatizam a importância deste ambiente, e de que tudo o que nos rodeia é influenciável pelo mesmo. Em palavras de Vigotsky a

criança que nasceu no campo e tem restrições que outra da mesma idade mas que nasceu na cidade não as têm, possui um nível de desenvolvimento diferente a este outro infante. Ou ainda se a criança vem de uma criação tradicional, com pais muito severos, que aplicam a punição como método educativo, terá um nível de desenvolvimento muito diferente a aquela outra que foi criada por pais democráticos que priorizam o diálogo e educam em base aos reforçamentos ou outro método educativo que produza um desenvolvimento positivo em sua educação. Daí enfatizamos um segundo ponto da teoria de Skinner onde os estímulos jogam um papel importantíssimo na aquisição da aprendizagem e são classificados segundo esta teoria em dois tipos, o primeiro fazendo menção aos estímulos positivos sendo conhecidos como reforçamento positivo e o segundo de acordo aos estímulos negativos, reforçamento negativo. Não se deve confundir reforçamento negativo com punição, recurso infelizmente muito utilizado como estratégia didática. A diferença dos reforçamentos a punição se baseia em eliminar comportamentos indesejados, mas não instala nenhum outro comportamento que haja compensado o castigo imposto.

No âmbito escolar os estímulos são base para edificar um conhecimento significativo nos alunos, é necessário enfatizar quando e como utilizar-los para construir uma educação de qualidade.

E o que isso tem a ver com o emocional? Basicamente tudo. O estímulo positivo funciona em base a emoções positivas. Estimular o alunado significa criar um ambiente agradável, que proporcione boas sensações, que desenvolvam no aluno o gosto pelo que se aprende. È como sabiamente disse Adelia Prado (1935): “não quero faca nem queijo, quero fome”.

É necessário incitar no aluno o desejo, porque não adianta ter só a fome de saber saciada de maneira simples, é preciso ter fome para que a máquina do pensamento comece a funcionar. Não é dar o queijo é ter vontade de buscar o meio para consegui-lo.

Rubem Alves (2004) em seu livro “Ao professor com meu carinho” diz que toda a experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. E esta fome que já mencionava Adelia Prado nada mais é que afeto. Segundo o autor, o pensamento nasce do afeto, que nasce da fome. Fome, do latim *affecare*, quer dizer ir em busca de algo. Assim reafirmamos que o processo de aquisição da aprendizagem se constrói não só da cognição, senão principalmente das emoções que envolvam esse processo.

Cada emoção possui um disparador bem específico, ou seja se encontramos alguém que demonstra medo é porque teve uma perda ou foi ameaçado por algo ou

alguém. Cada emoção trás consigo um mapa de outras emoções e situações que levaram a que ela se manifestasse. O educador tem que estar ciente disto deve procurar saber como lidar com essas situações para que esta não seja uma trava que obstaculize o saber.

Nietzsche já dizia rido dicere severum, ou seja, rindo diz as coisas sérias, a verdade para ser verdade deve ser acompanhada de um toque de humor, mas não no sentido de brincadeira, como muitos atribuem o sorriso, senão a levar as coisas com leveza e que nada mais é que fazer tudo atribuindo emoções positivas.

Devemos esquecer que as emoções são instáveis e que podem dissolver-se, modular-se, mudar a tonalidade até mesmo sua forma, Por isso, tanto as emoções positivas quanto as negativas devem manter-se em equilíbrio, porque da mesma forma que conseguimos em uma aula a atenção, riso e terminamos o dia positivamente, pode haver algo que num pequeno espaço de tempo desfaça todo o positivo que tinha sido conseguido até então, dando lugar a frustração e incompreensão. O mundo das emoções é traidor, assim que se deve caminhar com cuidado e estar atentos a como se comportar diante daquilo que, como docentes, nos aparece pela frente.

Ou seja, as expressões faciais e corporais contribuem para acentuar os sentimentos causados pela mesma emoção, estas funcionam como espelho, o famoso espelho da alma, que precisam ser notadas. Se deve dar a devida importância a postura de cada indivíduo na sala, isso comprova que não só as palavras tem peso, senão o sujeito como um todo.

3. Procedimentos metodológicos

Se realizou uma análise das emoções dos alunos do ensino médio do Colégio e Curso Absoluto, escola privada localizada na zona norte da capital Natal/Rn. Ao fim da primeira parte do livro “pedagogia emocional sentir para aprender” de Daniel Chabot e Michael Chabot (2005), existem questionários que utilizamos como forma de avaliar as competências dos discentes participantes. Elegemos um onde eles poderiam representar estas emoções em graus entre 1 (um), representando nada, até 6 (seis), representando totalmente. Esses números corresponde, na verdade, o que o professor é para o aluno ou a maneira como eles se relacionam com os alunos.

A análise ocorreu a partir dos seguintes procedimentos e instrumentos: Foi aplicado durante as aulas de espanhol do professor João Daniel Câmara de Araújo (co-

autor do artigo), não necessitando se identificar, apenas respondendo o trabalho de pesquisa. Um total de 4 (quatro) grupos, dos primeiros anos, uma turma de segundo e outra de terceiro médio. Com um total de 100 (cem) participante.

Esse dados serviram de corpus para o trabalho de análise desse artigo. Podendo ver então, na prática como está sendo trabalhado no lado afetivo nas aulas de espanhol deste professor e, tentando comprovar que a aprendizagem emocional é muito mais significativa e eficaz que qualquer outra, inclusive a aprendizagem cognitiva.

4. Análise dos questionários

O questionário aplicado tem como objetivo fazer com que registrem as emoções que os alunos de ensino médio do Colégio e Curso Absoluto sentem durante as aulas de língua espanhola e a maneira como se relacionam com seu professor. Os alunos o auto avaliaram com notas que iam de 1 (nada) representando nada e 6 representando totalmente. A pesquisa está dividida em 4 competência, a comunicação, a motivação, a adaptabilidade e a gestão de si. Contendo em cada uma 9 (nove) emoções que o professor e o aluno e o mesmo aluno tomariam como base para determinar como se sentem como alunos.

Obteve uma média de respostas dos estudantes, um total de 100 (cem) participantes. Esses alunos tiveram aulas de espanhol com o mesmo professor fazem três anos.

Na seção das emoções implicadas na comunicação, coletamos as médias e representamos alguns resultados. Cada pergunta buscava saber uma emoção por trás dela. Das nove emoções como podemos ver no gráfico a seguir 1.1. Registramos médias relativamente altas, e um pouco mais baixas em aptidão de ler o não verbal e a escuta.

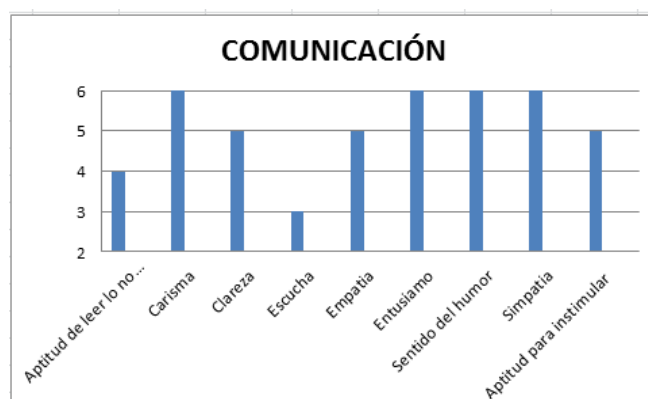


Gráfico 1.1: Seção comunicação.

A seção de motivação segue a mesma dinâmicas das outras, porém, todas as emoções tiveram notas consideráveis entre 5 e 6. Ver gráfico 1.2.



Gráfico 1.2: Seção motivação.

A terceira seção está centrada na adaptabilidade, tendo também médias altas, exceto na pergunta referente a diplomacia ver gráfico 1.3.

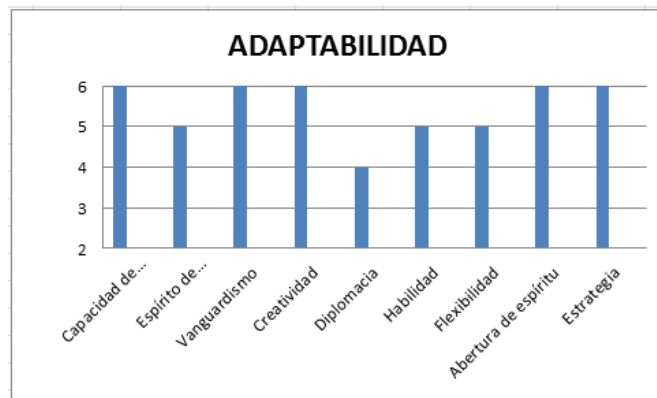


Gráfico 1.3: Seção adaptabilidade.

E a último seção foi a gestão de si, os dados obtidos nesta última variaram entre 5 e 6 também, ou seja, apresentaram médias altas. Gráfico 1.4

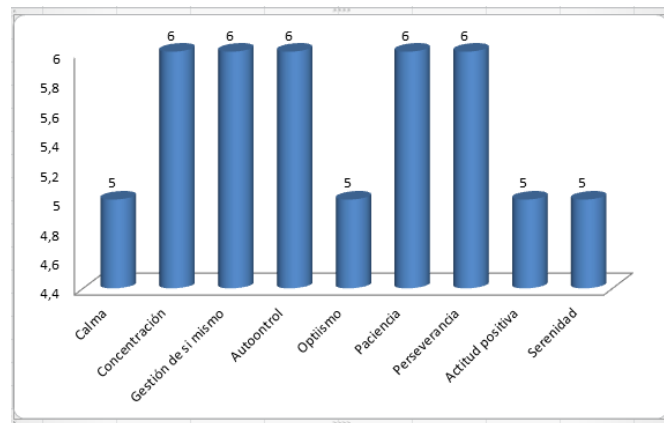


Gráfico 1.4: Seção gestão de si.

Depois de expostos os resultados se pode ver a representação dos conjuntos das competências emocionais que o professor possui. Se os resultados apresentados em sua maioria notas entras 4 (razoável) e 6 (totalmente) quer dizer que a competência emocional está ocorrendo nestas aulas, visto que as perguntas feitas aos alunos tinham haver com cada emoção analisada em cada seção.

Notamos a presença de dados altos e algumas emoções que indicaram notas medianas, por exemplos, a escuta teve uma média de 3 pontos, os alunos sentiram a carência desta emoção por parte do professor devido também ao pouco tempo disposto pelo colégio para as aulas de espanhol. O professor tem que enfrentar alguns desafios que impossibilitam um resultado plenamente satisfatório, não somente a respeito as emoções, mas tudo a respeito ao ensino deste grupo. Por isso, não se conseguem dar a divida atenção, escutá-los, já que se deve dar o conteúdo previsto para aquela data, fazer a chamada, ir as vezes assinar a agenda do alunos, não restando tempo para praticar a escuta afetiva.

O ser humano é um ser fundamentalmente afetivo e, isso é basicamente a razão da competência emocional, ser provavelmente, a mais importante entre elas. Conseqüentemente, a competência emocional constitui o cerne da aprendizagem. Por isso, se o professor consegue desenvolver a competência emocional ele certamente terá suas aulas muito mais significativas, interativas e um maior interesse dos aprendizes.

5. Algumas considerações

Se prestarmos atenção a pedagogia emocional não é algo recente, talvez o termo, mas a ideia existe há muito tempo e ignora-la, implica em não compreender no mais mínimo o universo daquele alunado que corresponde a cada professor. O rendimento

acadêmico está intimamente relacionado com os aspectos emocionais tratados, mantendo relações de dependência e influência mútua. Não se pode levar a diante uma educação de qualidade pondo como foco prioritário o aspecto cognitivo na aquisição da aprendizagem, este lugar lhe corresponde ao emocional como já vimos é ele que interfere na cognição fazendo dela sua refém. Assim cada docente deve especializar-se não só em estimular mentes plenamente cognitivas, senão também mentes emocionalmente sãs. Corretamente estimuladas, dispostas a construir sua aprendizagem e não somente armazenar dados em um banco provisório.

6. Referências bibliográficas

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel.** Elcie F. Salzano Masini, São Paulo- Centauro 2001

CHABOT, Daniel. CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional sentir para aprender.** Sá editora 2005.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.* 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

POZO, Juan Ignacio. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

BEZERRA, Amarislane Dantas. ARAÚJO, João Daniel Câmara. **O enfoque da pedagogia emocional no processo de aprendizagem.**
<http://www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml> < acesso em 26 de novembro de 2013>

BEZERRA, Amarislane Dantas. ARAÚJO, João Daniel Câmara. **O enfoque da pedagogia emocional no processo de aprendizagem.** < acesso em 26 de novembro de 2013>

INTERLOCUÇÃO DE PROVÉRBIOS SOBRE ENVELHECIMENTO: BRASIL X ÁFRICA

EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro (PET-Letras/UFCG)
PINHEIRO-MARIZ, Josilene (POSLE/UFCG)

Resumo: De uma maneira geral, no continente africano, os idosos são os indivíduos mais experientes da sociedade, uma vez que estão mais próximos aos antepassados, possuindo, portanto, muito mais ricos de experiência. Para muitos nessa sociedade, a morte não é apenas o final da vida. Ora, se os antepassados são mais experientes e se os idosos da comunidade são velhos logo, estão, mais próximos da “morte” e, conseqüentemente, dos seus antepassados e de tudo que representa mais sabedoria. Nessa perspectiva, a célebre frase do malinês Amadou Hampâté Bâ parece confirmar esse pensamento: “Na África, quando um velho morre, uma biblioteca é queimada”. Evidentemente, esse escritor deixa clara a importância do idoso naquela sociedade, devido ao grande conhecimento transmitido oralmente, de geração em geração. Sendo assim, temos como propósito, no presente trabalho, suscitar uma interlocução entre alguns provérbios africanos em comparação com provérbios brasileiros que apresentam o tema do envelhecimento como essência. Tal comparação intenta cotejar as duas culturas, observando, as semelhanças e/ou diferenças, deixando bem claro que se discute, neste trabalho, a realidade de um continente em relação a um país, que apresenta proporções continentais. Para a análise, selecionamos alguns provérbios africanos de países de Língua francesa e outros brasileiros para desenvolvermos esta pesquisa documental e, nela, buscamos priorizar a tradução como um elemento que contempla o aspecto cultural. Apoiamo-nos nas noções de Walter (2010), ao abordar o conceito de transculturação, destacando o implícito como importante fator cultural, e temos em Perez (2000), reflexões sobre o teor do discurso racista em provérbios. Analisando os primeiros resultados, pudemos observar, inicialmente, que, em uma primeira visão, o povo africano vê o termo “velho” com imenso respeito e veneração, enquanto o brasileiro parece compreender tal termo sob uma ótica totalmente inversa à africana.

Palavras-chave: Interlocução cultural; provérbios; Brasil e África.

1. Introdução

No Brasil, o envelhecimento humano é visto como a degradação física do homem, fazendo, desse modo, com que as pessoas tenham medo de envelhecer. A visão do povo brasileiro, de um modo geral, para o tema da envelhecência (MENDES, 2012), é sempre influenciada pelo consumismo de produtos de beleza, como os antirrugas e pelos estudos sobre a fisiologia dos idosos. Isto é, uma boa parte de eventos científicos, cujo tema é o envelhecimento, está voltado para os estudos sobre as doenças que mais afetam os idosos, como diabetes, Alzheimer etc. Têm-se, por vezes, a impressão que a experiência humana não tem o mesmo status nas rodas científicas, dando-nos a impressão que as histórias dos antepassados não têm importância e nem permanecem vivas. Ou seja, parece que o brasileiro vê a velhice como a pior fase da vida, sem se dar espaço aos aspectos positivos dessa fase da vida, como a sabedoria.

Diferentemente do brasileiro, o povo africano reconhece que a sabedoria dos idosos é adquirida ao longo da vida. Quanto mais velho for o homem, mais sábio ele é,

uma vez que está cada vez mais perto dos seus antepassados, dos povos que viveram em uma época desconhecida pelos mais jovens.

Tendo em vista esses dois pontos de vista para com a velhice, isto é: do brasileiro e dos povos africanos, objetivamos, no presente trabalho, analisar cinco provérbios dos povos de língua francesa na África, bem como cinco provérbios dos povos de língua portuguesa no Brasil, comparando-os, observando, assim, a interculturalidade sobre o envelhecimento existente entre os povos em questão. Observando os gêneros orais em questão, assim como situando-os nas culturas de origem, veremos as semelhanças e as diferenças na abordagem da velhice, bem como os fatores que permitem um diálogo intercultural entre essas duas realidades.

Para tanto, a fim de conhecer melhor nosso objeto de estudo, baseamo-nos nas noções de Perez (2000) quem trabalha o teor do discurso racista em provérbios, Xatara e Succi (2008) que trazem alguns conceitos sobre o gênero oral em questão e Cortês (2008) quem faz um estudo acerca dos provérbios franceses utilizados como forma de argumentação nas crônicas de arte. Além disso, fundamentaremos nossa pesquisa à luz de Jullien (2009) e Rockenbach (2010) que nos apresentam os diálogos entre as culturas, dando-nos, desse modo, um auxílio na identificação do diálogo cultural entre os povos africanos de língua francesa e o povo brasileiro. No mais, entendemos a noção de Walter (2010), que aborda o conceito de transculturação, isto é, a tradução do texto que apresenta implícitos diversos fatores de sua cultura, fato importante, visto que iremos traduzir os provérbios de língua francesa a partir da ótica da cultura africana.

Finalmente, na sua organização, o presente estudo estrutura-se em quatro tópicos, dentre os quais, o primeiro é: *Os provérbios*. Nele, apresentaremos um pouco do conceito e da origem do gênero oral objeto do nosso estudo; no segundo, *Algumas noções sobre a interculturalidade*, veremos um pouco sobre as noções interculturais que nos possibilitam entender a relação entre as diferentes culturas; o terceiro, *Cultura do envelhecimento no Brasil e na África*, é o tópico no qual discutiremos como as culturas em questão abordam a temática do envelhecimento e, por fim, no quarto tópico, *A cultura do envelhecimento perpassada pelos provérbios*, traremos ponderações sobre como tal gênero aborda a temática do envelhecimento. Inicialmente, apresentamos a introdução e concluindo o trabalho, apresentaremos algumas considerações finais e as referências que serviram de fundamento para as nossas reflexões.

2. O provérbio

O provérbio é um gênero oral curto, objetivo e sobrecarregado de cultura, visto que tem como função levar um ensinamento a seu interlocutor. Esse ensinamento tem como alicerce a cultura da sociedade que dá origem ao provérbio, por isso, tal texto mostra para seu interlocutor os valores morais e éticos de uma determinada comunidade, como diz Xatara e Succi (2008):

provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar (XATARA; SUCCI, 2008, p. 35).

Entretanto, conforme Cortês (2008), o provérbio nem sempre teve essa forma fixa, sendo curto e objetivo. Em tempos passados, no período em que se originou do termo egípcio *sebayt*, o provérbio não tinha uma forma fixa. Nessa época, essas frases ora apareciam em textos de grandes filósofos gregos como Aristóteles, Platão etc, ora apresentavam uma função pedagógica. Podemos ver a tradução nossa de alguns provérbios pedagógicos franceses e antigos no dicionário de provérbios de Maloux (2006, *apud* CORTÊS, 2008):

Segue teu coração, que teu rosto brilhe o momento de tua vida.⁵

(Sagesse de Ptahotep, III milênio a.C.)

O líder do rebanho é um animal como os outros.⁶

(Sagesse d'Ani, II milênio a.C.)

Um bom caráter é a proteção do homem.⁷

(Sagesse d'Aménémopé, século VIII a.C.)

Tendo em vista a época em que os provérbios originaram-se, além dos grandes autores que auxiliaram em sua disseminação, ainda segundo Cortês (2008), podemos encontrar algumas semelhanças de sua semântica com a mitologia grega. A semelhança entre os provérbios e a mitologia consiste no fato de que nos dois casos, estão implícitas

⁵ Suis ton coeur, que ton visage brille le temps de ta vie
(Sagesse de Ptahotep, III milênio a.C.)

⁶ Le chef du troupeau est un animal comme les autres
(Sagesse d'Ani, II milênio a.C.)

⁷ Un bon caractère est la protection de l'homme
(Sagesse d'Aménémopé, século VIII a.C.)

as lendas e os ensinamentos que possuem como base o cotidiano humano. A autora em questão afirma também que na mitologia grega, “as lendas são originárias de uma memória divina, atemporal, na qual o que se entende contemporaneamente como presente, futuro e passado não existem” (CORTÊS, 2008, p. 15). Enquanto isso, os provérbios trazem assuntos ligados à natureza humana, sendo, na maioria das vezes, o resumo de uma narrativa mais longa.

Desse modo, vemos que, em qualquer que seja a temática, ou a cultura, os provérbios, como já foi dito, resultam de reflexões sobre assuntos diversos, confluindo para uma formação cultural com marcas de códigos e valores morais e éticos.

3. Algumas noções sobre a interculturação

Em nossa sociedade, áreas como política, religião, educação etc, só para citar algumas, são regidas por um comportamento implícito denominado cultura. A cultura, para Santos (2006), apresenta duas concepções, dentre as quais, a primeira remete a todos os aspectos de uma realidade social, enquanto que a segunda refere-se, mais especificamente, ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo.

Em outras palavras, podemos dizer que a primeira concepção de cultura do autor em questão é abrangente, tal afirmação nos remete a, por exemplo, que o Brasil é o país do futebol e das mulheres bonitas. Mas, será mesmo que essa é a cultura brasileira? Para a primeira concepção sim. No entanto, olhando do ponto de vista da segunda concepção, vemos que o Brasil é muito mais que isso, é um país misto formado por diversas culturas, pois, existe a cultura nordestina, na qual as pessoas têm costumes diferentes, tanto no que diz respeito à comida, quanto ao comportamento e a fala. Além disso, existem outras culturas como a dos gaúchos que também apresentam costumes e uma rotina diferente de quem mora nas outras regiões do país. Logo, podemos entender que um mesmo país pode apresentar diferentes costumes, isto é, diferentes culturas.

Assim sendo, se existem culturas diferentes, ou seja, cada povo com uma cultura diferente, podemos também relacionar tais culturas, observando, desse modo, suas semelhanças e diferenças, por meio da interculturação.

Algumas culturas aproximam-se por meio da sua religião, a exemplo das sociedades cristãs, enquanto outras se aproximam pela sua política, a exemplo das sociedades capitalistas ou socialistas. Muitas sociedades apresentam o modo de vida capitalista, valorizando o benefício de uns em detrimento de outros. Isto é, uns tem

muitos bens materiais, enquanto outros não possuem quase nada. Essas sociedades assemelham-se, apresentando, assim, um ponto de vista comum em suas culturas.

Considerando-se essas reflexões, pode-se afirmar que há maior facilidade de um país capitalista negociar com outro, do que um capitalista negociar com um socialista. Por isso, Cuba, um país socialista é isolado da maior parte dos países, principalmente, no que diz respeito à política e, conseqüentemente, ao capital. Sabendo que o país cubano não valoriza o bem social de uns em detrimento de outrem, as sociedades capitalistas, não desejam fazer negócios com tal nação, pois não querem perder o dinheiro, bem mais valorizado, na maior parte das sociedades gananciosas.

Existem outras formas de aproximar ou distanciar as culturas e, no presente trabalho, remetemo-nos ao tema do envelhecimento humano. Cada sociedade tem seu modo de ver determinadas coisas, ou até mesmo de tratar alguns assuntos. Sabendo disso, veremos como o tema do envelhecimento é tratado na cultura brasileira e na cultura africana.

Observando essas culturas, percebemos que, no Brasil, as pessoas têm medo de ficar velhas, tanto é que muitas não gostam de demonstrar a idade e, ao mesmo tempo, possuem uma obsessão por plásticas que explicitam a recusa da velhice. Enquanto isso, na África, a uma admiração pela velhice, de modo que as pessoas possuem o desejo de envelhecer, sendo assim, experientes e sábias tanto quanto seus anciãos pelos quais elas são orientadas.

Desse modo, já vimos não só o que é interculturação, mas também, como fazemos essa relação cultural de uma forma pela qual possamos perceber as diferenças ou mesmo as semelhanças entre as culturas. Vimos que para enxergar tais aspectos, é necessário delimitar uma temática que aproxime ou distancie as culturas sociais.

4. A cultura do envelhecimento perpassada pelos provérbios

Como já foi dito anteriormente, os provérbios são gêneros orais sobrecarregados de cultura, assim como ensinamentos. Logo, é comum as pessoas reproduzirem no seu dia-a-dia diversos provérbios sobre determinado assunto. Um exemplo comum é: “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Normalmente, reproduzimos tais dizeres quando temos a intenção de levar um ensinamento. Sendo assim, após termos visto um pouco da cultura africana, bem como da cultura brasileira sobre o envelhecimento, veremos como essa cultura é perpassada nos provérbios. Como será, então, que os

africanos e os brasileiros veem os idosos por meio dos provérbios? Veremos isso por meio de três categorias, sendo elas: a sabedoria e experiência do idoso, a fragilidade do idoso, e a velhice como futuro do ser humano.

4.1- A sabedoria e experiência do idoso

Nesta categoria, veremos como as culturas tratam a experiência, e, conseqüentemente, a sabedoria dos idosos através dos provérbios. Veremos se há o reconhecimento do saber do idoso.

144

4.1.1- Provérbios africanos:

1- « Mieux vaut un vieux lion rassasié au pouvoir qu'un jeune lion affamé »

Tradução: Mais vale um leão velho saciado no poder, que um jovem leão faminto.

2- ‘Quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque est brûlée »

Tradução: quando um velho morre, uma biblioteca é queimada.

3- «L'arbre pousse quand plonge ses racines dans le sol»

Tradução: A árvore cresce quando mergulha suas raízes no solo.

Observando os provérbios africanos de língua francesa acima, vemos que todos abordam a velhice de uma forma positiva, mostrando a sabedoria que a experiência de vida traz para o ser humano.

O primeiro provérbio, “Mais vale um leão velho saciado no poder, que um jovem leão faminto”, faz-nos enxergar que por mais vontade que o jovem tenha, ele não tem tanta experiência quanto o mais velho no que diz respeito ao poder. O mais velho já viveu essa experiência uma vez e sabe exatamente quais foram os erros cometidos, e como evitá-los tendo em vista o fato de ter vivido uma experiência. Enquanto isso, o jovem cometerá aqueles erros que sob seu ponto de vista são acertos, mas que, o idoso com sua sabedoria de vida, sabe jogar como erros. Logo, vemos a importância do idoso - saciado por ter vivido muitas experiências - orientar o mais jovem que ainda precisa viver muitas experiências.

O segundo provérbio, “Quando um velho morre, uma biblioteca é queimada”, compara a sabedoria do idoso, a sua memória, as suas experiências a uma biblioteca, reconhecendo, desse modo, a importância de tal ser na sociedade. Biblioteca é o local onde encontramos livros dos mais diversos conhecimentos. Logo, o idoso pode ser

comparado, metaforicamente, a um lugar como este, visto seu vasto conhecimento sobre diversas áreas, dentre as quais podemos destacar a mais importante para o ser humano: a vida. Sendo assim, vemos que os africanos mais uma vez reconhecem a extrema importância do ancião na sociedade.

O terceiro provérbio, “A árvore cresce quando mergulha suas raízes no solo”, mostra-nos, metaforicamente por meio da árvore, que o ser humano cresce com sua experiência de vida. Isto é, quanto mais velha a árvore for, maiores e fundas serão suas raízes, e, conseqüentemente, maior ela será. Essa ideia para nós, seres humanos, faz-nos ver que quanto mais velho for o homem, maior ele será na sociedade, se considerarmos o seu respeito, a sua experiência e a sua sabedoria. Ou seja, na África, quanto mais velho for o homem, mais experiente e sábio ele será, tanto é que, como vimos anteriormente, as autoridades africanas pedem conselho aos anciãos para poder tomar suas decisões.

Assim sendo, vemos que os provérbios africanos reconhecem a sabedoria do idoso que é o ancião da sociedade africana. Veremos, então, se as culturas africana e brasileira dialogam no mesmo sentido, observando, no próximo tópico, um provérbio de origem brasileira.

4.1.2- Provérbio brasileiro:

1- Papagaio velho não aprende a falar.

Ao observarmos o provérbio brasileiro acima, percebemos, inicialmente, uma diferença: enquanto os provérbios anteriores, ou seja, os provérbios africanos, glorificam a sabedoria do idoso, o provérbio brasileiro nem acredita nessa sabedoria, como podemos ver no provérbio em questão.

Metaforicamente, os brasileiros dizem “Papagaio velho não aprende a falar”, isto é: o homem velho não possui a sabedoria para aprender coisas novas. Logo, desconsidera-se toda a experiência de vida do mais velho, e, conseqüentemente, a sabedoria que ele possui. O que importa é a modernidade, e essa vida moderna não pertence ao homem velho, porque, como o próprio nome já diz, ele é velho, descartável, e não serve mais já que não aprende mais nada.

Desse modo, lembramos o que discutimos no tópico anterior sobre as culturas africana e brasileira. Os povos africanos são mais pobres, e sabem valorizar não só os bens materiais, mas também, o que a vida dá: a experiência e a sabedoria. Enquanto

isso, o brasileiro valoriza bens materiais, desprezando os bens valorizados pelos outros povos. Os brasileiros valorizam os cremes antirrugas em vez das rugas que sinalizam a vivência do ser humano, sinalizando a sua experiência de vida.

Logo, é perceptível que no diálogo entre as culturas em questão, nesse tópico, a interculturalidade é representada pelas diferenças e não pelas semelhanças.

4.2- A fragilidade do idoso

Nesta categoria, veremos como as culturas africana e brasileira veem a fragilidade dos idosos. Observaremos, nos provérbios se a fragilidade é tratada com algo desprezível, debilitador, ou apenas como a consequência do tempo.

146

4.2.1- Provérbio africano:

- 1- « Qu'il vive longtemps, ait de l'intelligence, ait père et mère, ait plus de jours que les plus âgés du village. Qu'il soit vieux au point que sa tête soit toute fleurie, au point qu'il ne puisse plus marcher »

Tradução : Viva muito, tenha inteligência, tenha pai, tenha mãe, tenha mais dias que os anciãos do vilarejo. Seja velho ao ponto de sua cabeça ser florida, ao ponto de não mais poder caminhar.

Vemos no provérbio acima “Viva muito, tenha inteligência, tenha pai, tenha mãe, tenha mais dias que os anciãos do vilarejo. Seja velho ao ponto de sua cabeça ser florida, ao ponto de não mais poder caminhar” que os povos africanos falam sobre a fragilidade do idoso. Entretanto, antes de falar da consequência, isto é, da fragilidade (o fato do idoso não poder mais caminhar), os africanos falam da causa, ou seja, falam que o idoso é frágil porque viveu muito, já teve pai, já teve mãe, já viveu mais que os anciãos do vilarejo (os antepassados), e por isso está frágil. Sendo assim, vemos que para tais povos, essa flacidez é resultado do tempo e não uma deficiência do ser humano.

4.2.2- Provérbios brasileiros:

- 1- Velho não se senta sem "Ui!", nem se levanta sem "Ai!"
- 2- Quem gosta de velho é reumatismo, cadeira de balanço, fila do INPS e rede.
- 3- Velhos são os trapos.

Ao observarmos os provérbios brasileiros acima, temos, inicialmente um choque ao percebermos a diferença para com o provérbio visto no subtópico anterior. Enquanto os africanos mostram a debilidade do idoso como uma consequência do tempo, de forma polida, os brasileiros tratam-no como se ele fosse algo descartável, imprestável, utilizando termos grosseiros, como podemos ver nos provérbios: “ Velho não se senta sem "Ui!", nem se levanta sem "Ai!"”, “Quem gosta de velho é reumatismo, cadeira de balanço, fila do INPS e rede” e “Velhos são os trapos”. No primeiro provérbio, identificamos expressões utilizadas pelos idosos quando sentem dores ao sentar ou ao se levantar. Logo, percebemos uma indicação de dor nos ossos, como vemos também o segundo provérbio, no qual, grosseiramente, os brasileiros afirmam que quem gosta dos idosos é reumatismo (doença), cadeira de balanço, rede e a fila do Instituto Nacional da Previdência Social que faz-nos lembrar da aposentadoria do idoso, e, conseqüentemente, de sua inutilidade indicada no terceiro provérbio para o qual os velhos são os trapos.

Em outras palavras, a fragilidade do idoso é lembrada como algo que atrapalha a atividade desse idoso na sociedade, pois, sendo velho ele não tem mais condições de contribuir de forma ativa na sociedade, restando-lhe ficar numa cadeira de balanço, deitado numa rede, sentindo dores das diversas doenças que acometem os idosos ou enfrentando a fila do INPS, onde ele irá receber seu dinheiro.

Desse modo, comparando os provérbios da cultura brasileira com o provérbio da cultura africana visto no subtópico anterior, percebemos, mais uma vez, o quanto a nossa sociedade está interessada nos bens materiais, visto que, despreza o idoso apenas por ele não poder mais contribuir com seu trabalho na sociedade. Neste caso, vemos mais uma vez uma interculturalidade baseada nas diferenças e não nas semelhanças, pois os africanos são mais humanos para com seus anciãos.

4.3- A velhice como o futuro do ser humano

Nesta categoria, veremos como as culturas veem uma das fases da vida do ser humano: envelhecer. Será que os africanos e os brasileiros aceitam essa fase da vida?

4.3.1- Provérbio africano

1- « Vivre vieux, le plus bel espoir »

Tradução: A mais bela esperança é viver velho.

Observando o provérbio africano acima “A mais bela esperança é viver velho”, vemos que as pessoas esperam a velhice com uma certa expectativa, tendo a velhice como uma das coisas mais belas. Assim, para entendermos isso, é preciso lembrarmos do que foi dito anteriormente: os velhos na África são muito valorizados, visto que estão mais perto dos antepassados e possuem mais experiência de vida. Logo, envelhecer é uma virtude e não um castigo. O mais velho sempre toma as decisões na sociedade, pois ele sabe o que é certo e o que é errado, tendo em vista o fato de que ele já acertou, bem como errou, adquirindo experiência ao longo de sua vida.

4.3.2- Provérbio brasileiro:

1- Homem velho, saco de azares.

Diferenciando-se totalmente do provérbio africano visto no subtópico anterior, o provérbio acima “Homem velho, saco de azares” mostra-nos o medo de envelhecer que os brasileiros possuem. Envelhecer é um azar. O surgimento das rugas e dos cabelos brancos é um martírio. Logo, mais uma vez confirmamos a interculturalidade entre africanos e brasileiros por meio das diferenças.

5. Considerações finais

Tendo em vista o objetivo do presente trabalho, isto é: comparar provérbios de língua francesa de origem africana e provérbios brasileiros sobre o envelhecimento, observando a interculturalidade existente entre os povos brasileiros e africanos, percebemos que o objetivo foi alcançado. Ao introduzirmos este trabalho mostramos que os brasileiros tem medo de envelhecer, enquanto que os africanos valorizam e esperam, com expectativa, por essa fase da vida. Tal contextualização foi confirmada à medida que analisávamos os provérbios elencados no tópico anterior. Pudemos perceber que, embora os africanos reconheçam o mal da velhice, ou seja, a fragilidade, eles mostram-nos que o velho é frágil porque viveu muito, tem muita experiência, e que está desgastado.

Vimos isso no provérbio analisado no tópico anterior: “Viva muito, tenha inteligência, tenha pai, tenha mãe, tenha mais dias que os anciãos do vilarejo. Seja velho ao ponto de sua cabeça ser florida, ao ponto de não mais poder caminhar”. Antes do ser

humano envelhecer ele tem pai e mãe que morre, fazendo com que ele tenha mais dias do que o ancião do vilarejo e adquira mais experiência. Essa experiência é adquirida ao longo de toda uma vida, na qual um dia ele envelhece. Entretanto, esse homem velho será um ser humano com vasta experiência, e, conseqüentemente, muita sabedoria.

Enquanto os africanos veem a velhice sob esse ponto de vista positivo, os brasileiros enxergam o velho como um ser humano debilitado, cujos ossos doem e sua pele é frágil. Vimos isso no provérbio: “Quem gosta de velho é reumatismo, cadeira de balanço, fila do INPS e rede”. Em outras palavras, o velho é debilitado por suas doenças, dentre as quais temos: reumatismo, diabetes, etc, não faz nada devido a tais condições, tornando-se um imprestável numa cadeira de balanço e numa rede, que, uma vez por mês recebe sua aposentadoria. Essa aposentadoria é algo que para os brasileiros é essencial, pois se o idoso não a tiver, pode torna-se um indigente. Muitas são as pessoas que abandonam seus idosos.

Já para os africanos o termo “aposentadoria” é irreconhecível, visto que o idoso é patrimônio da sociedade africana. Logo, não precisa do fundo de garantia, pois a sociedade não o abandonará. Assim sendo, torna-se cada vez mais evidente a interculturalidade, por meio das diferenças, entre o povo africano de língua francesa e o brasileiro. Cada cultura enxerga o idoso de uma forma diferente.

6. Referências

CORTÊS, Maria Tereza Guimarães. *Os provérbios franceses utilizados como forma de argumentação nas crônicas de arte*. São Paulo: USP, 2010, 141p.

JULLIEN, François. *O diálogo entre as culturas do universal ao multiculturalismo*. trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MENDES, Tania Maria Scuro. *Da adolescência à envelhecimento: convivência entre as gerações na atualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2012. 176p.

PEREZ, Joubert Castro. *Permanência e (re)atualização do discurso racista em provérbios e piadas*. Campinas: UNICAMP, 2000.

ROCKENBACH, Maria Helena Bezerra Cavalcanti. Culturas em diálogo: a contribuição da teoria da literatura e da musicoterapia na oncologia pediátrica. In.: *Ensino e Cultura Contemporânea*. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 111- 131.

XATARA, Claudia Maria. SUCCI, Thais Marini. *Revisitando o conceito de provérbio*. Veredas on line: Juiz de Fora/ UFJF, ano 1, p. 33-48.

WALTER, Roland. (Trans)cultura e tradução. In.: *Cultura e Tradução: interfaces entre teoria e prática*. João Pessoa: Ideia, 2010, p. 87-107.

ENTRE AS LINHAS DO DIÁRIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima (UFPB)
MOREIRA LEITE, Jonathan Lucas (UFPB)

Resumo: Este trabalho é fruto de uma experiência docente no estágio prático obrigatório referente ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica e tem como objetivo explicar e detalhar os passos dessa experiência, que consistiu na aplicação de uma sequência didática sobre o gênero textual diário na turma do 6º ano A da Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Almirante Tamandaré, em João Pessoa – Paraíba. Os pressupostos que serviram de pano de fundo para essas aulas de intervenção foram baseados em Ausubel (1982) - os referentes à postura do professor em sala de aula e à sua metodologia pedagógica -; na abordagem funcionalista no ensino de língua proposta por Antunes (2003) - os referentes aos conteúdos de língua portuguesa a serem abordados, juntamente com as intenções e as motivações dessa abordagem -; e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) - os referentes aos conteúdos indicados pelos documentos nacionais a serem trabalhados na série escolhida pelo estagiário. Como resultados, apresentamos as sequências de aula, que envolveram o trabalho com vários tipos de diário e suas funções sociocomunicativas, e o relato da experiência docente durante o processo de planejamento, execução e avaliação do desempenho docente.

Palavras-chave: Relato de experiência; Gêneros Textuais; Ensino de língua materna.

1. Introdução

Este relato é fruto de uma experiência docente no estágio prático obrigatório referente ao ensino de língua portuguesa na educação básica (mais precisamente, no Ensino Fundamental II), e tem como objetivo explicar e detalhar os passos dessa experiência, motivada pela necessidade da vivência prática para uma melhor qualificação profissional do agente do magistério. A escola escolhida para o desenvolvimento dessas atividades de observação e intervenção foi a Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Almirante Tamandaré, localizada na Rua Matos Cardoso, s/n, no bairro Castelo Branco, em João Pessoa - Paraíba, criada através do Decreto nº 5.047 de 16 de julho de 1970. A turma onde aconteceram as observações e intervenções foi o 6º ano A, na qual a professora Auricélia Leite ministrava as aulas de língua portuguesa, sendo ela a supervisora do estágio a ser descrito. As vinte horas de atividades determinadas pela legislação foram divididas entre observação e intervenção, ficando oito horas para a primeira e 12 horas para a segunda. Este relatório centrar-se-á apenas nas horas referente às atividades de intervenção, que seguiram o proposto pela sequência didática elaborada pelo estagiário, após a atividade de observação.

2. Referencial teórico

Os pressupostos que serviram de base para as aulas de intervenção podem ser divididos entre: i) os referentes à postura do professor em sala de aula e à sua metodologia pedagógica; ii) os referentes aos conteúdos de língua portuguesa a serem abordados, as intenções e as motivações dessa abordagem; iii) e os referentes aos conteúdos indicados pelos documentos nacionais a serem trabalhados na série escolhida pelo estagiário.

Os pressupostos referentes à postura do professor em sala de aula e à sua metodologia pedagógica foram baseados na *Teoria da Aprendizagem Significativa* (AUSUBEL, 1982). Ausubel identifica a aprendizagem receptiva (aquela em que o professor faz uma exposição oral ou escrita) significativa (o aluno estabelece relações entre o novo conceito e os conceitos anteriores) como a mais eficaz no processo de ensino. Para que esse tipo de aprendizagem aconteça, é necessário que haja inclusores, que são conceitos prévios que os alunos já possuem em sua estrutura cognitiva e que possuem relação com o conteúdo novo. Esses conceitos já existentes ajudarão a incluir este novo conceito na estrutura cognitiva do aluno.

Para Ausubel (1982), não é a quantidade de informações que faz o aluno mais inteligente, mas a relação que ele consegue fazer entre elas. Não adiantaria ter um monte de conhecimentos soltos, sem qualquer conexão. O papel do professor torna-se o de facilitar o estabelecimento de conexões entre os conhecimentos prévios dos alunos e o que eles vão aprender. Para isso, é necessária a utilização habitual dos inclusores, sejam eles subcategoria, categoria maior ou de igual tamanho e importância que o conteúdo novo. O professor deve descobrir, através de métodos variados, o que seus alunos já sabem sobre o assunto novo, conhecendo seus inclusores. Tal novo conteúdo ainda deve ter sua aprendizagem sempre organizada em uma hierarquia, de um saber maior para um menor.

Quanto aos pressupostos referentes aos conteúdos de língua portuguesa a serem abordados, juntamente com as intenções e as motivações dessa abordagem, utilizou-se a abordagem funcionalista no ensino de língua proposta por Antunes (2003) em seu livro *Aula de Português: Encontro e Interação*. Lá, a autora afirma que é preciso ir além das definições para descobrir, por exemplo, a função deles na introdução e na manutenção do tema ou do enredo. Para ela, é necessário ir além da nomenclatura, das classificações, da simples análise sintática de frases soltas, para observar como as unidades da língua funcionam na construção dos textos e que efeitos seus usos podem

provocar na constituição do discurso. No que se refere ao trabalho com a escrita, a autora defende que esta deve ser sempre contextualizada e ensinada, na escola, a partir dos gêneros textuais que circulam na comunidade do falante. A correção deve ultrapassar os aspectos ortográficos e avaliar os aspectos textuais/discursivo na escrita do aluno dentro de determinado gênero. Podemos sintetizar o que é posto pela linguista, destarte, afirmando que o ensino de português tem como objetivos primordiais ampliar a competência comunicativa dos alunos e investir na capacitação de indivíduos que falam, ouvem, leem e escrevem textos adequados às demandas de uso da linguagem. Foi a partir dessas prerrogativas que foram elaboradas as atividades e as abordagens nesse estágio.

Por fim, quanto aos pressupostos referentes aos conteúdos indicados pelos documentos nacionais a serem trabalhados na série escolhida pelo estagiário, utilizou-se como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1997), mais precisamente, as suas orientações para se trabalhar com o texto escrito:

- . Explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;
- . Seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte;
- . Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- . Estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura do sujeito;
- . Articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero;
- . Estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;
- . estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto;

. Levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de: confrontá-lo com o de outros textos, confrontá-lo com outras opiniões, posicionar-se criticamente diante dele;

. Reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor (BRASIL, 1997, p. 56-57).

Com relação à abordagem dos conteúdos, dialogando com a teoria ausubelina da aprendizagem significativa citada acima, os Parâmetros Curriculares ainda apontam:

A forma de abordagem dos conteúdos não será a mesma para todos os aspectos: considerando o princípio de que a constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos ou sofisticados, os aspectos do conhecimento receberão um tratamento que será tanto mais metalingüístico quando maior o nível de aprofundamento que exigir e suas características específicas permitirem (BRASIL, 1997, p. 49).

A partir de todos os pressupostos enumerados e desenvolvidos acima, foi elaborada a sequência didática e foram preparadas e ministradas as aulas no período de intervenção. O gênero escolhido para se trabalhar com a turma do sexto ano foi o diário íntimo, eleito pelo fato da integração, na modalidade escrita, de marcas de oralidade e da linguagem informal, além de permitir que os estudantes opinem e avaliem o cotidiano e o contexto que os cerca. É um gênero que, se bem trabalhado, pode servir de inclusor para gêneros que exigem um registro mais sofisticado da língua, como o artigo de opinião ou um conto, pelo fato de já conter tipos textuais destes, como o argumentativo e o narrativo. Desta forma, a intervenção pedagógica deste estágio teve como objetivo apresentar o gênero diário íntimo, bem como sua importância, além de auxiliar o aluno no domínio desse gênero, proporcionando-lhe o aprimoramento de sua capacidade de narrar, expressar sua opinião sobre as coisas que acontecem no seu dia-a-dia e dividir suas impressões sobre o ambiente que o cerca, utilizando-se dos elementos lingüísticos e discursivos para este fim.

3. Descrição das atividades desenvolvidas no estágio

As duas primeiras aulas aconteceram no dia 16/07. A professora Célia apresentou o estagiário à turma e este foi perguntado o nome de cada estudante e a carreira profissional que gostariam de seguir quando estivessem mais velhos. Médicos, advogados, desenhistas, policiais do BOPE e até cantores gospel foram algumas das respostas dadas. A partir dessas respostas, foi perguntado se o aprendizado de língua portuguesa seria útil para cada uma dessas profissões e de que forma. Uma aluna respondeu que “para escrever uma receita médica, por exemplo”. A partir dessa resposta, foi introduzido o tema gêneros textuais, já que uma receita médica era um gênero textual que circulava num determinado meio e que tinha uma determinada função. A partir desse conceito de gênero, foi perguntado aos alunos se possuíam um diário e se sabiam quais as características desse gênero textual. Alguns responderam que é um livro em que escrevemos as coisas que acontecem no nosso dia-a-dia. Aproveitando essa deixa, foram distribuídas cópias de um fragmento do livro “Diário de um Banana”, do autor Jeff Kinney, uma leitura coletiva foi orientada. Terminada a leitura, algumas questões norteadoras foram propostas para a análise do texto. Dentre elas: quem são os personagens mencionados nesse trecho; que acontecimento é o assunto principal nesse trecho; que os outros recursos além das palavras (imagens, desenhos, balões com falas, etc) estão presentes no texto. Os alunos responderam bem a todas essas questões.

Após essa primeira discussão, sobre as linhas gerais do texto, foram abordadas questões presentes nas suas entrelinhas. Foram postas, para essa discussão, questões relacionadas ao personagem e ao autor. As crianças conseguiram perceber que Greg, o personagem principal, não era a mesma pessoa que escreveu o livro, o Jeff. Desta forma, o diário foi caracterizado como ficcional.

Após esse percurso entre as entrelinhas do texto, foi estabelecida uma discussão para além dele. Foram propostas questões como “O que vocês acham de pessoas que pregam peças nos outros?”, e “Você já viveu alguma situação semelhante, em que você tenha sido acusado por algo que não fez?”. Essas questões fizeram com que os alunos trabalhassem a oralidade, relatando relatos do seu dia-a-dia. Um dos garotos comentou que sua irmã pregava muitas peças nela, assim como o personagem do diário.

Terminado esse outro momento, foram introduzidas questões referentes a própria estrutura do gênero. Para isso, alguns pontos foram elencados para análise, como o que é geralmente escrito no diário (fato, desabafo, opinião), a importância de anotar o dia em que se escreve, sobre as marcas de interlocução presentes (a escrita

ocorre como se o autor estivesse conversando com o leitor), sobre a pessoa na qual o texto foi escrito. Quanto aos aspectos linguísticos propriamente ditos, foram levados em conta para a discussão a linguagem informal, o uso de gírias e expressões coloquiais, e os tempos presentes no texto e qual o mais frequente. Terminada essa abordagem mais oral, um mapa conceitual foi escrito no quadro para a fixação das características do gênero observadas a partir do trabalho com o texto.

Após o término da cópia no quadro e uma pequena revisão sobre o que foi dado na aula, solicitou-se dos alunos, para a próxima aula, a escrita, no caderno, de uma opinião, um pensamento e uma impressão de algum fato acontecido naquele dia. A atividade foi corrigida no dia seguinte.

A terceira aula aconteceu no dia 17/07. Nela, foi apresentado um trecho do diário de Anne Frank. Antes da leitura, entretanto, contextualizou-se o texto. Foi introduzida um pouco da história do povo judeu a partir de um quipá, pertencente a um dos estagiários, e sobre o que foi o holocausto, além de todos os males causados por este acontecimento ao povo judeu. Dada esta contextualização, os alunos ficaram muito instigados para ler o diário de Anne, agora sabendo que era uma garota judia que viveu todo o terror dessa época. Após a leitura, pediu-se que os alunos estabelecessem uma relação entre o texto lido e o Diário de um Banana, atentando, principalmente, para questões como a linguagem. Eles perceberam que a linguagem do diário de Anne era mais formal que a do de Greg. Foi feito um apontamento pelo estagiário em relação ao ano em que ambos os diários foram escritos e eles chegaram à conclusão de que a diferença entre a linguagem dos dois se deve ao tempo e a idade das duas crianças. Eles também puderam perceber, a partir de um direcionamento do professor, que o diário da menina era um relato real, diferente do primeiro visto. A última atividade com o relato de Anne foi em relação à presença de opiniões, pensamentos e impressões nele. Trechos foram sublinhados e os alunos deveriam identificar qual era uma opinião, qual era uma impressão, e qual era um pensamento; atividade realizada com ótimo desempenho.

Na quarta e quinta aula, que aconteceram no dia 18/07, foi passado o filme “Diário de um Banana”, dirigido por Thor Freudenthal. Como o longa tinha uma hora e vinte minutos de duração e a aula também, era esperado que desse tempo de assisti-lo completamente nesse dia. Entretanto, houve um problema com relação ao cabo de áudio e a caixa de som, que atrasou o processo em trinta e cinco minutos. Desta forma, apenas quarenta e dois minutos do filme puderam ser assistidos.

A sexta aula, no dia 23 /06, foi utilizada para o término do filme. Houve certa agilidade na montagem do equipamento multimídia em relação á aula anterior pelo fato de o estagiário ter trazido um aparelho de som com cabo de sua própria casa. Ao final da projeção, a turma foi dividida em quatro grupos para a realização de uma minigincana sobre o que foi visto no filme. Cada grupo escolhia um número de um a vinte e a pergunta correspondente a esse número era feita ao grupo. Se não soubessem, tinham direito a passá-la para outro grupo. O final da brincadeira, 3 grupos empataram, mas o prêmio (chocolate) foi distribuído para toda a turma.

Na aula dessa quarta feira, dia 24/06, a sétima da sequência, distribuiu-se uma postagem de um de um diário de viagem em forma de blog, que foi lido por três alunas da turma. Estabeleceu-se uma discussão parecida com a do Diário de Anne: as semelhanças e diferenças em relação aos outros textos; a intenção de quem escreve um diário como esses; e a importância histórica dos diários de bordo. Eles acharam interessantes as histórias contadas pelo texto. Não souberem, entretanto, fazer um link preciso sobre a importância histórica desse diário porque ainda não viram o tema das grandes navegações na aula de história. No entanto, quando isso foi explicado, eles compreenderam bem. Houve um apontamento feito pelo estagiário sobre a presença da hora no texto. Uma aluna conseguiu induzir que a hora estava presente devido ao blog registrar a hora exata de cada postagem. Também foi discutido o suporte da internet como facilitador da veiculação da informação.

As aulas do dia 25/06, a oitava e nova da sequência, concentrou-se na análise linguística. Era esperado que os alunos já tivessem visto ao menos uma alguma noção de verbo, mas a expectativa não foi cumprida. Teve-se, então, que construir com eles o conceito de verbo. Definiu-se, conjuntamente e com a utilização de exemplo de verbos em suas formas nominais e flexionado, que verbos são palavra que denotam uma ação, estado ou fenômeno da natureza e que mudavam sua forma de acordo com o tempo e a pessoa e o número (a noção de modo não foi abordada pela questão do tempo). Foram feitos vários exercícios oralmente e, posteriormente, um foi escrito no quadro. Além da conceituação básica, foram trabalhados os tempos verbais do presente e dos pretéritos, com as frases tiradas do texto, assim como a sua função dentro deles. Ao fim da aula, ainda foi possível trabalhar o conceito de raiz.

No último dia de intervenção, 30/06, completando as doze horas previstas, retornou-se a noção de raiz que foram acrescentadas as noções de vogal temática e desinências. A partir de exemplos em que as desinências mudavam, os alunos puderam

perceber que elas serviam para denotar mudanças de sentido, ao contrário do radical, que era fixo. Eles também foram capazes de compreender que a vogal temática indica a conjugação a que pertence o verbo e como identificar sua posição dentro da estrutura verbal. Após o término da explicação, foi aplicado um exercício avaliativo do trabalho de todo o estágio, com todos os textos trabalhados e todos os conceitos aplicados, além de uma proposta de produção textual (escrita no quadro) para se escrever uma página de diário pessoal do aluno, relatando coisas do seu dia, e uma página de diário ficcional, tendo o aluno que escolher seu personagem de desenho animado favorito e escrever uma página como se fosse ele. Os resultados obtidos pelo instrumento de avaliação foram bem positivos, com 85% da turma acima da média.

4. Conclusão

Ao término da experiência com o estágio – agora mudo o tom impessoal com o qual este texto foi escrito –, posso afirmar que ela foi muito importante para minha formação profissional. Antes desse momento prático, não tinha certeza se seria capaz de ser um bom professor, pois não acreditava deveras nas teorias utópicas vistas na universidade. Não conseguia enxergar a escola como esse campo de mudança que pode acontecer apenas pelo socioconstrutivismo e pelo bom desempenho do professor. Pude perceber, entretanto, que um trabalho bem feito e bem planejado pode dar bons frutos e que, apesar das dificuldades relacionadas às condições precárias da escola pública, pode-se desenvolver um bom trabalho com os alunos.

Com relação à escola, posso dizer que fui muito bem recebido. A diretora foi muito solícita para comigo e não tive dificuldade em ajustar meus horários. A professora, igualmente amigável, proporcionou que o trabalho desenvolvido ocorresse da melhor forma possível. A estrutura da escola não é ruim, apresenta uma boa sala multimídia bem equipada, e uma biblioteca com muitos livros. Poder-se-ia melhorar no tocante a organização dos espaços e a preservação do material enviado pelo MEC. Os alunos da turma, apesar de estarem defasados quanto ao ensino de língua portuguesa nesse ano letivo (as aulas dessa disciplina começaram, de fato, no fim do segundo bimestre, estando grande parte da turma sem nenhuma nota), eles são muito inteligentes e absorveram o assunto rapidamente. Encontrei em alguns, particularmente, um potencial extraordinário. Impossível não se apegar essa turma, que também foi muito receptiva.

Com relação à Universidade, acho que o conselho de estágio deve se organizar com relação às escolas para as quais os estagiários serão enviados. Nem todos de minha turma tiveram a sorte de conseguir uma escola perto de casa ou até mesmo com o horário acessível. Ademais, toda a experiência foi muito proveitosa.

5. Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1997.

ABSTRACT: ANÁLISE DA REPRODUÇÃO DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA

Pereira, Paulo Ricardo Soares (UFCG)
Oliveira, Hermano Aroldo Gois (UFCG)

Resumo: O *abstract* trata-se de um resumo em que apresenta, na sua composição, a essência de um texto acadêmico mais longo. O seu objetivo é antecipar a leitura na íntegra desse texto, assim oferece informações concisas em um parágrafo curto de modo que dê ao leitor conhecimentos do conteúdo sumarizado. Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo analisar, sob à luz da sociorretórica, um *corpus* de 30 *abstracts*. Desse modo, propomo-nos evidenciar, a partir da análise dos *abstracts*, que tratamento é dado pelos produtores no tocante à reprodução da organização retórica. Para isso, fundamentamo-nos nos estudos de Biasi-Rodrigues (2009) e Motta-Roth; Hendges (2010), os quais apresentam “em comum” uma estrutura de cinco *movimentos retóricos*: (1) situar a pesquisa; (2) apresentar a pesquisa; (3) descrever a metodologia; (4) sumarizar os resultados e (5) discutir a pesquisa. A partir da análise, com relação a esses movimentos, ressaltamos inicialmente que apenas 05 (17%) dos *abstracts* atenderam aos movimentos avaliados. Destacamos ainda que os movimentos (4) sumarizar os resultados e (5) discutir a pesquisa eram pouco contemplados nos *abstracts* analisados, mesmo vistos como de maior relevância neste tipo de resumo. Essa ausência se deu, provavelmente, devido à natureza da pesquisa desenvolvida, a exemplo a de revisão da literatura, a qual não necessariamente apresenta resultados. Além disso, destacamos, em se tratando da configuração linguística, que nem sempre os *abstracts* analisados apresentavam, de modo claro, mecanismos formais que servissem de apoio à identificação dos objetivos da pesquisa, o que comprometia na legibilidade desse tipo de resumo.

Palavras-chave: *Abstract*; organização retórica; escrita acadêmica.

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar, sob a luz da sociorretórica, um *corpus* de 30 *abstracts* extraídos da revista de publicação semestral do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, intitulada “TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA”. O *corpus* foi constituído de versões impressa – v. 50(1) – e digital – volumes diversos.

A supracitada revista, na qual apresenta também uma versão online publicada no Scielo Brasil (<http://www.scielo.br/tla>), é conhecida pela qualidade em publicação de artigos acadêmicos nas mais diferentes tendências teórico-metodológica da área; com efeito, é classificada como A1 no Qualis. Logo, o que se espera é a participação de escritores proficientes, isto é, presumivelmente conhecedores de estratégias já convencionadas pela academia, bem como dos padrões linguísticos.

Desse modo, evidenciaremos a partir da análise dos *abstracts* que tratamento é dado pelos escritores no tocante a reprodução da organização retórica, tendo como contribuições os estudos de Biasi-Rodrigues (2009) e Motta-Roth & Hendges (2010).

2. Gênero acadêmico *Abstract*

O gênero textual resumo afigura-se como uma prática frequente de produção na comunidade acadêmica dentre as mais diversas áreas do conhecimento, tanto como registro de leitura por parte do aluno quanto como avaliação de leitura e/ou estratégia de ensino por parte do professor. Considerando as diferentes funcionalidades, encontramos o *abstract*, modelo/tipo de resumo que pode vir acompanhado de um texto acadêmico mais longo, ou não, tais como, os artigos, as teses ou as dissertações.

Portanto, fica claro que gêneros produzidos pela comunidade acadêmica possuem características peculiares. Sobre esse aspecto, Biasi-Rodrigues (2009:51) destaca: “A estabilidade de um gênero, é garantida em larga medida pela sua estrutura interna convencionalizada.” O que é, segundo Bhatia (1993: 14), “resultado cumulativo da experiência e/ ou do treinamento dentro da comunidade de especialistas”.

O *abstract*, gênero abordado e analisado em nosso trabalho, tem como objetivo oferecer informações concisas em um parágrafo curto de modo que dê ao leitor conhecimentos prévios do que será investigado em um artigo, tese ou dissertação, por exemplo. Como acrescentam Motta-Roth & Hendges (2010: 152): “o *abstract* resume as informações do texto mais longo, permitindo que os leitores tenham acesso mais rápido ao conteúdo desse texto. Em outras palavras, o *abstract* é um texto breve que encapsula a essência do artigo que se seguirá.”

3. Metodologia

Como nossa análise se trata de *abstracts* que acompanham textos acadêmicos mais longos que foram publicados numa revista de publicação de grande relevância, na qual só publica-se na condição de autor, pesquisadores com titulação de doutor, espera-se que os produtores desse gênero sejam escritores proficientes e especialistas na sua área. Logo, seus escritos requerem maior atenção no tocante à organização retórica das informações de modo a obter eficácia na compressão da comunicação.

Dessa maneira, investigaremos os *abstracts* produzidos a partir das seguintes questões lançadas por Bhatia (1993, p. 78): “O que o autor faz; como o autor faz; o que o autor encontrou; o que o autor concluiu”. Desta forma, pode vir a corresponder⁸ aos

⁸ Para a nossa análise, achamos por bem não incluir o movimento (1) - *Situar a pesquisa*, por entender que apenas os movimentos 2, 3, 4 e 5 que remetem às questões lançadas por Bhatia (1993) sejam suficientes para dar conta da legitimidade de um *abstract*.

quatro movimentos acompanhados dos respectivos passos esquematizados por Motta-Roth e Hendges (1996: 68): “apresentar a pesquisa; descrever a metodologia; sumarizar os resultados e por último, discutir a pesquisa.”.

Assim, ao *abstract* que responder às questões lançadas pelo aludido teórico, além de seguir as convenções que dão legitimidade ao gênero, estará em sintonia com a funcionalidade do gênero acadêmico *abstract*, e dessa forma, terá seu objetivo alcançado. Deste modo, classificaremos os *abstracts* em dois grandes “grupos”: *os que não comprometem a eficácia comunicativa*, para aqueles que respondem a todas as questões já mencionadas, e *os que comprometem a eficácia comunicativa*, para aqueles que deixam de responder a pelo menos uma das questões lançadas por Bhatia (1993).

Analisando dois grandes grupos, subdividiremos em dois grupos menores que contemplem as categorias metadiscursivas as quais compreendem as estruturas léxico-semânticas que tem por finalidade orientar as informações da organização retórica através de pistas, tais como: para objetivo, “com o fim de”; metodologia, “método”; análise, “analisa”; resultado, “conclui-se”, etc. Como também, que contemplem a categoria de tempo, isto é, averiguar que preferência de tempo verbal é dada pelos escritores para reproduzirem a organização retórica do *abstract*.

4. Resultados e Discussão

Com base na descrição esquemática proposta por Motta-Roth & Hendges (1996), apresentaremos, inicialmente, alguns dados – quantitativos – que de certo modo, nos mostram que tratamento é dado pelos escritores quanto à organização retórica do gênero acadêmico *abstract*.

Descrição esquemática de *abstracts* elaborada por Motta-Roth e Hendges:

MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA

Subfunção 1A – Estabelecer interesse profissional no tópico

Subfunção 2B – Fazer generalizações do tópico

Subfunção 2A – Citar pesquisas prévias

Subfunção 2B – Estender pesquisas prévias

Subfunção 2C – Contra-argumentar pesquisas prévias

Subfunção 2D – Indicar lacunas em pesquisas prévias

MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA

Subfunção 1A - Indicar as principais características

Subfunção 1B – Apresentar os principais objetivos

Subfunção 2 – Levantar hipóteses

MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA

MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS

MOVIMENTO 5 – DISCUTIR A PESQUISA

Subfunção 1 – Elaborar conclusões

Subfunção 2 – Recomendar futuras aplicações

Figura 1: Fonte: Motta-Roth; Hendges, 1996, p. 68.

Na tabela 1, apresentada a seguir, mostramos tanto a frequência por movimentos, quanto a frequência dos movimentos presentes nos *abstracts* analisados.

Tabela 1 – Movimentos Retóricos

<i>Abstracts</i>	M1 Situar a pesquisa	M2 Apresentar a pesquisa	M3 Descrever a metodologia	M4 Sumarizar resultados	M5 Discutir pesquisa
1	X	X	X	X	X
2	-	X	-	-	X
3	X	X	-	-	-
4	X	X	X	-	X
5	-	X	X	X	X
6	-	X	X		X
7	-	X	X	X	X
8	X	X	X	-	X
9	X	X	-	-	-
10	X	-	-	X	X
11	X	X	X	X	X
12	X	-	X	-	X
13	-	X	X	-	-
14	X	X	-	X	-
15	X	X	-	-	-
16	X	X	X	X	-
17	-	X	-	-	-
18	-	X	-	X	-
19	X	-	-	-	-
20	X	X	-	-	X
21	X	X	-	-	X
22	X	X	X	-	-
23	X	X	-	-	-
24	-	X	X	-	-
25	X	-	-	-	-
26	X	X	X	-	-
27	X	-	X	X	-
28	X	X	X	X	X
29	X	X	-	-	X
30	X	X	X	X	-

De modo a facilitar a observação dos movimentos retóricos, analisaremos – Tabela 2 – primeiramente, a frequência por movimentos em números absolutos (N) e percentuais (%).

	<i>M 1</i>		<i>M 2</i>		<i>M 3</i>		<i>M 4</i>		<i>M 5</i>	
	<i>Situar a pesquisa</i>		<i>Apresentar a pesquisa</i>		<i>Descrever a metodologia</i>		<i>Sumarizar os resultados</i>		<i>Discutir pesquisa</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Abstracts 30</i>	23	73 %	25	83%	16	53%	11	37%	14	43%

Tabela 2 - Frequência por Movimentos Retóricos

Conforme podemos observar na tabela 2, dos 30 *abstracts* analisados, devemos nos ater há algumas considerações relevantes: fica evidente a maior frequência com que os escritores realizam os Movimentos 2 e 1, APRESENTAR A PESQUISA (83%) e SITUAR A PESQUISA (73%) respectivamente, seguido do movimento 3, DESCRERER A METODOLOGIA (53%). Percebemos claramente também, pouca/baixa consistência na frequência dos movimentos 5, DISCUTIR A PESQUISA (43%) e principalmente do movimento 4, SUMARIZAR OS RESULTADOS (apenas 37%).

Apontadas essas observações, podemos depreender, mesmo em uma análise meramente quantitativa, uma tendência em “optar” pelos movimentos iniciais, fazendo-nos pensar os movimentos 1, 2 e 3 – *Situar a pesquisa; Apresentar a pesquisa e Descrever a metodologia* – como a porção mais relevante do gênero *abstract*.

Tal pensamento se constrói principalmente, quando para a publicação em revistas e periódicos não são exigidas normas de produção no que tange à organização retórica. Como exemplo, a própria revista que constitui nosso *corpus* de análise dispõe apenas, de regras e normas puramente estruturais e de formatação.

Considerar tão somente alguns movimentos como uma parte de elementos satisfatórios e/ou necessários para que se construa um texto como sendo do gênero *abstract* é extremamente insuficiente, uma vez que “pode denotar um senso não muito apurado dos seus autores quanto a sua função sociocomunicativa.” (BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 57). Algo no mínimo, de muita reflexão e contraditório, quando consideramos que os *abstracts* analisados foram coletados de uma revista na qual, os textos publicados são – e só podem – ser escritos por sujeitos/autores pós-graduados.

Independente de quaisquer regulamentos estruturais de produção – convencionais/formais ou não – não podemos esquecer-nos do propósito comunicativo de um gênero, neste caso o *abstract*, “que é transmitir informações, selecionadas e distribuídas numa determinada ordem, para atender as expectativas de uma dada audiência”. (BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 59).

Neste sentido devemos compreender que o propósito do gênero *abstract* é atender a audiência com relação a uma resumo do tópico/problema pesquisado, da metodologia aplicada, dos resultados obtidos e da(s) conclusão(ões). Logo, com o intuito de identificarmos se nos *abstracts* observados segue-se este propósito e que de certo modo respondem às perguntas por Bhatia (1993) – *O que o autor faz; como o autor faz; o que o autor encontrou; o que o autor concluiu* – e desta maneira, estas

correspondem a quatro dos movimentos esquematizados por Motta-Roth e Hendges (1996) – *apresentar a pesquisa; descrever a metodologia; sumarizar os resultados e por último, discutir a pesquisa*, respectivamente.

Realizamos num segundo momento da análise quantitativa, uma frequência – também em números absolutos (N) e percentuais (%) – desses movimentos retóricos presentes nos *abstracts*. Vejamos a seguir na tabela 03.

	Atendem a todos os movimentos		Atendem a 2 movimentos		Atendem a 3 movimentos		Atendem a apenas 1 movimento		Não atende a nenhum dos movim.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Abstracts</i> 30	05	17%	13	43%	05	17%	05	17%	02	06%

Tabela 3 - Frequência dos Movimentos Retóricos

Ressaltamos que nesta frequência dos movimentos retóricos encontrados nos *abstracts*, tomamos como base apenas quatro dos movimentos propostos por Motta-Roth e Hendges (1996) – *apresentar a pesquisa; descrever a metodologia; sumarizar os resultados e por último, discutir a pesquisa*, respectivamente – identificando essencialmente, se estes são utilizados, “excluindo” assim, o movimento, *discutir a pesquisa* da análise. Não nos detivemos durante a análise, a qual destes movimentos aparece especificamente e suas respectivas posições no decorrer dos *abstracts*.

Vejamos na tabela que, no conjunto dos 30 *abstracts* analisados, somente 05 (17%) (*abstracts* 01, 05, 07 e 11) conseguiram atender a todos os movimentos retóricos estipulados; 02 (06%) não apresentaram nenhum dos movimentos analisados (*abstracts* 19 e 25); 13 *abstracts* (43%) atenderam a 2 movimentos e os demais (34% - 10 *abstracts*) dividiram-se igualmente atendendo respectivamente a 3 e a apenas 1 movimento retórico.

Compreendendo que os *abstracts* que contêm todos os movimentos solicitados foram considerados os mais representativos do gênero, uma vez que, não prejudicam a organização retórica de informações, e por assim dizer, atendem à eficácia/propósito comunicativo do gênero, decidimos “categorizar” – simplesmente, como maneira de melhor analisar os *abstracts* – em *Os que não comprometem a eficácia comunicativa* – aqueles que apresentam todos os movimentos retóricos propostos – e *Os que comprometem a eficácia comunicativa* – aqueles que apresentam desde 3 movimentos até aqueles que não atendem a nenhum movimento retórico. Nesse sentido,

apresentaremos a seguir, a análise de *abstracts* representativos de cada uma desses “grupos”.

Os que não comprometem a eficácia comunicativa

Conforme exposto anteriormente, no universo dos 30 *abstracts* analisados, apenas cinco (05) conseguiram atender aos movimentos de elaboração da organização retórica do gênero *abstract*. Dentre os 05, escolhemos o *abstract* 11 – conforme tabela – para exemplificar os movimentos retóricos atendidos, observando por exemplo, os marcadores metadiscursivos, expressões de tempo e pessoa.

Definição do PROBLEMA – Inclui a intenção do autor, a tese, alguma alusão ao título.	Tendo em vista que, nas provas de redação aplicadas pela Universidade Federal de Campina Grande, está sendo exigida a escrita de um gênero textual (artigo de opinião e relato de experiência, UFCG 2005; depoimento e carta denúncia, UFCG 2006; palestra e resenha, UFCG 2007; Análise comparativa de dois poemas e reportagem, UFCG 2008) e que cada candidato que se submete a tal exame tem um histórico de letramento (doravante HL) particular...
Estabelecimento do OBJETIVO – Justifica e apresenta o objetivo da pesquisa, estabelecendo como o trabalho difere da pesquisa prévia.	Este artigo tem dois objetivos: (1) averiguar as práticas letradas requeridas na produção da palestra proposta na prova de redação aplicada no vestibular da UFCG em 2007 e (2) analisar as associações entre a mobilização de práticas letradas e o histórico de letramento dos candidatos.
Descrição do MÉTODO – Define a abrangência, o tratamento, os dados, a metodologia adotada e as restrições envolvidas. Deve ser breve e apresentar os procedimentos envolvidos/usados no trabalho.	Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa de cunho qualitativo, cujo corpus foi constituído por quatro conjuntos de dados, a saber: (1) prova de redação aplicada no vestibular; (2) amostragem de palestras produzidas; (3) questionário socioeconômico e cultural respondido pelos candidatos e (4) entrevista semi-estruturada realizada com os mesmos.
Apresentação dos RESULTADOS – Sumariza os resultados e engloba a maior porção do <i>abstract</i> . Uma vez que esse é o trecho de maior importância, já que veicula as inovações para a área, deveria também ser a porção mais detalhada do <i>abstract</i>	Os dados, analisados com base nos estudos contemporâneos sobre letramento (cf. BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 2000; MEY, 2001; BAZERMAN, 2007), sinalizam, de um lado, a presença de multiletramento na prova e, por outro lado, indicam que o HL dos candidatos parece ser fator decisivo para a mobilização de práticas letradas na redação. Os candidatos que demonstram conhecer as práticas eram semelhantes às exigidas no evento escolhido no exame, já daqueles que não atenderam de modo adequado parece que tinham mais experiência com o letramento escolar.
Indicação da CONCLUSÃO – Implicações, inferências importância e	Assim, os resultados levam-nos a concluir que práticas escolares parecem não ser suficientes

interpretação dos resultados; conclusões.	para que os vestibulandos demonstrem as práticas multiletradas exigidas na prova.
--	--

Tabela 4 – Análise dos Movimentos Retóricos – *Abstract 11*

Para que um resumo acadêmico tenha coerência em sua estrutura, tornando-se de fácil entendimento para o leitor, é relevante que este utilize algumas unidades de informações que orientem para uma possível leitura explicativa. A qual, apresente marcadores metadiscursivos que auxiliem o interlocutor a responder perguntas como “o que o autor quis dizer com isso?” e “será que foi isso que quis dizer?”.

No *abstract* em análise, os marcadores encontrados foram: “Tendo em vista que” indicando a definição do problema; “este artigo tem dois objetivos” define o estabelecimento do objetivo; “trata-se de uma pesquisa” explicitam a descrição do método; “os dados analisados com base nos estudos” apresentam os resultados, e o marcador, “assim, os resultados nos levam a concluir”, induz à conclusão. Observamos também que os marcadores encontrados, frequentemente, nos resumos analisados foram: para a apresentação e conclusão, “Este trabalho”; em se tratando de objetivos, “os objetivos principais são”; relacionado à metodologia “como corpus da investigação utilizamos”; para definir os resultados, “os dados apresentados mostram” e para concluir “com isso”.

Quanto à categoria de tempo, o que notamos no presente *abstract* foi a utilização de verbos no presente do indicativo em terceira pessoa do singular: “tem”, “trata-se”, o que dá ao texto produzido um caráter mais impessoal. No entanto, bem no final do texto, na parte onde se destina a “indicação da conclusão”, notou-se que o produtor se utilizou do verbo levar na voz passiva, “levam-nos”, o que indica certa pessoalidade. Logo, concluímos que há liberdade para o produtor utilizar ora de verbos de forma pessoal ou não, desde que não interfira na coerência do texto, e assim não comprometa a ideia central.

Os que comprometem a eficácia comunicativa

Destacamos que, por considerarmos nossa análise segundo apenas quatro dos movimentos retóricos, aqueles *abstracts* que não apresentem nenhum dos movimentos solicitados são categorizados como *não atende a nenhum dos movimentos*, como foi o caso dos *abstracts* 19 e 25. Salientamos que mesmo não apresentando nenhum dos

movimentos requeridos como forma de análise, estes *abstracts* – 19 e 25 – apresentam um movimento “extra”, obviamente, aquele que fora “excluído”, o de *situar a pesquisa*.

Sabendo que dentre os 30 *abstracts* analisados, apenas cinco (05) foram considerados *Os que não comprometem a eficácia comunicativa*, todos os demais são entendidos como *Os que comprometem a eficácia comunicativa*, desde aqueles que atendam a 03 movimentos até aqueles que não apresentam nenhum dos movimentos solicitados, uma vez que, de certo modo deixam lacunas na elaboração da organização retórica, comprometendo assim, a eficácia comunicativa.

Dentre esse “grupo” de *abstracts*, escolhemos o *abstracts* 22 para exemplificar em que pontos aconteceram falhas durante a organização retórica do texto e assim, acabaram por “dificultar” a produção e adequação aos movimentos retóricos necessários para elaboração do gênero *abstract*.

Definição do PROBLEMA – Inclui a intenção do autor, a tese, alguma alusão ao título.	Relacionamos, ainda, discurso e representação, pois ambos devem ser analisados enquanto táticas e estratégias de poder, já que é o poder que torna as coisas verdadeiras.
Estabelecimento do OBJETIVO – Justifica e apresenta o objetivo da pesquisa, estabelecendo como o trabalho difere da pesquisa prévia.	Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que objetiva mapear, em diversos discursos que abordam a educação a distância, as representações de poder.
Descrição do MÉTODO – Define a abrangência, o tratamento, os dados, a metodologia adotada e as restrições envolvidas. Deve ser breve e apresentar os procedimentos envolvidos/usados no trabalho.	Aqui tomamos como objeto de análise discursos relacionados ao ensino/aprendizagem de inglês para crianças via Internet, neles buscando as inscrições, as marcas, os significantes que configuram novas práticas de significação que são social e discursivamente constituídas e, assim, permitem construir sentidos que alteram a (as)simetria das relações de poder.// Assim, realizamos uma pesquisa de base qualitativa, que inclui análise das condições de produção e da materialidade lingüística de discursos encontrados na Internet que abordam o ensino/aprendizagem de inglês para/ por crianças.
Apresentação dos RESULTADOS – Sumariza os resultados e engloba a maior porção do <i>abstract</i> . Uma vez que esse é o trecho de maior importância, já que veicula as inovações para a área, deveria também ser a porção mais detalhada do <i>abstract</i>	-
Indicação da CONCLUSÃO – Implicações, inferências importância e interpretação dos resultados; conclusões.	-

Tabela 5 – Análise dos Movimentos Retóricos – *Abstract* 22

O marcador metadiscursivo proporciona ao leitor a possibilidade de organizar, classificar, interpretar e avaliar o conteúdo proposicional, isto é, “identificar” a informação que tem valor verdadeiro em um determinado contexto, de forma que o autor direcione seu leitor em relação às intenções e atitudes expressas no texto. Neste resumo a presença dos marcadores metadiscursivos se reproduziu através de expressões como: “devem ser analisados”, que sinaliza a definição do problema; “este artigo apresenta”, levando aos objetivos apresentados pelo trabalho e “aqui tomamos como objeto da análise”, informando os passos da metodologia.

Em se tratando da categoria de tempo, o que notamos no presente *abstract* foi a utilização de verbos no presente do indicativo ora em terceira pessoa do singular: “apresenta”, “objetiva”; ora em primeira pessoa do plural: “tomamos” e “realizamos”. Essa alternância de pessoa corrobora para a impessoalidade no texto, tendo em vista que na parte onde se destina ao objetivo, o produtor do presente *abstract* se utiliza da impessoalidade para apresentar a justificativa e intenção do escrito. Já na descrição do método, procura se posicionar de forma mais clara, dando assim um caráter mais íntimo ao trabalho.

Categorias metadiscursiva

Levando em consideração o nosso objeto de análise e tendo noção de que o marcador metadiscursivo tem como principal objetivo fazer com que o autor deixe transparecer suas ideias, isto é, quanto mais explicações, definições, informações adicionais esse texto tiver, mais fácil será para o leitor compreender e acessar todo o conteúdo idealizado. O que percebemos nos *abstracts* em relação aos marcadores metadiscursivos foi o fato deles serem, realmente, de suma importância, pois aqueles que não deixavam claro sua intenção comunicativa, foi justamente, em função da incompatibilidade ou ausência dos marcadores.

Percebemos em alguns casos, *abstracts* que, por não apresentarem marcadores que indicassem a intencionalidade do autor, tornava-se quase impossível compreender o que estes realmente queriam transmitir, dificultando assim, a leitura.

Sendo assim, é imprescindível o uso de marcadores metadiscursivos em *abstracts*, uma vez que, por meio destes são deixadas ao longo do texto pistas lexicais que ao mesmo tempo caracterizam as informações presentes, representam as diferentes seções da organização retórica deste gênero.

Categoria de tempo

Em se tratando da presente categoria analisada, constatamos, a partir da investigação do *corpus*, uma preferência ao presente do indicativo, com verbos ora na primeira pessoa do plural ora na terceira pessoa do singular; essa irregularidade possivelmente se deu em virtude da liberdade dada ao produtor, por ausência de normas da revista, ou por não se inteirar das características do *abstracts* para produzi-los.

Dessa forma, por vezes se via uma alternância entre os *abstracts* analisados no que tange a pessoalidade – “percebemos que...”, “objetivamos explorar...”, “investigamos os deslocamentos...”, “analisamos, por fim...”; e impessoalidade – “analisa”, “discutem-se”, “apresentam-se”, “adota”. Logo, isso nos evidenciou que havia por parte dos escritores certa intuição de uso, como se não houvesse características gerais que indicassem o uso de pessoa a si empregar.

Outro ponto que merece destaque refere-se à escolha dos verbos, isto é, percebemos a ocorrência de verbos que indicam ações mentais: “questionar”, “investigar”, “discutir”, “estudar”, “analisar”, “observar”, etc.

Nesse sentido, entendemos que fica a critério do autor do dado *abstracts* usar da pessoalidade ou não, desde que empregue certa regularidade de uso no resumo acadêmico, e assim não comprometa a ideia do texto fonte.

5. Conclusão

Antes de apresentarmos as nossas considerações finais, é imprescindível ressaltar que o *abstract*, como gênero textual, é uma classe de evento comunicativo, em que é moldado de acordo com o contexto sociocomunicativo, logo cabe ao escritor investigar a funcionalidade do gênero e assim, adequá-lo. Nesse caso, é sempre válido, antes de submeter um trabalho a determinado evento, se inteirar das normas a fim de atingir a finalidade do evento.

Outro fator de destaque diz respeito à qualidade do gênero, isto é, não existe nenhum método para escrever textos de qualidades, no entanto, há convenções predeterminada por comunidade discursiva, que apresentam maior ou menos margem de liberdade em questão de estilo, como cita Biasi-Rodrigues (2009:75). Dessa forma,

quando aplicadas essas convenções que dão legitimidade ao gênero é mais provável que o objetivo seja alcançado, e assim não comprometa a eficácia comunicativa.

Portanto, o que evidenciamos a partir da análise dos *abstracts* extraídos da revista “TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA”, foram algumas discrepâncias bastante salientes, a saber: (a) a distribuição das informações de orientação geralmente por pistas léxico-semânticas nem sempre correspondia com a intenção do autor, isto é, nem sempre verbos que remetem a ação, neste caso, aos objetivos, correspondiam de fato ao objetivo da pesquisa, e sim, a considerações de estudos que deram origem a pesquisa em destaque; (b) nem sempre todos aqueles movimentos retóricos estavam presentes nos 30 *abstracts* analisados, como mostraram os dados: apenas 05 (17%) dos *abstracts* atenderam aos quatro movimentos solicitados. Logo, por não aparecerem, deixavam de responder as questões sinalizadas por Bhatia (1993), e assim comprometiam a eficácia comunicativa; (c) Nem sempre houve por parte do escritor uma sintonia com a audiência, dessa forma, muitas das informações eram pressupostas para garantir sucesso comunicativo; (d) Por vezes se via movimentos sobrepostos, o que dificultava a delimitação do resumo acadêmico; (e) os movimentos retóricos intitulados “sumarizar os resultados” e “discutir a pesquisa” apresentaram falta de clareza nos escritos.

Um aspecto que nos chamou atenção, ainda tratando-se dos movimentos citados no tópico (e), a saber “sumarizar os resultados” e “discutir a pesquisa”, é que nem sempre o *abstract* analisado apresentara os dois movimentos, isso provavelmente devido ao tipo do artigo acadêmico – revisão da literatura ou empírico/experimental. Isto é, possivelmente houve trabalhos que não apresentavam resultados. No entanto, apenas alguns resumos sinalizavam isso por meio dos objetivos traçados, outros não deixavam claro, o que, mais uma vez, comprometiam no entendimento.

O que se evidenciou também foi a preferência em apresentar mais claramente o objetivo do que qualquer outro movimento, como se houvesse uma hierarquização dos movimentos. Como também, a percepção que tivemos é que mesmo em se tratando de *abstracts* escritos por proficientes da língua, que já apresentam uma bagagem teórica e de produção significativas, bem como o meio de divulgação de publicação esteja num alto nível, ainda sim, encontram-se escritos com deficiência de compressão, como se quem escrevesse o fizesse intuitivamente, sem nenhuma preocupação com o leitor, como se o *abstract* que tem a função condensar a essência do texto-base não tivesse real valor ao artigo produzido.

6. Referências

BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London & New York : Longman. 1993.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In: *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. p. 49-76.

MOTTA-ROTH, Désirée. HENDGES, Graciela Rabuske. *Abstract/Resumo acadêmico*. In: *Produção Textual na universidade*. São Paulo : Parábola Editorial, 2010. p. 151-162.

_____, HENDGES, Graciela Rabuske. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstracts*) em economia, linguística e química. *Revista do Centro de Artes e Letras*, v. 18, nº 1-2, p. 53-90, 1996.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. *Trabalhos em linguística aplicada*: Instituto de estudo da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. v. 50(01), n. 50.1, p. 1-224, Jan./Jun. 2001.

_____. *Trabalhos em linguística aplicada*: Instituto de estudo da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/tla>>. Acesso em 01 de Fevereiro de 2013.

POESIA E MÚSICA NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM POEMAS DE SÉRGIO DE CASTRO PINTO

OLIVEIRA, Gabriela Santana de ⁹ (UFCG)

Resumo: Em meio aos avanços tecnológicos e digitais, os alunos tem contato cada vez maior com a música e outras artes como: a dança, a pintura, o cinema e o teatro. Em virtude dessas diversas linguagens possuírem intersecção com a poesia, há entre os docentes dificuldades de preparar aulas que as incluam na escola. Por isso, muitos educandos não gostam de literatura, o que reflete na falta de interesse e atenção quando as aulas são expositivas e informativas. Ao invés de agregar essas diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem, o currículo de literatura e a proposta do livro didático apresentam uma enorme fragilidade quanto à presença dessas diferentes manifestações artísticas ao ensino de poesia. Essa visão engessada tem refletido em alunos que não leem poesia e não gostam de literatura, visto que, a abordagem utilizada não consegue incentivar a formação de leitores. Além desse aspecto, a poesia tem encontrado um lugar ainda pouco prestigiado no fazer pedagógico. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva repensar o ensino de poesia a partir de uma proposta de sequência didática que a dialogue a linguagem poética e musical através do estudo dos poemas: *Aos quarenta e diário* do livro: *O Cristal dos Verões* (2007). Através de uma pesquisa bibliográfica elaboraremos sugestões metodológicas que dialoguem a linguagem musical e poética a partir do estudo da inquietação diante da passagem do tempo que é recorrente na poética de Sérgio de Castro Pinto, de maneira que venha possibilitar aos discentes uma experiência de leitura prazerosa. Sendo assim, nortearmos teoricamente esse trabalho com as contribuições de: Barbosa Filho (1989), (2008), Bordini e Aguiar (1988), Brito (1995), Cossou (2006), Cohen (1974), Jauss (1994), PCNEM (2000) Pinheiro (2007), OCEM (2008), RCEM-PB (2006), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino; Poesia; Música.

1. Introdução

A poesia no âmbito escolar ainda tem encontrado uma evolução tímida em relação aos estudos de análise linguística e os gêneros textuais. Segundo Pinheiro (2008, p. 20) a abordagem presente na prática de muitos professores assim como dos livros didáticos predominam em atividades pautadas na tradição retórica. Geralmente, elas ocorrem dentro de um paradigma de abordagem racional ou instrumental, o que é bastante empobrecedor para a formação de leitores.

Outro aspecto apontado em Pinheiro (2008, p. 20) está na formação da maioria dos professores. Em virtude de não saberem desenvolverem diferentes abordagens metodológicas com a poesia na sala de aula, “muitos destes profissionais se limitam a resposta que o livro didático indica, quase sempre sem criar um espaço mínimo para qualquer discussão”. Infelizmente, uma proposta de aproximação do poema como essa, não consegue provocar um encantamento por parte do alunado, uma vez que era quase

⁹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) desde 2013.2.

sempre sufocado pelo modelo de aproveitamento do poema assim como defende Pinheiro (2008).

Nesse sentido, através da leitura da obra poética: *O Cristal dos Verões* (2007) do paraibano Sérgio de Castro Pinto percebemos a existência de significativos recursos em sua poesia, tais como: o apelo sonoro, visual e o lirismo existencial. Em virtude da poética desse poeta ter uma densidade estética de grande qualidade, verificamos que muitos professores ainda não a conhece. Além desse aspecto, os livros didáticos também não trazem nenhum poema de Castro Pinto.

Desse modo, por meio dos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* – RCEM-PB (2006) defendemos o que Pinheiro (2008) chama de uma abordagem metodológica que privilegie o texto enquanto unidade de sentido.

Como essa poética está repleta de recursos sonoros, a proposta do presente artigo objetiva elaborar uma sequência didática para o Ensino Médio que parte de um diálogo entre a literatura e a música.

Sabemos o quanto os alunos estão impregnados das facilidades do mundo tecnológico em detrimento dos textos que requerem mais atenção como um poema. Desse modo, acreditamos que a aproximação entre a poesia e a música no cotidiano escolar pode incentivar à formação de leitores assim como defende Bordini; Aguiar (1988).

2. A obra poética de Sérgio de Castro Pinto no contexto do *Sanhauá*

A poesia de Sérgio de Castro Pinto apresenta duas fases que não se limitam apenas às questões históricas, mas estão diretamente ligadas ao valor estético. De acordo com Barbosa Filho (2008, p. 66) a primeira fase está vinculada ao momento em que o poeta paraibano foi membro integrante do Grupo Sanhauá na década de 60.

Esse grupo de poetas paraibanos tinha como ideal estético infringir as regras presentes às regras presentes no verso tradicional. Dentre alguns dos aspectos bastante cultivados por Sérgio de Castro Pinto, Marcos Tavares, Marcos Vinicius e Anco Márcio estava na oposição a uma poética de “temário sacralizado do lirismo subjetivista” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 62).

Além dessa característica básica, o grupo Sanhauá também se caracterizou pelo cultivo da linguagem simples, concisa manifestada por uma poesia sintética que se afasta do lirismo afeito ao sentimentalismo e da abstração dos modelos clássicos.

Semelhantemente ao Sanhauá à poesia de Sérgio de Castro Pinto nessa primeira fase apresentava uma estética que se enquadrava nos mesmos procedimentos adotados por esse grupo vanguardista.

Durante esse período, a poesia de Castro Pinto também apresentou diversas técnicas como a fragmentação, recursos tipográficos e uma tessitura poética repleta de paródias, intertextualidade, uso da imagem atrelado às repetições e valorização da significação mediante a acústica das palavras, além da presença da metalinguagem.

Consciente das mudanças que se faziam necessárias, no corpo do poema, para exprimir a visão de um novo tempo; para inclusive, não se tornarem anacrônicos em face das vanguardas nacionais, os poetas do Sanhauá intentaram formas novas, através da experimentação de recursos nunca antes utilizados na lírica paraibana. Seu projeto desencadeava a busca de novas linguagens e de novas técnicas mais de acordo com sua época e mais condizentes com a expressão de sua visão de mundo. (BARBOSA FILHO, 1989, p. 63).

A força expressiva da poesia de Castro Pinto nesse período, assim como o Sanhauá almejou livra-se da retórica discursiva através de um novo “gosto estético” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 62).

Esse ideal da liberdade de produção poética se evidenciou a partir de uma arquitetura poemática que ousadamente destruía formas estereotipadas. Através dessa rejeição à poesia de face anacrônica, a produção castropintiana nessa primeira etapa também buscou desautomatizar a linguagem por meio de uma “desarticulação radical” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 63) que subvertia esteticamente o modelo clássico.

Durante essa fase influenciada por sua participação no Sanhauá, Castro Pinto publica as obras: *Gestos Lúcidos* (1967) e a *Ilha na Ostra* (1970). Ambas as obras traziam no plano estético o mesmo ideal já cultivado pelo Sanhauá.

Segundo Barbosa Filho (2008, p. 66) o discurso poético do autor de *Gestos Lúcidos* (1967) apresentou como características a substantividade da expressão cabralina mediante o cultivo do lirismo distante da proposta do Romantismo e do Simbolismo, o que fez surgir a noção de antilira em sua poesia.

Em decorrência da poesia castropintiana nesse primeiro momento está fortemente vinculada às raízes cabralinas, a noção de antilirismo foi agregada a sua obra, posto que o principal argumento se sustentou na ausência do elemento humano tanto no plano da forma como o temático.

Embora a poesia castropintiana nesse primeiro momento tenha se afastando do lirismo sentimentalista tradicional ela assim como o Sanhauá possibilitou à renovação da lírica paraibana.

3. A poesia castropintiana na fase Pós-Sanhauá

A segunda fase da poética castropintiana foi marcada pela publicação das seguintes obras: *Domicílio em Trânsito e outros poemas* (1983), *O cerco da memória* (1993), *A quatro mãos* (1996), *Zôo Imaginário* (2005) e mais recentemente: *O Cristal dos Verões: poemas escolhidos* (2007).

As publicações dessas obras culminam com um crescimento do valor literário da poesia castripintiana porque nesse estágio de sua produção há o que Barbosa Filho (2008) classifica como libertação das influências cabralinas.

Esteticamente, a poética do autor de *O Cristal dos verões* (2007) torna-se mais solta, de modo que, passa a adotar a renovação da linguagem de maneira diferente da que fez quando foi integrante do Sanhauá.

A reinvenção da linguagem nessa segunda e atual fase de sua produção literária se caracteriza pela forte expressão metafórica, pelo trabalho com o signo e a imagem por meio de isotopias, jogo fônico, inquietação metafísica e o seu lirismo existencial.

Conforme ressaltamos anteriormente, a lírica castropintiana continua distante do sentimentalismo da lírica tradicional, mas durante essa segunda fase ela não permanece igual à época do Sanhauá.

O lirismo nessa segunda fase passa a trazer reflexões sobre a interioridade humana e sua existência por meio dos acontecimentos cotidianos, provocando assim, uma inquietação.

Essa presença da emocionalidade humana a partir de um viés filosófico-existencial que é perceptível no plano temático quando o poeta trata de temas profundamente humanos como: a inquietação diante da finitude do tempo, a morte, a saudade e a esperança. No plano da forma o lirismo existencial se evidencia no emprego de metáforas, isotopias e semenas que giram em torno de uma interioridade que faz uso de referências domésticas e cotidianas, caracterizando assim, o que Brito (1995) classifica como “poeta do dentro”.

[...]. Esse privilégio da interioridade espacial, que naturalmente reflete uma interioridade subjetiva, faz o leitor pensar, a propósito da poesia

de Castro Pinto, numa verdadeira poética do dentro, que está formulada, não em manifestos ou declarações do autor, mas num poema. [...]. (BRITO, 1995, p. 178).

Esse lirismo existencial em Castro Pinto corresponde justamente ao caráter lírico da considerada poesia antilírica, pois no momento em que uma experiência particular que conforme discutimos surge mediante uma interiorização, ela passa a ser universal, a poesia torna-se lírica.

De acordo com Adorno (2003) para que a poesia alcance lirismo, ela não precisa estar atrelada a grandes temas de uma abordagem pragmática.

Pois o teor [Gehalt] de um poema não é mera expressão de emoções e experiências individuais. [...]. Não que aquilo que o poema lírico exprime tenha de ser imediatamente aquilo que todos vivenciam. [...]. Ao contrário, o mergulho no individuado eleva o poema lírico ao universal por tornar manifesto algo de tão distorcido, de não captado, de ainda não subsumido, anunciando desse modo, por antecipação, algo de um estado em que nenhum universal ruim, ou seja, no fundo algo particular, acorrente o outro, o universal humano. (ADORNO, 2003, p. 66).

Semelhantemente ao que Adorno (2003) discorre sobre o processo de universalidade da poesia, Castro Pinto traz em sua estética sem uma subjetividade do Simbolismo e do Romantismo, o seu tom lírico.

Em meio a aparente antilira o poeta paraibano traz esse processo de particularização de experiências individuais por meio de uma poética do dentro assim como defende Brito (1995).

O lirismo existencial castropintiano reflete justamente o que Brito (1995, p. 198) chama de um processo de jogo dicotômico entre o dentro e o fora. Esse “dentro” ao estado de interiorização que se externa. O que dialoga diretamente com o que Adorno (2003) defende como universalização da poesia lírica por meio de uma experiência particular.

4. O papel da escola no processo de formação de leitores de literatura

A leitura de literatura no âmbito escolar ainda enfrenta a falta de um espaço tanto por parte da prática docente como também no currículo escolar. Quando abordadas em sala de aula, as leituras literárias aparecem com o propósito de responder a lista de conteúdos que são solicitados para o vestibular e o ENEM.

Esse processo de escolarização da literatura começou a ocorrer, quando o Brasil começou a adotar um modelo de educação humanista que teve origem na Grécia Antiga e que posteriormente foi influenciada pela Reforma Educacional Francesa e o Humanismo na Itália.

Influenciada pela tradição europeia e a retórica da Grécia Antiga, a literatura no Brasil passou a se consolidar durante a própria revolução do cânone na literatura nacional. Consequentemente, as obras canônicas passam a fazer parte das atividades do livro didático e do próprio currículo oficial.

Contudo, o que a escola ainda tem reproduzido em muitas salas de aula, especificadamente no Ensino Médio abordagens metodológicas que se limitam a História da Literatura Brasileira. De acordo com Cosson (2006, p. 21) o ensino de literatura nessa fase da educação básica ocorre por meio de uma “cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos [...]”.

Quanto a esse caráter informativo da literatura no Ensino Médio, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*- ECEM (2008, p. 55) defendem metodologias que não sobrecarregue os alunos com informações sobre estilos de épocas. Além de se mostrar contrário a essa vertente, as OCEM (2008) defendem um ensino pautado na experiência literária.

Por meio da experiência literária o aluno poderá “experimentar a sensação de estranhamento [...] que o uso incomum da linguagem consegue produzir no leitor” (OCEM, 2008, p. 55). Ao priorizar a leitura efetiva dos textos a literatura passará a promover nos discentes a ampliação de horizontes, o questionamento, a sensibilidade e a reflexão.

A leitura literária deverá ser vivenciada como algo que pode um tempo mais concentrado, fora do ritmo alucinante dos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, não importa que o educando decore dezenas de títulos de obras, de características, de estilos de épocas, se não sabe, diante de uma obra concreta, refletir sobre questões estéticas, políticas, sociais ou pessoais que possam estar nelas representadas. (RCEM- PB, 2006, p. 82).

A proposta metodológica defendida pelos RCEM-PB (2006) semelhantemente à experiência literária defendida pelas OCEM (2008) requer à formação de um leitor de literatura que seja capaz de superar suas dificuldades por meio de leituras desafiadoras. Embora essa conscientização encontre resistências entre os discentes que acostumados

com o pragmatismo da nossa sociedade, não gostam da linguagem literária, nós professores precisamos também ser leitores.

Nesse sentido, é necessário que o educador também busque mais a fundo leituras de poemas, contos, crônicas, romances, peças teatrais e folhetos de cordel para que ele seja capaz de privilegiar um fazer pedagógico que incentive os alunos a também serem leitores, de modo que ele possa conhecer outras faces da literatura que são ignoradas pelo livro didáticos.

5. Poesia e música: uma parceria que pode render bons frutos

Estas duas artes embora não apareçam explicitamente nos conteúdos historicistas do livro didático, pode ser uma porta de entrada para trabalhar o debate de textos literários em sala de aula.

Quantas vezes durante as aulas expositivas, o professor precisou gritar com algum aluno que está escutando música no celular durante as aulas? Em decorrência de a linguagem literária exigir reflexões que requerem do leitor a atitude de ir a voltar ao texto para buscar novos sentidos, boa parte dos alunos demonstram não apreciar textos literários.

Desse modo, uma abordagem que privilegie duas artes como essa pode despertar nos alunos o interesse por literatura. Em decorrência de nossa sugestão metodológica buscar dialogar a música com a poesia, escolhemos trabalhar com a lírica do paraibano Sérgio de Castro Pinto, posto que, almejamos trabalhar com vozes poéticas da contemporaneidade ainda não trabalhadas em sala de aula e presentes do livro didático.

Poema 1:

1979: ano I da criança brasileira

Criança que pratica esporte
Respeita as regras do **jogo**

Criança que pratica esporte
Respeita as regras do **logro**

Criança que pratica esporte
Respeita as regras do **ogro**

Criança que pratica esporte
Respeita as regras do **lobo**

Criança que pratica esporte
Respeita as regras da **globo**.

No referido poema o próprio título já traz uma referência ao *Ano Internacional da Criança* que ocorreu em 1979. Nesse contexto, a ONU (Organização Nações Unidas) proclamou o dia primeiro de janeiro de 1979 como uma data a ser discutida por diversos países quanto a situação pela qual as crianças se encontravam, posto que muitas estavam vivendo em condições sub-humanas.

No Brasil, essa campanha foi impulsionada pela Rede Globo que criou um projeto que se assemelha ao *Criança Esperança*. A referida emissora fez um programa especial sob o comando do cantor Roberto Carlos com duração de 24 horas seguidas com o objetivo de arrecadar fundos para instituições de amparo à criança. Essa programação contou com shows musicais, a participação de vários artistas globais que liam a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e recitavam poemas que versavam sobre a infância.

Ao se contextualizar uma informação como essa, o professor pode mostrar aos seus alunos que no poema de Castro Pinto a relação de sentidos é construída pelo jogo fônico entre as palavras: “jogo”, “logro”, “lobo”, “ogro” e “globo”. A aproximação dos fonemas, além de provocar a musicalidade e o andamento do poema, também provocam reflexões diante dessa atitude engajada com o social que foi fortemente veiculada pela Rede Globo.

Além dessa semelhança fônica, o poeta não usa essas palavras aleatoriamente. Todas elas possuem significação negativa, o que nos sugere uma intenção do sujeito lírico em desconstruir o slogan da campanha que é o título do poema. A palavra “jogo” por ser tão próxima ao imaginário infantil assim como as demais, exerce uma plurissignificação, ao remeter também para o jogo de interesses presente em uma campanha como essa.

Através desses recursos fônicos, podemos iniciar a discussão do poema questionando nossos alunos sobre o que eles conhecem sobre essa campanha, as relações de sentidos entre as palavras no fim e a repetição usada em todos os versos do poema.

Poema 2:

Os retratos dos avós

as gravatas enforcam
as palavras dos avós
e se mais tento o diálogo
mais se apertam os nós
dos avós que se enforcam
de cabeça para baixo
presos aos seus silêncios
cientes dos seus recatos
de que não podem falar
sobre o que foi viajado
e da distância que há
entre o neto e seus retratos.

Ainda sobre o poema castropintiano há na representação da morte a ideia de fechamento a nível fonético e semântico, conforme se faz presente nas palavras: “enforcam”, “silêncios”, “recatos” e “distância”. As referidas palavras correspondem a um campo semântico que traz a ideia de distanciamento entre os avós e o neto, provocando uma dificuldade de percepção entre ambas as gerações.

Além da ausência de pontuação ao longo do poema e uso de campos semânticos expressos na isotopia, a ideia de fechamento aparece na sonoridade e no andamento rítmico do poema, remetendo assim a ideia da morte como o ato de fechar-se para o mundo consciente da vida.

Quanto ao nível fonético há predominância de vocábulos em “am”, “an” e “em” conforme podemos perceber nas palavras: “enforcam”, “apertam”, “podem”, “tento”, “silêncios”, “cientes”, “distância” e “entre”. Essa sonoridade expressa na predominância de fonemas nasalizados remete para um estado do fechamento entre os avós e o neto, o que é intensificado no aspecto temático, tendo em vista que os retratos são apenas uma imagem congelada e que não tem vida, possibilitando assim, uma ênfase maior na inquietação existencial diante do tempo.

Outro aspecto que merece ser observado está na construção da poeticidade por meio das “impertinências”. Sem cair no prosaísmo, o poema comete desvios na linguagem (COHEN, 1974) nas metáforas presentes, o que é característico da linguagem literária.

Segundo Cohen (1974) a linguagem é constituída a partir do princípio de liberdade que corresponde à capacidade que ela tem de se combinar com diferentes elementos para ser emitida pelo interlocutor. Entretanto, deve ser inteligível ao

destinatário. Nesse momento Cohen (1974) enfatiza que a linguagem poética quebra essa lógica da inteligibilidade, violando o código da fala a partir de novas construções sintáticas e semânticas, o que a faz ser “um código do anticódigo” (COHEN, 1974, p. 88).

O conceito de desvio em Cohen (1974) corresponde às infrações que a linguagem poética comete com as regras do código da fala, posto que “a estratégia poética tem por único objetivo a mudança de sentido” (COHEN, 1974, p. 95).

Neste caso, o poema não é expressão fiel de um universo anormal, mas a expressão anormal de um universo comum. O poema é realmente aquela alquimia do verbo de que falava Rimbault, pela qual se juntam na frase termos incompatíveis segundo as normas usuais da linguagem. (COHEN, 1974, p. 97).

Dentro dos desvios cometidos na linguagem poética Cohen (1974) formula o conceito de impertinência para demonstrar os graus de infração que a linguagem poética comete.

É importante ressaltar que esse conceito de desvio não corresponde a uma visão negativa da linguagem poética, mas visa mostrar que a poesia não faz uso de uma linguagem literal, visto que se ela se constrói de forma sistemática por meio do ato de violar as regras da linguagem. Desse modo, “o poeta nunca diz diretamente o que quer dizer, nunca chama as coisas pelo nome” (COHEN, 1974, p. 109).

A linguagem empregada na poesia distancia-se do pragmatismo da comunicação usual, o que requer do leitor a compreensão de uma significação construída mediante relações metafóricas, rimas, sonoridade e musicalidade. O que não seria aceitável na linguagem corriqueira, porém são importantes os efeitos de sentido do poema.

No cotidiano de sala de aula esse poema também pode ser discutido por meio dos extratos fônicos nasalizados. Caso os alunos não consigam ter essa percepção claramente, o professor pode ir levantando questionamentos que os levem a repensar sobre a plussignificação que o retrato assume.

Nesse sentido, o diálogo com a música tanto em: *1979 ano I da Criança Brasileira* como em *O retrato dos avós* pode ocorrer em primeiro momento por meio de uma observação dos recursos sonoros presentes em ambos os poemas. No ambiente da sala, é importante que se promova momentos de debate e reflexões em torno desse aspecto recorrente em Sérgio de Castro Pinto. Posteriormente, pode-se também explorar o lado musical do poema. Sugerimos que se leve várias músicas (apenas o som em play

back) para que os alunos percebam semelhanças entre os instrumentos e o andamento rítmico de ambos os poemas. Se por acaso, tivermos alunos que saibam tocar algum instrumento, é interessante incentivá-lo a musicar os poemas, não só ele, mas os demais alunos também precisam ser incluídos na organização de alguma apresentação na sala ou até mesmo um sarau poético. Através de um direcionamento como esse as aulas podem conseguir estimular à formação de leitores de poesia, o que muitas vezes é frustrado em virtude das aulas ainda historicistas que permeiam no currículo escolar.

6. Considerações Finais

Embora tenhamos consciência dos problemas decorrentes da lacunosa formação literária de nossos docentes, ele deve buscar ser um leitor de literatura, especificadamente de poesia, pois, em uma sala de aula há muitos alunos que não leem esse gênero literário porque não tiveram um maior incentivo da escola. Além desse aspecto, também é necessário que o professor procure levar textos ausentes do livro didático, como por exemplo: os poemas de Sérgio de Castro Pinto. Sendo assim, a presente proposta é um ponto de partida para que uma abordagem desafiadora seja levada à sala de aula, visto que, não podemos subestimar a criatividade dos alunos. Portanto, dialogar poesia e música pode ser um começo para incentivar à formação de leitores de poesia.

7. Referências

ADORNO, Theodor W. Palestra sobre lírica e sociedade. In:_____. **Notas de literatura I**. Trad. De Jorge de Almeida. São Paulo: Duas cidades, 2003.

BARBOSA FILHO, Hildeberto. **Sanhauá**: Uma ponte para a modernidade. João Pessoa: Edições FUNESC, 1989.

_____, **Arrecifes e Lajedos**: breve itinerário da poesia na Paraíba. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

_____, **O pó dos sábados, memória dos domingos!**: Sobre Sérgio de Castro Pinto. João Pessoa: Ideia, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, 2008.

BRITO, João Batista B. de. **Signo e imagem em Castro Pinto**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1995.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. Trad. De Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix, 1974.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Girleard Medeiros de Almeida Monteiro (coordenadora geral) João Pessoa: [s.n.], 2006.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. In: **Graphos: Revista da Pós-Graduação em Letras**. Vol. 10, n 1, João Pessoa: Editora ideia, 2008.

PINTO, Sérgio de Castro Pinto. **O cristal dos verões, poemas escolhidos: 40 anos de poesia (1967- 2007)**. São Paulo: Escrituras, 2007.

TROVADORISMO NA MPB: A PRIMEIRA ESCOLA LITERÁRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA INFLUÊNCIA NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

LIRA, Thaíse Gomes (UFPB/LN)

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo apresentar a análise feita sobre a influência das cantigas medievais trovadorescas na Música Popular Brasileira. O Trovadorismo é considerado o primeiro movimento literário da Língua Portuguesa. Uma vez que a oralidade era característica da produção artística da Idade Média, e Literatura e Música não eram observados separadamente à época, o acervo daquele período é composto por cantigas escritas em galego-português, que eram interpretadas por trovadores por toda a Europa. Elas eram divididas em Líricas – subdivididas em cantigas de amor e de amigo – e Satíricas – ramificadas em dois principais tipos de cantigas, as de escárnio e de maldizer. A influência trovadoresca se estende aos nossos dias, e o estudo se propõe a apontar e analisar excertos de doze canções compostas e/ou interpretadas pelos artistas: Sá e Guarabyra, Tom Jobim, Fernando Anitelli (O Teatro Mágico), Chico Buarque, Noel Rosa, Caetano Veloso, Cazuza, Ana Carolina, Juca Chaves e Dinho Ouro Preto e Alvin L. (Capital Inicial). O trabalho foi iniciado com pesquisa bibliográfica, a partir da pesquisa de Abaurre e Pontara (2010) e Hilário (2011), com elaboração de seminário e relatório escrito, voltados à fundamentação teórica do Trovadorismo, procedendo, em seguida, à análise das músicas selecionadas para aprofundamento do tema. Conclui-se que a influência da primeira escola literária da nossa língua é verificável na era moderna, tendo evoluído junto à própria língua, saindo do ambiente fechado da corte e dos prados portugueses para abordar o amor e a paixão no século XXI, além de questões sociopolíticas, econômicas e comportamentais do homem moderno.

Palavras-chave: Trovadorismo, Música Popular Brasileira, Literatura e Música.

A atividade literária em Portugal, relata Moisés (2008, p. 21), tem como marco inicial o ano de 1198 ou 1189, quando Paio Soares de Taveirós compôs a cantiga chamada “Cantiga da Ribeirinha” ou “Cantiga da Garvaia” para Maria Pais Ribeiro – considerada o primeiro documento literário escrito na nossa língua. Tal movimento literário se estendeu até o ano de 1418 e ficou conhecido como Trovadorismo, o primeiro da Língua Portuguesa; ele apresenta uma natureza poético-musical e surgiu na impopular *Idade das Trevas*, fase de baixo desenvolvimento artístico, cultural e científico.

Os poemas trovadorescos não eram declamados ou lidos, mas cantados diante de grandes plateias da nobreza da época: poetas-cantores utilizavam recursos como o refrão e a rima para memorizar as composições, que podiam ser suas ou não, e percorriam as terras europeias interpretando-as.

Unindo poesia e música, os textos medievais eram divulgados de forma oral. Esse modo de circulação determinou algumas de suas principais características estruturais, como o emprego de metros regulares e a presença constante de rimas, por facilitarem a memorização das cantigas. (ABAURRE, 2010, p. 91)

Segundo Moisés (2008, p. 24), o termo “trovador” vem do provençal *troubadour*, e do francês *trouver*, verbo que significa “Achar”. A missão dos poetas era encontrar versos e melodia, ou seja, sua canção ou Cantiga. Tais poemas recebiam essa denominação por que eram acompanhados de canto e instrumentos musicais. As Cantigas medievais são classificadas em: Líricas – estas, subdividindo-se em cantigas de Amor e de Amigo – e Satíricas, que são subdivididas em cantigas de escárnio e maldizer.

Na fundamentação deste trabalho, encontramos suporte teórico nos livros de: Massini-Cagliari (2007), Moisés (2008), Abaurre e Pontara (2010) e Hilário (2011), além de artigos de revistas eletrônicas.

O principal objetivo deste trabalho é identificar, em canções da MPB dos séculos XX e XXI, traços marcantes das cantigas trovadorescas, que cruzaram a História e se instalaram na música contemporânea. As canções analisadas neste trabalho são: **“Dona” (Sá e Guarabira)**, **“Luiza” (Tom Jobim)**, **“Você me bagunça” (Fernando Anitelli / O Teatro Mágico)**, **“Atrás da porta”**, **“O meu amor”** e **“Sob Medida” (Chico Buarque)**, **“Mulher Indigesta” (Noel Rosa)**, **“Brasil” (Cazuza)**, **“Não enche” (Caetano Veloso)**, **“Joana” (Ana Carolina)**, **“Dona Maria Tereza” (Juca Chaves)** e **“Natasha” (Dinho Ouro Preto e Alvin L. / Capital Inicial)**.

O objetivo da produção trovadoresca, que era feita em Galego-Português, era revelar os hábitos dos aristocratas, o estilo de vida das cortes portuguesas. Encontramos nelas, ainda, valores culturais e traços comportamentais disseminados pela cavalaria feudal. Algumas composições retratavam juras de amor do cavaleiro para sua amada inalcançável, e outras expressavam a dor da moçoila porque seu amigo / amado se separou dela por uma razão específica. Um terceiro tipo, a Satírica, fazia críticas mordazes à sociedade portuguesa vigente.

Abaurre e Pontara (2010) mencionam que o forte poder da Igreja e a nova configuração social da Idade Média, ocasionada pela morte do imperador Carlos Magno – o que estabeleceu uma divisão entre vassallos e suseranos – favoreceram a criação das primeiras cantigas. Nota-se a devoção do vassallo ao suserano e de fiéis a Deus, que embasou o princípio da literatura medieval: a subserviência do trovador à sua musa, nos poemas, e do cavaleiro à donzela, nas novelas de cavalaria.

Cantigas líricas na MPB

As Cantigas de Amor, originadas, de acordo com Abaurre e Pontara (2010), das composições provençais, caracterizavam-se pelo sentimento de submissão inspirado na devoção dos servos aos seus suseranos, o que incentivou a criação de cantigas sobre o amor platônico e servil, dedicado à mulher amada.

Assim, a condição de vassalo exigia sujeição total ao suserano. Após a servidão medieval, a sociedade experimentou outras relações de subordinação (...). Neste contexto, o que se percebe é que a sujeição daquele que não detém a propriedade em relação àquele que a detém, parece ter sobrevivido por todos estes séculos e continua presente na atualidade. (HILÁRIO, 2011, p. 214)

O eu-lírico na cantiga de Amor é masculino, que trova sobre a dor – ou *coita* -, de não ser correspondido por seu grande amor: ele é sofredor, ensandecido, desvalorizado. O poeta elogia a amada, que tem suas qualidades exaltadas – é bela, bondosa, leal – e coloca-se em uma posição inferior a ela, afirmando não ser merecedor daquele amor. O princípio do amor cortês, nascido naquele período, ressalta as damas idealizadas pelos trovadores apaixonados e que deveriam ser cortejadas apropriadamente. A visão da amada o deixa cego para todas as outras pessoas e ele espera um único olhar de reconhecimento dela.

Na MPB, encontramos a canção “Dona”, de Sá e Guarabyra, regravada pelo grupo Roupas Nova, que apresenta traços das cantigas líricas de amor. Incluída no LP “Harmonia” (1985), de Sá e Guarabyra, “Dona” mostra a força que possui a mulher amada, o que lhe permite exercer poder sobre “o homem apaixonado” – uma alegoria a todo homem que se submete a quaisquer desejos para satisfazer a mulher amada, sua musa, sua “dona”.

Teus desejos, uma ordem - nada é nunca, nunca é não / porque tens essa certeza dentro do teu coração./ Tan, tan, tan, batem na porta, não precisa ver quem é / pra sentir a impaciência do teu pulso de mulher. / Um olhar me atira à cama, um beijo me faz amar; / não levanto, não me escondo, porque sei que és minha Dona. (...) / É a moça da Cantiga, a mulher da Criação, / umas vezes nossa amiga, outras nossa perdição; / o poder que nos levanta, a força que nos faz cair. / Qual de nós ainda não sabe que isso tudo te faz Dona? (SÁ E GUARABYRA, “Dona”, 1985)

Ao se referir à mulher como “a moça da Cantiga”, “o poder que nos levanta, a força que nos faz cair”, o autor faz referência, em primeiro lugar, às musas da época e também à figura forte da mulher que encanta o trovador, colocada em um patamar superior e inalcançável, mas que pode agir sobre o homem de tal forma que é capaz de

dominá-lo, manipular suas atitudes e palavras com um único olhar – aquele que ele espera.

A canção “Luiza”, do álbum “Passarim” (1987), de Tom Jobim inspira-se nas cantigas de amor e apresenta alguns de seus aspectos mais fortes:

E no silêncio lento, um trovador, cheio de estrelas / escuta agora a canção que eu fiz pra te esquecer Luiza / Eu sou apenas um pobre amador apaixonado, um aprendiz do meu amor / Acorda amor, que eu sei que embaixo desta neve mora um coração / Vem cá, Luiza, me dá tua mão, o teu desejo é sempre o meu desejo... (TOM JOBIM. “Luíza”, 1987)

Ele se declara um trovador que tem apenas a noite – as estrelas – para proclamar o amor não-correspondido. Seu estado de coita por não ter a amada é tamanho, que ele compôs uma canção para tentar, inutilmente, esquecê-la. O autor se declara um coitado sofredor, “apenas um pobre amador apaixonado, aprendiz do meu amor”, que aprende, na convivência com o próprio amor platônico, a evitar alimentá-lo. No trecho “*Acorda amor, que eu sei que embaixo desta neve mora um coração. Vem cá, Luiza, me dá tua mão, o teu desejo é sempre o meu desejo*”, o autor afirma a posição distante em que se encontra a musa, emocionalmente, e é humilde ao pedir a mão da amada, da dona do seu desejo.

No século XXI, ainda podemos encontrar referências às cantigas trovadorescas. A saber, a canção “Você me bagunça”, de Fernando Anitelli, do grupo cênico-musical O Teatro Mágico; canção lançada no álbum “A sociedade do espetáculo”, de 2011:

Você me bagunça e tumultua tudo em mim / Essa moça ousa, é musa e abusa de todo meu sim / Você me bagunça e tumultua tudo em mim / E ainda joga baixo, eu acho, nem sei... Só sei que foi assim (...) / Aprender você sem te prender comigo / Difícil precisar quanto preciso... / Difícil precisar quanto preciso. (FERNANDO ANITELLI, “Você me bagunça”, 2011)

Nesta canção, o autor posiciona-se contrito e conturbado, perante a amada, a quem oferece a canção. Dominado por um sentimento cuja amplitude sequer consegue mensurar, ele encontra-se “bagunçado”, “tumultuado”, sem certeza do que diz e do que faz, e sequer consegue reagir enquanto ela tira proveito de seu amor. A musa do poema, por sua vez, obtém força na condescendência com que o poeta aceita seus pedidos, no “sim” daquele homem, que tem dependência do amor da musa.

Em uma outra vertente das canções Líricas, temos as Cantigas de Amigo, influenciadas pelas cantigas populares, as mais antigas e variadas em temas e formas.

Geralmente ambientadas em cenários bucólicos, tais composições expressavam a dor da mulher pela partida do cavaleiro amado – seu “amigo”, que vivia em pelejas e viagens misteriosas. O eu-lírico feminino apresenta um confidente, que pode ser a própria mãe, as amigas ou a natureza, em si.

Às mulheres não era permitida a instrução escolar na era medieval, logo um homem relatava, por meio das cantigas, o que acreditava ser a visão da mulher de saudade e de amor. Moisés (2008, p. 27), cita que o trovador compõe, na voz feminina, sobre o homem com quem a moça vive. Logo, tais cantigas refletiam relações amorosas consolidadas, efetivas, não-idealizadas, entre pessoas comuns, e que viviam no campo.

O principal tema dessas cantigas é o sentimento de saudade da amiga pelo amigo – seu namorado ou amante. O maior representante das cantigas de amigo na MPB é Chico Buarque, que entrega muitas de suas canções à voz da mulher, em letras que desvelam a alma feminina em seu íntimo – desejos, inquietações, dores e prazeres. Identificamos traços dessas cantigas, por exemplo, em três delas: “Atrás da Porta” (1972), “O meu amor” (1978) e “Sob medida”, (1979).

Quando olhaste bem nos olhos meus / E o teu olhar era de adeus. /
Juro que não acreditei. / Eu te estranhei, me debrucei, sobre teu corpo,
/ E duvidei, e me arrastei, e te arranhei, / E me agarrei nos teus
cabelos, no teu peito, / Teu pijama, nos teus pés, ao pé da cama / Sem
carinho, sem coberta, / No tapete atrás da porta, / Reclamei baixinho. /
Dei pra maldizer o nosso lar, / Pra sujar teu nome, te humilhar, / E me
vingar a qualquer preço. / Te adorando pelo avesso. / Só pra mostrar
qu'inda sou tua. / Até provar qu'inda sou tua. (ELIS REGINA, “Atrás
da porta”, 1972)

“Atrás da porta”, música de Chico Buarque, gravada em 1972 pela cantora Elis Regina – em cuja composição a própria intérprete teve importante papel –, a voz feminina extravasa a dor pelo abandono do homem que ama, e com quem teve um relacionamento amoroso. Ele deixa o lar e ela entra em desespero; não é uma mulher retratada em uma situação superior, mas humilhada, jogada ao tapete atrás da porta, maquinando as formas de se vingar do amado, mas intimamente esperando sua volta. Aqui, o sentimento de saudade é retratado com uma conotação mais forte, violenta e vingativa. Por sua vez, em “O meu amor” composta e gravada por Chico Buarque, o eu-lírico feminino domina a situação:

O meu amor tem um jeito manso que é só seu / Que rouba os meus
sentidos, viola os meus ouvidos / Com tantos segredos lindos e
indecentes / Depois brinca comigo, ri do meu umbigo / E me crava os
dentes, ai / Eu sou sua menina, viu? / E ele é o meu rapaz / Meu corpo

é testemunha do bem que ele me faz (...) O meu amor tem um jeito manso que é só seu / De me fazer rodeios, de me beijar os seios / Me beijar o ventre e me deixar em brasa / Desfruta do meu corpo como se o meu corpo / Fosse a sua casa, ai / Eu sou sua menina, viu? / E ele é o meu rapaz / Meu corpo é testemunha do bem que ele me faz. (CHICO BUARQUE, “O meu amor”, 1978)

Na canção, a mulher fala com candura e paixão do homem amado, das formas como ambos se completam em sua relação firme, concreta, consumada. O trecho “... ele é o meu rapaz” pressupõe uma relativa distância física entre a amiga e o amigo: ela fala do amado na terceira pessoa, logo, fala de forma saudosa do amante para o locutário – que pode ser um terceiro elemento omitido no texto ou o próprio leitor/ouvinte.

Finalmente, a canção “Sob medida”, composta por Chico Buarque e regravada também pela cantora Simone, traz aspectos diferentes dessas cantigas:

... Se você crê em Deus, erga as mãos para os céus e agradeça / Quando me cobiçou, sem querer acertou na cabeça / Eu sou sua alma gêmea, sou sua fêmea, seu par, sua irmã, eu sou seu incesto / Sou perfeita porque, igualzinha a você, eu não presto, eu não presto (...) / Sou bandida, sou solta na vida e sob medida pros carinhos seus / Meu amigo, se ajeite comigo e dê graças a Deus. Se você crê em Deus, encaminhe pros céus uma prece / E agradeça ao Senhor, você tem o amor que merece. (CHICO BUARQUE, “Sob medida”, 1979)

Na canção, encontramos aspectos particulares das cantigas de amigo. O trecho “sou perfeita porque, igualzinha a você, eu não presto...” remete à situação de igualdade em que estão os amantes protagonistas: nega-se uma diferença de qualquer natureza, seja de níveis econômicos ou do próprio relacionamento: um merece exatamente a medida do amor do outro. Ao dizer “sou sua alma gêmea, seu par, sua irmã”, a mulher se posiciona como a metade perfeita do amado – a quem se refere, em um segundo momento, como “meu amigo”, embora seu sentido seja “amante”.

A MPB e as cantigas satíricas

As cantigas satíricas resgatam os temas das ruas, praças e feiras, o “mundo boêmio”, das bailarinas e artistas da corte portuguesa. Abaurre e Pontara (2010, p. 97) apontam que tais composições teciam sérias críticas ao comportamento social de seus pares, caluniando pessoas da corte e delatando as damas que não respeitavam o jogo de “amor cortês”. Consideramos aqui as cantigas de escárnio e maldizer.

Nas cantigas de escárnio, o trovador critica alguém por meio de palavras de duplo sentido, para que não sejam tão facilmente compreendidas. O efeito satírico que caracteriza essas cantigas é obtido por meio de ironias, trocadilhos e jogos semânticos. (Abaurre e Pontara, 2010, p. 97)

Fazendo críticas indiretas, de forma não clara, usando uma linguagem conotativa e omitindo o nome da pessoa criticada, a cantiga satírica é irônica e censura uma pessoa não identificada no contexto. Pontuamos a influência das cantigas de escárnio nas seguintes canções: “Mulher Indigesta” (Noel Rosa, 1932); “Brasil” (Cazuza, do álbum “Ideologia”, de 1988) e “Não enche”, (Caetano Veloso, álbum “Livro”, de 1997).

Mas que mulher indigesta! (Indigesta!) / Merece um tijolo na testa / Merece um tijolo na testa (...) E quando se manifesta / O que merece é entrar no açoite / Ela é mais indigesta do que prato / De salada de pepino à meia-noite / Mas que mulher indigesta! (Indigesta!) / Merece um tijolo na testa / Merece um tijolo na testa / Essa mulher é ladina / Toma dinheiro, é até chantagista / Arrancou-me três dentes de platina / E foi logo vender no dentista... (NOEL ROSA, “Mulher indigesta”, 1932)

Em “Mulher Indigesta”, canção composta e gravada por Noel Rosa em 1932, verificamos traços das cantigas de escárnio quando o autor demonstra sua total indisposição para com uma mulher que, em momento algum, foi identificada no texto. Ele alcança o limite do tolerável na experiência com aquela pessoa, o que afirma no verso “ela é mais indigesta do que prato de salada de pepino à meia-noite”: não pode suportá-la, chegando mesmo às vias da ameaça física, nos trechos “merece um tijolo na testa” e “merece entrar no açoite”.

Por sua vez, a canção “Brasil”, composta por Cazuza em parceria com George Israel, da banda Kid Abelha, foi incluída no terceiro álbum solo do cantor Cazuza, “Ideologia” – lançado em 1988. Ela apresenta a influência desse tipo de cantiga.

Não me convidaram pra esta festa pobre / Que os homens armaram pra me convencer / A pagar sem ver toda essa droga / Que já vem malhada antes de eu nascer / Não me ofereceram nem um cigarro / Fiquei na porta estacionando os carros / Não me elegeram chefe de nada / O meu cartão de crédito é uma navalha / Brasil! Mostra tua cara! / Quero ver quem paga / Pra gente ficar assim / Brasil! Qual é o teu negócio? / O nome do teu sócio? / Confia em mim. (...) Não me sortearam a garota do Fantástico / Não me subornaram, será que é o meu fim? / Ver TV a cores na taba de um índio / Programada pra só dizer "sim, sim"... (CAZUZA, “Brasil”, 1988)

O eu-lírico não deixa claro quem é o objeto do ódio declarado na canção. Ele faz críticas à situação de um país como um todo, e refere-se a ela usando a forte expressão “essa droga”. Podemos associá-la com um ataque sutil à corrupção no poder público e às falsas promessas feitas pelos representantes para o nosso povo – a que o autor se refere como uma “festa armada” para convencê-lo. Ironizando sua realidade, ele percebe que, em vez de desfrutar de um lugar na festa, permanece “na porta, estacionando carros”, à margem da minoria privilegiada.

Ainda, “Não me sortearam a garota do Fantástico / Não me subornaram, será que é o meu fim? / Ver TV a cores na taba de um índio / Programada pra só dizer "sim, sim", o autor critica manipulação da população, feita pela imprensa brasileira, a futilidade de concursos de imagem que fomentam este tipo de comportamento e a alienação do público pela informação controlada.

Finalmente, na canção “Não enche”, de autoria de Caetano Veloso, lançada nos anos 1990, o autor faz um ataque verbal à figura de uma mulher não identificada no contexto:

... Harpia! Aranha! Sabedoria de rapina e de enredar, de enredar /
Perua! Piranha! Minha energia é que mantém você suspensa no ar /
Pra rua! se manda! Sai do meu sangue sanguessuga, que só sabe sugar
(...) Vagaba! Vampira! O velho esquema desmorona, desta vez pra
valer / Tarada! Mesquinha! Pensa que é a dona e eu lhe pergunto:
Quem lhe deu tanto axé? / À-toa! Vadia! Começa uma outra história
aqui na luz deste dia "D" / Na boa, na minha, / Eu vou viver dez, eu
vou viver cem, eu vou viver mil, eu vou viver sem você.. / Eu vou
viver sem você na luz desse dia "D" eu vou viver sem você...
(CAETANO VELOSO, “Não enche”, 1997)

As cantigas de maldizer, por outro lado, oferecem as críticas mais duras, explícitas, citando os nomes dos alvos, frequentemente utilizando uma linguagem de baixo calão, agressiva e obscena. Falam de prostituição, adultério e de escândalos amorosos ocorridos nas cortes. A influência dessas cantigas pode ser percebida nas letras de canções como: “Joana”, de Ana Carolina, e diversas composições de Juca Chaves, considerado um trovador de escárnio da era moderna, além de “Maria Antonieta” (Dinho Ouro Preto / Capital Inicial).

Analisando a letra de “Joana”, do álbum “Ana Rita Joana Iracema e Carolina”, lançado em 2001, por Ana Carolina, identificamos os aspectos mais fortes das cantigas de maldizer. A primeira, facilmente identificável, é a declaração do alvo da crítica – a mulher que inspira a letra: Joana.

... Olha, eu não gosto de Joana, não / Joana tem uma cara esquisita / Joana tem uma risada careta e maldita / Eu não gosto das suas unhas e seu jeitinho de ‘ainda vencerei’ / Joana é meio problemática / Perde tempo estudando física, matemática / Joana lá com seus cadernos / Olha eu detesto Joana / Seu rosto pálido de batom rosa / Joana nem gosta de prosa, Joana nem gosta de prosa / Joana implica quando eu ponho Billy Holiday na / vitrola / Joana não gosta quando eu escuto Billy Holiday na vitrola / Joana emburra quando eu escuto Billy Holiday na vitrola / Joana lá com seus cadernos / Eu não gosto das suas unhas e seu jeitinho de ainda vencerei / Essa é a canção que eu fiz no dia que eu tirei / Pra falar mal de Joana... (ANA CAROLINA, “Joana”, 2001)

O narrador faz severas críticas a Joana, sua “cara” e risada, unhas e aspectos psicológicos. É agressivo, direto e, em um de seus últimos versos menciona que “esta canção foi feita em um dia dedicado a falar mal de Joana.

O cantor e compositor Juca Chaves é um notório criador de cantigas de escárnio e maldizer. Um dos exemplos mais emblemáticos é “Dona Maria Tereza”:

Dona Maria Tereza / diga a seu Jango Goulart / que a vida está uma tristeza, que a fome está de amargar, / E o povo necessitado, / precisa um salário novo, / mais baixo pro deputado, / mais alto pro nosso povo. / Dona Maria Tereza, / assim o Brasil vai pra trás, / quem deve falar, fala pouco, / Lacerda já fala demais. / Enquanto feijão dá sumiço, / e o dólar se perde de vista, / o Globo diz que tudo isso, é culpa de comunista. / Dona Maria Tereza, diga a seu Jango porque, o povo vê quase tudo, / só o parlamento não vê, / Dona Maria Tereza, diga a seu Jango Goulart, / lugar de feijão é na mesa, Lacerda é noutro lugar háháhá! (JUCA CHAVES, “Dona Maria Tereza”)

Nos versos, podemos encontrar a referência a Dona Maria Tereza, que seria uma interlocutora, porque a canção critica Jango – o presidente João Goulart –, os altos salários de deputados, o jornalista e político Carlos Lacerda, a perseguição da rede Globo de TV aos comunistas, a fome no país e as necessidades do povo, afinal. A sátira é aberta, tem alvos declarados.

Por fim, a canção “Natasha”, de autoria de Alvin L. e Dinho Ouro Preto, do grupo Capital Inicial, foi lançada no ano 2000, no álbum acústico MTV. A canção apresenta elementos que nos remetem às cantigas de maldizer, a começar pela identificação do alvo no título.

Tem 17 anos e fugiu de casa / Às sete horas na manhã no dia errado / Levou na bolsa umas mentiras pra contar / Deixou pra trás os pais e o namorado / Um passo sem pensar / Um outro dia, um outro lugar / Pelo caminho, garrafas e cigarros / Sem amanhã, por diversão, roubava carros / Era Ana Paula, agora é Natasha / Usa salto quinze e

saia de borracha / Um passo sem pensar / Um outro dia, um outro lugar / O mundo vai acabar / E ela só quer dançar / O mundo vai acabar / E ela só quer dançar, dançar, dançar / Pneus de carros cantam (...) Tem sete vidas mas ninguém sabe de nada / Carteira falsa com a idade adulterada / O vento sopra enquanto ela morde / Desaparece antes que alguém acorde / Um passo sem pensar / Um outro dia, um outro lugar / Cabelo verde, tatuagem no pescoço / Um rosto novo, um corpo feito pro pecado / A vida é bela, o paraíso é um comprimido / Qualquer balaco ilegal ou proibido / Um passo sem pensar / Um outro dia, um outro lugar / O mundo vai / acabar / E ela só quer dançar (DINHO O. PRETO E ALVIN L., “Natasha”, 2000)

A canção critica de forma sutil a jornada de Ana Paula, antes uma boa moça, mas que deixou o lar, os pais e um relacionamento amoroso estável para se tornar prostituta. O autor a aponta como mentirosa, ladra de carros e viciada em drogas menciona seu total descaso com o futuro – quando acrescenta que, independentemente do que acontece ao redor, sob efeito do paraíso em “um comprimido”, ela pensa apenas em dançar e aproveitar o prazer instantâneo. Está disposta a todo tipo de negócio, em especial os ilícitos.

Considerações finais

É paradoxal que um dos movimentos mais frutíferos da Literatura e, por fim, da Arte, tenha surgido na Idade das Trevas, mas o Trovadorismo floresceu e não é uma escola morta: está presente em diferentes esferas da nossa sociedade, sendo marcante a sua influência na Música Popular Brasileira. Suas marcas alcançaram a era moderna graças à solidez de sua produção e à identificação que ela ainda desperta no público.

Concluimos que a influência da primeira escola literária da nossa língua é ainda verificável na era moderna, tendo aquela evoluído junto à própria língua portuguesa, abandonando as cortes limitadas e os prados portugueses para cantar o amor, a paixão e a sátira no século XXI, abrindo margem à crítica sociopolítica, econômica e comportamental do homem moderno.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Literatura:** tempos, leitores e leituras. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2010. pp. 84-105.

HILÁRIO, Janaina Carla S. Vargas. **“Vassalagem” no mundo laboral moderno:** entre a sujeição do trabalhador e a proteção de sua personalidade. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca. V. 4. N. 1., 2011. Disponível em: <http://www.revista.direitofranca.br/index.php/refdf/article/viewFile/135/86>. Acesso em: 11 fev 2014.

MASSINI-Cagliari, Gladis. **Cancioneiros medievais galego-portugueses.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007, 222p.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa.** 37. ed. São Paulo: Cultrix, pp. 17-39.

SITES

www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=sobmedid_79.htm. Acesso em: 10 fev 2014.

www.dicionariompb.com.br/sa--guarabira/dados-artisticos. Acesso em: 10 fev 2014.

www.youtube.com/watch?v=sCXFPX_thw. Acesso em 11 fev 2014.

www.youtube.com/watch?v=K3piS1mpI6I. Acesso em: 11 fev 2014.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA EM FUNÇÃO DE OBJETO DE VERBO

SILVA, Andarlette Cruz da (UPE)

Resumo: O presente trabalho que será apresentado é o resultado de uma monografia feita em 2010 e visa investigar o emprego dos pronomes pessoais do caso reto em função de objeto direto, o emprego do pronome pessoal oblíquo em função de objeto direto e o emprego do pronome pessoal reto ou oblíquo como anáfora zero nas frases. Assim, foram identificados em contextos, esses elementos com uma abordagem descritiva. O *corpus* dessa pesquisa compõe-se de Contos escritos por alunos de 6º ano de uma escola particular. Que teve como primeiro momento uma abordagem sobre a teoria Sociolinguística e as variações linguísticas, abordando a noção de “erro” e quando nasceu. Contendo no segundo momento, a função dos pronomes ELE/ELA e o conceito dessa classe de acordo com algumas teorias, mostrando a frequência desses pronomes no gênero abordado, ou seja, narrativo. Em terceiro momento, foi apresentada a metodologia mostrando os passos seguidos para a coleta e análise dos dados, e em seguida, a apresentação dos segmentos retirados dos textos, apresentando o elemento estudado para especificar as ocorrências através de comentários com bases teóricas, tanto normativas quanto descritivas. Sendo os resultados apresentados em um gráfico e em uma tabela, mostrando o aumento e a diminuição desses pronomes pesquisados através do grau de escolaridade que é influenciado em contextos sociais.

Palavras-chave: Sociolinguística; Variação linguística; Pronomes de terceira pessoa; Gênero.

1. A função dos pronomes ele/ela

O pronome é uma das classes mais heterogêneas, assim, os gramáticos dividiram essa classe em subclasses distintas: os pessoais, os possessivos, os demonstrativos, os relativos e os indefinidos. Entre elas, os pronomes pessoais ainda são representados por três pessoas no singular (eu, tu, ele/ela, o, a, lhe) e três pessoas no plural (nós, vós, eles/elas, os/as, lhes). Entre esses pronomes citados, há o VÓS que apenas encontramos em gêneros escritos bastante formais e arcaicos. Já o TU, de acordo com Ilari (2009, p. 115), tem presença regional, alternando ou não, com VOCÊ. O uso de TU/VOCÊ, nesse caso, é tratado como um caso de variação regional do português brasileiro. A língua não deve servir para a exclusão social, e sim para expor o que há de interessante e bonito em nosso vocabulário que é bastante rico, além de nossa literatura oral e escrita. É preciso reconhecer que as palavras chamadas de “erros” fazem parte do nosso português brasileiro, e que essas novas formas devem conviver em harmonia com as formas consagradas da tradição normativa.

Desde o século XX, inúmeros trabalhos têm mostrado a fala do brasileiro caracterizado pelos pronomes do caso reto, na posição de objeto direto, assim como nessa frase: “Luana Beijou **ele** na frente de todo mundo”, o uso do pronome destacado

como objeto é algo condenado pelos gramáticos, mas que pode aparecer da seguinte forma em outras frases:

- (1) Eu nuca o vi.
- (2) Eu vi ele no parque
- (3) Eu não vi o Paulo no parque.
- (4) Eu não vi ____ no parque.

Podendo, esse objeto direto anafórico ser visto como um clítico (1), um pronome lexical (2), SN (3) e categoria nula (4)¹⁰.

Tarallo acha que nessas “batalhas” sintáticas há apenas três possíveis maneiras de representar os pronomes de terceira pessoa em função de objeto de verbo, por exemplo, a pergunta: “Você conhece aquele homem?” e as possíveis respostas seriam: 1. Eu o conheço; 2. Eu conheço ele; e 3. Eu conheço. Ou seja, há a presença de três: a padrão *o* e as formas não-padrão, *o* *ele* e a forma zero, que é chamada de “anáfora zero”. Isso quer dizer que, “o verbo não apresenta objeto pronominal expreso.” (TARALLO, 2007).

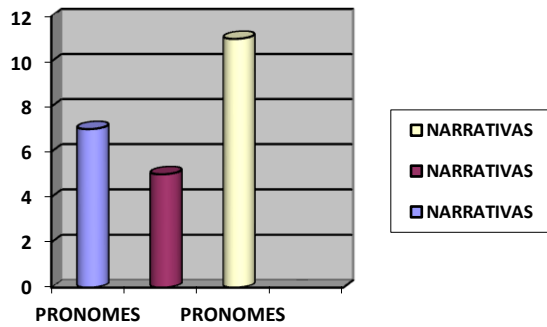
2. Empregos dos pronomes retos e oblíquos de terceira pessoa, nas narrativas de alunos de 6º ano

O gráfico que apresentaremos contém os dados extraídos das narrativas analisadas, considerando o gênero abordado e a utilização dos pronomes retos e oblíquos. Assim, foram selecionadas 10 narrativas, servindo de *corpus* para observarmos os seguintes dados:

- (I) Emprego do pronome pessoal reto em função de objeto direto.
- (II) Emprego do pronome pessoal oblíquo em função de objeto direto.
- (III) Emprego do pronome pessoal reto ou oblíquo como anáfora zero.

Os gráficos a seguir são correspondentes aos empregos dos pronomes retos e oblíquos nas narrativas da série pesquisada: **Gráfico 1: 6º ano do EHI (pronome reto sem preposição e pronome oblíquo) Função: objeto direto**

¹⁰ Marilza de Oliveira, **Ensino da Língua Portuguesa: os clíticos acusativos**, p. 02.



- Emprego do pronome pessoal reto em função de objeto direto.
- Emprego do pronome pessoal oblíquo em função de objeto direto.
- Emprego do pronome pessoal do caso reto ou oblíquo como anáfora zero.

Com a distribuição do emprego geral dos pronomes retos e oblíquos nos textos do 6º ano, foram computados, no corpus, 23 casos, assim distribuídos: 07 casos referentes ao emprego do pronome do caso reto, 10 referentes ao emprego do pronome do caso oblíquo e 06 referentes ao uso da anáfora zero nos textos de gênero narrativos, totalizando 23 casos.

Os exemplos abaixo ilustram o gráfico contendo os registros das ocorrências das formas analisadas na função de objeto direto:

- (01) TEXTO 2 (20 a 21) “...quando eu achei ele tinha dois...”
- (02) TEXTO 2 (2. 24 a 25)“ ...depois eu levei ele para casa ai a minha irmã Beatriz se apegou com o cachorro...”
- (03) TEXTO 1 (17 a 21) “ depois de um tempo o menino vio o cachorro chorando depois comesou a tratalo bem, eles brincavan juntos...”
- (04) TEXTO 3 (18 a 20) “... Um dia o dono de Spike levaram ele para o parque, brincaram se divertiram muito...”
- (05) TEXTO 5 (04) “... vio o cachorrinho e pegou ele...”
- (06) TEXTO 09 (10 a 11) “... mas a garota soutou ele na rua...”
- TEXTO 09 (12 a 13) “...Outra garota chamada Soare o pego ele sendo que ele já tinha uma cadela...”
- (07) TEXTO 10 (06 a 07) “Um dia adotaram ele mas ainda ele não era feliz ele não comia...”

Em (01) o estudante utilizou a forma reta, pois é uma forma frequente na nossa língua, pois este pronome “ele” é mais intenso do que a forma oblíqua, monossilábica e átona. Assim, de acordo com Bagno (2003):

Embora possamos questionar o uso pouco consistente da expressão “variante formal”, está claro que se trata de uma descrição muito mais honesta da real situação do uso do pronome *ele* como objeto direto no português brasileiro. O próximo passo, saudável, seria este uso “extremamente normal” vir descrito e explicado numa gramática do português brasileiro que não só apresentasse o fenômeno mas também declarasse, sem rodeios, que este uso tem razão de ser, tem cabimento, é certo, bonito, elegante, etc.

Os pronomes oblíquos na forma escrita têm o seu espaço, mas não esqueçamos a expressividade, pois na fala diferencia, porque as pessoas preferem a forma reta à forma oblíqua. Com isso vemos no texto o emprego da linguagem verbal e marcas de oralidade, sendo favorecidas.

Em (02) nós observamos o emprego pela gramática normativa, ou seja, o emprego formal nessa frase, mostrando também um número menor de ocorrências formais, apresentando complexidade cognitiva, como esforço mental e tempo de processamento. Com isso, temos uma forma reta não marcada, ou seja, sujeita a receber influência afetiva com uma estrutura cognitiva menos complexa.

A marcação pode-se estender a outros discursos, como o formal e o informal, pois ela não é apenas de categorias linguísticas. Assim, nos textos do 6º ano são apresentados como menos marcados, justificando assim, a linguagem espontânea nas narrativas, com expressões de usos coloquiais.

Encontramos em alguns segmentos:

- (01) TEXTO 09 (23 A 24) “... só que descobriu que os cachorros tinham se salvado...”
- (02) TEXTO 09 (02 a 03) “... esse cachorro se chamava rex.”
- (03) TEXTO 09 (23a 24) “...Os cachorros do esplosam tinham se salvado...”
- (04) TEXTO 10 (08 a 09) “ um dia eles adotaram uma cachorra que – se chamava cloi...”
- (05) “... a cadela que se chama Planeta...”

A utilização do SE em construção reflexa, ou seja, consistindo na “inversão (ou negação) da transitividade de uma ação verbal, que significa uma ação denotada pelo verbo, não passando a outra pessoa, mas podendo reverte-se à pessoa do próprio sujeito, sendo agente e paciente. (BECHARA: 2006, P. 176) Vimos também nos segmentos :

- (01)TEXT0 01 (01 a 06) “... Éra uma vês um menino que era bem malvado ele quebrava todos os seus brinquedos e pra ganha mas brinquedos disia que estava triste porque não tinha brinquedo pra brincar.”
- (02)TEXT0 3 (14 a 15) “Ele se parecia com o seu dono...”
- (03)TEXT0 4 (04) “... um dia o seu dono se suicidou...”
- (04)TEXT0 5 (17 a 18) “... os dois se conheceram e ficaram namorados...”
- (05)TEXT0 6 (02 a 03)“... passou 2 anos tentando sair do esgoto quando saiu foi adotado...”
- (06)TEXT0 7 (18) “... onde eles se divertirão mointo...”

A presença anáfora pronominal, que segundo Marcuschi, (2001, p. 219) o termo anáfora é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos sociais (retomando-os ou não) contribuindo para a continuidade tópica referencial. Assim, a anáfora é uma das formas de expressar a terceira pessoa, na função de objeto direto.

Na nossa tradição gramatical, em relação à posição “normal” do pronome oblíquo, é a ênclise, ou seja, depois do verbo principal, mas não esqueçamos a nossa própria norma de língua portuguesa trazendo a próclise, como foi vista nos exemplo acima, que é antes do verbo principal. Exs:

- (01) TEXT0 3 (5 a 6)“ ...Os amigos não o controlava mais.”
- (02) TEXT0 3(7 a 8)“... para encontrar uma família que o consolase.”
- (03) TEXT0 3(09 a 10) “... mais não encontrou ninguém que o amasse de verdade.”
- (04) TEXT0 8 (02 a 03) “... seus donos o abandonaram dizendo que ele mordeu sua filha...”
- (05) TEXT0 8 (08 a 09) “... uma desas noites Marreta encontrou os cachorros que o ajudou...”

Isso devido aos elementos de nossa prosódia. Assim, no nosso português brasileiro o emprego do pronome átono é livre, dependendo do ritmo, harmonia, sendo de escolha pessoal, subjetiva. Isso de acordo com Maria Tereza de Queiroz, em uma de suas resenhas chamada “Colocação Pronominal”.

Quadro 01: Distribuição geral da variante do objeto direto

OBJETO DIRETO			
Série	Nº de Narrativas	OCORRÊNCIAS	
		Pronome reto sem preposição	Pronome oblíquo
6º ano	10	23	15

Podemos verificar nesse quadro o emprego dos pronomes retos e oblíquos, além das relações de escolaridade, pois o emprego dos pronomes retos são mais empregados quando a série é menor. Agora, quando a série é maior, esses pronomes são menos empregados.

Assim, a tendência dos pronomes retos em séries menores vem a ser mais visível, pois indica a diminuição desse emprego quando o conhecimento vai sendo ampliado de acordo com o avanço escolar, mas não deixando de empregar o pronome reto em função objetiva em certos contextos.

3. Considerações finais

A língua está em constante mudança, mas ela passa de uma forma tão sutil, que às vezes não notamos, dando a impressão de que nada aconteceu. Agora, por outro lado, essas mudanças são tão visíveis fazendo com que pesquisadores se interessem pelos fenômenos em vista.

As mudanças da língua estão interligadas aos antepassados, ou seja, gerações que contribuíram.

Assim, concluímos que quanto mais alunos escolarizados, menos eles utilizam os pronomes retos em função de objeto direto, não esquecendo que também são utilizadas as formas retas em contextos menos formais. No caso dessa pesquisa, os

alunos utilizaram maior número de pronomes retos em função de objeto direto: ELE/ELA.

Esse trabalho não visa ao estudo dos gêneros, e sim, de analisar o uso de pronomes pessoais através dos suportes textuais, pois os textos narrativos são sensíveis ao emprego desses pronomes retos sem preposição. Em segundo momento, os textos do gênero Conto apresentam as formas retas em destaque sem preposição, ou seja, sem ser objeto indireto.

Com a aplicação de princípios de marcação podemos verificar o emprego desses pronomes retos nas funções objetivas no 6º ano caracterizando a forma não marcada, pois é mais frequente. Agora, quando a escolaridade avança, o emprego desses pronomes torna-se a ser a forma marcada, em relação ao aumento do emprego do pronome oblíquo, que vai passando a ser a forma não marcada.

Com os resultados, podemos concluir que os pronomes pessoais retos e oblíquos de 3ª pessoa são formas acessíveis de verificações como o uso de pronome reto na função de complemento, e em competição que constituem os recursos linguísticos, merecidos para estudos e acompanhamento de abordados nesse trabalho.

4. Referências bibliográficas

Bagno, Marcos, 1961- **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística/ Marcos Bagno. - São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Educação linguística; 1)

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. Ed. E ampl. 16.ª reimpr - Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

HAUY, Amini Boainain. **História da Língua Portuguesa**. I. Séculos XII, XIII e XIV. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A. 1994.

Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação/ Maria Cecília Mollica, Maria Luiza Braga (orgs) 3. Ed – São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L.A. – **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996. Coleção Leituras no Brasil).

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRECISÃO DE ANIMES EM RETRATAR A REALIDADE SOCIOCULTURAL DO JAPÃO

LUNA, Rossana Paulino de (UFCEG/PET Letras)
COSTA, Marco Antônio M. (UFCEG)

Resumo: Os desenhos japoneses - Animes - expandiram seu fascínio para além do país do sol nascente, conquistando fãs de idades e nacionalidades diversas – os chamados *otakus* e *otomes*. Os animes podem ser encontrados nos mais variados gêneros, dentre os quais o *slice-of-life* promete um vislumbre da vida cotidiana do país nipônico. Os telespectadores de anime, então, mapeiam situações recorrentes nos muitos programas e formulam suposições sobre a vida no Japão. Contudo, o quão fielmente os animes *slice-of-life* retratam aspectos socioculturais japoneses? E como aqueles que assistem a esses programas os “leem”? A presente investigação busca responder (parcialmente) a essas perguntas. Para tanto, procurou-se selecionar no site "YouTube" *j-vlogs* (*vlogs* feitos por residentes ou nativos do Japão) relatando aspectos da vida diária no Império do Sol Nascente, analisar as perguntas dos fãs de anime e os comentários-resposta aos vídeos encontrados, além de procurar evidências em animes variados que alicerçassem as curiosidades dos *otakus* e *otomes*. O *corpus* é discutido à luz dos autores Kress (1999, 2003), no que concerne aos multiletramentos, e Luke (1997) quanto à questão da leitura na qualidade de prática socialmente construída; os resultados apontam para o fato de que conquanto os animes possibilitem apreender informações sobre o Japão, se faz necessário filtrar este conteúdo cultural veiculado para discernir os fatos da licença criativa.

Palavras-chave: Anime; Leitura crítica; Multimodalidade.

1. Introdução

A palavra “Anime” é usada no ocidente para designar as animações em vídeo provenientes do Japão, os quais costumam diferir das animações ocidentais pelo estilo do desenho (com olhos grandes, boca pequena, cabelo pontudo), técnicas de edição e ainda diferenciada técnica de narração, embora essa não seja uma regra que abarque a totalidade das animações nipônicas.

A multimodalidade dos Animes leva ao alcance de seu telespectador informações de natureza variadas: fatos narrativos, modos de interação entre personagens, aspectos linguísticos e tradições que (aparentemente) fazem parte da cultura geral do país. Diante desses elementos que se organizam no programa, o telespectador tem duas opções: 1) aceitar como verídico tudo o que está sendo televisionado ou 2) deitar um olhar inquisidor sobre o mesmo.

Esta pesquisa é derivada, então, do interesse em responder à seguinte pergunta: os Animes *slice-of-life* retratam fielmente aspectos socioculturais do Japão ou estes podem ser concebidos apenas como puro entretenimento? Como as *otomes* (fãs do gênero feminino de Anime e Mangá) e *otakus* (fãs do gênero masculino de Anime e

Mangá) se posicionam perante os fatos sociais que se entrecruzam na construção das narrativas dos Animes?

A questão norteadora deste trabalho aflorou a partir da curiosidade incitada no meio de discussões informais entre espectadores destes programas de televisão, conversas nas quais apareceram reflexões sobre alguns hábitos e situações recorrentes explicitadas nos Animes que retratam a vida social e romântica dos jovens japoneses (a saber, Animes do gênero *slice-of-life*) e que evidenciam um contraste entre os países dos telespectadores estrangeiros e o Japão. Os Animes *slice-of-life* focam "na escola, a maior força dominante na vida dos jovens, ou sobre as relações interpessoais, tanto dentro de uma família ou um de romance" (BRENNER, 2007, p. 112, tradução nossa¹¹).

Assim, por meio de uma pesquisa videográfica, procuraremos traçar uma linha que divide a realidade da ficção no mundo dos Animes *slice-of-life*, além de comentar a agência ou passividade crítica dos *otomes* e *otakus* perante os fatos culturais que se entrecruzam na construção das narrativas dos Animes. Buscamos respaldo teórico em Kress (1999, 2003), no que concerne aos multiletramentos, Luke (1997), quanto à questão da leitura na qualidade de prática socialmente construída e Brenner (2007), que discute e explica o que são Animes.

2. Procedimentos de pesquisa

Para realizar esta investigação, os seguintes passos foram seguidos:

1: procurar no site "YouTube" *vlogs* relatando aspectos socioculturais da vida no Japão e averiguar a fidelidade das situações e hábitos do país com aquelas retratadas nos Animes;

2: analisar perguntas selecionadas dos fãs de Anime, levantando hipóteses para o porquê de determinados aspectos terem aguçado a curiosidade dos mesmos;

3: pontuar através de comentários-resposta aos vídeos selecionados no "Youtube" qual a reação dos fãs de Anime ao descobrirem as respostas para as perguntas selecionadas no tópico 2;

4: delinear, por fim, que aspectos da cultura japonesa são (de fato) retratados no programa e quais são mero fruto da imaginação de seus realizadores, ou, pelo menos,

¹¹ Texto original: "These dramas focus on school, that most dominant force in young people's lives, or on interpersonal relationships, either within a family or a romance."

não parecem ser a regra (mas sim, a exceção) entre as relações interpessoais no país nipônico.

3. Animes: multimodalidade e possibilidades de leitura

Os Animes têm um grande apelo para o público jovem, isto se dá uma vez que estes estão mais "aclimatizados a um mundo multimidiático, cheio de componentes visuais, textuais e auditivos nas histórias" (BRENNER, 2007, p. 193, tradução nossa¹²). Conforme essa mesma autora (2007, p. 193) explica, lendo ou assistindo Animes, Mangás (a contraparte dos Animes em formato de HQ) e Light Novels (romances curtos japoneses), as pessoas podem "descobrir costumes, ideias e tradições desconhecidos e desafiadores". Assim, com as animações os telespectadores podem fazer uso da sua "ampla gama de meios de envolvimento com o mundo [...] e meios de percepção" (KRESS, 299, p. 184, tradução nossa¹³) para compreender o que lhes está sendo transmitido.

Dentre os vários gêneros de Anime (shounen, shoujo, kodomo, etc.), esta pesquisa, como já foi comentado, enfoca os Animes slice-of-life. Os fãs de Anime ao assistirem esse gênero podem fazer relações e delinear discrepâncias entre sua própria vida afetiva e escolar e os eventos representados nas animações e, a partir disso, levantar questões sobre o que é exibido, pois "leitores sempre assumem um ponto de vista epistemológico, atitude, e relação com os valores e ideologias, discursos e visões de mundo em um texto" (LUKE, 1997, p. 195, tradução nossa¹⁴), seja este um texto no modo escrito ou que combine vários modos de linguagem.

4. Animes: uma janela para o país do sol nascente?

4.1. O romance no país nipônico: ficção e realidade em animes

¹² Texto original: "[...] acclimated to a multimedia world, full of visual, textual, and auditory components to stories".

¹³ Texto original: "Human bodies have a wide range of means of engagement with the world; a wide and highly varied range of means of perception".

¹⁴ Texto original: "Readers always read something, a textual representation, and readers Always take up na epistemological standpoint, stance, and relationship to the values and ideologies, discourses and world views in the text".

Em nossa pesquisa videográfica pelo *Youtube* tivemos a boa fortuna de nos deparar com o canal “Rachel & Jun¹⁵”, criado pelo casal Rachel (nativa dos Estados Unidos da América) e Jun (cidadão nativo do Japão)¹⁶, os quais desconstruem ideias e mitos estrangeiros sobre o Japão, além de revelar hábitos, comportamentos, tradições e outros fatos da sociedade nipônica. Como o *Youtube* permite o *feedback* dos internautas (de forma que é possível interagir com os realizadores e com as outras pessoas que assistiram ao mesmo vídeo, seja por comentários ou pelos ‘thumbs up’ e ‘thumbs down’¹⁷), assim, qualquer um que assista ao canal pode sugerir algum tema a ser debatido ou fazer perguntas, o qual, uma vez chegando a atenção dos realizadores, pode ser respondida.

Dois vídeos do canal têm a temática reservada em discutir as diferenças entre Anime e realidade no que concerne à vida escolar e romântica dos jovens japoneses. Estes vídeos em particular foram realizados por Jun e teve a participação especial de Yuka (irmã de Jun). Das perguntas respondidas por Jun, selecionamos as seguintes¹⁸:

a. "Em quase todos os Animes que eu já vi a menina sempre confessa seu amor para o rapaz. Isto é comum no Japão?"

Rachel e Yuka responderam que em quase todos os amigos deles que se encontravam em um relacionamento, o rapaz é quem se declarou à moça e não o contrário. Cenas de moças se confessando a rapazes são retratadas em vários Animes, como em *Toradora* (2008), baseado na *light novel* de Yuyuko Takemiya, em que Aisaka Taiga se confessa para Kitamura Yusaku no episódio 02.



Figura 1 – cenas dos Animes citados no decorrer do texto

¹⁵Antigamente nomeado: “*My Husband is Japanese*”.

¹⁶Os sobrenomes de Rachel e Jun são mantidos em segredo.

¹⁷Traduções respectivas: Polegar para cima, polegar para baixo. Quanto mais “*Thumbsup*” um comentário tiver, mais acima ele fica na listagem de comentários, de forma que mais facilmente chegará a atenção dos realizadores do canal e dos demais internautas.

¹⁸As perguntas foram traduzidas livremente do inglês.

b. “As meninas dão *'bentou'*¹⁹ para os caras que elas gostam? É comum no Japão?”

Esta segunda pergunta também recebeu uma resposta negativa. Os dois disseram nunca ter se deparado com uma situação dessas, que é retratada, por exemplo, no episódio 05 do Anime *Ouran High School Host Club* (2006), dirigido por Takuya Igarashi, nele os devaneios do personagem Tamaki consistem em receber tal sinal de apreço da sua amada Haruhi.

c. “Os rapazes realmente dão o segundo botão de seu uniforme escolar para a garota que eles gostam?”

Em resposta a essa pergunta, Yuka respondeu que sim, apesar de Jun desconhecer a tradição. Yuka explica que o gesto começou em tempos de guerra (não especifica qual), em que os homens tinham que se apresentar como soldados depois que se graduassem na escola. Então, os rapazes que tinham namoradas davam o segundo botão do uniforme, pois este é o que fica mais próximo ao coração deles. Uma cena representando esta tradição pode ser vista no episódio 07 do anime *Itazura na Kiss* (2008), dirigido por Yamasaki Osamu, em que Aihara Kotoko tem um sonho no qual, seu amor platônico, Irie Naoki oferece o segundo botão do seu uniforme a ela.



Figura 2 – Vídeo “*Anime vs. Reality*”, por Rachel & Jun

d. “Em Animes, tenho notado que às vezes as meninas podem ficar obcecadas com os meninos, a ponto de persegui-los, imprimir fotos deles e publicá-las em todos os lugares em seus quartos. É assim mesmo que as adolescentes (e/ou meninos) agem no Japão?”

Yuka e Jun explicaram que no Japão é possível encomendar fotos de viagens escolares, uma vez que alguém sempre fica responsável por tirar fotos dos estudantes nesses eventos. Após a viagem, as fotos são expostas em painéis e os estudantes anotam o número referente às fotos que eles querem encomendar em um formulário. Então, algumas pessoas compram as fotos das pessoas que elas gostam. Sobre o fato de que

¹⁹ Tradução: merendeira, lancheira, cesta de comida. Como os horários escolares no Japão se estendem até a tarde, os japoneses levam o almoço nesses recipientes de casa para a escola.

essas pessoas ostentam tais fotos nas paredes dos seus quartos, eles não puderam afirmar nada.

Tanto a questão da obsessão da menina em relação ao rapaz, quanto a possibilidade de encomendar fotos podem ser verificadas (também) no, previamente mencionado, *Toradora* (2008). Taiga, obcecada por Kitamura, persegue-o para tirar fotos no episódio 04 e, posteriormente, encomenda uma foto dos dois no episódio 14.

4.2. Recepção dos *otakus* e *otomes* ao vídeo

O próprio ato de questionar já é em si assumir certa agência crítica perante o que é observado nesses Animes. Como pôde ser notado, apesar de, na maioria das perguntas os fãs de Anime apontarem que as situações postas em dúvida são recorrentes nos programas, não por isso eles a tomam como verdades. No caso da questão (a), por exemplo, podem-se levantar questões sobre o porquê do fato de as mulheres confessarem seu amor primeiro aos rapazes iria despertar a curiosidade dos telespectadores de Anime: será por que no país do(a) ou do(a) indagador(a) é vigente o princípio de que os homens são os primeiros a se confessarem à mulher amada? E em quantos países esse fato se repete: na maioria ou em todos? Ou será por que no Japão, um país regido de tradições e resistente às tendências internacionais, este tipo de interação seria subversiva ou, pelo menos, não tão comum como o Anime está parecendo evidenciar?

A indagação (b) também poderia ter despertado o interesse por múltiplas razões. O gesto indicado na questão é considerado muito subserviente pelo questionador? Ou a situação em si seria surpreendente porque é uma atitude muito direta e os japoneses não são propensos a demonstrações públicas de afeto²⁰? A questão (c) pode ter surgido do interesse em saber se a tradição referida é algo que pertence ao mundo das convenções e sinais próprios de Animes ou se tem alguma base na realidade. Já a interrogação (d) examina um comportamento obsessivo e malvisto nas sociedades ocidentais. Seria, então, tal comportamento aceitável no Japão, uma forma legítima de lidar com a inclinação que você sente por outro alguém nesse país?

²⁰Este fato é esclarecido por Rachel, do referido canal no “*Youtube*”, no vídeo intitulado “*Japan vs Korea: Dating*” - Segue o link para o vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=eDfGoUezyyM>.



Figura 3 – Alguns comentários-resposta aos vídeos *Anime vs. Reality Pt. 1 e Pt. 2*

Observando os comentários-resposta²¹ aos vídeos, notam-se reações diferentes ao que é dito. No geral, o número de surpreendidos com a evidência de os Animes não representarem os fatos nipônicos com cem por cento de fidelidade foi ultrapassado pelo número dos que já esperavam por isso. Muitos dos que assistiram ao vídeo comentaram a propósito da incorporação das expectativas do público-alvo e elementos da imaginação dos autores na produção de um Anime, de forma que é necessário discernimento para separar o que pode ser apreendido sobre o País do Sol Nascente das situações brotadas do imaginário dos desenvolvedores das histórias, isto é, da pura fantasia – a qual está mesclada, também, na construção de vários programas de entretenimento ocidentais.

4.3. Cultura, comportamento e animes

Até o momento, o mundo dos Animes pode ter parecido ao leitor uma fonte quase completamente inválida para apreender aspectos da sociedade japonesa. Porém, alguns fatos que são retratados na maioria desses programas encontram amparo em outros vídeos do mesmo canal ou em outros *j-vlog*. Trazemos alguns desses fatos abaixo:

²¹ Tradução dos comentários 1 ao 4 (de cima para baixo): 1 - Isso de tirar fotos de pessoas existe em qualquer lugar, não só no Japão. Quando você está apaixonado, todo mundo é tipo um perseguidor à distância [...]. 2 - [...] Anime não é uma mentira, é meramente ficcional. Como filmes e programas de TV, quadrinhos, etc. Eles podem incorporar aspectos culturais e maneirismo, mas não refletem a vida em geral. 3 - Você acabou de arruinar minha imagem perfeita do Japão! Mas obrigada pelo esclarecimento. 4 - Meu Deus, tudo que eu sempre acreditei em mangás ou em animes é mentira no Japão [...].

- Boas maneiras em casa – explanaremos agora sobre os modos que são esperados daqueles que adentram em um lar japonês e que são recorrentes em Animes.

1) Remover os sapatos antes de entrar em uma casa – sobre isto Rachel (do canal ‘Rachel & Jun’ explica²²: “Imediatamente dentro [das casas japonesas] está o *Genka* que é onde você tira os sapatos. É educado mover seus sapatos para o lado, saltos virados para a parede, de modo que eles fiquem fora do caminho. Um passo acima fica o piso regular e deve haver um tapete lá. É aí que você calça seus chinelos. Você não tem que usar chinelos, e você não tem que usar meias também [...]”.

2) Saudações ao visitar uma casa – no mesmo vídeo, Rachel explica²³: Quando você entra em uma casa japonesa, se você está visitando você cumprimenta seus anfitriões com o palavreado adequado para a hora do dia. Assim:



Figura 4 – Vídeo “Japanese House Manners”, por Rachel & Jun.

"*Ohayougozaimasu*" se é antes do meio-dia "*konnichiwa*" durante o dia, e "*konbanwa*" durante a noite. E, em seguida, dizer "*ojamashimasu*", que é um reconhecimento de estar no caminho [sendo intrusivo] ou sendo inconveniente.

3) “*Tadaima*” e “*Ittekimasu*” – quer você esteja hospedado em uma casa temporariamente ou você seja da família, se faz necessário anunciar sua chegada dizendo ‘*tadaima*’ (que pode ser traduzido como “estou em casa”) e sua partida de casa com ‘*ittekimasu*’ (que significa “estou saindo” ou “estou de partida”). Ao chegar a casa, você será recebido com um “*okaeri*” (bem-vindo de volta) e ao sair ouvirá “*itterashai*” (que é geralmente traduzido em termos gerais como “vá em segurança”).

- Maneiras à mesa – um dos bons modos à mesa recorrentes em Animes é a repetição da frase “*itadakimasu*” antes das refeições, sobre isto Rachel explica²⁴: “Antes

²²Fala original: Immediately inside [of japanese houses] is the genka which is where you take off your shoes. It's polite to move your shoes off to the side, heels to the wall, so that they're out of the way. One step up is the regular floor and there should be a rug there. That's where you put on your slippers. You don't have to wear slipper, and you don't have to wear socks, either [...]. Link do vídeo “Japanese House Manners”: <http://www.youtube.com/watch?v=qN62JzL-f0k>

²³Fala Original: “When you enter a Japanese home if you're visiting you greet your hosts with the proper verbiage for the time of the day. So: "ohayougozaimasu" if it's before noon, "konnichiwa" during the day, and "konbanwa" during the evening. And then say "ojamashimasu" which is an acknowledgement of your being in the way or causing trouble”.

²⁴Fala original: “Before you begin eating, at home or at a restaurant, you should say "*itadakimasu*", some people put their hands together in a praying motion but this isn't always necessary.” Link para o vídeo “Modern Japanese Table Manners: <http://www.youtube.com/watch?v=uhs30vkXIAE>.

de começar a comer, em casa ou em um restaurante, você deve dizer "*itadakimasu*", algumas pessoas colocaram suas mãos em forma de oração, mas isso nem sempre é necessário". A frase serve para expressar gratidão pela comida e é (livremente) traduzida em Animes como "Obrigada pela comida!".

- Datas comemorativas – "*Howaitodē*" ou "Dia Branco", no vídeo "*Learn Japanese Holidays - White Day*²⁵" (do canal no *Youtube* chamado "*Learn Japanese with JapanesePod101.com*") é esclarecido que: "Neste dia, que é precisamente um mês após o Dia dos Namorados, homens devolvem o favor pelos chocolates que eles receberam no dia 14 de Fevereiro²⁶. Desde os tempos antigos, o Japão teve um costume em que uma pessoa deve dar algo em troca por qualquer presente que eles recebam". Este é uma data comemorativa que se restringe a apenas alguns países asiáticos como Japão, Coreia do Sul, China e Taiwan. O Anime "*Mikakunin de Shinkoukei*" (2014), direção de Yoshiyuki Fujiwara, mostrou em seu episódio 10 o personagem Hakuya preocupado com o que presentear sua noiva, Kobeni, no Dia do Branco.



5. Considerações finais

Os Animes são capazes de transmitir simultaneamente diversas informações fazendo uso de diferentes modos de linguagem. Alguns dos elementos que compõem as narrativas destes programas refletem o país onde estes são produzidos e seus habitantes. Pelas respostas dos nativos nota-se que poucas situações reentrantes em Animes têm base na realidade. A maior parte dos fãs, contudo, demonstrou maior surpresa em relação à decepção de outros que comentaram o vídeo do que pela negação da veracidade das ocorrências de Anime em si, demonstrando ler os Animes – em geral – como (na maior parte dos seus aspectos) fictícios.

²⁵Link para o vídeo:<http://www.youtube.com/watch?v=IxtT9lK2rIs>. Fala original: "On this day, which is precisely one month after Valentine's Day, men return the favor for the chocolates they received on February 14th. Since ancient times, Japan has had a custom in which a person should give something in return for any gift that they receive".

²⁶O Dia dos Namorados no Japão (diferente do Brasil) é comemorado no mesmo dia em que se comemora o *Valentine's Day* nos E.U.A. Porém, os costumes foram alterados como é explicado no trecho destacado do referido vídeo.

Não obstante, algumas tradições japonesas são fielmente retratadas, como o costume do rapaz doar o segundo botão da farda escolar à moça como prova de amor e o feriado do Dia Branco, além de algumas boas maneiras domésticas e à mesa. Não devemos esquecer, entretanto, que os desenhos japoneses são produções artísticas, na qual realidade e imaginação se encontram para que o produto final (as narrativas) seja obtido, de forma que não tudo o que é explicitado no programa deve ser lido como literal e reflexo das situações autênticas que se dão no país nipônico.

Faz-se necessário, então, que deitemos um olhar crítico sobre todo e qualquer texto (verbal ou não), não se esquecendo de agir com uma agência investigadora antes de aceitar ou refutar as informações que este texto contém.

6. Referências

AniTube! Animes Online. **Itazura na kiss 07**. Disponível em: <<http://anitube.xpg.uol.com.br/video/4231/Itazura-na-kiss-07>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

AniTube! Animes Online. **Mikakunin de Shinkoukei 10**. Disponível em: <<http://anitube.xpg.uol.com.br/video/68846/Mikakunin-de-Shinkoukei-10>> Acesso em: 13 de março de 2014.

AniTube! Animes Online. **Ouran High School Host Club 05**. Disponível em: <<http://anitube.xpg.uol.com.br/video/23450/Ouran-High-School-Host-Club-05>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

AniTube! Animes Online. **Toradora! 02**. Disponível em: <<http://anitube.xpg.uol.com.br/video/44810/Toradora-02>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

AniTube! Animes Online. **Toradora! 04**. Disponível em: <<http://anitube.xpg.uol.com.br/video/1833/Toradora-04>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

AniTube! Animes Online. **Toradora! 08**. Disponível em: <<http://anitube.xpg.uol.com.br/video/849/Toradora-08>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

BRENNER, R. E. **Understanding Manga and Anime**. London: Libraries Unlimited, 2007.

Itazura na Kiss. **MyAnimeList**. Disponível em: <http://myanimelist.net/anime/3731/Itazura_na_Kiss> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.;

KRESS, G. Reading as semiosis. In: KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

LUKE, A. Shaping the Social Practices of Reading. In: LUKE, A. **Constructing Critical Literacies** – Teaching and Learning Textual Practice. Cresskill: Hampton Press, 1997.

Mikakunin de Shinkoukei. **MyAnimeList**. Disponível em: <http://myanimelist.net/anime/20541/Mikakunin_de_Shinkoukei> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

Rachel & Jun. Available at: <http://www.youtube.com/user/MyHusbandisJapa31,96cmnese>. Access in: September, 18th, 2013.

Ouran Koukou Host Club. **MyAnimeList**. Disponível em: <http://myanimelist.net/anime/853/Ouran_Koukou_Host_Club> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

Toradora! **MyAnimeList**. Disponível em: <<http://myanimelist.net/anime/4224/Toradora!>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

O TEATRO NO ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA PARA CRIANÇAS: *EN JEU DE RÔLES*

FLORÊNCIO, Jéssica Rodrigues (UFCG)
PINHEIRO-MARIZ, Josilene (POSLE/UFCG)

Resumo: É pensando no ensino/aprendizagem da língua francesa para crianças que discutiremos a respeito do teatro, como um suporte didático para esse ensino, haja vista que o mesmo requer o emprego de recursos lúdicos que promovam o aprendizado da língua alvo, uma vez que se trata do ensino de uma língua estrangeira para crianças ainda na primeira infância. Desse modo, nos baseamos nas reflexões trazidas por Cuq (2003) no que tange a utilização do teatro como suporte didático no ensino de línguas, bem como nos estudos realizados por Pietraróia (1997). Com isso, intentamos refletir a respeito da abordagem do teatro como instrumento de importância no ensino da língua francesa para crianças. O público participante da nossa pesquisa é constituído por crianças na faixa etária de três a cinco anos de idade, alunos da Unidade de Educação Infantil (UEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tais crianças participam do projeto de ensino da língua francesa para crianças na primeira infância. O referido projeto é efetivado por professoras e estudantes do curso de Letras – Português e Francês da UFCG. Desde já, podemos inferir que o teatro em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE) para crianças favorece o jogo lúdico em vários âmbitos, a saber, na aprendizagem, na memorização do léxico e na pronúncia. Dessa forma, dizemos que o teatro promove a aprendizagem/aquisição da língua francesa, pois faz com que a criança aprenda a língua de forma lúdica através do *jeu de rôles*.

Palavras-chaves: Teatro; Lúdico; FLE para crianças.

1. Introdução

Ensinar uma Língua Estrangeira (LE) é de grande responsabilidade não sendo uma tarefa simples, ainda mais quando se trata do ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) para crianças na primeira infância, isto é, dos três aos cinco anos de idade. Isso se dá primeiramente por estamos lidando com a formação humana da criança e, além disso, tal ensino, por estar situado em um contexto exolingue, faz-se mais desafiador, precisando assim da utilização de estratégias que venham promovê-lo (VANTHIER, 2009).

A esse respeito, pensamos na promoção da atividade lúdica, uma vez que, no que tange o ensino de francês para crianças ainda na primeira infância, é necessário a sua utilização afim de que aconteça a fomentação do ensino da LE. Dito em outras palavras: é a partir da criação de um ambiente lúdico que a criança irá desenvolver-se na língua, haja vista que é nesse ambiente que se fazem presentes estruturas específicas e, muitas vezes, repetitivas e inovadoras que farão com que a crianças tenham acesso mais facilmente à linguagem (VANTHIER, *op. cit.*).

Nesse sentido, pensamos na literatura e na leitura literária em sala de FLE para crianças, a fim de que haja promoção desse ambiente lúdico que poderá servir como

ferramenta no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem para crianças. De acordo com Vanthier: “*La littérature, ça vit!*” (VANTHIER, *op. cit.*, p. 61), isto é: “a literatura vive e/ou está viva”, pois é por meio dela que a criança tem o prazer do encontro com personagens imaginários, com as descobertas de situações e o prazer da linguagem. Ela está totalmente ligada à capacidade e ao universo cultural do receptor, ou seja, da criança (PROENÇA FILHO, 1986, p. 8). E é por meio de sua leitura, em sala de aula, que acontecerá *un jeu de rôles*, onde os pequenos aprendizes irão desenvolver o aprendizado da língua alvo na prática, não só na parte em que eles vivem, o personagem como espectadores; mas também, na parte em que eles os vivem como “atores” no ato teatral.

Dessa forma, intentamos discutir sobre uma abordagem inteiramente lúdica, em que será dada ênfase à função do teatro presente na leitura literária infantil e à importância deste no ensino/aprendizagem de FLE para crianças ainda na primeira infância. Para tanto, nos apoiamos nos estudos realizados por Gaonac’h (2006) e Vanthier (2009), no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças; também nas reflexões trazidas por Santos e Moraes (2013), no que tange a literatura infantil no ensino; bem como nos estudos concebidos por Massaro (2008), Cuq (2003) e Matateyou (2011) no que diz respeito ao teatro e a língua estrangeira.

Nosso trabalho é dividido em quatro seções. a primeira irá discutir o ensino de uma língua estrangeira na primeira infância; a segunda, concerne à utilização da literatura no ensino de FLE para crianças; e, a terceira aborda a presença do teatro na leitura literária. Na quarta, e última, relataremos um pouco da nossa experiência e dos resultados dela, bem como sobre um futuro trabalho nessa perspectiva. Vale salientar que esse trabalho tem caráter introdutório, uma vez que pretendemos ver na prática as reflexões trazidas por essa atividade.

2. Do ensino de LE na primeira infância

O sistema mental de uma criança, segundo Piaget (1972), é dotado de capacidades específicas e sofisticadas que permitem organizar as informações de maneira coerente. Dessa forma, a criança, no que diz respeito à linguagem, é sensível às características da voz humana, ainda mesmo nas últimas semanas de gestação (GANOC’H, 2006). A criança distingue características do sistema de uma língua, não só de sua língua materna, mas também de uma língua estrangeira. Assim, ela é capaz de

identificar algumas propriedades prosódicas da fala, que tangem à acentuação, a entonação e o ritmo.

Em consequência disso, há alguns benefícios ao se aprender uma língua estrangeira na primeira infância, a saber: o critério do “*accent étranger*”, uma vez que a idade é um fator determinante muito significativo no desenvolvimento desse critério. Por isso, as crianças obtêm as melhores performances no domínio da fonologia. Dito de outra maneira, durante a primeira infância, a criança é capaz de adquirir uma adequada compreensão e pronúncia em uma língua estrangeira (CUQ; GRUCA, 2009).

Para que todas essas vantagens em aprender uma língua estrangeira ainda na primeira infância sejam bem aproveitadas, é preciso que haja uma criação de um ambiente lúdico a fim de promover o ensino da LE. Esse ambiente deverá compreender os aspectos emocionais da criança, pois facilitará a imersão da criança na nova língua, no caso o francês (MALLET *apud* CUQ; GRUCA, *op. cit.*).

Por essa razão, pensamos na literatura de textos de autores de língua francesa (ou francófonos), infantil a fim de proporcionar a criação desse ambiente lúdico, pois permite que o aprendiz ultrapasse os fatos que são reais para entrar no mundo da imaginação. É a partir daí que intentamos refletir a respeito da utilização da literatura infantil no ensino de FLE para crianças.

3. Da literatura no ensino de FLE para crianças

É por causa do seu caráter lúdico que pensamos na literatura no ensino de FLE na primeira infância. O ensino de FLE na primeira infância requer o uso de recursos que possam facilitar a imersão do pequeno aprendiz na língua estrangeira. Por esse viés, as histórias que são feitas para as crianças as ajudam a crescer, não só no sentido humano, mas também linguístico (VANTHIER, 2009). A criança que escuta uma história e vê as ilustrações presentes no livro passa a ter a língua e a imagem como fontes de prazer: “*plaisir de la découverte des situations, plaisir de la recontre de personnages, plaisir du langage*²⁷” (VANTHIER, *op. cit* p. 61).

Em consequência disso, as propriedades da literatura tangem um uso especial da linguagem em que são construídos universos imaginários e ficcionais (MORAES;

²⁷ “O prazer da descoberta das situações, prazer do encontro de personagens, prazer da linguagem.” (VANTHIER, *op. cit* p. 61).

SANTOS, 2013). A literatura tem o poder de inserir a criança no universo dos significados e da significação, facilitando sua aprendizagem na língua alvo.

Com isso, a abordagem da literatura no ensino de FLE para crianças é de grande importância, uma vez que oferece aos pequenos aprendizes uma riqueza de textos autênticos, permitindo a introdução de personagens vivos e de suas culturas onde as crianças são convidadas a descobrir, trazendo sentido a aprendizagem na nova língua.

3.1. A presença do teatro na leitura literária: *en jeu de rôles*

Antes de discutirmos sobre o papel do teatro e a sua presença na leitura literária, faz-se importante expor como ele é concebido. Para Corvin (1995) o teatro é uma prática que só existe graças ao receptor, pois sem ele o teatro não existiria. Assim, “não há representação teatral sem cumplicidade do público e a peça só tem possibilidades de ‘dar certo’ se o receptor jogar o jogo” (PAVIS, 1999).

Também, segundo Pupo (2001) o teatro é uma forma de conhecer o mundo. Portanto, a criança é convidada a conhecer um novo universo, em que a cada instante se inova a fim de envolver seus participantes nesse mundo do imaginário. Desse modo, o objetivo principal do teatro é o prazer lúdico de se passar por outra pessoa ou o de conhecê-la. Destaque-se que não entendemos teatro apenas como uma apresentação em um palco propriamente dito; mas, o teatro abarca as expressões corporais, os gestos, a voz, isto é, pode ser produzido em qualquer ambiente e local. É pensando a partir dessa definição das múltiplas facetas que envolvem o teatro, que podemos observar a presença do mesmo, a saber, expressões corporais, gestos e voz no que concerne a leitura literária.

Para Vanthier (2009), a leitura literária é um jogo e que pode ser bastante benéfico em sala de FLE para crianças ainda na primeira infância. Através da leitura de histórias a criança tem a possibilidade de jogar com a ficção, de armazenar imagens e é por meio destes que ela poderá construir uma memória linguística e cultural. A literatura constitui um terreno onde a criança irá encontrar o outro, a língua do outro e a cultura do outro. Ela permite introduzir em sala personagens vivos em situações bastante diversificadas em que as crianças são convidadas a viver.

É a partir daí que podemos dizer que a leitura literária realizada em sala de FLE para crianças na primeira infância é uma forma de fazer teatro. Afirmamos isso não só pelo fato da possível interpretação das crianças como personagens vivos na história,

mas também pelo papel do professor que, ao contar uma história, interpreta variados papéis, se apropriando de personagens a fim de chamar a atenção dos pequenos aprendizes por meio de expressões corporais, gestos e da voz (teatro). Assim, é criado um ambiente lúdico, em que é trabalhado o imaginário da criança de forma prática, pois é nesse ambiente onde a criança, bem como o professor, irá interpretar papéis, viver personagens, encontrar o outro e fazer prazeroso o momento do ensino/aprendizagem da língua francesa. Desse modo, a leitura literária permite um trabalho de dramatização por meio de uma “*mise en voix*” e uma “*mise en espace*” que proporciona uma aproximação com a língua francesa (VANTHIER, 2009).

4. Uma proposta

Com base em experiências anteriores, podemos afirmar que de fato, a leitura literária com ênfase no teatro promove o ensino/aprendizagem de FLE na primeira infância, haja vista que pudemos observar o grande desenvolvimento das crianças aprendizes de FLE, no que concerne à desenvoltura na língua francesa.

Podemos destacar duas experiências realizadas na Unidade de Educação Infantil (UEI), em que foi feita a leitura de um dos capítulos do *Le Petit Prince*. O capítulo escolhido foi o capítulo XIV me que conta a história de um planeta que era muito pequeno e que só cabia um lampião e um acendedor de lampiões. Assim, realizamos sem ala uma leitura literária desse capítulo para que as crianças se familiarizassem com a história. Depois disso, encenamos para elas o encontro do acendedor de lampiões com o personagem do pequeno príncipe. Em seguidas, pedimos para que elas encenassem, usando as roupas dos personagens e suas falas (em francês). Elas deveriam interpretar os personagens de acordo com o que elas entenderam da leitura literária e da encenação feita pelas professoras.

Nessa ocasião, as crianças tiveram a oportunidade de viver os personagens como participantes da história, uma vez que encenaram. A resposta a essa atividade foi bastante satisfatória, uma vez que pudemos observar primeiramente a alegria das crianças ao praticarem tal ato, bem como o desempenho na língua francesa. Isso aconteceu porque as crianças, ao brincar e interpretar os personagens, puderam falar em francês de modo que não tiveram nenhuma bloqueio referente à vergonha ou medo de errar (apesar disso ser menos frequente em crianças). Segue uma foto da atividade relatada (Grupo IV tarde):



Imagem 1: Produção teatral das crianças-acendedores de lampiões

A segunda experiência, apesar de não ter sido a leitura propriamente dita de um livro, foi realizada a contação de uma história por meio do “painel dos animais”. A história contada foi a de uma vaca que era diferente dos outros animais. Isso aconteceu porque ela dava chocolate ao invés de leite, uma vez que ela gostava muito de chocolate e o comia ao invés de comer grama ou capim. Assim, na medida que contávamos a história, convidávamos as crianças a imitarem os animais presentes no painel. Dessa forma, as crianças fizeram teatro através de gestos corporais e da imitação dos sons dos animais.

Por meio dessa atividade, os pequenos aprendizes puderam enriquecer seu vocabulário, pois eles repetiram os nomes de cada animal em francês à medida que cada animal da história era imitado.

Segue duas fotos da segunda atividade relatada, sendo a primeira condizente ao Grupo IV tarde e a segunda ao Grupo IV manhã.





Imagem 2: Contação da história da vaquinha para as crianças

Os resultados obtidos através dessas experiências anteriores foram bastante benéficos, uma vez que observamos a promoção do lúdico facilitando a imersão do pequeno aprendiz na língua estrangeira.

Levando em conta os resultados obtidos propomos um futuro trabalho com base nas reflexões trazidas aqui, em que será explorado o lúdico em sala de FLE na primeira infância por meio da leitura literária com ênfase no teatro. Considerando a introdução de personagens vivos e de suas culturas onde as crianças podem ser convidadas a descobri-las, trazendo sentido à aprendizagem na nova língua, pensamos na literatura infantil da África francófona para essa proposta, uma vez que esta, segundo a AILF (*Association Internationale de Librairies Francophones*), é extremamente rica. A literatura oral da África para crianças se apresenta em forma de contos, mitos, lendas, cantos, poemas, provérbios etc. E é através da voz, de gestos e, às vezes, da música, do diálogo que ela atravessa por um público coletivo e de diversas idades. Ainda, de acordo com um artigo publicado pela AILF, a literatura afro-francófona tem um caráter cultural que pode se assemelhar com a cultura do cultura do Brasil, que é o nosso caso. É através dessa literatura que as crianças encontraram uma herança cultural muito rica e que as ajudarão na descoberta com o Outro e de si mesmo.

5. Algumas derradeiras considerações

Podemos concluir que, levando-se em conta o fato de a primeira infância poder ser o período mais favorável para aquisição de uma LE, uma vez que é o momento do auge das sinapses neuronais (REYES, 2010) e, que o cérebro da criança está em

desenvolvimento, sendo possível obter aquisição da linguagem facilmente (GAONACH, 2006), identificamos na literatura, o caminho fundamental para estimular as sinapses neuronais, favorecendo, assim, a aquisição da linguagem de modo mais “natural”.

Ainda, partindo do pressuposto de que é preciso, no processo de ensino/aprendizagem de FLE para crianças, promover a criação de um ambiente lúdico, entendemos que a leitura literária infantil, quando trabalhada nesse processo, tem valor significativo, oferecendo à criança um sentido para a sua aprendizagem da língua francesa. Isso se dá porque a leitura literária permite um significativo estímulo ao universo imaginário da criança, introduzindo-se, assim, personagens e situações diversas, fazendo com que a criança atue e interaja com os personagens presentes na história facilitando, assim, a imersão desta na língua estrangeira.

Pensando nas experiências anteriores, bem como nos benefícios que estas trouxeram para o ensino de FLE para crianças na primeira infância, propomos um futuro trabalho levando em conta as reflexões trazidas aqui, em que será dado ênfase para o lúdico em sala de FLE na primeira infância por meio da leitura literária, sendo este um modo de fazer teatro. Dessa forma, pensamos para esse futuro trabalho na literatura infantil afro-francófona a fim de promover tal ensino, uma vez que esta pode permitir a descoberta com o Outro, de personagens vivos e suas culturas e a descoberta de si mesmo.

6. Referências bibliográficas

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. *Lire la suite dans "Cours de didactique du français langue étrangère et seconde"*, paru aux PUG en 2009.

GAONACH, Daniel. *L'apprentissage Précoce d'une Langue Étrangère ; Le point de Vue de la Psycholinguistique*. Hachette Livre, Paris Cedex, 2006.

PROENÇA FILHO, Domício *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1986.

MALLET, B., *Module de français précoce*. In : CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble : PUG, 2009.

MASSARO, Paulo R. *Teatro e língua estrangeira: entre teoria(s) e prática(s)*. São Paulo: paulistana, 2008.

PAPO, M. L. S. B. *Além das dicotomias. Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*. Educação emancipatória e processos de inclusão sócio-cultural, FUNDARTE, Montenegro, RS, Outubro, 2001.

PAVIS, P. *Vers une théorie de la pratique théâtrale* - voix et images de la scène. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Fábio C. ; MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.

VANTHIER, Hélène. *L'enseignement aux Enfants em Classe de Langue*. CLE International, Paris, Janvier, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995.

ASPECTOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM *ESPERANDO LA CARROZA*, DE JACOBO LANGSNER

Bruno Rafael Costa Venâncio da SILVA (POSLE-UFCG/ IFRN)
Josilene PINHEIRO-MARIZ (POSLE-UFCG)

Resumo: Nos primeiros métodos de ensino de línguas estrangeiras, o texto literário era o componente pelo qual o aprendiz entrava em contato com a língua meta. Posteriormente, em detrimento de conteúdos gramaticais e situacionais, a literatura foi substituída pelos recursos audiovisuais. Entretanto, novas concepções para o ensino afirmam que a literatura deve ocupar um papel relevante na escola, por várias razões, dentre as quais pode-se destacar as marcas linguístico-culturais das sociedades, com possibilidades de explorar a memória do seu contexto histórico, social e geográfico de produção, pensando-se a língua, como claro fator cultural. A partir dessa perspectiva, nosso trabalho tem o intento de analisar a variação linguística a partir da obra teatral *Esperando la carroza*, do romeno-uruguaio Jacobo Langner, ratificando o texto literário como um documento não apenas para o deleite ou para aprendizagem da gramática ou de vocabulário. No primeiro momento, discutiremos a importância da variação linguística no ensino de espanhol no contexto brasileiro através de uma pesquisa bibliográfica apoiada por autores (MORENO FERNÁNDEZ, 2010; VILHENA, 2013; ANDIÓN HERRERO, 2008; LUCCHESI, 2004) e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), além de discutir sobre a importância da não dissociação entre língua e literatura (BRAIT, 2010), bem como a literatura como marca de uma sociedade, retratada também no campo linguístico (CANDIDO, 2006). No segundo momento, caracterizaremos a variedade linguística do espanhol rio-platense, e, por fim, apoiaremos-nos nos estudos de Lobato (2009) e Preti (2004) sobre a análise da variação linguística em textos literários para se proceder à análise da obra. Deste modo, através da análise linguística, comprovou-se que a obra possui elementos linguísticos característicos do espanhol rio-platense, possibilitando sua exploração didática para o ensino da variação e para reflexão sobre a heterogeneidade linguística e cultural, promovendo a pluralidade e aceitação de diversas vozes no ensino de espanhol para brasileiros.

Palavras-chave: Variação linguística; Literatura; Ensino de espanhol.

1. Introdução

Em tempos de idiomas sem fronteiras, faz-se necessário e indispensável refletir a respeito do ensino da língua espanhola, considerando-se, em especial a sua heterogeneidade não como um problema para o professor, mas levando-se em consideração questões muito próprias da língua como a sua variação. Nesse sentido, essa língua deve ser contemplada na sala de aula de modo que os discentes a entendam a partir do funcionamento de cada uma das variedades em seus diferentes contextos sejam geográficas (diatópicas), sociais (diastrática) ou estilísticas (diafásica). A visão de língua homogênea com um sistema invariável, advinda da perspectiva epistemológica do Estruturalismo, ainda se encontra arraigada em contexto escolar, privilegiando a norma padrão como modelo de língua ideal e não como uma das expressões do sistema heterogêneo que possui um propósito específico.

Para muitos, as variações são desvios que devem ser eliminados de nossa fala e especialmente, do contexto escolar. Geraldi (1996, p.59) afirma que a escola “age como

se a língua culta fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos”. Essa abordagem pode ter trazido consequências para o preconceito e variantes e variedades linguísticas que não são contempladas no ensino, mesmo pertencendo à norma culta e, principalmente, àquelas que não estão incluídas nem na norma culta e nem na padrão. Em relação à estigmatização, Mollica e Braga (2004) afirmam que toda língua apresenta:

[...] variantes mais prestigiadas do que outras. Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima, em sua vã tentativa de homogeneizar a língua (MOLLICA; BRAGA, 2004, p.13).

Algumas tentativas de incluir variantes da norma não padrão no ensino de língua materna em nosso país foram severamente criticadas no entorno não acadêmico, reforçando uma visão preconceituosa da sociedade que ainda atribui etiquetas de “certo” ou “errado” a alguns elementos linguísticos que não condizem com a gramática normativa, mas que fazem parte da fala espontânea, inclusive de falantes cultos em contextos mais informais.

Visando contribuir para se estudar, de modo mais “natural”, a inclusão da variação linguística na sala de aula de língua espanhola, estas reflexões buscam analisar a variação linguística em excertos da obra teatral *Esperando la Carroza*, do romeno-uruguaio Jacobo Langner (Romênia 1927, vive na região do *Rio de la Plata* desde 1930) para a caracterização do espanhol rio-platense, como objeto de estudo e ensino. É importante dizer que pensamos que a partir de um texto literário, com suas peculiaridades e seu caráter não pedagógico, a abordagem de temas mais ligados à língua, e seus elementos intrínsecos, caracteriza-se em um importante para se pensar na não dicotomização em língua e literatura. No primeiro momento, discutiremos a importância da variação linguística no ensino de espanhol no contexto brasileiro apoiado pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). No segundo momento, caracterizaremos a variedade linguística do espanhol rio-platense, especificamente ao falado nas cidades de Buenos Aires e Montevideú. No terceiro momento, apoiar-nos-emos nos estudos de Lobato (2009) e Preti (2004) sobre a análise da variação linguística em textos literários para, no quarto momento, analisar partes da

obra *Esperando la Carroza* com o objetivo de observar marcas dessa variedade linguística. Por fim, discorreremos nossas considerações finais sobre o tema.

2. Variação linguística e ensino de língua espanhola no Brasil

As Orientações Curriculares Nacionais de Língua Espanhola para o Ensino Médio (OCN, 2006) sugerem aos professores de espanhol que mudem a pergunta *¿qué español enseñar*, para *¿cómo enseñar el español, esta lengua tan plural?* A partir de uma visão de um espanhol heterogêneo, os autores das OCN (*op. cit.*) apontam-nos problemas como a priorização do espanhol da Espanha, por ser considerado “melhor” ou “puro”, bem como a falsa dicotomia do espanhol como dois blocos opostos (Espanha / América). Situação essa que é bastante criticada por Fontanella de Weinberg (1993) que define o espanhol americano como um conjunto de variedades linguísticas faladas na América, definidas geográfica e historicamente, não esquecendo o complexo e variado caráter do processo de colonização nem suas implicações linguísticas.

Um elemento linguístico que aparece nas variedades americanas que está desaparecido do espanhol peninsular é o fenômeno do “voseo”. Em seu livro, Carricaburo (1997) explica os usos de “tú”, “vos” e “usted” optando por uma divisão por países. Entretanto, essa autora, inclusive, ratifica que os usos dentro de um mesmo país podem dar-se de maneiras diferentes por variáveis e situações de interlocução diversas, ratificando sua crítica à divisão do espanhol em dois blocos. Geralmente, os livros didáticos de língua espanhola publicados do Brasil não costumam contemplar o pronome de tratamento “vos” ou costumam relegá-lo apenas a uma “curiosidade”, apesar de estar mais estendido que o pronome de tratamento *vosotros*, exclusiva da variedade peninsular (VENÂNCIO DA SILVA; ALVES DA SILVA, 2007), por uma questão histórica e de preconceito linguístico e, porque muitos deles foram produzidos na Espanha, o grande mercado editorial de livros de espanhol.

Vilhena (2013, p. 64-74) coloca em questão a simplificação da língua espanhola no material didático quando se adota esse espanhol abstrato, a ponto de construir uma alteridade adulterando, desprezando a convivência e o confronto de vozes no universo hispanófono. Esse pesquisador ainda aponta que os materiais didáticos, mesmo dentro dessa visão de abstração e homogeneização da língua, ainda se encontram presos ao espanhol europeu como modelo de variedade e léxico.

As competências que nossos alunos devem atingir são múltiplas quando pensamos na proposta intercultural para o ensino de línguas adicionais, exigindo que o professor transite por diversas áreas. Lucchesi (2004, p. 171-179) aponta que a competência linguística do falante é multidialetal, ou seja, que ele é capaz de lidar com a heterogeneidade do sistema, sem problemas de decodificação. Evidentemente, o autor faz referência ao falante nativo de uma dada língua materna, que ao longo de sua vida entrou em contato com sistemas linguísticos de diversas comunidades de fala diferentes da sua, enriquecendo seu repertório linguístico para que a eficácia na comunicação não seja comprometida. A partir desse conceito, propomos sua transposição para o ensino de línguas adicionais, na qual o professor deve facilitar o contato com diversas variedades da língua meta para que o aluno tenha a capacidade de decodificar essa heterogeneidade e não comprometer a comunicação, entendendo a variação, tanto em sua língua materna como na língua que está aprendendo, como um fenômeno comum e sistemático.

Nosso objetivo não é reproduzir o preconceito linguístico que criticamos a partir da análise de aspectos somente do espanhol rio-platense, senão tê-lo inicialmente como objeto de estudo e ensino visto que é a variedade que um dos autores possui mais relação por suas experiências nesse entorno.

3. Caracterizando o espanhol rio-platense

Muitos pesquisadores tentaram dividir o espanhol em zonas geoletais, agrupando seus territórios de acordo com características fonéticas, gramaticais e lexicais compartilhadas em suas comunidades de fala. Moreno Fernández (2000, p.38-50) a partir de estudos de Henríquez Ureña propõe uma zonificação da língua espanhola a partir dos usos linguísticos mais representativos de algumas cidades e territórios influentes, sendo cinco zonas específicas para o espanhol americano:

- A.1. Área caribenha (representada pelos usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana ou Santo Domingo);
- A.2. Área mexicana e centro-americana (representada pelos usos da Cidade do México e de outras cidades e territórios significativos);
- A.3. Área andina (representada pelos usos de Bogotá, La Paz ou Lima);
- A.4. Área rio-platense e do Chaco (representada pelos usos de Buenos Aires, Montevideú e Assunção);
- A.5. Área chilena (representadas pelos usos de Santiago).

Nosso estudo tem interesse na “área rio-platense e do Chaco”, visto que o autor da obra “Esperando la carroza” é proveniente dessa região. Moreno Fernandez (2000, p.44-45) aponta algumas de suas características mais relevantes e gerais dessa variedade linguística. No que se refere à variação fonética-fonológica temos: *seseo*, *yeísmo rehilado*, *pronuncia pre-dorsal do /s/* etc. Na variação gramatical podemos citar: *ustedes com valor de segunda pessoa do plural*, *voseo*, *uso do pretérito indefinido no lugar do pretérito perfeito*, *posposição de possessivos (el hijo mío)*, *uso frequente de acá e allá, no más, recién (sem participio)*, *adverbialização de adjetivos (canta bonito, habla lindo etc)*, *diminutivo com -it* etc. Na variação lexical, o autor afirma que o espanhol dessa região se apropriou de “usos léxicos americanos, marinerismos, indigenismos de uso americano”.

Obviamente, essa caracterização reduzida e generalista do espanhol rio-platense provavelmente reproduziria uma ideia de homogeneidade dentro da heterogeneidade. Entretanto, com a finalidade de transformar a variação linguística do espanhol dessa região de um objeto de estudo para um objeto de ensino, são necessárias adaptações e escolhas de mostras linguísticas que possam representar os usos mais frequentes dessa área geoletal em sala de aula. Uma importante característica do espanhol rio-platense que não foi mencionada por Moreno Fernández (*op. cit.*) é o *lunfardo*, que Martínez e Molinari (2011, p.95-100) definem como um vocabulário conformado sobre a variedade rio-platense da língua espanhola que os falantes de Buenos Aires e regiões próximas empregam em oposição à língua padrão. Apesar da falta de precisão de sua origem e nascimento, esse *argot* se relacionou ao mundo do delito, apesar de que hoje em dia está estendido a diversos setores da população com aproximadamente 4.000 vozes em seu repertório, tendo o tango como seu grande difusor.

4. Análise sociolinguística através de textos literários: possibilidades para a sala de aula

Nosso trabalho se inspira em um estudo de Lobato (2009, p. 85-102) dedicado a discorrer sobre os aspectos de cortesia verbal na prosa do escritor espanhol Alonso Zamora Vicente (Madri, 01.02.1916-14.03.2006), visto que sua prosa corresponde à oralidade mais genuína das ruas (de Madrid), de diversas estratificações linguísticas, espontâneas e vivas pelos seus falantes, afastando-se do que o senso comum entende

por “língua literária”, sendo a intencionalidade o principal diferenciador da língua comum e literária segundo Guillamas (2002, p. 193-196) atribuindo a primeira a finalidade de comunicação, enquanto a segunda é um produto artístico, cujo valor vai além do que as palavras significam como mensagem.

Lobato (*op. cit*) explica que tipo de língua é usado na prosa de Alonso Zamora Vicente, a partir de características como a coloquialidade, as relações e estratégias de cortesia, as fórmulas de tratamento, e os tipos de saudações, despedidas, apresentações, felicitações, pedidos, entre outras funções comunicativas, sempre analisando a partir de exemplos retirados de suas obras.

Apoiados em Preti (2004, p. 117-118), muitos autores foram influenciados pela oralidade e alguns chegaram a estudar fenômenos de variação nas comunidades de fala, registrando assim através da linguagem em suas obras a variação social e psicológica, especialmente depois do século XIX com a valorização das classes mais populares. Românticos, realistas e naturalistas caracterizavam suas obras com maior realidade nos diálogos de ficção com marcas da oralidade. Por certo, não estamos diante de uma “língua literária” como uma “língua exemplar”, ou a da norma padrão, mas da possibilidade que alguns estilos literários nos trazem para explorar, por exemplo, a espontaneidade da fala cotidiana, estratégia intencional do escritor que depende, sobre tudo, de seus objetivos de natureza estética (PRETI, 2004, p. 120-121).

Para a análise da variação linguística em obras literárias, Preti (2004, p. 138 - 149) propõe dois modelos que podem ser seguidos: a macroanálise e a microanálise. A primeira se detém a analisar as variáveis sociais dos falantes, tais como faixa etária, sexo (gênero), profissão/ocupação, escolaridade, origem geográfica, etc. Essas variáveis são conhecidas da Sociolinguística Variacionista que trabalha com essas “etiquetas” para caracterizar as comunidades de fala. Junto a essas variáveis, esse estudioso propõe que se associem também as condições de comunicação, que englobaria o local onde a comunicação foi realizada, o grau de intimidade entre os falantes, o tema, para que assim, possamos classificar a linguagem como culta, comum, popular, vulgar etc. A segunda, mais relacionada à Sociolinguística Interacional, detêm-se ao ato de fala em si, levando em consideração aspectos cognitivos e estruturas de expectativas, ou seja, o que esperamos que o falante fale e através de que tipo de linguagem. Para dar conta dessa análise, a interação verbal deve ser enquadrada, podendo ser uma ofensa, uma malícia, uma situação de carinho ou desprezo, que será percebida a partir do ritmo, intensidade da voz, do tom irônico e dos vocábulos adequados ou não dos falantes.

5. A obra *Esperando la carroza* como objeto de estudo e de ensino de variação linguística

Para nossa análise, escolhemos a obra “Esperando la carroza” de Jacobo Langner (2002). Esse clássico do teatro rio-platense também pode ser encontrado em sua adaptação do cinema do diretor Alejandro Doria, com o mesmo título. Na primeira parte da nossa pesquisa, optamos por retirar alguns extratos dos diálogos dos personagens do primeiro ato que reproduzem as características do espanhol rio-platense.

- a) Voseo no presente do indicativo (*sabés, preguntás, querés*) e no imperativo (*dejá, arreglá, sacudí*):
Jorge: Dejá que se sienta útil. No está chocha. Susana: ¿No? No sabés cuánto me tranquiliza oírte decir eso. (...) Jorge: ¿A mí me preguntás? Susana: Mis otros maridos no están en este momento. ¿A quién querés que le pregunte? Jorge: ¡Y yo que sé! (...) Susana: Arreglá un poco el plástico y sacudí la almohada. Jorge: Susana, si sabés que no sé (p. 11).
- b) Pós-posição dos possessivos (*de ustedes*):
Elvira: Oigan, ¿por qué no van a ventilar los trapos sucios en la azotea de ustedes? Susana: Porque estos trapitos también son de ustedes (p. 18).
- c) Léxico propio (heladera, kilombo, tapado, joder, plata) y lunfardo (yiro):
Susana: ¿Y qué hago yo con todas las yemas que va acumulando en la heladera? (p.20). Sergio: ¿Pero de qué habla ésta? Estás hablando como un yiro (p.30). Sergio: (...) ¿Qué es esto? ¿Un kilombo? (p.30). Susana: Me pasé todo el invierno con mi tapado viejo, juntando peso por peso para reunir la cantidad necesaria como para comprarme otro. Susana: ¿Querés dejarte de joder? (p.38). Elvira: ¿Para qué quería yo ser madre? No me sirve para nada. Sólo para dolor de cabeza y para gastar plata (p.45).

Além de marcas de variação gramatical e lexical, conseguimos identificar também algumas expressões linguísticas dessa região e marcas de ironia:

- a) Ironia (A filha de Sergio se aborrece com sua pergunta e o responde com ironia visto que ela não esteve em um cabaret; Sergio não está interessado em receber um “Buenos días” e sim criticar a atitude de sua cunhada de entrar em sua casa de uma forma muito grosseira):
Sergio: (...) ¿Se puede saber dónde estuviste hasta esa hora? Matilde: (yendo furiosa a su cuarto) En un cabaret con doscientos marineros (p.17). Sergio: (incorporándose) Tan grave es la cosa que ni siquiera pueden decir ‘buenos días’ (p.18).
- b) Expressões (A palavra “tango” não como um gênero musical, mas sim como uma variante para “drama” ou tragédia; Elvira não considera sua cunhada uma pessoa “fina” por preparar *salsa golf*):

Sergio: ¡No lo voy a saber! ¡Si no hablás de otra cosa! Mi pobre madre quedó viuda a los treinta y cinco años y con seis hijos...
Elvira: Conozco el tango (p.17). Jorge: Susana estaba preparando una mayonesa para hacer una salsa golf... Elvira: (en voz baja, mirando a su marido) ¡Qué finos! (p.19).

Esses exemplos são apenas pequenas mostras do que podemos encontrar nessa obra literária, que caracterizam a fala e o humor dessa variedade linguística do espanhol. Transformar o texto literário em objeto de estudo de variação não o descaracteriza enquanto legado cultural, e, no momento de transpô-lo a um objeto de ensino, faz-se necessário que, além das questões já apontadas para o trabalho com a variação linguística em sala de aula, que também possa incluir características da obra, seu contexto de produção e a apreciação dos alunos, sem que haja uma dicotomização do ensino de língua e literatura, apoiado por Brait (2004), relegando ao texto literário um status de “pretexto” ou “plano de fundo” para aprender ou discutir questões meramente linguísticas.

Como se trata de um texto literário teatral, as informações sobre os personagens e seus ambientes são introduzidos desde o começo da obra, além de suas reações que são expostas juntamente com as falas, de modo que o próprio texto esclarece todas as características da interlocução, para que possa transformar-se em um objeto de ensino a partir da variação linguística específica dessa região.

6. Considerações finais

Este texto teve como proposta uma reflexão sobre o ensino da variação linguística da língua espanhola, tendo como texto motivador, o literário e, nesse caso específico, a partir de uma obra de teatro de uma das variedades da língua espanhola pertinentes ao contexto brasileiro por estar em seu entorno, como defende Moreno Fernández (2010) no que se refere às necessidades específicas dos brasileiros. Não temos a intenção de que o espanhol rio-platense ocupe um lugar privilegiado no ensino, mas, acreditamos que tanto essa variedade quanto as outras devem estar presentes no ensino de espanhol para brasileiros, visto que temos um entorno de países que falam diferentes variedades linguísticas e uma história comum com toda a América Latina.

Alguns materiais didáticos não contemplam a diversidade linguística da língua espanhola, especialmente as variedades latino-americanas (VILHENA, 2013),

dificultando que o professor possa trabalhar-las em sala de aula. Lessa (2013) aponta que a questão dessa invisibilidade está relacionada ao colonialismo, sendo urgente a problematização de questões sociais, históricas e políticas que envolvem a formação de povos latino-americanos dentro da sala de aula, visando uma formação cidadã que nos orientam muitos dos documentos oficiais brasileiros para o ensino. A partir dessa concepção, Lessa (*op. cit*) entende que para que alcancemos esses objetivos, a diversidade linguística e cultural, a pluralidade discursiva e a multiplicidade de memórias e identidades devem trazidas para sala de aula por intermédio do professor que deve entender seu papel político, principalmente pelo poder que os meios de comunicação e o mercado editorial detêm, escolhendo o que e como deve ser publicado.

Desse modo, acreditamos que o professor de espanhol deve pesquisar sobre a língua que ensina e elaborar materiais que visem contemplar as questões que foram apontadas anteriormente. Ao longo do nosso trabalho, a ênfase esteve na diversidade linguística, já que é por meio de uma variedade que os sujeitos de uma comunidade de fala se expressam, podendo abarcar questões relacionadas ao discurso, à identidade cultural e às memórias que os permeiam. Como não podemos abarcar todas as variedades linguísticas, a troca de experiências e materiais, bem como pesquisas sobre questões linguísticas, culturais e discursivas de diferentes regiões da língua espanhola devem ser promovidas e facilitadas para que os docentes tenham acesso a todas essas “vozes” que foram “silenciadas”, enfatizando novamente o papel político do professor como agente/mediador intercultural.

7. Referências

- BRAIT, B. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. *Revista da Anpoll*, 8, 187-206, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br.>. Acesso em: 03 out. 2013.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ et al. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984. 39-46.
- GUILLEMAS, R. R. Lengua literaria – lengua común. *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes*: Registros de lengua y lenguajes específicos. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

LESSA G. da S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: Zolin-Vesz (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 17-27.

LOBATO, J. S. Aspectos de la cortesía verbal en la prosa de Alonso Zamora Vicente. In: LOBATO, J. S. DIEGO, V. A. de. GÓMEZ, R. P. *Aspectos del español actual: descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 y L2)*. Madrid: SGEL, 2009.

LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARTINEZ R. L. MOLINARI, A. *El habla de los argentinos: identidad, inmigración y lunfardo*. Avellaneda: Editorial de la Cultura Urbana, 2011.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F.. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

PRETI, D. *Estudios de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

VENANCIO DA SILVA, B. R. C. e ALVES DA SILVA, R. (2007), El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil. *Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español*. Nº 25; noviembre-diciembre 2007.

VILHENA, K. B. F. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: Zolin-Vesz (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 63-76.

A HOMOAFETIVIDADE NA CULTURA E NA LITERATURA DA ROMA ANTIGA: UMA LEITURA DOS POEMAS 16, 48, 81, 99 DE CATULO

Johne Paulino BARRETO (UFCG)
Viviane Moraes de CALDAS (UFCG)

Resumo: Para se tratar do tema acerca da homoafetividade na Roma Antiga, faz-se necessário que reflitamos sobre a condição social dos romanos e a noção que eles tinham de masculinidade naquela época. A sociedade era totalmente dominada pelos homens detentores de poder (*pater familias*), que possuíam escravos para a realização de diversas atividades. Na cultura romana, essa relação diz respeito a uma questão de poder, que era exercido, no ato sexual, pelo *pater familias* (dominador), como forma de expressar o seu poder diante do seu escravo (dominado). A relação homoafetiva entre homens do mesmo sexo era puramente uma satisfação pessoal do chefe romano perante a sociedade, como uma forma de se impor nela, mostrando-se ser líder. A relação homoafetiva também se fazia presente na literatura latina e alguns autores, como Catulo, Tibulo, Ovídio, Virgílio, por exemplo, apresentaram, em alguns de seus textos, o envolvimento amoroso e afetuoso entre pessoas do mesmo sexo. Tendo em vista que a homoafetividade está presente não só na cultura romana, como também na literatura latina, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma leitura dos poemas 16, 48, 81, 99, do poeta latino Catulo, que expressam essa temática. Para orientar nosso trabalho, lançamos mão dos estudos de André (2006), Puccini-Delbey (2007) e Robert (1995), dentre outros.

Palavras-chave: Literatura latina; homoafetividade; Catulo, leitura literária.

1. Introdução

Na cultura romana, a relação homoafetiva diz respeito a uma questão de poder, ou seja, no ato sexual, quem exercia a penetração era o dominador (*pater familias*), quem a sofria era o dominado (escravo). Os romanos já praticavam a homoafetividade influenciados pelos costumes gregos, mas com uma diferença: para os gregos ela era de cunho pedagógico, ou seja, eles praticavam a pederastia (relação entre um homem adulto e um rapaz mais jovem) como uma forma de absorção de valores e conhecimentos filosóficos. A relação homoafetiva, na Roma Antiga, era puramente uma satisfação pessoal do chefe romano perante a sociedade, como uma forma de se impor nela, mostrando-se ser líder.

A relação homoafetiva também se fazia presente na literatura latina e alguns autores, como Catulo, Tibulo, Ovídio, Virgílio, por exemplo, apresentaram, em alguns de seus textos, o envolvimento amoroso e afetuoso entre pessoas do mesmo sexo. Na literatura latina, havia produções que abordaram essa relação de poder, porém alguns autores produziram textos tratando sobre o envolvimento amoroso e afetuoso entre pessoas do mesmo sexo.

Temos, por exemplo, na poesia de Catulo, poeta conhecido como arrebatador de amores, o envolvimento amoroso e afetivo entre dois homens, numa relação harmoniosa e, muita das vezes, estável, pautada somente no carinho e no afeto entre eles.

Percebemos que a homoafetividade era recorrente não só na sociedade romana, como também na literatura latina. Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é analisar alguns poemas de Catulo que tratam dessa temática, de modo a compreender como esse autor da poesia lírica latina construiu esses poemas e como ele nos apresenta esse tema muitas vezes considerado tabu na sociedade atual.

2. A relação homoafetiva: uma questão de poder e de afeto

Discutir sobre a homoafetividade na Roma Antiga implica refletir sobre a condição social dos romanos e a sua noção acerca da masculinidade. A sociedade era dominada pelos homens detentores de poder (*pater familias*), que possuíam escravos para a realização de diversas atividades. Com isso, esperava-se que o homem livre, para mostrar sua posição e voz perante a sociedade, tivesse de ter iniciativa e espírito de liderança, mostrando-se sempre ser ativo e dominador, como mostram Maia e Maia (2005):

O homem deveria ser sempre ativo, enquanto escravos e mulheres deveriam ser passivos. Devemos entender que ser ativo sexual significava penetrar e ser passivo significava ser penetrado. Por isso, em Roma, aceitava-se naturalmente que um cidadão tivesse relações sexuais com um escravo. Entretanto, não poderia quebrar a hierarquia e o papel ativo, que o cidadão deveria ter sempre. Não se admitia que ele tivesse um papel passivo, não estava de acordo com as regras sociais. (MAIA; MAIA, op. cit., p.23).

De acordo com essa ideia de ativo e passivo entre os Romanos, a hierarquia do poder prevalecia em todos os campos da vida social; a sociedade dividia-se entre os que dominavam e os que eram dominados. Para André (2006), no ato sexual, quem exercia a penetração era o dominador, quem a sofria era o dominado, independentemente do sexo de cada um deles. Assim, o autor conclui que penetrar era subjugar; o mesmo é dizer que masculinidade equivalia à dominação, ou seja, aquilo que pode chamar-se de “masculinidade social”.

De acordo com Maia e Maia (op. cit.), “em uma sociedade escravagista, o amo exercia seu direito de ser o dono e senhor do escravo, que por sua vez se submetia diante dos desejos dele”. (MAIA e MAIA, op. cit., p. 25). Assim, o papel passivo era

considerado o da indignidade, uma vez que o homem livre perderia toda a sua decência, bem como a sua masculinidade. O cidadão romano deveria ser quem penetrava. É, portanto, o estatuto social que decide o papel sexual – ativo ou passivo – e que determina o uso ou não do corpo masculino. Além disso, o escravo jamais poderia ter pelo no corpo e tinha que estar na puberdade ainda. O crescimento dos pelos dava a ele um status de homem e isso o desclassificava como amante do senhor.

A relação homoafetiva entre homens do mesmo sexo era puramente uma satisfação pessoal do chefe romano perante a sociedade, como uma forma de se impor nela, mostrando-se ser líder. Os escravos, na grande maioria das vezes, eram discriminados pela sociedade, porque os passivos possuíam a mesma função sexual (ser penetrado) que as mulheres. Lembrando que as mulheres romanas não tinham nenhum direito na sociedade, não atuavam na política e não tomavam nenhuma decisão.

Funari (2006), ao tratar do amor e sexualidade no mundo romano, afirma que, na elite romana era permitido que os patrões mantivessem relações sexuais com mulheres e homens; neste caso, com seus escravos e escravas, como uma forma de, ao penetrar, mostrar a todos que eram homens de verdade e não podiam ser penetrados, ou seja, a relação homoafetiva em Roma não era “pedagógica”, como na Grécia, como diz o autor, e sim uma forma autoritária de se impor na sociedade romana.

Percebemos que a relação homoafetiva era uma prática recorrente, fazia parte do cotidiano e era aceita pela sociedade greco-romana. Na Grécia, em especial, a pederastia era um componente da própria educação e essa cultura foi absorvida pelos romanos com uma certa modificação, conforme nos mostra Puccini-Delbey (2007):

[...] a cultura grega é adotada, no seu todo, pelos romanos, a pederastia, elemento essencial da educação dos jovens na Grécia, é, contudo, uma prática que choca a moral romana e que, por isso, nunca poderá tornar-se um modelo cultural. Os amores masculinos são, certamente, aceitos pelos romanos, mas a pederastia, no sentido restrito do termo, ou seja, o amor de jovens rapazes livres, é objeto de uma violenta rejeição, redobrada pela recusa da nudez do corpo masculino. (PUCCINI-DELBEY, op. cit., p. 111).

Para André (2006), na Roma antiga, o fato de duas pessoas do mesmo sexo manterem uma relação apresentava algumas ressalvas. A diferença era outra e obedecia a uma matriz bem diversa: a distinção era entre exercer na relação sexual uma função ativa ou uma função passiva ou, para usar uma linguagem mais explícita, a diferença era entre ser sujeito ou objeto da penetração.

Puccini-Delbey (2007) lembra que os escravos passivos são formados, desde a infância, em escolas especiais (*paedagogium*), para se tornarem *pueri delicat*. Em geral, tornam-se preferidos dos seus senhores, reduzidos à função de sedução e objeto sexual. Para a autora, ter um escravo como concubino (*concupinus*) é um costume comum entre os proprietários e que a presença de jovens escravos machos é, a partir do século II a.C., um elemento essencial do luxo e do requinte que um banquete deve oferecer aos nobres romanos.

Até então, abordamos aqui como era a relação, do ponto de vista do poder, entre homens do mesmo sexo. Todavia, é bom salientar que havia, na Roma Antiga, casos em que os romanos tinham afetos para com seus escravos passivos e, com isso, passavam a relacionar-se estável e amorosamente, havendo, embora raro, o casamento entre homens. Maia e Maia (2005) relatam essa relação amorosa existente entre o homem-chefe e seu escravo:

um nobre romano tem uma esposa, que trata com consideração, pois depende apenas dela se divorciar, levando seu dote; escravas que, se necessário, são suas concubinas [...]; um pequeno escravo que ele cria, um *alumnus*, em quem extravasa seus instintos paternos e geralmente é seu filho com uma escrava [...] E um favorito, ou todo um batalhão de favoritos: a esposa tem ciúme, o marido protesta dizendo que não faz nada de mal com eles [...] A senhora só fica aliviada no dia em que começa a nascer o bigode do favorito: ele deixa de ser adolescente e, passando a ser homem, o amo não mais poderá infligir-lhe tratamento que é considerado indigno para um homem. (MAIA e MAIA, op. cit., p. 24)

De acordo com Puccini-Delbey (op. cit.), em várias fontes literárias existem algumas alusões, embora raras, a casamentos entre homens. No entanto, segundo ela, não existem fontes jurídicas que comprovem-nas. A alusão mais antiga é de Cícero, a propósito de Marco Antônio, que, durante a sua juventude, se prostituía e foi registrado num casamento seguro e estável por Curião, “como se este lhe tivesse dado uma *stola*, o vestíário característico da matrona romana” (PUCCINI-DELBEY, 2007, p.127).

André (2006) lembra que a ideia de amor e afeto entre pessoas do mesmo sexo, em especial homens, na Roma Antiga, alterou-se à medida que a influência grega sobre o povo romano foi aumentando, e a homoafetividade foi, pouco a pouco, aceita por todos. Conforme o autor,

Reconhece-se, entretanto, que esta concepção do amor e da “homossexualidade” veio sendo alterada à medida que a influência grega sobre a sociedade romana foi aumentando. Em especial nos estratos superiores, mais permissivos no tocante à influência grega, estes conceitos foram sendo progressivamente modificados, e a

relação entre pessoas do mesmo sexo acabou, pouco a pouco, consentida, se bem que nunca expressamente. (ANDRÉ, 2006, p. 180).

Dessa maneira, mediante a toda essa ideia de amor e união existente entre pessoas do mesmo sexo na Roma Antiga, é notório afirmar que a relação homoafetiva ia além de mero prazer sexual, e sim, muitas das vezes, de afeto que o *pater* tinha para com seu escravo.

A homoafetividade também estava presente na literatura latina e percebemos que vários autores abordaram em seus textos essa temática. Como exemplo, podemos citar Catulo, Horácio, Virgílio, Ovídio, dentre outros. Veyne (2008) deixa claro que os autores latinos escreveram textos retratando a relação homoafetiva, como mostra a seguinte passagem:

Catulo se vangloria de suas proezas e Cícero cantou os beijos que colhia nos lábios seu escravo-secretário. De acordo com seu gosto pessoal, cada um optava pelas mulheres, pelos rapazes, ou por umas e por outros. Virgílio preferia exclusivamente os rapazes; o imperador Cláudio, as mulheres; Horácio repete que adora os dois sexos. Os poetas cantavam o amante do temido imperador Domiciano [...]. (VEYNE, 2008, p. 231).

O tópico a seguir tratará justamente sobre a homoafetividade em alguns textos da literatura latina, focando, em especial, alguns poemas escritos por Catulo.

3. A homoafetividade em alguns textos da literatura latina

A homoafetividade é um tema que está presente na sociedade romana, como vimos anteriormente. Além disso, encontramos essa temática em muitas obras literárias latinas, obras essas riquíssimas no tocante à abordagem da cultura e do desenvolvimento da sociedade romana. Encontramos, por exemplo, na *Eneida* de Virgílio, no livro IX, a relação entre dois troianos, Niso e Euríalo, provavelmente unidos por laços amorosos. O narrador não deixa explicitamente claro um possível relacionamento amoroso entre esses dois soldados de Enéias, mas apenas sugere. (ANDRÉ, 2006).

A obra nos relata que Euríalo é mais jovem do que Niso, guerreiro de idade madura. André (op. cit.) afirma que, na *Eneida*, a primeira aparição de ambas as personagens é nos jogos fúnebres em honra de Anquises, no canto V, em que ambos participaram da corrida pedestre e, no fim da prova, Niso escorregou e caiu. Já no chão, olhou para trás, para os seus seguidores e viu que seu amigo vinha em terceiro e, com

isso, ficou posicionado na frente da corrida e, assim, o caminho ficava aberto para Euríalo ser triunfado. Segundo o autor, o narrador afirma explicitamente as motivações para o comportamento tão pouco honesto de Niso: “Por não se esquecer do amor entre eles.” (ANDRÉ, 2006, p. 182).

Em outros textos latinos, podemos perceber que a abordagem sobre a homoafetividade é de forma mais clara e com mais detalhes dos fatos. Um desses exemplos é Tibulo, que, de acordo com André (2006), não coíbe de exprimir sua ternura e afeição por *pueris*, por rapazinhos. Sempre se dirigindo a Priapo, o poeta, nos seus textos, seduz este rapaz, pois sempre gostava de seduzir jovens formosos. Prontamente, o poeta sempre pedia ao deus (no texto não deixa claro qual o deus) para ensinar-lhe os caminhos desse amor que tanto parece fasciná-lo. (ANDRÉ, op. cit., p. 190).

Outros grandes escritores latinos também tiveram a preocupação de retratar a relação entre homens de Roma, a exemplo de Ovídio, que viveu na época de Augusto, considerado talentoso e culto, brilhante e original, refinado, elegante, irreverente e irônico, segundo Cardoso (2003). Em alguns versos das *Metamorfoses*, Ovídio essa relação. (OVÍDIO, 2004, p. 249, v.148-154). Ainda, nesta mesma obra, Ovídio, no Livro X, apresenta o mito acerca do rapto de Ganimedes, retratando o amor existente entre Júpiter e o jovem troiano:

Certo dia, o rei dos deuses inflamou de amor pelo frígio Ganimedes. Descobre-se então o que Júpiter preferia ser em vez daquilo que era: e ave alguma achou digna de nela se transformar, senão a que consegue carregar os raios. Sem mais demora, fustigando os ares com as falsas asas, raptou o descendente de Ilo. E contra a vontade de Juno, ainda hoje enche ele as taças a Júpiter e lhe serve o néctar.” (OVÍDIO, op. cit., p.249, v. 155-161).

Catulo é outro escritor que também produziu textos nos quais essa relação entre pessoas do mesmo sexo se fazia presente. Conforme Robert (1995), Catulo (cerca de 87 a.C. – cerca de 54 a.C.) é originário de Verona e viveu bastante tempo em Roma. Foi um dos primeiros poetas líricos que compôs uma poesia pessoal. Chegaram até nós cerca de cento e dezesseis poemas seus.

Neto (1996) afirma que *O livro de Catulo*, tal como nos chegou, contém pouco mais de cem poemas e apresenta, sob o ponto de vista métrico, três grandes partes: de 1 a 60, temos composições em metros variados, os polímetros; os poemas de 61 a 68 são mais conhecidos como *carmina docta* (“poemas eruditos”), mas são também chamados, dada a extensão, *carmina longiora, maiora* (poemas mais longos, maiores), nenhuma

dessas designações, de acordo com Neto (op. cit.), refere-se ao metro, que é variado. De 65 a 116, são poemas em dísticos elegíacos.

Ainda segundo Neto (op. cit.), Catulo desenvolveu um tipo de poesia que dá seu próprio nome à máscara poética que este utiliza, ou seja, para o autor, Catulo produziu, com uma linguagem trabalhada e irônica, poesias que retratam seu espaço íntimo e o que se passa na sua alma.

Para André (2006), Catulo é o poeta do amor arrebatado, o poeta dos versos que imortalizaram uma paixão irracional e avassaladora por Lésbia, muito embora também celebre, em muitos momentos, várias relações homoafetivas, entre as quais ele próprio figura como protagonista.

O poeta, assim como os outros escritores romanos, tinham suas musas. A dele era chamada de Lésbia (ou Clódia). Clódia foi mulher de Quintus Metellus Celer, filha de Appius Claudius Pulcher. Lésbia era um falso nome. A Lésbia da poesia catuliana é a personificação da Clódia Metelo, desejosa de prazer, sendo mais importante a busca do amor carnal que conduz à depravação dos costumes do que o dever prescrito pela moral institucional do casamento.

3.1 Uma leitura dos poemas 16, 48, 81 e 99 de Catulo

Durante a leitura de um texto literário, o leitor pode lançar mão de estratégias que contribuam para a sua compreensão. É importante que seu conhecimento de mundo seja ativado, hipóteses sejam levantadas e associações ao texto sejam realizadas.

Existe aquele leitor que lê o texto, porém levanta hipóteses rapidamente sem ao menos confirmá-las no texto base; e tem aquele que confirma o que lê através do texto literário. É importante que a leitura literária seja feita através de um ato interativo entre o que está escrito e o conhecimento de mundo do leitor.

Como afirmamos anteriormente, alguns poemas de Catulo trazem a temática acerca da homoafetividade. De acordo André (2006), há uma relação do poeta com Juvêncio, com quem troca mil beijos, tal como, em outro poema, faz com Lésbia.

Beijar os teus olhos – Juvêncio –
de mel, beijaria mil vezes,
cem mil, sem ficar satisfeito,
nem mesmo se a messe de beijos
mais espessa fosse, mais densa
que um feixe de espigas bem cheias.
(CATULO, 2005, Poema 48)

No poema, notamos que o eu-lírico se coloca diante de Juvêncio como um homem que o ama, ao ponto de dizer que lhe dará mil beijos. Por meio de metáforas, como “mais densa como um feixe de espigas bem cheias” (v.6), ele deixa claro o quanto queria dar um beijo no seu amado, mesmo que houvesse obstáculos para isso. Neste momento, fica evidente o grande afeto amoroso que, possivelmente, Catulo tem para com o seu amado citado na poesia, uma vez que, como Neto (1996) afirma, a sua vida real era retratada nos seus versos.

André (op. cit.) relata que Juvêncio traiu Catulo, pois aquele juntou-se a um hóspede qualquer, acabado de chegar de Pisauro, um sujeito descolorido, mais branco que uma estátua. O poema a seguir retrata essa informação:

Não havia ninguém, no meio de tanta gente, ó Juvêncio,
um homem formoso, a quem começasse a amar,
para além deste teu hóspede chegado das terras moribundas de
Pisauro,
mais pálido que uma estátua desdoirada,
que tens agora no coração e ousas preferir
a mim próprio? Ai de ti! Não sabes que crime estás a cometer.
(CATULO, 2005, Poema 81)

Encontramos nestes versos, de acordo com os dois adjetivos “pálido” (v.4) e estátua “desdoirada” (v.4), a presença de ciúmes do eu-lírico para com seu amado, bem como um certo medo de perder Juvêncio, como mostra o último verso “Não sabes que crime estás a cometer”. Essa voz do poema diz-se ser “formoso” a pessoa a quem Juvêncio começou a amar (v.2). Ela questiona este rapaz porque tem medo deste se interessar pelo hóspede, e chega a afirmar que, se isso acontecer, Juvêncio pode cometer um “crime” (v.6).

Diante disso, André (op. cit.) afirma que Catulo vive os seus amores homoafetivos ou heterossexuais de um modo igual: “O amor por Lésbia, musa inspiradora dele, será, sem dúvida, o amor da sua vida, mas o amor por Juvêncio tem também um registro fortemente emotivo”. (ANDRÉ, 2006, p. 197).

A poesia a seguir, mais uma vez, retrata a relação dos dois amados e o forte envolvimento amoroso entre ambos.

Brincavas, meu Juvêncio de mel, e um beijinho
doce roubei, mais doce que ambrosia,
mas não impune pois por uma hora ou mais
senti-me atado a ponta de uma cruz,
me desculpando, mas meus prantos não dobraram
nem um tantinho da maldade tua.
Feito o que fiz, teus lábios, úmidos de muitas
gotas, secastes com teus dedos todos

por não dar minha boca algum contágio, qual
saliva suja em putas em que mijam,
e mais: não me cessavas de me entregar a Amor
cruel e de excruciar-me de mil jeitos,
até aquele beijo de Ambrosia, em mim,
tornar-se amargo mais que amargo helébero.
Porque esta é a pena que atribuis a um triste amor,
eu beijos!, nunca mais hei de roubar.
(CATULO, 2005, Poema 99)

Nesse poema catuliano, estruturado em versos livres, o eu-lírico começa retratando a infantilidade de Juvêncio, no sentido de ainda ser jovem, usando o verbo “brincavas” (v. 1) para remeter à ideia de menino. Porém, essa voz do poema nos diz que, de certa forma, roubou essa ingenuidade desse rapaz, no momento em que afirma ter roubado “beijinhos doces” (v. 2). Neste momento, o eu-lírico afirma que está envolvido nesta relação, ao ponto de sentir-se “atado a ponta de uma cruz” (v. 4). Ele afirma que Juvêncio lhe faz maldades e o mesmo se entristece com isso “meus prantos não dobraram nem um tantinho da maldade tua” (v. 6).

Ainda fica evidente, nos versos 7-10, que havia um certo conflito na relação amorosa entre eu-lírico e Juvêncio, pois há, por parte de Juvêncio, uma rejeição em beijá-lo. Ele afirma que beijou várias bocas, porém não cessa de se entregar ao amor desse rapaz e também de ter relações sexuais com ele “excruciar-me de mil jeitos” (v. 12). Por fim, o eu-lírico deixa claro que o beijo do amado tornou-se “amargo” (v. 14), e isso é que o que remete a um “triste amor” (v. 15).

Catulo não produziu apenas poemas cujo tema fosse amoroso, mas também escreveu vários outros que abordavam uma relação sexual entre homens, relatando como era a penetração anal e oral entre eles. Para isso, Catulo utiliza palavras popularmente conhecidas, como “pau”, “cu”, dentre outras, para relatar o envolvimento sexual entre homens na Roma Antiga. O poema a seguir retrata bem isso que afirmamos:

Meu pau no cu, na boca, eu vou meter-vos,
Aurélio bicha e Fúrio chupador,
que por meus versos breves, delicados,
me julgastes não ter nenhum pudor.
A um poeta pio convém ser casto
ele mesmo, aos seus versos não há lei.
Estes só tem sabor e graça quando
são delicados, sem nenhum pudor,
e quando incitam o que excite não
digo os meninos, mas esses peludos
que jogo de cintura já não tem
E vós, que muitos beijos (aos milhares!)

já lestes, me julgais não ser viril?
Meu pau no cu, na boca, eu vou meter-vos.
(CATULO, 2005, Poema16)

Percebe-se que o eu-lírico dirige-se diretamente a Aurélio com expressões que mostram claramente uma aproximação homoafetiva. Termos como “cu”, “pau” (v. 1) e “chupador” (v.2) apontam para uma relação sexual anal e oral com meninos. Catulo, portanto, utilizando uma linguagem, muitas vezes, vulgar e pornográfica, não mede palavras, e nem tão pouco teme descrever as imagens sexuais. O eu-lírico relata, nos versos 10 e 11, que os homens passivos “peludos”, fazendo menção aos homens adultos, não tem mais “jogo de cintura”, ou seja, eles não despertam mais prazer nos homens ativos.

O eu-lírico inicia o primeiro verso mostrando-se ser o dominador da relação. Com certo tom de fúria, a voz do poema volta-se para Aurélio e o questiona de ter dito que ele não tinha “nenhum pudor” (v. 4). Utilizando-se da metalinguagem, o eu-lírico cita componentes necessários da poesia, como “versos breves” (v. 3), “poeta pio convém ser casto” (v. 5), “Estes [versos] só tem sabor e graça quando são delicados” (v. 7), para, de certa forma, descrever como se produz uma bela poesia.

Diante de todo o exposto acima, podemos perceber que a literatura latina é rica em relação à temática acerca da homoafetividade. Culturalmente e historicamente os cidadãos romanos realizavam práticas com pessoas do mesmo sexo, ora para mostrar poder perante a sociedade, ora para viver um eterno romance com seu escravo. O que ocorria na sociedade era retratado na literatura e constatamos isso em alguns textos literários e, principalmente, em alguns poemas de Catulo.

4. Considerações finais

Catulo, considerado como o poeta do amor arrebatado, tentou reproduzir nos seus poemas, utilizando uma linguagem coloquial e muitas vezes vulgar, sua vida amorosa com Lésbia e com outros rapazes os quais despertaram nele um desejo sexual e a vontade de viver este amor homoafetivo – caso de Juvêncio, por exemplo.

Esse poeta foi considerado pela crítica como sendo um dos primeiros escritores líricos a compor poemas pessoais, sendo, muita vezes, sarcástico no modo de escrever. Ao lado de grandes nomes como Ovídio, Virgílio e Tibulo, o poeta do amor arrebatado retratou, em seus textos, o envolvimento amoroso entre homens da Roma Antiga,

ênfatizando não somente o ato sexual, mas também o envolvimento por amor e afeto entre pessoas do mesmo sexo.

A literatura latina é rica em relação à abordagem dessa temática acerca da homoafetividade, pois, do ponto de vista cultural, o envolvimento amoroso e sexual entre pessoas do mesmo sexo em Roma era permitido, desde que o mais velho (*pater*) fosse necessariamente o ativo da relação, e o passivo fosse o escravo. Então, essa literatura conseguiu deixar para os leitores atuais belos textos que revelam a homoafetividade nos seus diversos sentidos: erótico, sexual, amoroso, pornográfico, afetivo, etc.

Percebemos que a homoafetividade é uma prática recorrente desde a Antiguidade; homens romanos relacionavam-se com rapazes, a fim de mostrar à sociedade que tinham poder. Na sociedade atual, a relação entre pessoas do mesmo sexo possui outra conotação, mulheres e homens relacionam-se por laços afetivos e jurídicos, tendo, muitas vezes, direitos semelhantes aos casais heterossexuais, que vão desde a comunhão de bens até a adoção de uma criança. Portanto, a relação homoafetiva, com toda mudança de sentido que sofreu ao longo do tempo, é uma prática existente nas sociedades de todos os tempos e registradas por escritores, mas ainda é um tabu a ser quebrado por todos nós.

5. Referências

- ANDRÉ, Carlos Ascenso. **Caminhos do amor em Roma. Sexo, amor e paixão na poesia latina do séc. I a.C.** Livros Cotovia. Lisboa, 2006.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. **A literatura latina.** 29ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CATULO, **Odeio e amo.** Introd., seleção e trad. de José Ribeiro Ferreira. Coimbra, Minerva, 2005.
- FUNARI, P.P. **Grécia e Roma.** 4ª ed. – São Paulo: contexto, 2006.
- MAIA, Ana C. Bartolozzi. MAIA, Ari Fernando. **Sexualidade e infância.** 1ª ed. – Brasília: Bauru: CF/ CECEMCA, 2005.
- NETO, João Neto Oliva. **O livro de Catulo.** – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- OVÍDIO. **Metamorfoses.** Trad. Paulo Farmhouse Alberto. Lisboa: Cotovia, 2007.
- PUCCINI-DELBEY, Géraldine. **A vida sexual na Roma Antiga.** Edições Texto e Grafia, Lisboa, 2007.
- ROBERT, Jean-Noël. **Os Prazeres em Roma.** São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- VEYNE, Paul. **Sexo e poder em Roma.** Civilização Brasileira. RJ, 2008.

JORNADA

Nacional de Línguas e Linguagem

24 DE FEVEREIRO DE 2014

REALIZADORES E COLABORADORES:

