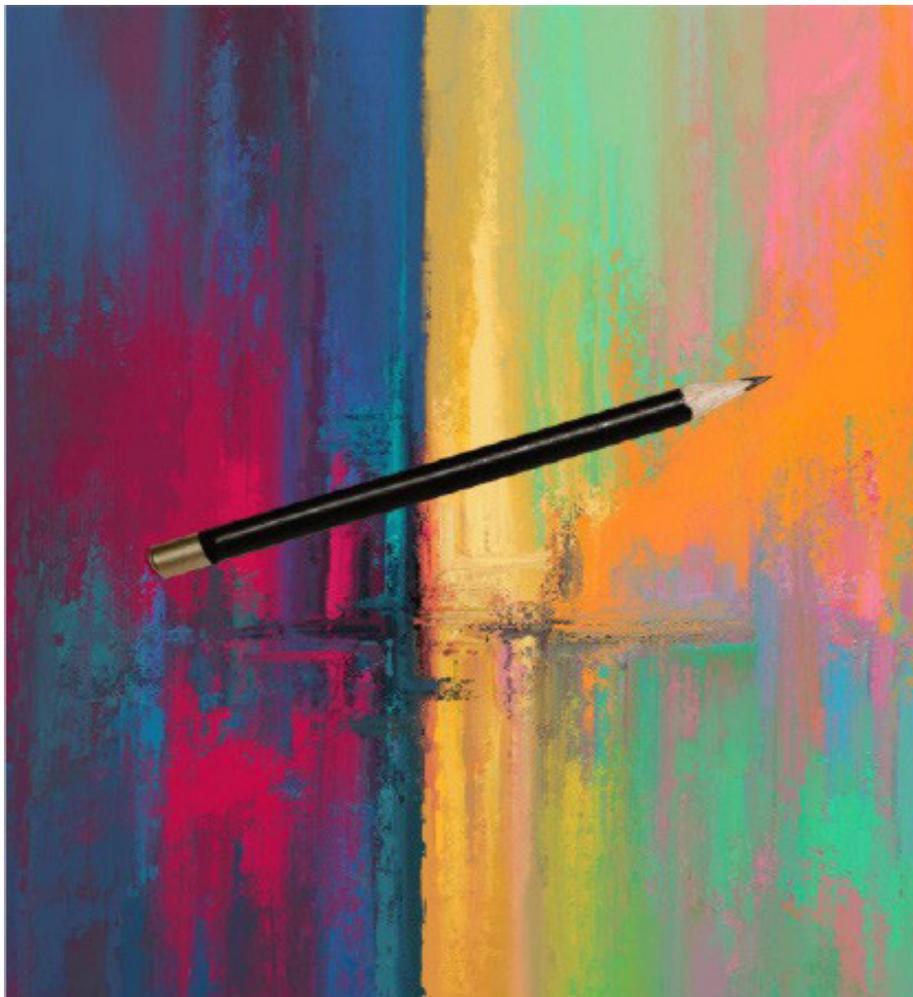


**LINGUAGEM EM AÇÃO:
ENSINO PRÁTICA E REFLEXÃO NA INTERSECÇÃO
DA LITERATURA E DA ANÁLISE LINGUÍSTICA**



ORGANIZADORES:

ENEIDA MARIA GURGEL DE ARAÚJO

SECUNDINO VINGÓN ARTOS

KARINY DIAS DE OLIVEIRA

JANAÍNE DOS SANTOS ROLIM



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA: LIANA FLIGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



EDITOR
Dr Ulisses Carvalho Silva
CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr Ulisses Carvalho Silva Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra José Francisco de
Melo Neto José David Campos Fernandes Marcílio
Fagner Onofre

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL
Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO
COORDENADOR Pedro Nunes Filho

Projeto gráfico: José Luiz da Silva
Capa: Janaine dos Santos Rolim

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

L755 Linguagem em ação: ensino, prática e reflexão na intersecção da literatura e da análise linguística [recurso eletrônico] / Organização: Eneida Maria Gurgel de Araújo ... [et al.]. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.

Recurso digital (2,48 MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-397-2

1. Linguística e línguas. 2. Literatura. 3. Línguas estrangeiras – Ensino-aprendizagem. I. Araújo, Eneida Maria Gurgel de.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 81

SUMÁRIO

PREFÁCIO7

O CINEMA DENTRO DA SALA DE AULA17

Juliano Jorge Amaral Gouveia Moniz

Alciléia Sousa Freitas

LA OBSERVACIÓN DE CLASES DE ESPAÑOL27

Secundino Vigón Artos

**O ISLAMISMO NO CINEMA: A MULHER DO MUNDO ÁRABE PELO
OLHAR DO CINEMA NORTE-AMERICANO ISLAMISM IN CINEMA:
THE ISLAMIC WOMAN THROUGH THE EYES OF NORTH-AMERICAN
CINEMA**.....40

Thaïs de Matos Barbosa

**A POESIA SOCIAL DE BRICEIDA CUEVAS COB: A MEMÓRIA COMO A
DEFESA DA IDENTIDADE MAIA**51

Josinaldo Oliveira dos Santos

Alexia Ravena Dias Santos

ABORDAGEM CULTURAL NO LIVRO *NUEVO VEN 1*59

Lara Bellini

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DENTRO DO PROJETO MAIS EDUCAÇÃO:
ENGLISH FOR ALL – INGLÊS PARA TODOS**73

Roberta De Jesus Tadross

VEAN VÉ, MIS NANAS NEGRAS: UNA LECTURA DE “ASPASIA COPETE”
.....81

Ákyla Mayara Araújo Camêlo

**ANÁLISE DO PONTO DE VISTA APRESENTADO EM TRÊS JORNAIS
PERNAMBUCANOS SOBRE AS MANIFESTAÇÕES PÓS ELEIÇÕES
PRESIDENCIAIS**.....90

Aline Carolina Ferreira Farias

Ana Patrícia da Silva

**O ARQUÉTIPO DA FEITICEIRA MÁ E A CONDIÇÃO DO FEMININO
MALDITO NO CONTO CELTA: AS MULHERES DE CHIFRES105**

Maria Catarina Ananias de Araújo

A AUTOFICÇÃO NO ROMANCE CONTEMPORÂNEO113

Elis Regina Guedes de Souza

Kaio César Pinheiro da Silva

**EXPLORANDO O PODER DOS CONTOS NO ENSINO DO ESPANHOL
COMO SEGUNDA LÍNGUA: UMA ABORDAGEM CATIVANTE E EFICAZ
.....123**

Erika Figueiredo Dias

**GAMIFICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE: EXEMPLOS
PRÁTICOS130**

Antônio Rodrigues da Silva Filho

José Felipe Jorge de Oliveira

**LINGUAGEM E VIDA EM AULAS DE CONVERSÇÃO DE LE: UMA
ANÁLISE LINGUÍSTICA ACERCA DA VALORIZAÇÃO DA VIDA
E PREVENÇÃO DO SUICÍDIO EM TEXTOS VERBO VISUAIS DA
CAMPANHA SETEMBRO AMARELO
...142**

Janine dos Santos Rolim

Janaíne dos Santos Rolim

**REPRESENTAÇÕES DA DITADURA MILITAR EM “ANOS DE CHUMBO” DE
CHICO BUARQUE DE HOLANDA.....153**

Ivanildo Antonio dos Santos,m Filho

**GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ Y LA FORMACIÓN DE LECTORES EN
CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA166**

Júlio César Vasconcelos Viana

Josilene Pinheiro-Mariz

TELETANDEM: ESPAÇO VIRTUAL DE ENSINO DE UM PONTO DE VISTA DIDÁTICO E PEDAGÓGICO.....178

Helenildo Arruda de Macedo Junior

Fábio Marques de Souza

FEEDBACK CORRETIVO EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONFRONTANDO PREFERÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS189

Matheus de Almeida Barbosa

Maylton da Silva Fernandes

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE L.E.....201

Rita de Cássia Correia Diniz

**MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS.....
...207**

Rosemberg Gomes Nascimento

LITERATURA EN SALA DE AULA DE ELE: BREVES REFLEXIONES Y PRACTICAS A PARTIR DEL CONCEPTO DE LAS NOVELAS PICARESCAS217

Kariny Dias de Oliveira

Jair Ibiapino Pereira Tavares

**RELATO DE EXPERIÊNCIA REFERENTE A IMPLANTAÇÃO DA LEI DE INICIATIVA POPULAR DO ESPANHOL Nº 17/2017 NA CIDADE DE AREIAL/PB.....
...226**

Jair Ibiapino PereiraTavares

Kariny Dias de Oliveira

**LEITURA E ESCRITA NO UNIVERSO DA TECNOLOGIA.....
...234**

Valdirene Sabino

Sônia Barros

PRÁTICAS EDUCATIVAS CENTRADAS NA REALIDADE RURAL: O PAPEL DA ESCOLA DO CAMPO NA MANUTENÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR.....243

Renato Marques de Brito

«DON QUIJOTE DE LOS NIÑOS»: MONTEIRO LOBATO EN CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA.....252

María José Núñez Merino Siomara

Regina Cavalcanti de Lucena

PREFÁCIO

O presente livro é o resultado de uma profunda dedicação e um compromisso incansável com a busca do conhecimento e da expressão artística. Ao longo das próximas páginas, você terá o privilégio de mergulhar nas profundezas da mente de diferentes autores/pesquisadores, explorando temas que tratam de duas diferentes áreas de estudo, seja a literatura e a linguística em prol do ensino e reflexões acerca do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Neste prefácio, portanto, apresentamos uma visão panorâmica do conteúdo que se desdobra a seguir, destacando sua relevância, originalidade e contribuição para a literatura e o pensamento. Convido você a se perder nestas páginas e descobrir as riquezas que este livro tem a oferecer.

Inicialmente, contamos com o artigo *O cinema dentro da sala de aula*, de Juliano Jorge Amaral Gouveia Moniz e Alciléia Sousa Freitas, que visa aplicar o cinema como ferramenta pedagógica no ensino, promovendo uma abordagem multidisciplinar que inclui valores filosóficos e o desenvolvimento da linguagem, tanto na língua materna quanto estrangeira. Ele também destaca o uso inadequado do cinema na sala de aula e propõe diretrizes adequadas para sua utilização, abordando a escolha do filme, sua aplicação antes, durante e após a exibição. O trabalho conclui que, para obter resultados eficazes, é crucial o planejamento e o empenho do professor-orientador. O filme “**Karate Kid A hora da verdade**” serve como base para essa abordagem pedagógica.

O segundo artigo, intitulado **La observación de clases de español**, de *Secundino Vigón Artos*, apresenta tabelas destinadas a orientar a fase de observação que os estudantes de licenciatura em letras realizam nas escolas durante sua formação. As tabelas estão divididas em oito grupos de observação, abrangendo aspectos como planejamento, material, recursos, comportamento, atividades, participação, quadro-negro, metodologia e condução da aula. Após a observação, os alunos receberão um feedback com base no que foi observado.

O terceiro artigo **O Islamismo no cinema: a mulher do mundo árabe pelo olhar do cinema norte-americano**, de *Thaís de Matos Barbosa*, analisa como o cinema retrata as mulheres islâmicas nos Estados Unidos. A pesquisa investiga o

conceito de produção artística no cinema, ou seja, como o cinema cria imagens e histórias, e a quem essas produções são direcionadas. A principal conclusão do estudo é que a representação das mulheres islâmicas no cinema precisa progredir além de estereótipos prejudiciais, como a ideia de que são submissas ou retratadas de forma sensual. Esses estereótipos frequentemente as limitam aos papéis de interesse em haréns ou as mantêm afastadas da sociedade, silenciadas e marginalizadas, tanto nos contextos norte-americanos quanto islâmicos.

Na sequência, o quarto artigo **A poesia social de briceida cuevas cob: a memória como a defesa da identidade maia**, *Josinaldo Oliveira dos Santos e Alexia Ravena Dias Santos*, investiga e analisa como a poesia de Briceida Cuevas Cob representa a memória da identidade cultural maia. Ele destaca o renascimento das raízes culturais, reflexo das mudanças nas políticas culturais e do interesse crescente na literatura indígena. A pesquisa questiona como essa memória cultural maia é transmitida na poesia de Briceida Cuevas Cob e utiliza uma abordagem qualitativa com uma revisão bibliográfica. Os resultados indicam a importância de reconhecer a literatura indígena mexicana na academia, proporcionando uma voz autêntica para autores como Briceida Cuevas Cob e sua contribuição para o discurso cultural.

O quinto artigo **Abordagem cultural no livro *Nuevo Ven 1***, de *Lara Bellini*, concentra-se em analisar o aspecto cultural dos livros didáticos usados no ensino de cursos de espanhol, particularmente o livro “*Nuevo Ven 1*”, e o impacto dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Ele emprega observações, coleta de dados e métodos metodológicos. O artigo se baseia em pesquisadores como Lajolo, Fale e Vázquez para sustentar sua abordagem teórica. No que diz respeito à teoria cultural no ensino de línguas estrangeiras, faz referência a Peruchi, Coracini, Paraquett, Walsh, Moreira, Candau e aos Parâmetros Curriculares Nacionais. A análise reconhece a importância do enfoque cultural no livro “*Nuevo Ven 1*”, mas critica a maneira como é implementado. Ressalta a necessidade de envolver o conhecimento dos alunos e promover a reflexão sobre sua própria realidade em relação a outras culturas. Conclui que a participação ativa do professor é fundamental para reformular a prática docente em consonância com a construção e reconstrução do conhecimento.

Quanto ao sexto artigo **Relato de experiência dentro do projeto mais educação: english for all – inglês para todos**, de *Roberta de Jesus Tadross*, este faz parte do Projeto Mais Educação e tem como objetivo tornar o ensino da língua inglesa mais acessível aos alunos, enfocando uma abordagem prática e cotidiana. Ele busca capacitar os estudantes a se comunicarem de maneira clara e objetiva em inglês, identificando palavras-chave em diversos tipos de texto, como músicas, filmes, vídeos e textos escritos. A abordagem inclui o uso de músicas, gramática contextualizada e aulas de laboratório de informática com o aplicativo “Duolingo for Schools”. O progresso dos alunos será avaliado regularmente, com turmas diferentes em dias específicos da semana. O trabalho se baseia em teorias apresentadas no currículo da cidade de São Paulo para o ensino de língua inglesa, bem como em pesquisadores como Claire KRAMSCH e Jeanette WING.

Em seguida, o sétimo artigo **Vean vé, mis nanas negras: una lectura de “Aspasia Copete”**, de *Ákyla Mayara Araújo Camêlo*, tem como objetivo analisar a representação da mulher negra no conto “Aspasia Copete”, de Amalia Lú Posso Figueroa, escritora afro-colombiana. Além disso, busca promover a obra de Figueroa no contexto brasileiro e apreciar sua estética literária. Começa com uma reflexão sobre a literatura afro-colombiana ao longo da história, incluindo uma breve biografia da autora e uma análise do conto “Aspasia Copete”. O embasamento teórico apoia principalmente em estudos de Barco (2021) e Camêlo (2022). O conto retrata uma protagonista que enfrenta preconceitos sociais e é influenciada por críticas negativas, o que a leva a perder sua identidade.

O oitavo artigo **Análise do ponto de vista apresentado em três jornais pernambucanos sobre as manifestações pós eleições presidenciais**, de *Aline Carolina Ferreira Farias* e *Ana Patrícia da Silva*, busca analisar três artigos dos principais jornais de Pernambuco para examinar o ponto de vista expresso nesses artigos em relação às manifestações pós-eleição. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e a análise de conteúdo bibliográfico. Embora os jornais pernambucanos busquem ser imparciais, em alguns momentos as notícias oferecem um ponto de vista, ainda que de forma limitada, indicando que as manifestações são prejudiciais à democracia brasileira.

O nono artigo **O arquétipo da feiticeira má e a condição do feminino maldito no conto celta: as mulheres de chifres**, de *Maria Catarina Ananias de Araújo*, apresenta o mapeamento e interpretação da representação do feminino maldito na cultura celta, particularmente através do arquétipo da bruxa. A pesquisa busca entender como esse arquétipo contribuiu para o preconceito e a perseguição histórica contra as mulheres na cultura ocidental, bem como o medo do feminino que se disseminou ao longo do tempo. O conto “As mulheres de Chifres”, de Joseph Jacobs, será utilizado como base para esta pesquisa devido ao seu potencial mítico, simbólico e metafórico relacionado à condição do feminino. A abordagem considera o contexto histórico da narrativa e se apoia nas teorias de Jung. Para explorar a condição do feminino maldito, são utilizadas as teorias de Neumann e Leal, enquanto os aspectos simbólicos, mitológicos e metafóricos são analisados com base em Campbell, Chevalier e Gheerbrant. Os estudos relacionados à cultura celta são fundamentados em Campos, Solana, Jubainville e Black.

Tendo em vista o décimo artigo, **A autoficção no romance contemporâneo “as horas nuas”**, de *Elis Regina Guedes de Souza e Kaio César Pinheiro da Silva*, este apresenta uma análise das características do gênero autoficcional no romance contemporâneo “As horas nuas” (1989) da escritora Lygia Fagundes Telles, ao mesmo tempo em que destaca as considerações de estudiosos sobre o gênero autoficcional de modo a identificar tais características na obra de Lygia Fagundes Telles através da análise do romance escolhido. A pesquisa é conduzida como uma revisão bibliográfica, com base nas teorias de autores como Leão e Santiago sobre a autoficção. O estudo conclui que o gênero autoficcional é uma ferramenta relevante para o ensino de literatura em sala de aula, facilitando a interação de professores e estudantes com as obras literárias.

No tocante ao décimo primeiro artigo, **Explorando o poder dos contos no ensino do espanhol como segunda língua: uma abordagem cativante e eficaz**, de *Érika Figueiredo Dias*, este investiga o uso de contos como uma abordagem inovadora no ensino do espanhol como segunda língua. A metodologia proposta para sua elaboração envolve a seleção cuidadosa de contos adequados ao nível de proficiência dos alunos e temas relevantes. O processo inclui etapas como pré-leitura, contextualização, leitura guiada, discussão em grupo, atividades de compreensão

detalhada, exploração de vocabulário e análise contextual da gramática. Também enfatiza a expressão oral e escrita, bem como atividades criativas para aplicação prática do aprendizado. A exploração cultural nos contos enriquece a compreensão dos alunos sobre a língua espanhola. Os benefícios incluem maior motivação, expansão do vocabulário, melhor compreensão da gramática contextual e sensibilização cultural. Esta abordagem capacita os alunos a se tornarem comunicadores confiantes e culturalmente conscientes no idioma espanhol.

Já o décimo segundo artigo **Gamificação no ensino-aprendizagem de LE: exemplos práticos**, de *Antônio Rodrigues da Silva Filho* e *José Felipe Jorge de Oliveira*, aborda a importância do uso de metodologias ativas, especificamente a gamificação, no ensino de Língua Estrangeira (LE). Começa com um breve histórico da oferta de LE nas escolas públicas brasileiras e discute o conceito de gamificação. Em seguida, apresenta exemplos de atividades e modelos de ensino gamificados e seus resultados. O embasamento teórico inclui autores como Leffa e Silva para compreender o ensino de LE no Brasil, e autores como Vianna, Zichermann, Hamari, LeBlanc, Werbach e Vieira para discutir a gamificação nas aulas de LE, além de documentos oficiais. Conclui que os resultados positivos superam os negativos, tornando a gamificação uma ferramenta eficaz para o ensino de LE.

O décimo terceiro artigo **Linguagem e vida em aulas de conversação de le: uma análise linguística acerca da valorização da vida e prevenção do suicídio em textos verbo-visuais da campanha setembro amarelo**, por sua vez, de *Janine dos Santos Rolim* e *Janaine dos Santos Rolim*, aborda uma análise verbo-visual de dois cartazes da Campanha Setembro Amarelo utilizando a Linguística Sistêmico-Funcional para analisar os elementos verbais e a Gramática do Design Visual para os recursos visuais. O estudo busca investigar como a construção linguística desses cartazes pode contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa e, ao mesmo tempo, promover a valorização da vida e a prevenção do suicídio. O estudo é qualitativo e interpretativo, envolvendo a análise de dois cartazes da campanha. Os resultados indicam que os textos verbo-visuais nesses cartazes podem promover a conscientização sobre a valorização da vida e a prevenção do suicídio, sendo potencialmente úteis para o ensino de línguas estrangeiras e a promoção dos valores da campanha.

O décimo quarto artigo **Representações da Ditadura Militar em “Anos de Chumbo”, de Chico Buarque de Holanda**, de *Ivanildo Antonio dos Santos Filho*, enfoca a importância de examinar o espaço na narrativa literária, especialmente em um contexto onde personagens são construídos com complexidade psicológica diante de um mundo fragmentado. O objetivo principal é analisar como a ditadura militar é representada no conto “Anos de Chumbo” de Chico Buarque, explorando as influências do espaço da ditadura na construção do personagem principal e como o espaço revela as percepções subjetivas do narrador e as relações socioculturais da Ditadura Militar. A metodologia é qualitativa e bibliográfica, envolvendo uma análise crítico-interpretativa da construção literária. O estudo utiliza a Topoanálise como uma abordagem teórica e destaca a importância de examinar o espaço na literatura para uma compreensão mais profunda das obras literárias.

Já o décimo quinto artigo **Gabriel García Márquez y la formación de lectores en clases de lengua española**, de *Júlio César Vasconcelos Viana e Josilene Pinheiro-Mariz*, visa abordar as dificuldades na formação de leitores no Brasil e mostrar aos futuros professores de língua espanhola como podem contribuir para essa formação, sem separar língua e literatura. Para isso, utiliza o romance “O Amor nos Tempos do Cólera” de Gabriel García Márquez e sua adaptação cinematográfica como ferramentas para promover a formação de leitores literários. A pesquisa se baseia em teorias que destacam a relação entre o professor e o texto literário, argumentando contra a separação entre língua e literatura nas aulas de espanhol. Através de atividades em aulas de nível superior, a pesquisa mostra um aumento gradual no interesse dos alunos pela leitura do romance, com a adaptação cinematográfica desempenhando um papel importante ao ajudá-los a ler o livro completo pela primeira vez. Isso demonstra que ensinar uma língua vai além da gramática, envolvendo a promoção da cultura associada à língua ensinada.

O décimo sexto artigo **Teletandem: espaço virtual de ensino de um ponto de vista didático e pedagógico**, de *Helenildo Arruda de Macedo Junior e Fábio Marques de Souza*, destaca o modo com o qual as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) transformaram o ensino e a aprendizagem, com ênfase no Teletandem como um espaço virtual colaborativo. Ele explora a utilização das TDI-

Cs para ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem, questionando como o Teletandem configura-se como tal espaço. O texto busca respostas sobre como o Teletandem promove novas oportunidades de aprendizado de línguas e se torna um instrumento dinâmico para processos inovadores de ensino, combinando o virtual, o real e o ensino de línguas.

O décimo sétimo artigo **Feedback corretivo em aulas de língua estrangeira: confrontando preferências de professores e alunos**, de *Matheus de Almeida Barbosa e Maylton da Silva Fernandes*, examina a importância do feedback corretivo durante a aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula, enfocando a correção de erros dos alunos para impulsionar o avanço na compreensão e produção linguística. Os autores exploram as preferências de professores e alunos quanto ao tipo e à forma de feedback, utilizando um questionário com escalas Likert. Os resultados revelam que os alunos preferem feedback mais incisivo, enquanto os professores optam por uma abordagem mais direcionada e suave. Essas preferências indicam possíveis insights sobre às crenças desses grupos em relação à aquisição de línguas estrangeiras e ao papel dos erros nesse processo.

O décimo oitavo artigo **Produção de materiais didáticos no ensino de LE**, de *Rita de Cássia Correia Diniz*, aborda as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao aprenderem espanhol nas escolas públicas de ensino médio, devido à semelhança como português. O estudo analisa como metodologias, como a leitura de gêneros textuais específicos e discussões sobre relações bilaterais e geopolíticas, podem ajudar os alunos a refletir sobre questões contemporâneas e a compreender a sociedade moderna. Além disso, destaca a falta de materiais didáticos adequando-se a necessidade de os professores desenvolverem estratégias de ensino para superar essas dificuldades, especialmente em relação à gramática.

No décimo nono artigo **Multiletramentos e educação antirracista: uma proposta de ensino a partir de gêneros multissemióticos**, a autora *Rosemberg Gomes Nascimento* enfoca o contexto da pandemia de COVID-19 no tocante às adaptações das práticas de ensino dos professores enquanto utilizam gêneros de comunicação multimodal, principalmente gêneros digitais, para tornar o aprendizado mais envolvente para os alunos. Este artigo relata uma experiência educacional

em uma escola em Pernambuco, que se concentrou na educação antirracista, com alunos do Ensino Fundamental e Médio. O projeto, realizado em 2021 e 2022, baseou-se na Pedagogia dos Multiletramentos, que considera as dimensões multicultural e multimodal na construção de significados. O objetivo foi, então, explorar como o trabalho com gêneros multimodais poderia tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativo, e o artigo compartilha essa experiência com base em autores como Marcushi, Rojo e Cope, entre outros.

O vigésimo artigo **Literatura en sala de aula de ELE: breve feflexiones y practicas a partir del concepto de las novelas picarescas**, de *Kariny Dias de Oliveira* e *Jair Ibiapino Pereira Tavares*, apresenta a experiência de dois professores de Literatura em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) voltada para brasileiros no ensino superior, de modo a abordar o tema das Novelas Picarescas, como o caso do Lazarillo de Tormes, em sala de aula. Os autores abarcam, no presente artigo, temas como da exploração infantil, além de discutirem questões de corrupção na igreja, tanto no passado quanto no presente, e apresentaram aparências das classes sociais da época e sua relação com a burguesia, buscando fazer um contraponto com a realidade da sociedade atual e a fome, ao mesmo tempo em que apresentam como solicitam, em seus determinados contextos de ensino, atividades que integrem os propostos.

Quanto ao vigésimo primeiro artigo **Relato de experiência referente a implantação da lei de iniciativa popular do espanhol nº 17/2017 na cidade de Areial/pb**, também de *Kariny Dias de Oliveira* e *Jair Ibiapino Pereira Tavares*, este apresenta um panorama histórico e estrutural da Lei de Iniciativa Popular do Espanhol nº 17/2017 na cidade de Areial/PB. É um relato de experiência que descreve o caminho percorrido para a implementação dessa lei, que tinha como objetivo introduzir o ensino da língua espanhola nas escolas da cidade. O texto também levanta discussões sobre a luta e resistência em prol da inclusão do espanhol no currículo escolar brasileiro, visando servir como exemplo para outras cidades que desejem seguir o mesmo caminho.

O vigésimo segundo artigo **Leitura e escrita no universo da tecnologia**, por sua vez, de *Valdirene Sabino* e *Sônia Barros*, discute o impacto das tecnologias de informação e comunicação na produção escrita e leitura, destacando seu papel na formação de uma sociedade mais letrada e interconectada. Ele analisa como o uso

de computadores na educação não se limita ao ensino de conteúdos específicos, mas também promove processos perceptivos, sociais e afetivos. O artigo aborda a evolução da exposição do pensamento e da sintaxe do conhecimento ao longo do tempo, desde as primeiras iniciativas de informatização na educação até o momento atual, em que as tecnologias avançadas e ambientes virtuais desempenham um papel central na comunicação e na aprendizagem.

O vigésimo terceiro artigo **Práticas educativas centradas na realidade rural: o papel da escola do campo na manutenção da agricultura familiar**, de *Renato Marques de Brito*, aborda as práticas educativas da escola rural, focando na Escola do Campo João Izidro dos Santos, localizada em Areial, PB, e destacando sua trajetória de reabertura em 2017. A pesquisa se baseia em teóricos como Caldart, Arroyo, Molina, Libâneo e Veiga. Utilizando uma abordagem descritiva e qualitativa, o estudo de caso explora a colaboração entre escolas rurais, comunidades e instituições agrícolas. O objetivo é mostrar como essas parcerias podem beneficiar a educação focada na realidade rural e contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar. O artigo busca fornecer informações que possam apoiar outros profissionais da educação no campo na criação de práticas educativas e currículos específicos para essa realidade.

Por fim, o vigésimo quarto artigo **Don Quijote de los niños: Monteiro Lobato en clase de lengua española**, de *María José Núñez Merino* e *Siomara Regina Cavalcanti de Lucena*, aborda a temática desafiadora de ensinar clássicos literários a estudantes de línguas devido a barreiras linguísticas, culturais e falta de hábito de leitura. Para isso, apresenta versões adaptadas, como o “Dom Quixote das crianças” em espanhol por José Bento Monteiro Lobato, como estratégia de ensino para melhorar o domínio do idioma e estimular o interesse dos alunos. As autoras concluem que essas adaptações exploram a intertextualidade entre Lobato e Cervantes, aproximando os leitores do mundo de Dom Quixote e promovendo, também, a leitura, o interesse pelos clássicos e o desenvolvimento da competência literária, sobretudo quando se trata de estudantes de ELE/EL2.

Esperamos que, ao longo das páginas deste livro, você encontre não apenas informações valiosas, mas também inspiração para explorar novos horizontes, desafiar preconceitos e aprofundar seu conhecimento sobre o assunto. Este trabalho é o resultado de esforços dedicados e paixão, e esperamos que ele enri-

queça sua jornada linguística e literária no tocante ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Agradecemos por nos acompanhar nesta aventura.

Desejamos a todos/as uma ótima leitura.

Prof^a. M^a. Janaine dos Santos Rolim.

O CINEMA DENTRO DA SALA DE AULA

Juliano Jorge Amaral Gouveia Moniz¹

Alciléia Sousa Freitas²

INTRODUÇÃO

Um forte desenvolvimento audiovisual foi trazido pela sociedade moderna. É por meio de estímulos audiovisuais constantes, que os alunos adquirem os mais diversos tipos de conhecimento. A introdução de meios audiovisuais no sistema educacional, principalmente o cinema, faz com que a juventude desperte mais interesse na busca do saber, e assim, entender melhor novos mundos e novas culturas.

Uma das propostas deste artigo científico é levar o cinema para a escola e é por este motivo que a abordagem adotada será a exibição de um filme que focará diferentes temáticas em um ambiente propício e de qualidade para que os alunos incorporem valores e virtudes do cotidiano e possam assimilar conteúdos multidisciplinares de uma maneira bastante prazerosa.

Outra proposta é mostrar, de maneira bem elucidativa, que a exibição de filmes em sala de aula não pode mais ser apreciada somente como entretenimento (um simples passatempo) e passe a assumir a posição de um poderoso instrumento de trabalho nas mãos dos professores.

Segundo Thiel & Thiel (2009, p.12):

Especialmente no âmbito do ensino de língua estrangeira, muitos alunos costumam ver filmes no idioma original, o que certamente é um exercício interessante, mas poucos espectadores percebem que o próprio objeto fílmico pode ser considerado uma “língua estrangeira”, por ser constituído de uma variedade de signos que são percebidos, vistos e ouvidos, mas nem sempre conhecidos suficientemente para que, a partir da conjugação desses elementos, os sentidos sejam construídos. Assim cremos que o cinema auxilia na aquisição do vocabulário, da sintaxe e da pronúncia de

1 Juliano Jorge Amaral Gouveia Moniz (Graduado em Letras Português-Espanhol pela Unip Interativa e Pós-graduando em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira Uninter).

2 Alciléia Sousa Freitas (formada em Pedagogia pela PUCPR, Especialista em Educação Especial e Inclusão pelo IBPEX e Mestre em Educação pela UFPR, professora da Uninter)

uma língua estrangeira e ainda estimula o aprendizado de leitura de um suporte único, em termos de representação e recriação do mundo.

Outro ponto a ser trabalhado neste artigo (de maneira indireta) é a exibição de filmes como facilitador na aquisição de uma língua estrangeira, e neste caso, a espanhola. Ver um filme com áudio e legendas se trabalha tanto o vocabulário como a pronúncia. Além de se obter conhecimentos culturais e de mundo.

Segundo Arnaud Guigue,

O cinema pode ser apreendido [...] como uma experiência de vida. O que significa que ele pode ser outra coisa ou mais do que um objeto estético suscetível de ser julgado belo ou agradável. Ele pode marcar profundamente nossa experiência da mesma forma que a literatura ou a música. Uma experiência de vida põe em jogo muito mais coisas do que nosso simples gosto, ela põe em jogo nossa própria existência e aquilo que somos. (Guigue, *apud* Morin, 2004, p, 324).

Ao longo de mais de um século de existência, o cinema confirma a sua trajetória em forma de filmes (movimentos culturais, circunstâncias políticas, conflitos bélicos, o dia a dia de uma sociedade em constante mudança, os esportes etc.) que nos permitem superar problemas surgidos com o passar dos anos, pois a sua linguagem fascinante faz com que o público receba, de forma estonteante, ideias, contextos, inspirações e experiências de personagens e realidades que possam servir de aprendizado.

O CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

Por que o vídeo ou o cinema deve ser usado em uma sala de aula? Segundo Rapaport (2008, p.133):

A utilização de vídeos (em formato VHS ou DVD) como recurso visual tem contribuído muito para o processo de ensino-aprendizagem, pois combina favoravelmente educação e entretenimento. Adeptos concordam que os vídeos estimulam o interesse do aluno em adquirir a L2, bem como em incorporar aspectos culturais com os quais se identifique.

Além de ser um dos melhores tipos de entretenimento, a utilização do vídeo, ou melhor, a utilização do cinema propicia aos alunos um grande poten-

cial de aprendizado, motivando-os para o mundo da leitura em vários contextos e, também, na aquisição de uma língua estrangeira.

O Cinema voltado para a escola não é uma atividade isolada em si mesma, mas sim um aparato pedagógico que pode auxiliar e estimular outros tipos de aprendizado. De acordo Thiel & Thiel (2009, p.12):

Ensinar a olhar, ver, contemplar e perscrutar o mundo à nossa volta faz parte da tarefa do educador. Assim, cabe questionarmos como vemos e lemos o mundo e suas representações e como podemos compreender os inúmeros textos que circulam socialmente, sejam com palavras, movimentos, gestos, sons, imagens ou todos esses elementos articulados. Essas questões fazem parte da prática educativa contemporânea, pois a leitura de diferentes linguagens, expressas em variados suportes, constituem formas de letramento.

A linguagem audiovisual nos fornece suportes que facilitam na construção de conhecimentos para ser trabalhado em temas específicos, realizar pesquisas, desenvolver competências comunicativas e fazer leituras críticas da realidade. Em relação ao material audiovisual voltado para a sala de aula, Cruz, Gama & Souza (2006, p.3) afirmam que:

O cinema, com o seu aparato tecnológico apropriado para documentar, encenar e narrar histórias, nos permite uma nova maneira de olhar para o mundo e, com isso, estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Dessa forma, podemos considerar que o texto fílmico atua na escola como sendo um recurso lúdico e extremamente sedutor, que atrai a atenção dos alunos e os envolve na realização das tarefas.

O aluno, muitas vezes, está desmotivado e necessita de uma injeção de ânimo para entrar em harmonia com o que se está sendo ensinado. E é a partir daí que o filme deve ser introduzido na sala de aula. Ele deve ser passado de forma bem planejada e criteriosa para atingir os objetivos referentes ao ensino-aprendizagem. Muitas vezes, o filme é utilizado por professores despreparados como um passatempo (ou para substituir uma aula que não estava programada para ser a dele, ou exibi-lo sem muita ligação com o assunto a ser trabalhado e sem discuti-lo posteriormente).

METODOLOGIA

O filme escolhido para ser analisado é Karatê Kid – A hora da verdade.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO ORIGINAL: The Karate Kid

TÍTULO NO BRASIL: Karatê Kid – A hora da verdade

ANO: 1984

PAÍS: EUA

DIRETOR: John V. Avildsen **GÊNERO:** Ação, drama, esporte **DURAÇÃO:** 126 minutos

LEITURA REALIZADA POR: Juliano Moniz **ELENCO** Ralph Macchio – Daniel Larusso (personagem principal e pupilo do Sr. Miyagi); Noriyuki “Pat” Morita – Sr. Kesuke Miyagi (mestre de Daniel Larusso); Elisabeth Shue – Ali Mills (ex-namorada de Johnny Lawrence); William Zabka – Johnny Lawrence (líder da gangue Cobra Kai); Ron Thomas – Bobby Brown (um dos integrantes dos Cobra Kai); Rob Garrison – Tommy (um dos integrantes dos Cobra Kai); Chad McQueen – Dutch (um dos integrantes dos Cobra Kai); Tony O’Dell – Jimmy (um dos integrantes dos Cobra Kai); Martin Kove – John Kreese (mestre do Cobra Kai Dojô); Randee Heller – Lucille Larusso (mãe de Daniel Larusso).

OBJETIVO A SER ATINGIDO

Refletir sobre o processo de construção de um atleta como competidor (as regras e técnicas) e como cidadão (os valores filosóficos dentro de uma arte marcial em relação aluno e mestre).

SÍNTESE TEMÁTICA

Karatê Kid – A hora da verdade é um filme simples, harmonioso e que nos traz lições de vida muito importantes na construção da cidadania, mostrando que valores como a disciplina e perseverança fazem toda a diferença na vida de um desportista e cidadão.

PONTOS A SEREM TRABALHADOS COMO VALORES

Determinação, comprometimento, comportamento ético, respeito, superação e resiliência.

ANÁLISE E FUNDAMENTOS

Antes de iniciar a análise do filme que será exibido, será mencionado algo extremamente importante para o seu entendimento. O carateca ao aprender, de forma correta, a filosofia e os treinamentos do Karatê, provavelmente identificará as suas debilidades e potencialidades ao mesmo tempo em que assimilará valores que poderão transformar a sua vida. De acordo com Duino (1999, p.78):

A aprendizagem da luta, com a utilização adequada de seus conceitos e de sua filosofia, quando realizada com a intenção da liberdade, leva o carateca a identificar seus limites e potencialidades. O lutador, de forma disciplinada, segue um ritmo de treinamento que envolve diretamente a luta em sua vida diária, facilitando a internalização de seus valores, percebendo-os e compreendendo-os para ser capaz de transformar sua própria realidade.

O filme nos conta a história de um rapaz que chega a uma cidade nova devido à transferência de sua mãe por questões de trabalho. Na nova cidade, Larusso se encontra com uma garota em um acampamento de praia, e logo percebe que ela será uma conquista árdua, pois é ex-namorada do líder de uma gangue de motoqueiros que são faixas pretas em Karatê (Os Cobra Kai). Depois de uma discussão entre Ali e Johnny, Larusso se mete na conversa, e logo, em seguida, percebe que a sua vida se tornará um pesadelo. A quantidade de surras que ele passa a levar dessa gangue é enorme, mas em um determinado momento, o rapaz é salvo por um mestre. Esse mestre, conhecido por Sr. Miyagi propõe ao rapaz ensinar os segredos e a filosofia do Karatê, desde que o garoto não os use em situações desnecessárias ou propósitos ofensivos. Segundo Funakoshi (1975, p.76):

Em minhas orientações, sempre enfatizei o ponto de que o Karatê é uma arte de defesa e que nunca deve servir a propósitos ofensivos. “Tenha cuidado”, escrevi num dos meus primeiros livros, “com as palavras que fala, pois se você for arrogante fará muitos inimigos.” Nunca se esqueça do antigo ditado que diz que

um vento forte pode destruir uma árvore robusta, mas o salgueiro verga e o vento passa por ele. As grandes virtudes do Karatê são a prudência e a humildade.

A motivação que leva Daniel a **aprender** a arte marcial é: saber se defender, adquirir respeito em relação aos Cobra Kai e conseguir a admiração da garota pela qual se apaixonou.

Sr. Miyagi marca os dias e os horários dos treinos. A utilização dos seus métodos não é nada convencional (uso de atividades do cotidiano como encerrar carros, lixar assoalho, pintar cercas e casa). Daniel se aborrece, dizendo que tais métodos não fazem parte das técnicas do Karatê. Sr. Miyagi, ao perceber, tal chateação, pede para que o garoto fique em posição de defesa e começa a soltar golpes, fazendo com que Daniel mostre o que aprendeu. Com o passar das semanas, Daniel mostra-se com mais **determinação**. O mestre vai percebendo que o seu pupilo começa a ter uma mudança pessoal incrível (está mais paciente e mais maduro). Então os dois (Larusso e Miyagi) decidem ir até a academia dos Cobra Kai para pedir uma trégua e ao mesmo tempo lançar um desafio ao mestre John Kreese. Sr. Miyagi pede a Kreese que os seus alunos deixem Daniel em paz por um tempo, para que ele possa treinar, e assim poder participar do Campeonato Nacional de Karatê. Kreese o chama de petulante, mas aceita o seu desafio, lançando uma condição (se o trato for descumprido, os Cobra não deixarão nem Daniel nem o próprio Miyagi em paz).

Os treinos se intensificam, e apesar de todas as adversidades, Daniel continua **engajado** e **comprometido** ainda mais, com um **comportamento** ético inabalável. E com isso, **o respeito ao mestre** fica mais evidente, pois Daniel sente que Miyagi não ensina apenas Karatê, mas também lições que serão válidas para toda a vida.

O grande dia chega, e todos estão com os nervos à flor da pele. Os ensinamentos e treinamentos levam ambos ao campeonato nacional da modalidade e algo inesperado acontece: **A superação** de maneira **resiliente** (em relação ao Bullying; a admiração de todos; o respeito dos adversários; a conquista do título nacional e da mulher desejada).

Um ponto bastante crucial é que dentro de qualquer esporte existe a competição. Mas não uma competição desleal. Ela é promovida para comparar as per-

formances dos vários competidores envolvidos, e para que isso aconteça, são estabelecidas regras dentro da modalidade esportiva escolhida.

Outro ponto a ser considerado é que O Sr. Miyagi é o perfeito mentor da jornada do herói, ajudando-o a tomar decisões mais conscientes e assertivas, mas sem nunca dizer o que ele deve ou não fazer.

Figura 1. Daniel San e o Sr. Miyagi treinando juntos



Fonte: Página de Karate Kid 1984 no Facebook³

OS PONTOS QUE SERÃO TRABALHADOS DENTRO DO ESPORTE (EDUCAÇÃO FÍSICA), ESPECIFICAMENTE O KARATÊ:

De acordo com William Falcão, doutorando em Psicologia do Esporte: “Há três tipos de metas: metas de processo, metas de desempenho e metas de resultado”. As metas de processo são direcionadas a exercícios ou ações que ajudam atletas a executar fundamentos do esporte. Por exemplo, 1º DIA: encerar carros (esfrega com a direita e depois com a esquerda, em círculos); 2º DIA: lixar o assoalho com a mão direita e depois com a esquerda, em círculos; 3º DIA: pintar a cerca (para cima e para baixo com o punho firme); 4º DIA: pintar a casa (para a direita e para a esquerda com o punho firme); Treinamento de equilíbrio em cima de um barco em um rio gelado; Treinamento do golpe da garça.

As metas de desempenho são objetivos voltados para atingir padrões de desempenho comparados a desempenhos anteriores. Por exemplo, todos esses pequenos treinamentos que foram desprezados por Daniel, mais tarde serviram de base para as reais técnicas do Karatê.

Finalmente, metas de resultado são objetivos voltados para resultados de competições. Por exemplo, o título de campeão nacional de Karatê.

Figura 1. Aprenda a atingir suas metas

ESTABELEÇA SUAS METAS! Nome: _____

COMEÇE AQUI!
Qual o meu objetivo este ano/temporada?

METAS DE RESULTADO DE LONGO PRAZO

Como eu posso atingir isso?

METAS DE PROCESSO DE LONGO PRAZO

Em que eu devo melhorar para atingir isso?

METAS DE PROCESSO DE CURTO PRAZO

O que eu devo fazer em todos os treinos para melhorar nisso?

METAS DE PROCESSO DE CURTO PRAZO

Fonte: FALCÃO, 20124

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este artigo representou uma tarefa muito rica e prazerosa, tendo em vista que o autor esteve muito interessado em desenvolver o tema “O Cinema dentro da sala de aula” porque, além de ser um professor que acredita no filme como ferramenta pedagógica, ele o aplica com bastante cuidado, pois sua utilização requer muito planejamento e dedicação. Ele percebeu que o filme é muito sedutor devido à sua capacidade de informar, entreter, projetar realidades de outros

tempos e espaços. E foi comprovado ao longo deste trabalho que o autor abordou três aspectos importantes. Um deles foi mostrar que o filme é uma ferramenta multidirecional e interdisciplinar (tem a capacidade de abordar várias temáticas ao mesmo tempo). Podem ser Estudados valores filosóficos concomitantemente com a língua materna ou estrangeira (diálogos, interpretação da narrativa). O outro foi o uso inadequado do cinema na sala de aula (vídeo como tapa-buraco, vídeo-enrolação, somente a passagem do vídeo sem que depois haja uma discussão ou uma análise). E por último, as propostas de sua utilização da maneira mais adequada (vídeo como sensibilização, como ilustração, como simulação) somados ao passo a passo de como exibi-lo (o antes, o durante e o depois).

Karatê Kid – a hora da verdade – foi o filme analisado neste trabalho. Por meio da síntese teórica, foram mostrados os valores filosóficos que foram trabalhados (determinação, engajamento, comprometimento, superação, comportamento ético, respeito e resiliência).

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria Cecília Coutinho de. **Código de ética: um instrumento que adiciona valor**. São Paulo: Negócio Editora, 2002.

CASTILHO, Áurea. **Filmes para ver e aprender**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

CRUZ, M.L.O.B.; SOUZA, FM.; GAMA, A.P.F. **O cinema no aperfeiçoamento das competências de línguas (materna e estrangeira)**. In: Prógrad UNESP (Org.).

CURY, Augusto Jorge. **Nunca desista dos seus sonhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

DUINO, S. Concepção educacional do karatê na Universidade Federal do Rio de Janeiro: **um estudo de caso do departamento de lutas da Escola de Educação Física e Desportos**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro; PPGEF/UGF. 1999.

DUNCAN, O. **O Karatê júnior**. São Paulo: Ediouro, 1985.

FALCÃO, William. **Aprenda a estabelecer as suas metas**. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/eu-atleta/noticia/2012/05/aprenda-estabelecer-suas-metas.html>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FUNAKOSHI, G. **Karatê-Dô – O meu Modo de Vida**, São Paulo; Editora Cultrix, 1975.

GUIGUE, Arnaud. **Cinema e experiência de vida**. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de: NASCIMENTO, Flávia. **Rio de Janeiro: Bertrand Brasil**, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.2, p.27-35, jan./abr.1995.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. **Mundo das ideias: movie takes, a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aynamará, 2009.

RUBIO, Kátia. O imaginário da derrota no esporte contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.18, n.1, p.86-91, 2006.

SILVA, Maria Regina Santos. **A construção de uma trajetória resiliente durante as primeiras etapas do desenvolvimento da criança: o papel da sensibilidade materna e do suporte social**. 2003. 17 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

LA OBSERVACIÓN DE CLASES DE ESPAÑOL

Secundino Vigón Artos

Introducción

Un Brasil, en todos los estudios de licenciatura es necesario que el estudiante realice unas prácticas en las escuelas con las que puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos teóricamente dentro de la universidad.

O papel do estágio é colocar o aluno diante da prática docente, para que este possa vivenciar momentos diferentes em sala de aula, fazendo a relação teoria e prática, e definindo conhecimentos profissionais que serão a base no magistério (Tardif, 2002 p. 227)

Se conocen estas prácticas con el nombre de ESTAGIO en portugués y se realizan en las escuelas conveniadas con la universidad en las que el estudiante durante cuatro semestres tendrá tanto que observar cómo impartir clases en esas escuelas. El estágio supervisionado es el momento en el que el formando pone en práctica las teorías aprendidas en la universidad o de la relación teoría y práctica. (Milanesi, I. 2012, p. 211). Esta parte de los estudios que presentan formación inicial de profesores permite que el formando entre en contacto con la vida profesional y realizar un análisis de su acción educativa.

Vale acrescentar que a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente, logo, acreditamos que deve ser respaldada por concepções e práticas que levem à reflexão. O valor da investigação no estágio favorece a mobilização dos saberes e fazeres de professores e alunos, no sentido de promover a articulação entre os saberes da experiência e a teoria, “permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva” (Barreiro; Gebran, 2006, p. 22).

La Ley 11.788/2008 divide en 4 las fases del ESTÁGIO SUPERVISIONADO. Estas serían observación, planificación, implementación y evaluación. Lo que sucede normalmente es que los estudiantes en prácticas llegan a las escuelas a cumplir la primera fase totalmente perdidos sin saber qué observar. Para ello en este artículo

vamos a presentar unas tablas con nueve itens observables como la planificación, el material, los recursos, el comportamiento, las actividades y las tareas, la participación, la pizarra, la metodología y el transcurso de la clase, para que una vez recogidas estas informaciones puedan discutir las con el tutor que contribuye con sus prácticas en una entrevista.

¿Qué observar?

Como hemos adelantado el estudiante en prácticas muchas veces se siente perdido cuando llega a la escuela sin saber qué debe observar. Es mucha la información que recibe y a veces no encuentra ayuda entre los propios profesores de la institución. Debe realizar una observación como un todo o en palabras de Freire e Bráñez:

Freire (1970/1987) compreende a observação, num contexto social determinado, como o primeiro momento de um conjunto de procedimentos a serem seguidos durante a realização de uma pesquisa. No âmbito escolar, a observação tem importância fundamental na compreensão e transformação dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, iniciando-se por uma série de questionamentos. Assim, o que se entende por observação? As respostas seriam múltiplas; uma delas, muito breve, seria olhar algo atentamente. (Bráñez, 2013, p. 134)

Es necesario también que el estudiante en prácticas sea orientado en esa observación tanto por el responsable de la universidad como por el responsable de la escuela, con la intención de que aproveche bien ese momento de observación.

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores e estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências. (Pimenta e Lima, 2005 p.14).

En Coêlho de Souza, J. (2016) se presentan unos itens observables que el estudiante debe observar sobre la institución. Son los siguientes:

a) Nome da escola, endereço/telefone, horário de funcionamento, natureza da instituição, nomes dos seus responsáveis.

b) Caracterização da Unidade Escolar. Características da organização de ambientes. • Organização física, administrativa e organizacional da escola (direção, coordenação, orientação, professores, auxiliares, pessoal de apoio). • Leitura e análise dos Documentos Oficiais. • Leitura e análise do Plano Escolar, do Projeto Político Pedagógico, Orientações Curriculares. • Os professores/educadores elaboram planejamento pedagógico? • A instituição possui proposta pedagógica ou utiliza uma proposta oficial? • Horário das atividades dos alunos. • Horários que a instituição possui destinados à formação continuada dos professores. • Como se dá o funcionamento da APM, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil?

Sin embargo nuestras fichas más que observar la institución pretende centrarse en la observación de las clases en sí. Para ello presentamos la ficha 0 con los datos simples en que se centrará nuestra observación.

TABLA 0

PROFESOR OBSERVADO
PROFESOR OBSERVADOR
FECHA DE LA OBSERVACIÓN
Grupo
Nivel
Nº de alumnos
Horario

La observación de clases

Entendemos la observación de clase como el momento en que se observa la práctica pedagógica en la que un profesor tiene contacto con sus alumnos y en el que un estudiante en práctica examina atentamente el transcurso de esa **práctica** pedagógica.

No es difícil definir qué significa observar, en nuestra opinión, no es ni más ni me-nos que examinar algo atentamente. Si nos preguntamos qué cosas pode-

mos observar en un aula, la respuesta casi siempre es todo, y en ese todo podemos incluir cosas tan diferentes como el tono de voz que utiliza el profesor, cómo organiza la pizarra, el grado de autonomía de un alumno o cuántas y de qué tipo son las sillas que hay en un aula, por poner algunos ejemplos. En el ámbito de la enseñanza, hablamos de observación para referirnos a una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis, un elemento fundamental de todo proceso de investigación en el aula, pues en ella se apoya el investigador para obtener la mayor cantidad posible de datos. (Gutiérrez Quintana, 2008 p. 338)

Existen unos objetivos que debe tener cualquier observación ya tratados por VAÑÓ AYMAT, T. (2004). Estos serían los siguientes: Desarrollar la capacidad de percepción de los profesores en prácticas sobre lo que ocurre en el aula; entender mejor las reacciones de los alumnos para adecuar la práctica docente a las necesidades de aprendizaje de estos: aprender de otros profesionales; abrir la clase a otros profesionales, partiendo de la base de que la enseñanza es una actividad cooperativa y basada en una relación de ayuda entre enseñantes; aprender a observar una clase de ELE sin intenciones evaluativas; positivizar la actitud de los profesores ante las altero-observaciones y las auto-observaciones. En definitiva, mejorar su actividad docente como futuros profesionales de ELE.

De la misma forma, VAÑÓ AYMAT, T. (2004) establece en el mismo artículo cuáles deberán ser los principios de la observación y cuál debe ser la actitud que se mantiene con respecto al profesional observado. Serían los siguientes los principios que establece Vañó: actitud de respeto hacia el compañero o compañera observado; actitud no «prejuiciosa»: no considerar que hay una única forma «buena» de enseñar, sino distintos estilos y maneras de enseñar. En consecuencia, al observar, no buscar en el comportamiento del profesor observado la realización de expectativas previamente creadas sobre cuál debe de ser su comportamiento en el aula; observar clases con un propósito; actitud positiva en el momento de dar la retroalimentación; no criticar las prácticas docentes de los enseñantes, sino, muy al contrario, generar confianza entre los profesores, ofreciendo alternativas a sus prácticas, dando sugerencias constructivas, desarrollando su espíritu crítico, etcétera.

No existe un consenso entre los investigadores sobre qué observar exactamente en las clases. Si por un lado Barros Lorenzo, R.; Comba Otero, M. (2012, P.164) en Recursos para una observación dividen en cuatro categorías observables (Plan de Clase, Lista de elementos a observar, Planillas de Observación y Diarios de Clase), Vañó por su parte lo divide en tres grandes grupos: La lección, la gestión y la interacción.

Dentro de la lección son elementos observables el cumplimiento de los objetivos lingüísticos de la lección: ¿Se han tratado los objetivos (léxicos, gramaticales, fonológicos, etc.) que se pretendían?; el cumplimiento de los objetivos comunicativos:

¿Qué son capaces de hacer los alumnos después de la lección?; el cumplimiento de los objetivos sociolingüísticos (marcadores de relaciones sociales, normas de cortesía, diferencias de registro, etcétera); el cumplimiento de los objetivos pragmáticos (funcionales, discursivos, de organización de los textos orales o escritos); la secuenciación (los pasos) de la lección; el tratamiento de los temas imprevistos; el tipo de actividades controladas (*drills*, cuestionarios, rellenar huecos, etcétera); el tipo de actividades libres (resolución de problemas, juegos de rol, etcétera); las tareas posibilitadoras; la tarea final y el tipo de material auténtico.

Sobre la interacción del aula podemos considerar como elementos observables, según Vañó: el metalenguaje del profesor para dar explicaciones gramaticales; los recursos (lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos) para dar instrucciones; los recursos del profesor para explicar vocabulario; los elogios del profesor; las preguntas de los alumnos; las preguntas del profesor; el discurso entre alumnos para evaluar cómo van hacer una actividad; el discurso entre alumnos para realizar una actividad; el discurso entre alumnos sobre las palabras que no entienden y sobre sus reflexiones metalingüísticas; el discurso entre alumnos para evaluar cómo han hecho una actividad.

Finalmente sobre la gestión del aula establece Vañó los siguientes elementos observables: el tono y volumen de voz del profesor; el control visual que realiza el profesor; la ocupación del espacio por el profesor; la ocupación del tiempo (tiempo de habla gestionado por los alumnos y tiempo de habla gestionado por el profesor); la utilización de la pizarra; la utilización de otros materiales; las instrucciones del profesor; la variedad de actividades; la variedad de dinámicas de grupo;

la comprobación de que los estudiantes comprenden (mecanismos de evaluación) y las técnicas de corrección oral.

Nosotros intentaremos simplificar todas estas cuestiones en nueve categorías que serán las siguientes: Plan de clase, material, recursos, comportamiento, actividades/tareas, participación, pizarra, metodología y transcurso de la clase.

-Tablas de observación

Tras seguir los principios de observación que también propone Vañoó que consideramos esenciales como llegar puntuales a clase e informar a los alumnos del plan de observación, el profesor observante debe sentarse en un lugar donde no interfiera el desarrollo de la clase. También debe permanecer neutral: no participar, no contestar a preguntas de los alumnos, no reaccionar ante ellos o ante lo que pase en clase (todo lo más, mostrar interés por lo que ocurre y sonreír), no hacer señas al profesor observado, etcétera. Se trata de minimizar en lo posible la llamada «paradoja del observador»: el hecho de que, la persona que quiere observar la realidad modifica, con su sola presencia, esa realidad que pretende observar.

Ser mirado desde afuera, cuando nos ponemos en escena frente a nuestro público, los estudiantes, no es tarea fácil; uno quisiera que aquel niño que siempre molesta, hoy se quedara callado; que aquel que nunca participa, hoy por fin le conociéramos la voz... pero para suerte del profesor que dicta la clase, esto nunca sucede, casi siempre ésta transcurre tal como han transcurrido hasta ahora. Esto hace que la labor del observador se cumpla y que el observado cuente con material suficiente, tomado desde la perspectiva ajena, para enriquecer y potenciar su capacidad educadora. No obstante, esto último sólo puede cumplirse si el observado recibe una retroalimentación constructiva que lo ayude a aprender en la interacción con un par; ya que su par debe ayudarlo a comprender y globalizar su trabajo. (García Castillo, 2008, p.2).

El observador debe tomar notas, pero de forma discreta: cuantos más «datos objetivos» se obtengan de lo que se ha dicho y ha sucedido en clase, menos margen queda para la subjetividad en las valoraciones apoyándose en las fichas de observación que presentamos a continuación. El observador también debe ser

objetivo en la forma de tomar notas, no «ir buscando» la materialización de unas expectativas previamente creadas sobre lo que debe ocurrir en clase; no prejuizar.

Tabla I En la Tabla I analizaremos la planificación de la clase, es decir el plan de clase con sus objetivos y tareas finales.

PLANIFICACIÓN	Sí	No
La clase fue planificada previamente		
Se le entrega al profesor observador el plan de clase		
Se presentan los objetivos al principio de la clase		
Los objetivos se corresponden con el programa/ nivel		
Incluye tareas finales para consolidar los objetivos		

Tabla II - En una segunda parte analizaremos el material y su correspondencia con el plan de clase.

MATERIAL	Sí	No
Los alumnos disponen previamente del material utilizado		
Todos los alumnos tienen el material en clase		
El material se corresponde con el programa/nivel		
Se entrega un material final para consolidar los objetivos trabajados		
El profesor utiliza material de elaboración propia		
Las fotocopias están debidamente identificadas		

Tabla III - En esta tabla serán analizados los recursos tipo fotocopias, libro de texto u otros apoyos que el profesor entregue a los alumnos.

RECURSOS	Sí	No
Fotocopias		
Libro de texto		
Apoyos (gramáticas, diccionarios...)		
Textos reales		
Material gráfico		
Recursos tecnológicos		
Recursos audiovisuales		

Tabla IV - En la tabla IV serán analizadas las tareas y las actividades que el profesor realiza en la clase, así como las instrucciones y el grado de dificultad de estas tareas.

ACTIVIDADES/TAREAS	Sí	No
Los alumnos son capaces de realizar las actividades/ tareas propuestas		
El profesor ofrece instrucciones claras sobre las actividades/tareas		
Las actividades/tareas son comunicativas y reales		
Las actividades/tareas están de acuerdo con los objetivos de la clase		
Las actividades/tareas están de acuerdo con el nivel del MCER del curso		

Tabla V- La tabla V se dedicará a analizar el comportamiento tanto del profesor como el de los alumnos.

COMPORTAMIENTO	Sí	No
El profesor se comporta adecuadamente en clase		
El profesor ofrece una imagen adecuada		
Los alumnos se comportan adecuadamente en clase		
El profesor se preocupa por el uso adecuado de las instalaciones		
El profesor se preocupa por el uso adecuado de los materiales y recursos		
El profesor se preocupa por el uso adecuado del equipamiento		
El profesor utiliza un modelo de lengua correcto		
El profesor es capaz de adaptarse a las necesidades de los alumnos		
El profesor utiliza tan sólo la lengua Materna de los alumnos cuando es necesario		

Tabla VI - Relacionada con la tabla anterior en esta tabla se recogerán los itens relacionados a la participación.

PARTICIPACIÓN	Sí	No
El profesor motiva a los alumnos a que participen		
Los alumnos intervienen más que el profesor en clase		
El profesor incentiva la participación individual		

El profesor incentiva la participación en parejas	
El profesor incentiva la participación de todo el grupo	

Tabla VII - La pizarra ocupará la tabla VII. En ella se analizará como está organizada y el uso que el profesor hace de ella.

PIZARRA	Sí	No
El profesor hace un uso correcto de la pizarra		
El profesor utiliza la pizarra como apoyo		
La pizarra está bien organizada		
Utiliza gráficos, cuadros, llamadas de atención...		
Los alumnos entienden la letra del profesor		
Los alumnos entienden la organización de la pizarra		

Tabla VIII - Esta destinada a la metodología. Como metodología serán observadas algunas cuestiones sobre que tipo de metodología utiliza, si es una metodología más comunicativa o más tradicional, si trabaja las actividades comunicativas de la lengua o si incorpora herramientas del Análisis Contrastivo, Análisis de errores o Interlengua. Del mismo modo serán observados las diferentes técnicas didácticas y los estilos de aprendizaje.

METODOLOGÍA	Sí	No
El profesor utiliza una metodología comunicativa		
El profesor trabaja todas las destrezas en clase		
El profesor se apoya en los AC, AE e IL cuando es necesario		
El profesor centra su clase en contenidos léxicos o gramaticales		

El profesor centra su clase en una o varias funciones comunicativas

El profesor utiliza diferentes técnicas didácticas

El profesor tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje

Tabla IX - La **última** de las tablas se centrará en el transcurso de la clase.

TRANCURSO DE LA CLASE	Sí	No
La clase comienza con puntualidad		
El profesor presenta los contenidos/objetivos que se van a trabajar		
El profesor consigue cumplir los objetivos propuestos		
El profesor consigue explicar los contenidos propuestos		

La explicación de los contenidos es correcta		
Los objetivos/contenidos se adaptan al nivel del curso		
Los alumnos mantienen una actitud atenta y participativa en clase		
La clase transcurre con normalidad		
No se produce ningún incidente en la clase		
Los materiales y recursos están disponibles.		
El equipamiento tecnológico y audiovisual utilizado funciona perfectamente		
La clase finaliza con puntualidad		
El profesor se muestra disponible para aclarar dudas en clase o en las tutorías.		

Tabla X - Finalmente será presentado un apartado donde se resumen las recomendaciones y se realizan las observaciones que serán mostradas durante la entrevista con el formando observado.

RECOMENDACIONES GENERALES	Sí	No
PLANIFICACIÓN		
MATERIAL		
RECURSOS		
COMPORTAMIENTO		
ACTIVIDADES/TAREAS		
PARTICIPACIÓN		
PIZARRA		
METODOLOGÍA		
TRANSCURSO DE LA CLASE		

Conclusión

Hemos intentado aquí presentar unas tablas de observación con las que el estudiante en prácticas puede observar las clases de español como lengua extranjera y en las que podrá sistematizar los datos recogidos. Es importante resaltar que es importante durante la retroalimentación debemos mostrar una actitud respetuosa hacia su compañero observado; procurar ser objetivo, no prejuicioso; favorecer el desarrollo del espíritu crítico del observado, por ejemplo, iniciando la fase

de retroalimentación con preguntas de este tipo: «¿Cómo crees que te ha salido la clase?», «Si pudieses volver a darla, ¿qué cosas harías de otra manera?»

Con la ayuda de estas tablas se podrá durante la retroalimentación comentar aquello que le ha salido bien al compañero observado, dar consejos y sugerencias constructivas, formuladas en positivo, hacer preguntas que inviten a la reflexión, etcétera. También se podrá durante la retroalimentación valorar los aspectos positivos y formular las críticas con propuestas para mejorar los aspectos no tan positivos, así como intentar mejorar la práctica docente.

El observador no sólo es quien mira y presencia el desempeño del otro, sino que inicia este trabajo con un poco de incomodidad, pero aprende, quizás más, que el observado. Digo que el observador inicia esta labor incómodo, pues no es sencillo abordar al otro desde un panóptico, sin que este no se sienta intimidado y no se le dificulte desenvolverse usando sus cinco sentidos. Es como “meter retroalimentación sele al rancho” a alguien, el profesor está en su casa y llega el observador y rompe con la armonía del lugar; comenzando porque, en mi experiencia, ese otro por lo general está vestido de manera distinta a la del auditorio, es incluso más grande y viejo. Por otro lado, como la labor del observador también es ser un guía para que el otro enriquezca y mejore su desempeño laboral, éste tiene miedo de equivocarse, de perderse algún detalle o romper de tal forma el desarrollo de la clase que entonces deba intervenir para salvar a su observado. Al terminar la observación, el observador debe darle una retroalimentación al observado; ésta debe darse a través de una discusión abierta que enriquezca a ambas partes y los ayude a encontrar caminos de mejora en pro de la educación. En este punto, el observador también siente temor, pues si se orienta a alguien por el camino equivocado, tal vez éste pierda su rumbo y la labor del observador puede que no cumpla su objetivo. (García Castillo, 2008, p.2)

Referencias

BARROS LORENZO, R; COMBA OTERO, M. Una experiencia de observación de clases en el ámbito del español para extranjeros y la enseñanza de actas en secundaria como punto de partida para el desarrollo de la competencia docente. In **Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE**. Girona: Asele, 2012.

BRÁNEZ, L. N. F. **Observação em sala de aula de LE: um processo inicial de reflexão crítica?** In *The ESpecialist*, vol. 34, no 2 (132-151), 2013.

COELHO DE SOUZA, J. **Roteiro de observação.** Bananeiras, UFPB, 2016.

GARCÍA CASTILLO, P. Un tratado bilateral de crecimiento. In **Revista Iberoamericana de Educación**. Digital 47/5. AECI, 2008.

GUTIÉRREZ QUINTANA, E. Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In **Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE**. Alicante: Asele, 2008.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. In **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Rio de Janeiro, 2002

VAÑÓ AYMAT, T. (2004) **Observación de clases.** In *DidactiRed*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2004.

O ISLAMISMO NO CINEMA: A MULHER DO MUNDO ÁRABE PELO OLHAR DO CINEMA NORTE-AMERICANO

ISLAMISM IN CINEMA: THE ISLAMIC WOMAN THROUGH THE EYES OF NORTH-AMERICAN CINEMA

Thaís de Matos Barbosa³

INTRODUÇÃO

Os filmes de Hollywood são muito populares na maioria das nações ao redor do mundo e os telespectadores desses países recorrem aos blockbusters de Hollywood para fins de entretenimento. As imagens dos filmes de Hollywood têm a capacidade e poder para permitir que o público gere pensamentos, pontos de vista e opiniões sobre diferentes questões sociais, políticas ou ideológicas.

O Islã, a segunda maior religião do mundo, bem como muçulmanos com mais de um bilhão e meio em números, muitas vezes têm sido objeto de deturpação e ridículo em Hollywood.

Os teóricos do marketing há muito sabem que as imagens nos meios de comunicação de massa, como jornais, revistas, outdoors, programas de televisão e filmes podem impactar questões sociais, valores políticos e religiosas atitudes (Hunt, 1990). Mais especificamente, esses recursos visuais ferramentas têm impacto na cultura de consumo e nas representações dos indivíduos (Schroeder, 2005).

Enquanto uma grande parte da pesquisa tem sido dedicada ao consumidor representações, muito poucos estudos se concentram no visual a paisagem na origem de representações e estereótipos (Canniford e Karababa, 2013). Além disso, uma das questões mais prementes na cultura atual é a existência de conflitos ideológicos entre pessoas e nações baseadas no preconceito religioso. A mídia e as produções culturais muitas vezes refletem esses conflitos ideológicos, seus motivadores e tensões.

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: thais.m.barbosa@gmail.com

O CINEMA COMO ARTE

Monaco (2000) parafraseia Robert Frost, quando o mesmo diz que arte é aquilo que não se define, embora seja divertido tentar, e afirma que o mundo antigo definiu sete atividades como sendo artísticas: História, Poesia, Comédia, Tragédia, Música, Dança e Astronomia.

Em cada uma dessas sete artes clássicas, podemos descobrir as raízes das categorias científicas e culturais contemporâneas. História, por exemplo, leva não somente às ciências sociais modernas, mas também à narrativa em prosa (romance, contos, etc). Astronomia, por outro lado, representa o escopo total da ciência moderna ao mesmo tempo que sugere outro aspecto das ciências sociais em suas funções astrológicas de previsão e interpretação. Sob a rubrica da poesia, os gregos e os romanos reconheceram três abordagens: a lírica, a épica e a dramática. Todas elas colheram das artes literárias modernas (p. 22 e 23)

Com o desenvolvimento das mídias “gravadas” – fotografia, cinema e fonografia – mudaram dramaticamente a nossa perspectiva histórica, pois as artes representacionais tornam possível a “recriação” de um fenômeno. No teatro, o cuidado com “o que é dito” e “como é dito” é altamente significativo, o que difere do cinema, cuja comunicação com o interlocutor é mais direta e possui seus próprios códigos e convenções.

O cinema é, no entanto, o resultado de um espectro de arte que se apresenta como na figura 01, em que a arte performática acontece em tempo real; a arte representacional depende de códigos pré-estabelecidos e convenções linguísticas (tanto pictóricas como literárias) para que a informação atinja o observador; e as artes gravadas, que fornecem um caminho mais direto entre o sujeito e o observador, sendo qualitativamente mais direta que a mídia das artes representacionais.

Figura 01: espectro das artes



Fonte: Monaco (2000)

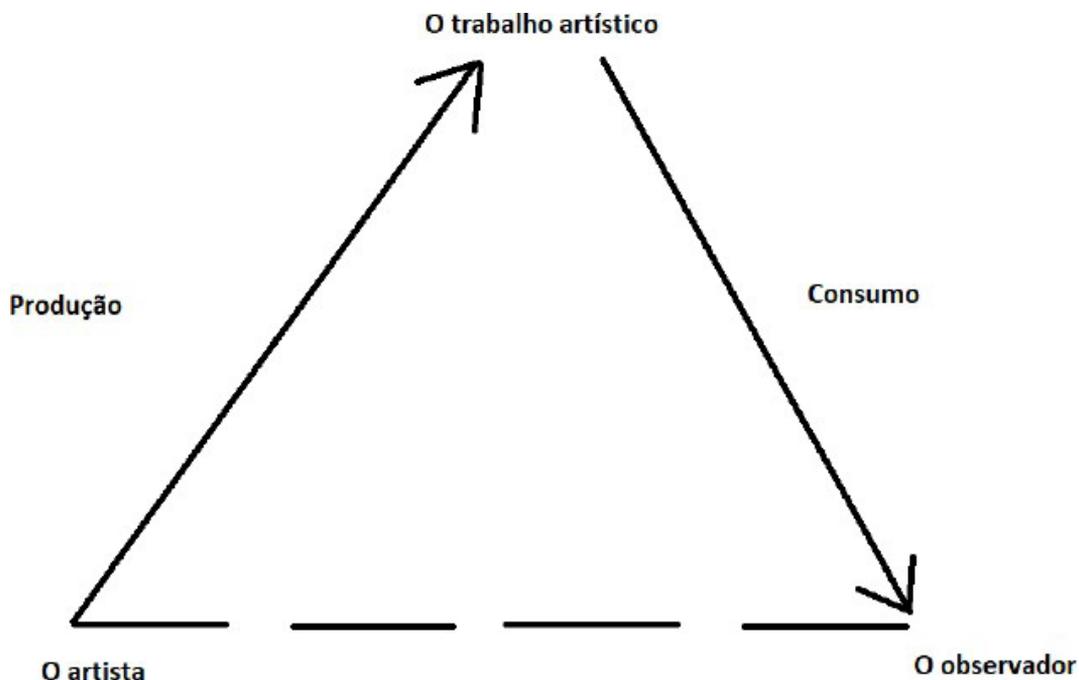
Desta maneira, faz-se importante observar a estética da representação artística e de como esse os diferentes espectros de abstração da arte se comunicam entre si. Monaco (2000, p. 29) afirma que o cinema

[...] cobre um longo alcance, da prática (como uma invenção técnica é uma excelente ferramenta científica) através do meio-ambiente, do pictórico, do dramático e narrativo até o musical. [...] em suas mais abstratas encarnações, o cinema é fortemente ambiental: a medida que disponibiliza tecnologias maduras, os arquitetos fortemente integram *backgrounds* filmados dentro de suas estruturas mais tangíveis.

Esses elementos mantêm uma comunicação chamada de “relação de produção (*rappports de production*) – são organizados entre si de modo a responderem alguns questionamentos, tais como: “por que tal arte foi produzida?”, “como foi produzida?”, “como e por que está sendo consumida?”. Para isso, a figura 02 se

trata do *Triângulo da experiência artística*, em que o artista produz o seu trabalho artístico com o intuito final de um consumo por parte do observador.

Figura 02: Triângulo da experiência artística



Fonte: Monaco (2000)

Embora existam diversas abordagens para a experiência artística, há fatores que são determinantes para o afunilamento de um tipo de consumo específico, tal qual expressado na tabela 01.

Uma vez que, de acordo com Monaco (2000), os fatores políticos e econômicos tendem a dominar as outras atividades, elas têm a tendência a contrabalançar com os fatores técnicos e psicológicos. Historicamente, “o fator político é primário: é o fator que decide como a arte – ou o trabalho da arte – é utilizado socialmente. Neste caso, aqui, o consumo é mais importante do que a produção” (Monaco, 2000, p. 31).

Figura 03: Rapports de produção artística.



Fonte: Monaco (2000)

O ISLÃ NO CINEMA

O Islã é a segunda maior religião do mundo depois do Cristianismo. Aproximadamente, existem 1,6 bilhão de muçulmanos em todo o mundo, ou seja, 23% da população mundial. A palavra Islã significa “submissão à vontade de Deus”, que deriva da palavra ‘silm’, que significa ‘paz e submissão’, sendo uma religião de não-violência. (Yousaf et al., 2020)

Entretanto, o Islã, no cinema, tem sido apresentado para o Ocidente, por vezes, através de imagens controversas que levam a discussões sérias acerca desse assunto, visto que estas têm, recentemente, causado impactos sociais devido à ideologia criada acerca desses povos.

Segundo Touzani e Hirschman (2019), representações são construídas por discursos simultâneos na sociedade. Esses discursos nascem nos ambientes político, econômico, social e cultural. Formas como cinema, literatura, pintura, escultura e outros tipos de arte também podem assumir esse mesmo papel (Rawlinson, 2009). É através desses posicionamentos diversificados que eles refletem a cultura e contribuem para a difusão de novas ou diferentes formas de se observar um determinado contexto ou fenômeno.

Os filmes são uma das formas de ferramentas visuais que transmitir um sistema representacional e produzir significado na cultura de consumo. Conforme explicado anteriormente, filmes são uma conhecida fonte de inspiração para

marketing e publicidade. Mas marketing e a publicidade pode, por sua vez, criar modelos, modas, estilos de vida e heróis que podem inspirar o cinema fabricantes (Schroeder, 2005).

Sendo assim, os filmes são conectados a domínios visuais mais amplos que moldam a cultura e as representações do consumidor. No mesmo tempo, os filmes diferem de outras formas de ferramentas visuais e têm formas específicas de impactar a cultura do consumidor, gerando imersão profunda e identificação com heróis/personagens, podendo gerar o que chamamos na psicologia de catarse (Monaco, 2000)

O tratamento que a mídia dos Estados Unidos (EUA) dá ao Islã com relação ao choque de civilizações chama atenção especialmente para as diferenças entre ambos com principal foco no que concerne à cultura e o Islã enquanto religião. (Yousaf et al., 2020)

Os árabes consideram tendenciosa a forma como são apresentados ao mundo ocidental, pois são de comum opinião de que “a mídia dos EUA se concentra totalmente em apresentar os países islâmicos como terras de reprodução de agressão e brutalidade” (Yousaf et al., 2020, p. 66). Isso se deve ao fato de as definições do filme islâmico variarem.

Segundo Huda (2012, p. 2),

Uma pessoa pode considerar um filme tão islâmico quanto desde que contenha símbolos islâmicos e cite versos do Alcorão ou ditos de o profeta. Alguém pode definir um filme islâmico como um filme que contém fortes valores, moral e ações que são compatíveis com os ensinamentos islâmicos, sem necessariamente citar textos islâmicos. Outra pessoa, ainda, pode aplicar mais pré-requisitos estritos para que um filme seja rotulado como islâmico, como mostrado acima citação de Ahmad Sarwat, um *ustadz* de shariaonline. com. Além disso, se perguntamos ao público do cinema indonésio o que eles consideram filmes islâmicos, talvez nunca tenhamos uma definição única e clara dos filmes islâmicos. a mesma vontade também vale para os cineastas.

Os cineastas aproveitam a popularidade das celebridades para influenciar melhor o público. Através de imagens estereotipadas, contribuem para uma imagem idealizada do Oeste, em contraste com outras regiões do mundo, transformando-o em modelo cultural a se buscar (Said, 1978). Por exemplo, muitas vezes

mobilizam as “celebridades mais admiradas na sociedade ocidental para representarem uma cultura privilegiada, civilizada e moderna, em oposição à cultura selvagem, incivilizada e subdesenvolvida dos muçulmanos” (Touzani e Hirschman, 2019, p. 7).

Esse pensamento acerca do povo islâmico não vem de hoje. Segundo Said (1990, p. 16),

“[...] assim com o próprio Ocidente, o Oriente é uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, imagística e vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente. As duas entidades geográficas, desse modo, apoiam e, em certa medida, refletem uma a outra.

Mazzaro (2006) diz que tais imagens acerca do Oriente – incluindo-se o Islã – foram construídas e reconstruídas ao longo da história como resultado dessa relação entre o Oriente e o Ocidente, com a colonização e a globalização. Para Silverstone (2002), as mídias fornecem um espaço para o tráfego global de imagens, ideias e crenças, que podem ser compartilhadas, mas um evento compartilhado, quando imerge nas culturas nacionais, locais, regionais, étnicas, religiosas, seus significados e sua importância se fragmentam.

O cinema norte-americano e o Islã: a imagética do feminino e do masculino

Pode-se dizer que o cinema produzido pelos norte-americanos sobre o mundo oriental se subdivide em quatro momentos: o do medo do oriente e do exótico (até meados do final de 1940), da dúvida (entre 1950 até o final da década de 1970), do retorno ao terror (a partir dos anos 1980 até o início dos anos 2000) e de análise do islamismo (no início dos anos 2000) (Touzani e Hirschman, 2019).

No primeiro momento, o cinema norte-americano reproduz a semiótica do Islã tradicional, ligado aos beduínos e a questões tipicamente religiosas. Em *O Ladrão de Bagdá* (1940), Touzani e Hirschman (2019) afirmam que, através desse e de outros filmes, como *O Sheik* (1921) e *Suez* (1938), a América teve seu primeiro contato com os islâmicos e pôde forjar suas impressões iniciais sobre os líderes muçulmanos e suas relações com as pessoas.

Em um segundo momento, em meados dos anos 1940 e 1950, a temática islâmica praticamente desaparece do cinema norte-americano, retornando às te-

las nos anos iniciais da década de 1960, com o filme *Exodus* (1960). Filmes como *Lawrence das Arábias* (1962), *Khartoum* (1966) e *O Vento e o Leão* (1975) trazem à tona novamente a visão desse árabe – islâmico.

Touzani e Hirschman (2019) chamam a atenção apenas ao fato dessa representação ser nova e diferenciada: eles são descritos ainda como homens do deserto, vivendo em um lugar árido e seco, mas, agora, em bandos e hordas. É nesse momento cinematográfico em que estereótipos são afirmados, conforme os autores (2019, p. 12) descrevem:

O que é novo é que os muçulmanos estão representados em multidões, grupos ou hordas. No nível auditivo, essas imagens são acompanhadas de gritos, uivos e “youyous” femininos (que podem ser ouvido mesmo durante as agressões, enquanto esses gritos são usados apenas em festas e casamentos). Os estereótipos relacionados a gênero (e notadamente mulheres), raça, e liderança também são semelhantes aos descritos na seção anterior.

Nessa representação cinematográfica, os homens são descritos como “valentes, mas implacáveis, guerreiros, cavalgando, atirando, engajando-se em lutas de espadas ou combates corpo a corpo e governando sobre as mulheres (Touzani e Hirschman, 2019, p. 12). Além disso, nesses dois primeiros momentos do cinema, as mulheres muçulmanas são retratadas como objetos de entretenimento masculino, vivendo em haréns e vendidas em mercados, sendo quase que ausentes da esfera pública e, se expostas, estão sempre veladas.

No terceiro momento da representação do Islã no cinema norte-americano, o retorno à temática do medo aos povos islâmicos é retomado devido à forte influência do contexto geopolítico, no qual os Estados Unidos incluíam fortes ataques a grupos extremistas islâmicos no Oriente Médio e, para isso, vale-se da sétima arte para reforçar essa ideia estereotipada de terror acerca desses povos.

No filme *Nunca sem minha filha* (1991), Betty Mahmoody, interpretada pela atriz Sally Field, é uma norte-americana casada com um iraniano que vive nos Estados Unidos. O marido quer que ela e a filha visitem o Irã com ele, mas Betty fica preocupada com a forma que as mulheres são tratadas naquele país. Apesar de sua preocupação, toda a família viaja e, ao chegar à República do Irã, ela descobre que

seu marido planeja morar lá para sempre e não tem a menor intenção de deixar mãe e filha retornarem para a América.

Nesse cerne da questão, desenha-se uma imagem nítida sócio-política: o Aiatolá Khomeini, que era o líder dos iranianos naquele momento, era o alvo de crítica em questão. Na obra artística, há uma intensa preocupação de cercear os direitos de retorno de mãe e filha, de modo a reforçar a brutalidade e o isolamento que mãe e filha passariam a enfrentar a partir daquele momento vivendo sob aquelas condições. Essa temática se torna recorrente nos filmes produzidos nesse momento.

No quarto momento, há uma simbiose de diversos desses elementos, visto que o atentado de onze de setembro surge como uma sombra que reforça ainda mais essa visão. Filmes como *Syriana* (2005), *Cruzada* (2005) e *Sniper Americano* (2014) trazem de volta à temática e alguns de seus pontos. *Cruzada*, por exemplo, traz a figura de Saladino como sendo um homem cruel, que mata em nome de *Allah* – esteticamente, na obra, os momentos de jogo de câmera em que há traços de brutalidade é quando os islâmicos eliminam os cruzados.

Syriana, *Sniper Americano* e *Cruzada* possuem algo em comum: pela luta em tentar se envolver no mundo islâmico, em tentar “salvá-los”, ambos acabarão destruídos. Em *Cruzada*, Balian e Saladino decidem, após uma grande esgorja, findar a batalha. No mesmo filme, a mulher tem papel decisivo: assume o trono deixado por se irmão e passa a reinar, mas, ainda sob o mesmo pensamento prévio de submissão a um homem, no caso, seu marido, Guy de Lusignon.

Em 2014, entretanto, o provocativo *Garota Sombria Caminha pela Noite*, da britânico-iraniana Ana Lily Amirpour, radicada nos EUA, traz uma vampira de *chador* e que anda de skate, destruindo estereótipos de que mulheres não podem realizar diversas atividades devido à sua vestimenta. O curioso desse filme é que ela não ataca de maneira randômica, mas apenas quando busca justiça para as mulheres.

Para Marciniak (2016, p. 393),

Uma cena em que a Garota mata um traficante que abusa de mulheres se desenrola lentamente, enfatizando visualmente o corpo e fluidos. Ela expõe os dentes e chupa o dedo do traficante enquanto ele, acostumado mulheres atendendo às suas necessidades eróticas, nem mesmo suspeita

de suas intenções. Quando ela morde o dedo, ela, novamente lentamente, puxa o dedo amputado para fora da boca, pingando sangue e saliva. Este é um espetáculo de castração simbólica a vingança da mulher estrangeira contra a exploração sexual e subjugação de mulheres.

O que se tem, nesse caso acima, é um cinema produzido por mulheres, com uma visão mais social dos problemas enfrentados por esse público dentro dos EUA, de uma maneira que, outrora, não havia acontecido, decerto, por essa indústria ser majoritariamente comandada por homens não-estrangeiros.

CONCLUSÃO

O Islamismo, como uma das religiões mais difundidas do mundo, nos é apresentado no Ocidente através de sua arte e seus ensinamentos, sendo o cinema uma das formas mais veementes de difusão de seus valores e sua visão.

Entretanto, é necessário destacar que essa realidade é atrelada a pensamentos econômicos e políticos vigentes, a quem a arte, indubitavelmente, serve. O cinema norte-americano, especificamente, apresenta-nos o Islã de maneira a corroborar com sua visão expansionista, econômica e politicamente influente diante dessa cultura. Para isso, mostra-nos o árabe/ islâmico como o “outro”, ora visto como rebelde e sem coração, que merece ser eliminado, ora como aquele que submete suas mulheres a condições de vida indignas aos olhos da cultura ocidental.

Percebe-se que, independentemente da situação, a mulher islâmica, no contexto ocidental é vista como uma mulher que passa por diversas situações de restrição imagética, sendo, nesse contexto, enxergada como submissa, sofredora e como uma mulher sem quaisquer direitos.

REFERÊNCIAS:

BARNWELL, J. **The fundamentals of film-making**. AVA Publishing. 2019

CANNIFORD, R.; KARABABA, E. Partly primitive: Discursive constructions of the domestic surfer. **Consumption Markets & Culture** 16(2): 119–144. 2013

DÖNMEZ-COLIN. G. Women in Turkish Cinema: Their Presence and Absence as Images and as Image-Makers. **Third Text**, Vol. 24, Issue 1, January, 2010, 91–105

HUDA, A. N. Negotiating Islam with Cinema: a theoretical discussion on Indonesian films. **Wacana**, Vol. 14, No. 1 (April 2012)

HUNT, S.D. Truth in marketing theory and research. **Journal of Marketing**. 54(3): 1–15, 1990

MELTAREZA, R., ZAKIAH, K. Runtuhnya Stereotipe Mengenai Umat Islam Dalam Film Kingdom Of Heaven. **Prosiding Jurnalistik**. 2014

MARCINIAK, K. Revolting aesthetics Feminist transnational cinema in the US. In HOLE, K. L.; JELACA, D.; KAPLAN, E. A.; PETRO, P. **The**

Routledge Companion To Cinema And Gender. Routledge, 2017.

MONACO, J. **How to Read a Film: The World of Movies, Media, and Multimedia: Language, History, Theory**. Oxford: Oxford University Press. 2000

RAWLINSON, M.S. **American Visual Culture**. New York: Berg Publishers, 2009.

SAID, E. **Orientalism: Western Conceptions of the Orient**. Harmondsworth: Penguin. 1978

SCHROEDER, J.E. **Visual Consumption**, vol. 4. London: Psychology Press, 2005

SILVERSTONE. R. **Por que estudar a Mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

TOUZANI, Mourad; HIRSCHMAN, Elizabeth C. Islam and ideology at the movies: Prototypes, stereotypes, and the political economy. **Recherche et Applications en Marketing**. 2019, Vol. 34(2) 5–23

YOUSAF *et al.* Stereotyping Of Islam And Muslims In Hollywood Movies: An Analysis Of Representation. **The Scholar-Islamic Academic Research Journal** 6, No. 1 (March 03, 2020) P: 63–95

A POESIA SOCIAL DE BRICEIDA CUEVAS COB: A MEMÓRIA COMO A DEFESA DA IDENTIDADE MAIA

Josinaldo Oliveira dos Santos¹

Alexia Ravena Dias Santos²

INTRODUÇÃO

A identidade indígena sempre foi associada a um estereótipo. Esse estereótipo foi produzido a partir das narrativas de imagens, orais e escritas por autores não indígenas, que não correspondem ao modo como os indígenas se veem.

Atualmente, o indivíduo e o grupo social sabem mais do que a própria memória vivida no passado poderia conhecer, porque tanto a estranheza quanto o desapego são intrínsecos ao conhecimento. A memória pode ser subdividida em três categorias: individual, coletiva e nacional. Dado que o indivíduo só interessa às ciências sociais quando há interação entre dois ou mais indivíduos, cabe a nós os outros dois.

O problema de pesquisa é: Como é a memória da identidade cultural maia na poesia de Breceida Cuevas Cob?

A memória coletiva, sustentada pela inter-relação dos grupos sociais, procura garantir a coesão e a solidariedade dentro dos grupos, mas não é espontânea e deve sempre ser revivida para permanecer ativa. A memória nacional, por sua vez, não é a simples soma das memórias coletivas da nação, procura manter a aparência de unidade e integração e para isso utiliza vários estratagemas, mantendo, distorcendo ou esquecendo os elementos que a compõem. A memória nacional é de natureza ideológica e tem o propósito específico de formular, desenvolver e manter a identidade nacional, portanto não é incomum estar associado às ações das camadas dominantes e seus interesses para manter a ordem.

1 Professor mestre da Universidade Estadual do Piauí. Este trabalho fez parte do PIBIC-CAPES-UESPI. Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos Hispânicos. Email: josinaldooliveir@cchl.uespi.br.

2 Graduada em Letras-Espanhol pela UESPI. Fez parte do PIBIC-CAPES-UESPI. Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos Hispânicos. Email: alexiaravena01@gmail.com.

A literatura indígena tem como um de seus objetivos romper com essa imagem estereotipada em que a sociedade não indígena ainda tem o índio. “Os estereótipos acabam funcionando como marca distintiva ou como característica principal na composição de uma imagem” (Bonin; Verônica, 2011, p. 89)

Halbwachs (2006) afirma que a memória do indivíduo não é apenas dele, pois não é possível compreender o homem desvinculando-o da sociedade. Deste modo, para ele a memória seria um fato social. Na sua perspectiva a memória do indivíduo corresponderia à soma aleatória das diversas memórias coletivas dos grupos com os quais o indivíduo se relaciona.

O pensamento de Halbwachs parece mesmo ganhar eco nas ideias defendidas por Paul Ricoeur que anotou ser “a partir de uma análise sutil da experiência individual de pertencer a um grupo, e na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual toma posse de si mesma” (Ricoeur, 2007, 130).

A metodologia da investigação é de natureza básica, enfoque qualitativo, objetivo exploratório e o procedimento técnico adotado é o bibliográfico.

Este texto objetiva discutir os usos da literatura indígena como um dos elementos possíveis na composição de um novo olhar dos não-índios para os povos indígenas, bem como para o estabelecimento de relações de identificação com a história e a cultura indígena. A contribuição da literatura indígena na construção da identidade no ensino escolar nos possibilita conhecer os relatos dos próprios índios para a desconstrução de estereótipos que a história criou

Na primeira seção, intitulada “Memória Indígena na Literatura”, tem o objetivo de mostrar a importância da memória para o resgate da cultura na literatura indígena.

Já na segunda seção, intitulada “Identidade cultural”, tem o objetivo de ressaltar a sua cultura, a identidade presente nos poemas que carregam as memórias da infância de Briceida Cuevas COB.

E na terceira seção, com o título “As Marcas Da Identidade Cultural Maia Na Poesia De Briceida Cuevas Cob”, vem com o intuito de analisar como se apresentam nos poemas.

MEMÓRIA INDÍGENA NA LITERATURA

O conceito de transmutação da memória indígena é pertinente, porque traz em sua essência o caráter transitório, transformador e metamórfico da memória indígena marcada, tradicionalmente, pela transmissão tendo como base a **oralidade**. Ao contrário do que ocorre nas sociedades de tradição escrita, que selecionam o que vai ser preservado nos lugares de memória, como bibliotecas e museus, as sociedades tradicionais, neste aspecto, são desafiadoras, visto que não contavam com museus e bibliotecas (Candau, 2012). Deste modo: “O primeiro domínio no qual se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento – aparentemente histórico – à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem” (Le Goff, 2003, p. 424).

Mas convém ainda retomar algumas questões acerca do esquecimento. Marc Augé (2001) declara que a relação entre Memória e Esquecimento é semelhante à da vida e da morte, uma vez que o conceito de uma só se define pelo da outra. Portanto, o Esquecimento não é menor que a Memória, aliás, para ele “fazer um elogio ao esquecimento não é vilipendiar a memória, e ainda menos ignorar a recordação, mas reconhecer o trabalho do esquecimento na primeira e assinalar a sua presença na segunda” (Augé, 2001, 19).

Graça Graúna (2009) afirma que, mesmo havendo a intromissão dos valores dominantes do colonizador, os indígenas têm o direito de demonstrar seus costumes, crenças e tradições. Dessa forma, eles vencem o tempo e mostram sua voz através da tradição literária, seja ela oral, escrita, individual ou coletiva; o que importa é a sobrevivência da memória. Percebe-se que “nos textos de autoria indígena se manifesta a literatura-assinatura de milhões de povos excluídos” (Graúna, 2009, p. 01).

Esse espaço conquistado é ocupado no sentido da necessidade de afirmar e reafirmar a identidade indígena, na perspectiva de que a cultura, os costumes e as crenças sejam abordados na perspectiva indígena, transmitindo histórias que antes eram narradas oralmente pelo e para o seu povo. O domínio da escrita pelos povos de tradição oral possibilitou a socialização dessas narrativas aos indígenas e também aos não-índios.

A Literatura Indígena ainda tem como objetivo fortalecer e afirmar a identidade indígena, para que as novas gerações possam saber mais sobre sua própria identidade principalmente que se constitui no encontro/desencontro que de diferentes povos. Do exposto acerca da definição de memória, bem como de seus tipos específicos, é preciso entender a memória como objeto da História, posto que esta tem um caráter crítico e não o caráter narrativo de outros tempos

O esquecimento ou amnésia, como referida por Le Goff, não consiste apenas na perturbação da personalidade do indivíduo, mas pode dizer respeito à perda ou à falta de elementos determinantes da memória coletiva de sociedades, de nações inteiras, acarretando alterações identitárias (Le Goff, 1996).

Isto é, esquecimento voluntário ou involuntário determina os caminhos da memória e da identidade coletiva de um grupo social e, nesse sentido, a produção histórica pode vir a ser entendida como um importante instrumento de poder, manipulando dados e fatos de maneira a causar mudanças que são frequentemente difíceis de contornar.

IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA

A identidade é baseada na consciência, reconhecimento e propriedade de A memória histórica de um passado comum. Um passado que pode ser reinventado, mas que é conhecido e apropriado para todos, que tem uma presença permanente no imaginário individual e coletivo. A identidade individual e coletiva que surge da mera existência, seja qual for implicitamente implica a essência histórica, que não pode ser definida externo.

A construção da identidade coletiva está ligada, com a definição “próprio” e “estrangeiro” e, portanto, refere-se a uma subjetividade nos quais sistemas de valores ou visões de mundo estão presentes? A cultura é assim, com base em toda a identidade, embora não constituem em si o fenômeno da identidade.

A cultura pode ser analisada de várias perspectivas. A partir do ponto para uma visão objetiva, a cultura pode ser conceituada como o todo complexo de objetos que o homem cria e transforma; mas isso também humaniza e aqueles que necessariamente se encontram de forma confiável linguagem, arte, literatura, portanto, ciência, os valores de cada indivíduo e a comunidade a que pertencem,

entre outros. Iniciando dessas criações, o homem não está mais em um mero estado de natureza cultura, como um processo dinâmico em que a essência histórica de uma cidade é o resultado da atividade criativa e criativo, individual e coletivo.

Esse espaço conquistado é ocupado no sentido da necessidade de afirmar e reafirmar a identidade indígena, na perspectiva de que a cultura, os costumes e as crenças sejam abordados na perspectiva indígena, transmitindo histórias que antes eram narradas oralmente pelo e para o seu povo. O domínio da escrita pelos povos de tradição oral possibilitou a socialização dessas narrativas aos indígenas e também aos não-índios.

Ao representar o universo indígena para além da aldeia, tanto aos índios como aos não-índios, nos parece que é possível diminuir as distâncias criadas por séculos de desconhecimento da cultura desses povos. Isso não diminui a responsabilidade da sociedade brasileira em reparar minimamente sua dívida com os povos indígenas em relação aos seus direitos, mas possibilita que esses povos sejam conhecidos e respeitados pela sua história e sua cultura. A literatura indígena procura coletar, traduzir e publicar a memória ancestral, promovendo através dos conhecimentos ancestrais a construção da “identidade indígena” contemporânea e a desconstrução do estigma e dos preconceitos que vigoram em torno da figura do índio brasileiro (Santos, 2012).

Para o povo indígena a identidade tem um papel mágico e fundamental, pois ela move valores, crença e sentimentos. Como indica o autor indígena Daniel Munduruku (2002):

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás... Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e... Continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia. (Munduruku, 2002, p. 41).

Nas palavras de Munduruku é possível entender a importância que as narrativas adquirem na formação das identidades dos povos indígenas. Compreende-se também que o presente é uma composição de outros tempos, é uma construção que se faz necessária cotidianamente, que necessita ser continuada na afirmação

e reafirmação identitária. Continuidade que tem na narração a viabilidade de sobrevivência e de atualização do passado no presente.

AS MARCAS DA IDENTIDADE CULTURAL MAIA NA POESIA DE BRICEIDA CUEVAS COB

A temática central dos poemas de Briceida Cuevas Cob é a memória e identidade. Briceida entona a palavra maia como um companheiro do vento do fogo, de sua terra e da água. A través de sus língua originaria e sua poesia aborda os temas da solidão, a morte e a dor em um tom filosófico que está intimamente vinculado com as experiências sensíveis da vida.

“Es suave como el barro que sus abuelos empleaban en la fabricación de cántaros y tinajas en el pueblo de Tepakán, su lugar de origen. Además, supo grabar el canto, la risa y la avidez por el agua que oyó de los cántaros, cuando en su infancia iba a sacar este líquido en los pozos comunales”.

Pode-se afirmar que o uso da metáfora no contexto da poesia de Briceida tem por efeito não uma simples substituição de imagens, nem a criação individual de uma forma poética especial, mas antes funciona como um registro que evidencia não uma imagem nova, mas sim uma relação oculta, discreta e transcendente com o mundo que revela outra experiência diversa do mundo.

“Yo desciendo de una familia de alfareros. En mi pueblo, desde que tengo memoria se hacían tinajas, candelabros, incensarios, silbatos y cántaros que luego se vendían en Campeche, Mérida y Calkiní. Hoy ya muy poca gente se dedica a la elaboración de recipientes de barro. Las cubetas de plástico y de latón han venido a sustituir a esos viejos compañeros de trabajo. De aquellos recuerdos, me vino la nostalgia por escribir esas andanzas con el cántaro suspendido a la altura de mi cintura” (Briceida Cuevas Cob).

Poema P'ul (Cántaro)

“Me acaricia la grata frescura del gran pozo.

El cántaro está conmigo, es mi compañero de andanzas, me sonrío.

Todo el tiempo ríe, aún teniendo sed...

Doy de beber al cántaro.

Canta levemente miembras bebe...

El cántaro ya no tiene sed”

Informa da sensibilidade que a voz poética percebe entre os seres da natureza. A poética da memória.

“Placenteramente le puse el brazo al cuello, lo abracé aunque es muy travieso
Me hace cosquillas con su oreja en mi vientre, asimismo en mis costillas
No cesa en sus travesuras tampoco cesa en cosquillar... con sus orejas”

O uso oportuno de metáforas ágeis e inesperadas é um dos elementos com os quais a referida tradição melhor atende a literatura maia contemporânea, mas – é preciso dizer – sua intenção não é apenas desestabilizar esteticamente, mas demonstrar uma cultura.

“No ves acaso que llevo la cubeta con la mano izquierda, que llevo en el hombro la sogá?”

¿No piensa acaso que así como me hace reír podría hacerme soltarlo para que se rompa? El cántaro no ve nada ni piensa, solamente está dedicado a hacerme reír. Solamente me estoy carcajeando con él.”

Briceida não apenas contribui para resgatar uma cultura, mas também atualizá-la, diversificá-la e projetá-la em busca de uma memória simbólica que é modificada para se preservar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste artigo foi analisar as marcas que caracterizam a poesia de Briceida Curvas COB como memória de identidade cultural Maia.

A primeira seção, intitulada “Memória Indígena na Literatura”, teve objetivo de mostrar a importância da memória para o resgate da cultura na literatura indígena. A memória na literatura indígena é marcada, tradicionalmente, pela transmissão tendo como base a oralidade.

A segunda seção, intitulada “identidade cultural”, teve o objetivo de ressaltar a sua cultura, a identidade presente nos poemas que carregam as memórias da infância de Briceida.

Sendo a identidade indígena, na perspectiva de que a cultura, os costumes e as crenças sejam abordados na perspectiva indígena, transmitindo histórias que antes eram narradas oralmente pelo e para o seu povo.

E na terceira seção, com título “As marcas da Identidade Cultural Maia na poesia de Briceida Cuevas Cob”, vê com o intuito de analisar como se apresentam nos poemas as marcas da identidade Maia.

REFERENCIAS

CANDAU, J. Memória e identidade. São Paulo: Contexto, 2012. **Cuicuilco**, número 48, enero-junio, 2010

GRAÚNA, Graça. **O direito à literatura indígena**. 2009. Disponível em <http://ggrauna.blogspot.com/2009/04/o-direito-literatura-indigena.html>. Acesso em: agos. 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KRISTIUK ZANCAN, Márcia Rejane. A literatura canônica e a voz do indígena.

Litterata, Ilhéus, vol. 6/2, jul.-dez.2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: EdU-nicamp, 1990

SABÓIA DE MELOLONE, Rodrigo Piquet. PEREIRA COUTO, Helena. As transformações da memória indígena na contemporaneidade. **Ribeirão Preto**, v. 8, n. 2, p. 163 175, set. 2017/ fev. 2018.

VILLORO, Luis. **Los grandes momentos del indigenismo en México**. México: Casa Chata, 1984.

ZARAGOZA CONTRERAS, Laura G. **Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural**: rompiendo costumbres

ABORDAGEM CULTURAL NO LIVRO *NUEVO VEN 1*

Lara Bellini¹

Introdução

Nosso interesse pela realização deste artigo surgiu com a observação da trajetória do processo ensino/aprendizagem da língua espanhola e da maneira como se dá a abordagem cultural, tendo como objeto de pesquisa o livro *Nuevo Ven 1*, utilizado em aulas A1/A2, ministradas em cursos livres. No Brasil, a língua espanhola é ofertada em algumas escolas há quase um século. Em anos recentes tem havido um crescente interesse na temática da abordagem cultural e não somente na transmissão de modelos e códigos pré-estabelecidos. Segundo Walsh (2009, p. 62 e 63)²:

Hoy la nueva atención a la diferencia y diversidad parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo.

A presente pesquisa propõe uma análise da abordagem cultural do livro didático *Nuevo Ven 1* e sua relevância nos contextos atuais de ensino da língua espanhola. Quando nos referimos ao processo de aprendizagem de um idioma temos que levar em conta que as relações humanas são ferramentas fundamentais na construção do conhecimento. Por isso, temos que estar abertos ao novo e ao diferente. Estamos de acordo com Paraquett (2010, p. 141), quando ela esclarece que:

[...] não há que se entender hibridismo como fusão racial de uma determinada população, mas sim como um processo inacabado e lento de tra-

1 Professora de Língua Espanhola, licenciada em Letras Português, Espanhol e Inglês e em Artes Visuais, pós graduada em Ensino da Língua Espanhola, Tradução Português >> Espanhol e Espanhol e suas Literaturas. E-mail: maestralarabellini@gmail.com

2 Tradução: Hoje a nova atenção à diferença e à diversidade parte de reconhecimentos jurídicos legais e de uma necessidade crescente de promover relações positivas entre diferentes grupos culturais confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão e formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar em conjunto no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. A interculturalidade é parte deste esforço.

dução cultural, e que se dá com todos os povos. E essa hibridização não deve ser entendida como perda de identidade. Ao contrário, é ela que permite o fortalecimento das identidades já existentes, a partir da abertura de novas possibilidades. Não pensar assim é retornar à ideia da etnicidade de maneira absolutista e jogar por terra a grande conquista dos estudos culturais no que se refere à compreensão de que somos híbridos, complexos e inacabados. O caso contrário seria apostar no binarismo racial e reconhecer a autoridade de determinados grupos étnicos sobre outros.

Complementando essa linha de pensamento, nós nos apoiamos na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) orientada para transformar o ambiente escolar em experiências espaciais que consolidam o entendimento de que somos, ao mesmo tempo, muitos e únicos; diferentes e iguais; que somos seres híbridos, ou seja, temos nossas identidades culturais e ao mesmo tempo convivemos com a diversidade e pluralismo culturais.

O objetivo geral deste artigo foi analisar a abordagem cultural no livro *Nuevo Ven 1*. Já os objetivos específicos foram tecer considerações acerca da forma como foi conduzida essa abordagem, verificar se o livro tem a preocupação de promover a competência intercultural e investigar de onde originam-se as referências culturais, uma vez que o livro é idealizado por europeus e adotado no Brasil.

Em seguida, ilustramos nossa pesquisa apresentando os teóricos que nos apoiaram ao longo deste trabalho.

Fundamentação teórica

Levantaremos a questão sobre como é abordada a temática cultural do livro didático *Nuevo Ven 1* e o papel do professor como parte fundamental dessa abordagem, a partir de uma pesquisa exploratória, seletiva e de cunho qualitativo.

Sendo assim, para ser um grande conhecedor do idioma que se está estudando é muito importante conhecer suas raízes e a cultura nas quais ele está inserido. Partindo do conceito de que só compreendemos a cultura do outro a partir da nossa própria cultura, tratamos de estabelecer uma relação com a cultura alheia. E para entendermos essa afirmação, dialogamos com alguns pesquisadores, entre eles, Lajolo (1996, p. 6), que diz:

É só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivemos, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los. Alunos, por exemplo, que acreditam que o leite azeda porque o saci cuspiu nele, dificilmente mudarão de opinião pela mera leitura de um texto que os informe sobre contaminação do leite como fruto da falta de higiene.

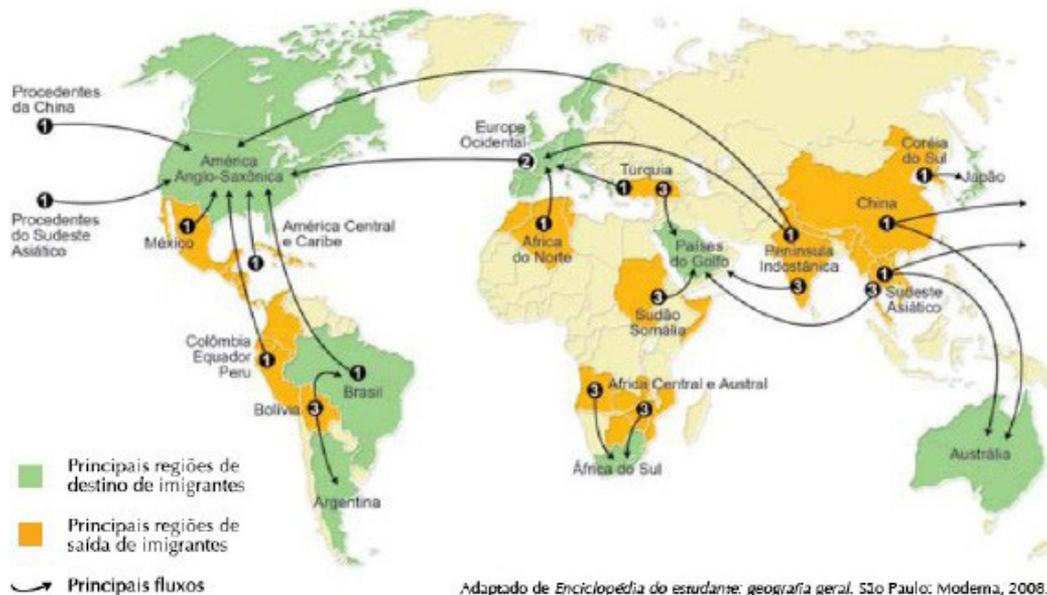
Este processo de ensino/aprendizagem deve partir do nosso próprio conhecimento de mundo, de tudo o que já vimos, ouvimos e lemos ao longo da vida, portanto não devemos abandonar o que já vivemos, como bem nos esclarece Paraquett (2010, p.7) ao afirmar que “[...] lamentavelmente, é possível que haja ainda quem acredite que aprender língua com cultura é sair de si para ser o outro, como se isso fosse possível.”

Globalização

Constatamos que com o advento da globalização, surge então uma curiosidade de conhecer diferentes manifestações culturais e compreender que a língua é parte da cultura e identidade de um povo. De acordo com Paraquett (2010, p.4), “O crescente interesse pela compreensão da cultura e seus derivados (multiculturalismo e interculturalismo) se dá como consequência natural do processo migratório cada vez mais intenso entre diferentes populações.” A figura abaixo representa bem esta fala:

Figura 1: Principais fluxos migratórios no final do século XX e no início do século XXI.

Principais fluxos migratórios no final do século XX e início do século XXI



Fonte: http://www.revista.vestibular.uerj.br/lib/spaw2/uploads/images/2009_disc_Geo-Questao_PNG Acedido em: 24/11/2016.

Cultura: breve acepções

Neste item veremos o conceito e tipos de culturas hoje conhecidas. A UNESCO designa como cultura a definição cunhada na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (México, 1982): “A cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.”³

Antes de seguirmos com a abordagem da temática cultural do livro didático de língua estrangeira é importante conhecermos e compreendermos alguns conceitos. Com base na determinação do Conselho da Europa, García Martínez et alii (2007, p. 86), definem esses termos para os distintos tipos de abordagem cultural:

³ http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001271/127160_por.pdf acedido em: 24/11/2016.

► **Multiculturalismo:** determinado pela copresença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes.

► **Pluriculturalismo:** também há a copresença de várias culturas, mas sem que haja a convivência entre elas, ressaltando-se a diversidade.

► **Transculturalismo:** movimento de uma cultura em direção à outra, sugerindo a aceitação do outro e de seus referentes culturais, sem discriminação, sem preconceito.

► **Interculturalismo:** a inter-relação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico.

Livro didático na formação discente e no fazer discente

Foi observado que o livro didático tem uma participação fundamental na construção do processo ensino/aprendizagem e para que ele cumpra este papel com excelência, juntamente com o professor, ele não deve servir como receita ou elemento limitador do trabalho docente e sim como um facilitador, como um aliado em tudo aquilo que se pretende informar. Estamos de acordo com Lajolo (1996, p. 3), ao afirmar que:

Neste fim de década, vivemos todos, do Polo Norte ao Polo Sul da Terra, um processo aparentemente irreversível de globalização, cifrado nas mais diferentes linguagens. A escola precisa ter a capacidade de interagir com todas elas, fazendo-se palco do grande diálogo de linguagens e de códigos que, porque existem na sociedade, precisam estar presentes na escola, sendo o livro didático um bom portador para elas.

Portanto, todos esses pressupostos aqui elencados serviram de apoio para realizar esta pesquisa. Entendemos também que os três elementos: professor, aluno e livro didático complementam-se e cada um tem participação atuante na construção do processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, tendo como principal objetivo a formação de leitores críticos capazes de reconstruir o conhecimento muito além da sua vivência. Posteriormente, iremos demonstrar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Metodologia

Tomamos por base os estudos anteriores de materiais pertinentes à revisão da literatura e por meio deles optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, analisada de maneira exploratória, seletiva e de cunho qualitativo.

A composição da coletânea do livro didático *Nuevo Ven*, da editoria Edelsa Grupo Discalia, S.A, Madrid 2003 é composta por três volumes.

Num primeiro momento observamos que a coleção *Nuevo Ven* é destinada a adolescentes e adultos interessados em aprender o idioma espanhol em cursos livres. Os três exemplares acompanham CD áudio para realização de tarefas de compreensão auditiva, livro de exercícios para cada unidade (que também acompanha CD áudio). Além do material físico, os alunos têm acesso à chamada extensão digital: www.edelsa.es. O livro do professor apresenta a versão com respostas e há orientações sobre como direcionar o conteúdo.

Em um segundo momento, optamos por analisar o *Nuevo Ven 1*, pois é com ele que os estudantes iniciam a primeira etapa (A1/A2) do processo de aprendizagem da língua espanhola em cursos livres. Observamos que o volume 1 é dividido em quinze unidades organizadas, com um total de cento e noventa e duas páginas. Cada unidade é finalizada com uma página de conteúdo culturais e atividades de compreensão e contraste intercultural. No final do livro, há quinze atividades de compreensão oral, dispostas em forma de fichas, cada qual corresponde a uma unidade do livro.

Na pesquisa bibliográfica, foi realizado o levantamento de materiais com referenciais teóricos e conteúdos relacionados à temática cultural e livros didáticos de LE. Verificamos que uma parte deste material está voltada ao ensino de línguas estrangeiras em ambiente escolar. Também comparamos o estudo dos teóricos com a proposta de ensino do *Nuevo Ven 1*.

Consultamos informações contidas na página eletrônica do Instituto Cervantes de São Paulo e Salvador e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de língua estrangeira.

Após nossa investigação, coletamos e contrastamos as informações mais relevantes e organizamos essas anotações para redigimos este artigo.

Análise

A coleção se pauta no cumprimento das quatro habilidades no ensino de língua estrangeira (ler, escrever, ouvir e falar,) e segue às diretrizes do Plano Curricular do Instituto Cervantes, que estabelece os conteúdos para o ensino de espanhol a falantes não nativos de acordo com os seis níveis de progressão no aprendizado de estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, um guia que descreve os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras e atendem as competências gramaticais, linguísticas e o conhecimento sociocultural. “O Marco Comum Europeu de Referência, elaborado por iniciativa do Conselho Europeu (Quadro Comum Europeu de Referência QCER), tem como objetivo conseguir mais uniformidade e transparência entre os países membros da UE no estudo de línguas estrangeiras.”⁴

O aluno é avaliado a cada três unidades, através de um exame disponível no banco de atividades do *Nuevo Ven*. Neste exame, é verificada a sua compreensão nas quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Na atividade auditiva, o aluno deve compreender as ideias principais, fazer inferências e compreender os áudios. Na habilidade de uso *oral*, aplica-se a conversação em dupla como método avaliativo, o tema deste diálogo está definido de acordo com essas três unidades. Na compreensão leitora, o aluno deve ler e interpretar os sentidos do texto. Na atividade escrita, o aluno deve desenvolver um pequeno texto de acordo com a estruturação de cada unidade. Neste momento de avaliação, o aluno deverá fazer uso quatro destrezas e inseri-las no contexto social, como esclarece Fale (2009, p.4):

O professor de LE deve, então, estar atento para avaliar se os princípios subjacentes à leitura, escrita, escuta e produção oral levam em conta essa visão de linguagem, enfatizando o papel ativo do aprendiz nas interlocuções do dia a dia, aprendendo a utilizá-la na construção social do significado.

O primeiro volume da coletânea do livro *Nuevo Ven* possui quinze páginas destinadas à abordagem cultural, cada uma delas refere-se a uma unidade do livro. Estas páginas têm como título *Descubriendo* e os subtítulos são respectivamente:

⁴ http://saopaulo.cervantes.es/br/diplomas_dele/informacao_diplomas.htm Acedido em 24/11/2016.

1 *Hispanoamérica, hoy*: faz uma apresentação superficial dos vinte e um países hispano-americanos. Esta página é ilustrada com o mapa das Américas e contém dois exercícios: no primeiro, os alunos devem responder a cinco frases com verdadeiro ou falso e no segundo há uma tabela na qual eles devem escrever as capitais faltantes correspondentes a cada país.

2 *España, hoy*: apresenta uma ilustração do mapa das cidades e comunidades autônomas espanholas. Menciona os quatro idiomas oficiais da Espanha e contém dois exercícios: no primeiro, os alunos devem responder a cinco frases com verdadeiro ou falso e no segundo devem associar as imagens turísticas a cada cidade correspondente.

3 *Barrios españoles e hispanoamericanos*: são apresentadas duas ilustrações, uma do bairro *Lavapiés*, em Madrid, na Espanha e a outra do bairro *La Boca*, em Buenos Aires, Argentina. Para cada bairro há um texto curto com informações sobre localização, descrição das casas, das ruas e de alguns lugares turísticos que fazem parte de cada um deles. Há dois exercícios complementares: o primeiro composto de quatro frases extraídas do texto para responder verdadeiro ou falso. E no segundo exercício, o enunciado pede para que o aluno escreva algumas semelhanças e diferenças entre os dois bairros.

4 *Un paseo por Madrid*: esta página apresenta cinco ilustrações com pontos turísticos e um pequeno texto referente a cada uma delas. Há três exercícios: o primeiro exercício é composto de quatro frases para responder verdadeiro ou falso. O segundo exercício pede para que se escreva o nome do ponto turístico abaixo da figura correspondente. O terceiro e último exercício é para relacionar colunas com informações extraídas do texto.

5 *Hábitos alimentícios*: nesta página há seis figuras ilustrando alguns pratos típicos hispano-americanos. No primeiro e segundo exercícios, o professor é orientado a perguntar aos alunos sobre a origem e os ingredientes da *paella* e do *burrito*. O terceiro exercício é para relacionar os pratos tradicionais aos países de origem.

6 *¿Cómo nos casamos?*: aqui são mostradas as diferenças e semelhanças entre as cerimônias de casamento da Espanha e Bolívia. Há duas figuras referentes ao tema. O exercício número um pede para que se leia o texto

do exercício número dois e logo responda ao número um, com as quatro frases extraídas do texto com verdadeiro ou falso. No exercício três há uma tabela, na qual o aluno deve assinalar com X as informações correspondentes a cada país.

7 *¿Dónde hacemos la compra?:* esta página apresenta quatro figuras de comércio, ilustrando a diferença entre mercado (onde podemos comprar alimentos) e *mercadillo* (onde encontramos roupas, flores, utensílios para casa e alguns alimentos, como doces, verduras e frutas). Há três exercícios: no primeiro o aluno deve responder de forma oral o que se pode comprar num mercado e num *mercadillo*. No segundo, o aluno deve escrever abaixo da figura o tipo de comércio. O terceiro e último exercício é para relacionar os alimentos aos locais de compra.

8 *Fiesta en España e Hispanoamérica:* a página apresenta cinco imagens ilustrando festas que fazem parte da tradição espanhola e de alguns países hispano-americanos. O primeiro exercício é realizado de forma oral, no qual o professor pergunta aos alunos se eles têm conhecimento de alguma festa espanhola e hispano-americana. No segundo exercício, os alunos devem associar o nome da festa à figura. No terceiro exercício, estão disponibilizadas três colunas, nas quais os alunos devem relacionar a festa à data e ao país ou cidade.

9 *Una forma de viajar por Andalucía:* o primeiro exercício pede para que os alunos elaborem uma lista de cidades e monumentos andaluzes. O segundo exercício apresenta um mapa e texto com informações referentes à Andaluzia, logo há um exercício para responder cinco questões extraídas do texto com verdadeiro ou falso. No exercício três é solicitado que os alunos marquem no mapa o trajeto informado no texto.

10 *Pintura española e hispanoamericana:* o primeiro exercício pede que os alunos relacionem a primeira coluna na qual aparecem os cinco nomes e os anos das pinturas com a segunda coluna que corresponde aos seus pintores. O segundo exercício é ilustrado por essas seis pinturas, acompanhados por uma breve descrição de cada obra e depois solicita-se ao aluno que escreva abaixo de cada uma o nome correspondente. O terceiro exercício é para se eleger a melhor pintura e comentar o que gostou mais e menos na pintura eleita.

11 *La música y el baile en Hispanoamérica*: o primeiro exercício pede para que os alunos relacionem a primeira coluna de cinco ritmos latinos a seus respectivos países da segunda coluna. O segundo exercício de compreensão auditiva solicita que o aluno escute alguns ritmos musicais e em seguida, no exercício três, escreva o nome de cada ritmo na figura que corresponda a cada caso. O terceiro exercício também de escuta, solicita ao aluno que escute a canção Guantanamera e preencha lacunas de um trecho da música com as palavras que estão disponibilizadas em um quadro.

12 *El tiempo en Hispanoamérica*: o primeiro exercício apresenta três ilustrações e os alunos devem escrever abaixo de cada imagem o nome das estações do ano equivalentes. No segundo exercício há mapa das Américas e um texto informando as zonas climáticas do México até a Terra do Fogo, na Argentina. Em seguida, o enunciado pede para que se responda a duas questões sobre o tempo. No terceiro exercício há quatro países, no qual devem ser escritas as estações climáticas no mês de maio em cada um deles.

13 *Ciudad de México*: o primeiro exercício pede para que os alunos respondam a quatro perguntas retiradas do texto (exercício 2) com verdadeiro ou falso. Já o segundo exercício é para praticar a compreensão leitora do texto e completar o exercício 1. Ele é ilustrado por três imagens, sendo duas de pontos turísticos do México e a terceira do calendário asteca ou pedra do sol. O terceiro exercício é composto por quatro perguntas referentes ao texto.

14 *La lengua española en el mundo*: No primeiro exercício, o professor é orientado a questionar os alunos as razões pelas quais eles estudam o idioma espanhol. O segundo exercício é ilustrado por duas imagens do monumento de Miguel de Cervantes na Praça de Madri, Espanha. Há um texto que se refere aos países falantes do idioma espanhol e, em seguida, um exercício com quatro frases extraídas do texto para responder com verdadeiro ou falso. O enunciado do terceiro exercício solicita que os alunos relacionem cinco países com seus números de habitantes. Os dados referem-se ao censo do ano de 1998.

15 *Acontecimientos históricos en España desde 1975*: o primeiro exercício apresenta um texto de conteúdo histórico, ilustrado por três imagens. Posterior à leitura, os alunos devem responder a três perguntas referen-

tes ao texto. No segundo exercício, os alunos devem relacionar cada fato histórico com suas datas.

No final de todas as páginas *Descubriendo* há uma sugestão para que os alunos acessem a seção *Actividades en la red* da página www.edelsa.es.

A seguir, comentaremos como os aspectos *culturais* são *trabalhados* no *Nuevo Ven 1*:

Somos iguais mesmo sendo diferentes.

Somos iguais porque somos humanos, mas o que nos faz diferentes?

Alguns poderão responder a desigualdade social e as diferentes oportunidades dadas a cada indivíduo. A cultura pode ser uma das inúmeras respostas a essa pergunta, dentro e fora do âmbito escolar. Consultando alguns teóricos, como Candau (2010, p.21), concordamos que “A abordagem assimilacionista” parte da afirmação de que vivemos em uma sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as.”

Quando estamos estudando um livro de língua estrangeira e incluímos o *Nuevo Ven 1*, notamos que as situações nas quais acontecem os diálogos funcionam como uma agência de turismo divulgando sua publicidade. Os personagens estão sempre em museus e restaurantes, em bairros centrais, na capital, em cidades ou praias famosas e em pontos turísticos desfrutando das férias. Como já mencionamos anteriormente, aqui também há alguns aspectos a partir dos quais a visão unilateral fica evidente. Partilhamos da afirmação de Moita Lopes (2005, p.51):

O fato é que essa visão se baseia em um modo de ver o mundo construído em uma língua como monocultural, apagando o fato de que uma cultura é um construto social, e é, portanto, um produto daqueles que vivem as práticas discursivas em que essa LE é usada.

Tomamos por exemplo um aluno que vive em uma comunidade no Brasil, ao entrar em contato com a cultura do outro, da forma como ela é abordada no livro, o aluno sentirá dificuldades em interpretar e até mesmo aproximar-se de

outras culturas. Ao analisar a partir do seu próprio conhecimento de mundo, faltarão-lhe referências. Estamos de acordo com Peruchi e Coracini (2003, p.365):

Basta considerar que o indivíduo moderno não possui apenas uma cultura, um único ponto de referência ou pontos de referências fixos aos quais se identifica. Há todo um conjunto de pertencimentos sociais que caracterizam sua existência: pertencimentos de classe, de sexo, de idade, de nação, de língua, de religião, de etnia.

Também é preciso ter cuidado com o etnocentrismo e evitar os estereótipos que podem gerar preconceitos.

O objetivo desse item foi analisar o livro *Nuevo Ven* e dialogar com os fundamentos teóricos. Diante dos elementos analisados, estamos de acordo com Moreira e Candau (2010, p.13): “Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.”

Concluimos nossa análise com essa reflexão de que o professor é também pesquisador, portanto, ele deve agregar ideias, unindo a teoria à prática, no cumprimento do seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, cabe ao professor fazer uma avaliação e ressignificar o conhecimento que o livro didático de língua estrangeira acaba por delimitar, uma vez que ele não é um manual a ser seguido.

Considerações Finais

Dedicamo-nos ao longo deste trabalho, a investigar e explicar a maneira como a abordagem cultural é aplicada no livro *Nuevo Ven 1* e apesar de nitidamente desenvolvida, essa abordagem apresenta uma visão eurocêntrica muito acentuada, representada por um determinado grupo étnico europeu, que contribui para o entendimento de que a estrutura social só pode ser organizada a partir do pensamento de brancos, de classe média e heterossexuais.

O papel do professor será suprir essa lacuna, trazer uma proposta de intervenção/plano de aula e aplicá-la em suas aulas, trabalhando essa abordagem de forma que se distancie dessa visão unilateral, conscientizando o aluno, de que quaisquer etnias, gêneros e camadas de estratos sociais podem aprender uma língua estrangeira e podem se ver representados neste universo. Sugerimos que haja mu-

danças significativas na abordagem cultural, que nos permita aprofundar os conhecimentos e respeitar as diversidades étnica, cultural, social e que elas sejam aplicadas futuramente nos livros didáticos, em sala de aula e na vida cotidiana.

Referências

CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ENCICLOPÉDIA DO ESTUDANTE: Geografia Geral (2008), “**Principais Fluxos Migratórios no final do século XX e início do século XXI**”. Acedido em: 24/11/2016. Disponível em: http://www.revista.vestibular.uerj.br/lib/spaw2/uploads/images/2009_disc_GeoQuestao_6.PNG

FALE, R. D. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R. CRISTÓVÃO, V. L. L. **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Mercado das letras, 2009. p. 199-234.

INSTITUTO CERVANTES. **Site do Instituto Cervantes de Salvador**, http://salvador.cervantes.es/br/cursos_espanhol/professores_espanhol/materiais_professores_espanhol.htm Acesso em: 17 de novembro de 2016.

INSTITUTO CERVANTES. **Site do Instituto Cervantes de São Paulo**, http://saopaulo.cervantes.es/br/diplomas_dele/informacao_diplomas.htm Acesso em: 24 de novembro de 2016.

LAJOLO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. In: MEC **Em aberto: livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: SEDIAE/INEP, 1996. p. 3-9.

PARAQUETT, M. **Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras**. Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera. Rio de Janeiro: [s.n.]. 2005.

PARAQUETT, Márcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: BARROS, Cristiano Silva de e GOETTENAUER, Elzimar de Martins Costa (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação Básica, 2010,

292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 137-156. ISBN 978-85-7783-040-4.

PERUCHI, I. B.; CORACINI, M. J. R. F. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini. (Org.). **Identidade e Discurso: (Des) construir do Subjetividades**. Chapecó, SC e Campinas, SP: Editora Argos e Editora da UNICAMP, 2003, v., p. 363-385.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DENTRO DO PROJETO MAIS EDUCAÇÃO: ENGLISH FOR ALL – INGLÊS PARA TODOS

Roberta De Jesus Tadross

Licenciada em Inglês e Português pela Universidade Fundação Santo André e em Espanhol pela UNIMES. Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

Introdução

Projeto Mais Educação desenvolvido pela Prefeitura de São Paulo, denominado aqui de “English for All” é ensinado para os estudantes por meio de palavras cognatas e falsas cognatas e pela polissemia do idioma, ou seja, o significado de uma palavra em um contexto diferente tem outro significado. A pronúncia através de repetição de palavras e vídeos sobre a pronúncia das mesmas com auxílio dos exercícios ajuda na fixação e na memorização das palavras para que os estudantes consigam aplicar a gramática corretamente. Estratégias de leitura para a maior compreensão de leitura de textos utilizada para conseguir esse objetivo chama-se “skimming” e o “scanning”.

Sabe-se que todo indivíduo é um cidadão do mundo e, sendo o inglês um idioma universal, é importante saber este idioma para se comunicar com o mundo. O ensino da língua inglesa como língua franca para que seja claro e compreensível precisa de aprimoramento constante, uma vez que hoje em dia existem mais pessoas não nativas falando inglês do que os próprios nativos. Sob esse aspecto aprender inglês se torna uma condição essencial para todas as pessoas.

O projeto “English for All” (Inglês para todos) visa estabelecer o aprendizado na língua inglesa visando que o aluno articule os conteúdos do nível básico ao pré-intermediário. A divisão dos conteúdos a serem ensinados será dividido entre o básico e o pré-intermediário, assim sendo: A1 (1º semestre básico 1) e A2 (básico 2 – segundo semestre) totalizando 1 ano de nível básico. Posteriormente iremos para o B1 (pré-intermediário 1 – 1º semestre-) e B2 (pré-intermediário 2 – 2º segun-

do semestre), totalizando um ano de pré-intermediário. O que pretendemos é estabelecer uma comunicação em inglês do básico até o pré-intermediário por meio de um *input* da leitura e da escuta e, conseqüentemente, ajudar no processamento das informações por parte dos estudantes para conseqüentemente fazer o *output* em forma de escrita e fala, respectivamente.

O objetivo é fazer com que os alunos conheçam as culturas norte-americana, britânica e irlandesa; que possam desenvolver e explicar o inglês como língua franca e viver o inglês na prática através de atividades lúdicas e com variados gêneros discursivos, desde o nível básico até o nível intermediário. A seguir vamos retomar em detalhes como se dará na prática este projeto e a metodologia utilizada.

Metodologia

A metodologia utilizada para esse projeto inicia-se a partir da unidade, nível básico, onde ao final de cada unidade pretende-se realizar uma sondagem para verificar o que os estudantes aprenderam e assimilaram. Durante o curso os alunos devem fazer exercícios em uma apostila referente ao conteúdo dado, lições de casa, exercícios de fixação e atividades em sala de aula. Esses elementos servirão de base para elaboração de uma avaliação formativa sobre os conteúdos apreendidos. Ao final do semestre os estudantes farão uma avaliação somativa e formativa e deverão desenvolver um projeto referente aos conteúdos que estão aprendendo, em formato de apresentação “speech” (discursivo) ou “podcast”, que serão apresentados ao final do ano letivo.

Para enriquecer o conhecimento apreendido os estudantes terão aulas no laboratório de informática, estabelecendo assim uma interdisciplinaridade com o componente curricular informática. Além disso, serão trabalhadas atividades para comemorar datas importantes para a língua inglesa, também com intuito de reforçar o aprendizado por parte dos estudantes, como *Saint Patrick’s Day, Valentine’s Day, Easter, Thanksgiving, Christmas, Father’s Day e Mother’s Day*.

Resultados

No básico 1 – nível A1 é esperado que os alunos aprendam a perguntar o nome, sobrenome, apelido de alguém e respondê-los com respostas completas

(formas afirmativas e negativas). Os alunos deverão se apresentar, aprender o alfabeto e soletrar seus nomes em inglês. Os estudantes também irão aprender sobre profissões nas formas interrogativa, negativa e afirmativa e sobre suas origens e nome de países através da escrita, fala e escuta.

Na unidade 2 os alunos irão aprender a perguntar e responder sobre países e nacionalidades, números até o 100, perguntar sobre o email pessoal e de outra pessoa, falar sobre membros das famílias e suas respectivas idades e, consequentemente, dar informações sobre as famílias. Já na unidade 3 os alunos irão aprender sobre objetos e posses, cores e roupas, descrever objetos favoritos e a quem pertence esses objetos. Tendo em vista essas três etapas, os estudantes concluirão o básico 1, aprimorando as habilidades de ouvir, falar, escrever e ler perguntas e respostas completas e curtas em inglês.

No básico 2 – nível A2 os alunos irão descrever pessoas, perguntar e responder as horas, perguntar e responder sobre as rotinas, descrever o que eles fazem durante a semana. Deverão ainda saber falar sobre atividades de lazer, falar sobre hábitos virtuais, aceitar ou rejeitar ajuda, discutir como eles usam as tecnologias. Entrando na unidade 6, os estudantes irão identificar e falar sobre profissões, perguntar sobre alguém ao telefone, deixar alguém na espera telefônica, descrever talentos e habilidades, falar sobre os estudos e programas de trabalho. Tendo em vista essas etapas concluídas, o que se espera é que os estudantes consigam exercer habilidades de comunicação em ambiente de trabalho, na escola e em locais de lazer.

Na unidade pré-intermediária 1 (B1) os alunos irão falar sobre quais suas refeições, sobre o que mais gostam e ou não gostam de fazer e sobre seus hábitos alimentares. Na unidade 8, pretende-se trabalhar com os estudantes localizações, lugares na vizinhança, pedir e dar direções, falar sobre lugares interessantes nas suas cidades, fazer uma apresentação de uma atração da cidade, etc. Já unidade 9, os alunos irão descrever o que as pessoas estão fazendo no exato momento da fala, aprender a perguntar, justificar, conversar ao telefone, descrever o que as pessoas estão fazendo, debater, etc. Concluiremos o pré-intermediário 1 (B1) tendo revisto junto aos estudantes o presente contínuo na língua inglesa, descrevendo sobre hábitos e ações feitas no momento da fala e direcionamento no qual eles podem praticar, especialmente se forem viajar para outro país.

Na unidade pré-intermediário 2 (B2) os alunos irão aprender como a descrever como foi o seu final de semana, mostrar o que eles estão ouvindo, expressar interjeições de surpresa, espanto, medo, sentimentos, falar sobre rotinas e atividades passadas. Na unidade 11 os alunos deverão descrever sobre suas ações passadas, reagir a notícias, falar sobre as últimas férias deles, descrever suas férias. Finalmente na unidade 12, os estudantes deverão falar sobre seus planos para datas específicas, aceitar e rejeitar um convite, debater e concordar com planos, descrever datas comemorativas, culturais ou tradicionais e, finalmente, aprender a se expressarem nos três principais tempos verbais: passado, presente e futuro.

Discussão

O projeto nasceu de uma ideia de ensinar o inglês para os adolescentes da região da periferia da Zona Sul de São Paulo e oferecer a eles a oportunidade de se integrar da cultura e do idioma. Sabemos que o inglês é a língua mais falada mundialmente e uma condição relevante para obter êxito em vários campos da vida, especialmente no universo corporativo. Ensinar inglês como língua franca ou internacional é uma atividade que requer do professor domínio do idioma para que esse aprendizado contribua de forma efetiva para a ampliação do conhecimento.

Para Seilhofer *apud* Kadri (2011, p. 163), a definição de inglês como língua franca é “um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala pode se comunicar entre si”, ou ainda, segundo o referido autor completa “não é língua materna de nenhum deles senão uma língua que não tem falantes nativos”.

Como podemos observar o inglês como língua franca precisa ser um instrumento compreensível mundialmente, já que há mais falantes não nativos pelo mundo do que nativos. Sobre isso, Pederson (2011, p. 59) diz que os falantes nativos estão inseridos no novo processo de comunicação transcultural do inglês como língua franca, pois como há mais falantes não nativos falando inglês, os próprios nativos falam inglês como língua franca. Nesse tocante, quais serão então os padrões escolhidos para se ensinar inglês já que possui mais falantes não nativos do que nativos?

Em um primeiro momento é importante desmistificar os modelos a serem falados em inglês como nativos. Isso possibilita um ensino intercultural e outra forma de ensino-aprendizagem. Outra bastante usada é o pensamento computacional, que consiste na capacidade do nosso cérebro de reproduzir algo se tiver informações processadas anteriormente. Quando damos informações aos alunos (*input*) e eles ouvem as palavras do vocabulário, esse processamento se estabelece através de algum exercício de repetição e, posteriormente, eles reproduzem numa frase contextualizada (*output*).

O pensamento computacional dentro da perspectiva educativa é pautado como um mecanismo para a resolução e/ou diluição de problemas enfrentados pelos estudantes em determinada tarefa do dia-a-dia da escola. Como explica Wing (2016, p. 2): “pensamento computacional baseia-se no poder e limites de processos computacionais, sejam eles executados por um humano ou por uma máquina. Métodos e modelos computacionais nos dão a coragem para resolver problemas e projetar sistemas que nenhum de nós seria capaz e enfrentar sozinho”.

Valorizar a memorização intervalada ou sistema de repetição espaçada também é bom para os alunos aprenderem a estudar, ou seja, dicas de estudo para memorização. Se o aluno estuda um determinado vocabulário e depois de duas horas revisar o mesmo vocabulário, ele aumentará gradativamente não apenas as horas de estudo, mas chegará no espaço de uma semana com maior vocabulário. Um aplicativo muito bom para tal finalidade é o *Anki*, que serve para praticar este sistema de repetição espaçada.

Esta repetição espaçada ajuda a estimular a memória longa, já que temos a memória curta e longa. A memória curta é a memória que usamos, por exemplo, numa sala de aula, quando recebemos a informação nova e vamos gradativamente nos familiarizando com esse novo significado. Guardamos essa palavra por um tempo esquecemos se não usamos. Agora, se esta informação, fosse revista em um intervalo, no início de uma hora, depois três horas, uma semana e um mês, conseguiríamos ativar a nossa memória longa e assimilar o conteúdo por muito mais tempo.

A culturalidade e interculturalidade precisam ser valorizados pelo professor e, neste projeto, buscamos essa valorização a fim de que possamos recuperar na memória dos estudantes datas importantes, como *Valentine's Day* comemorado

no mês de fevereiro (segundo o calendário norte-americano), ou *Saint Patrick's Day* em março. Retomar a origem e a história de cada celebração faz com que os alunos ampliem vocabulário, os hábitos e regionalismos de cada cultura.

Segundo Kramersch (1993, p. 205-206) os professores devem trabalhar na perspectiva de quatro linhas para a abordagem de língua estrangeira: a) estabelecer uma esfera de ensino intercultural: entender a cultura do outro subentende que esta cultura seja relacionada à cultura do próprio estudante; b) ensinar cultura como um processo interpessoal: um processo de conhecimento de si e do outro; c) ensinar cultura como diferença, como, por exemplo: idade, gênero, origem regional, origens étnicas, classe social, etc; d) cruzamentos de barreiras disciplinares, como, por exemplo, estudos etnográficos, sociolinguísticos, etc.

Para Sarmiento (2004, p. 264) todas as pessoas deveriam estudar a língua inglesa de forma contextualizada, principalmente para melhorar as condições de sua produção e reprodução e as reais necessidades dos alunos para obter uma formação cultural mais crítica e consciente. Quanto maior o foco nos aspectos culturais, segundo o referido autor, mais útil para os alunos o aprendizado e a necessidade de uso de comunicarem de forma efetiva.

Os PCNs de língua estrangeira moderna trazem o entendimento que conhecer outra língua amplia os horizontes culturais dos estudantes. Contudo, para cada indivíduo esse conhecimento é diferente, já que o conhecimento do mundo depende dos conhecimentos prévios de cada sujeito ante a situação de aprendizagem em que se encontra. Nesse sentido, os PCNs sugerem que é importante considerar as dificuldades de cada aluno, colaborando assim para o aprimoramento conceptual do aluno, expondo-o a diferentes visões de mundo e, assim, vivenciando aquela situação discursiva tendo em vista ampliar seus conhecimentos, reconhecer a importância do idioma, entender outros modos de vida e a possibilidade de reconhecer outras formas de experiência humana (Brasil, 1998, p. 30).

Desta forma, entendemos que a aprendizagem em língua estrangeira é um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, porque se constrói mutuamente e se processa individualmente. Aprender inglês, portanto, não é só aprender gramática ou uma aprendizagem mecânica, mas sim a abertura de novos horizontes para uma perspectiva de vida diferente. O aprendizado de inglês ajuda abrir portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural dos estudantes, e é na

escola que esses conhecimentos devem ser aprimorados, visando o preparo no presente para um futuro brilhante e enriquecedor.

Considerações Finais

Como vimos, aprender inglês é fundamental nos dias atuais, não apenas pelo fato deste idioma ser o mais falado no mundo, mas também pela sua relevância no mercado de trabalho, na vida em sociedade, cultural e econômica. Hoje, a formação de cidadãos plurais e com senso crítico apurado não pode mais ser feita sem a introdução nesta língua global.

Posto isso, a ideia de aprender inglês de forma lúdica e a partir de contextos vivenciados pelos próprios estudantes busca resgatar no aluno o gosto pelo aprendizado em língua inglesa e sua relevância frente ao mundo contemporâneo. Os estudantes obterão um certificado de conclusão a cada módulo, ou seja, A1, A2, B1, B2, respectivamente, onde a partir dessa experiência, terão os instrumentos necessários para se comunicar em língua inglesa. Ao perceber que poderão manter uma conversa em inglês de forma natural, ampliando seus vocabulários e fazendo que com possam não apenas reproduzir a língua, mas pensar nela, os estudantes perceberão na prática a importância de manter um segundo idioma para suas vidas, estarão mais preparados para o mercado de trabalho e mais seguros para falar e interagir em inglês.

Este projeto está em andamento, de modo que os resultados parciais são: a turma 1 e 2 fazem 1 hora e meia de aula, duas vezes por semana, resultados positivos em sala. Os alunos desenvolveram ampliaram a gramática e vocabulário, construindo frases completas, aprenderam a falar e escrever sobre: origem, profissões, nomes completos, apelidos, nacionalidades, enviar e responder e-mails, informar seus telefones, idades, descrever aparência de cabelo, cumprimento, tipo e cor, cores dos olhos, altura, tem barba e/ou bigode. Na turma 3, cujas aulas são às sextas feiras, os resultados parciais trazem que os estudantes aprenderam a descrever seus nomes, países de origem, profissões, possuem maior autonomia no idioma e a pronúncia está gradativamente melhorando.

O que se espera, até o final do ano, é que os estudantes possam se desenvolver ainda mais tanto na oralidade como na escrita e que passem a dominar o uso

dos tempos verbais (presente, passado e futuro simples). O acompanhamento continuará sendo contínuo para que, ao final deste projeto, os alunos tenham fluência no idioma e consigam perceber a importância desses conhecimentos para suas vidas, não apenas no mundo em que vivem, mas de forma geral e ampla.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CURRÍCULO DA CIDADE. **Ensino Fundamental**. Língua Inglesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.

KADRI, Michele Salles El. **Inglês como língua franca**: atitudes de formadores de professores. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; KADRI, Michele Salles El. **Inglês como Língua Franca**: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. Campinas: Pontes, 2011, p. 163-192.

KRAMSCH, Claire. Context and culture in language teaching. New York: Oxford University Press. 1993.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. UK: OxfordbUniversity Press. 1993.

PEDERSON, Margaret. **English as a Lingua Franca**, World Englishes and cultural awareness in the classroom: a North American perspective. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; KADRI, Michele Salles El. **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 59-85.

SARMENTO, Simone. **Aspectos culturais presentes no ensino de língua inglesa**. O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões, 2004, p. 241-266.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martin Fontes, 1998.

WING, Jeannette. Pensamento computacional: um conjunto de atitudes e habilidades que toos, não só cientistas de computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9,n. 2, 2016.

VEAN VÉ, MIS NANAS NEGRAS: UNA LECTURA DE “ASPASIA COPETE”

Ákyla Mayara Araújo Camêlo⁵

Introducción

Na Constitución Política de Colombia de 1991 dio inicio a la Ley 70 de 1993. A partir de ella, las universidades empezaron a interesarse más por el asunto, así como, a investigar las realidades de las comunidades afrocolombianas y sus respectivas literaturas. De ahí que surgiera en Colombia la Ley 1381 de 2010, que prioriza el reconocimiento, la protección y la promoción de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Esos cambios legislativos contribuyeron con la divulgación de la literatura afrocolombiana dentro y fuera del país. También son responsables por el interés de la publicación de la Biblioteca de Literatura Afrocolombiana, la que se configura también como un homenaje a la conmemoración del bicentenario de la independencia de Colombia, por el Ministerio de Cultura por iniciativa de la ministra Paula Marcela Moreno. Este proyecto nacional busca garantizar el reconocimiento de la diversidad cultural afrocolombiana y constituirse como un acervo del patrimonio cultural.

Una de las escritoras presentadas en dicha biblioteca es Amalia Lú Posso Figueroa, autora de la compilación *Vean vé, mis nanas negras*. Dicho libro, está compuesto por veinticinco cuentos protagonizados por mujeres negras. Cada una de ellas posee un ritmo en una parte del cuerpo, los que les confieren poderes, en algunas situaciones, a través del realismo maravilloso.

A partir de ese panorama político y literario, delimito como objetivo general de este artículo, presentar un análisis de la representación de la mujer negra en el cuento “Aspasia Copete” presente en la compilación *Vean vé, mis nanas negras*,

⁵ Graduada en Letras Español por la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Máster en Linguagem e Ensino por el Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Actualmente actúa como profesora sustituta del curso de Letras Español en el Departamento de Letras e Artes de la Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: akylamayaraaraujocamelo@gmail.com

de la escritora afrocolombiana Amalia Lú Posso Figueroa. Este estudio también pretende divulgar la obra de Figueroa en el contexto brasileño, además de valorar la estética de su obra.

El trabajo empieza con algunas reflexiones a respeto de la literatura afrocolombiana desde sus orígenes a los días actuales, después, adentra en la biografía de la escritora, sigue con el análisis del cuento “Aspasia Copete” y finaliza con algunas consideraciones finales. Teóricamente nos apoyamos, sobre todo, en los estudios de Barco (2021), en su tesis de doctorado titulada *Estéticas de lo popular: apropiación y subversión de la cultura hegemónica en la literatura afrocolombiana contemporánea* (Hazel Robinson Abrahams, César Rivas Lara y Amalia Lú Posso Figueroa); y Camêlo (2022) a través de la disertación de maestría titulada *Vean vé, mis nanas negras: potencialidades da leitura de contos afro-colombianos nas aulas de ELE*.

De modo general, me parece imprescindible dar visibilidad a las voces afrocolombianas y observar cómo las escritoras rompen con la visión patriarcal que perduró durante mucho tiempo en la literatura y en la sociedad. Estudiar y divulgar esas obras es un modo de reconocimiento. Sin embargo, percibo que esas acciones no son suficientes para recuperar la deuda que la literatura colombiana tiene con los afrodescendientes, pero denotan un recorrido posible, como modo de afrontar las marcas históricas que hoy se ven más evidentes.

Literatura afrocolombiana

La literatura afrocolombiana surge como herencia de sus ancestros y lucha para mantener viva sus raíces a través del texto literario. Además, recurre a la espiritualidad, las costumbres, el folclor y, en cierta medida, la visión del mundo. Entre sus elementos, se percibe que

[...] la afrocolombianidad, entendiéndose como expresión de la negredumbre – y su literatura, en consecuencia–, responde a una voz colectiva, o sea, la interpretación delpensamiento de una comunidad, caracterizado éste por una herencia africana; dicha interpretación no se atribuye solamente a quienes son negros, sino también, a aquellos que sociológicamente están inmersos en una cultura y unas cosmovisiones africanas. (Barco, 2021, p.35)

Notamos en la citación que el énfasis sobre esa literatura se presenta como un acto sociológico y político de defensa de las costumbres ancestrales. En la disertación *Vean vé, mis nanas negras: potencialidades da leitura de contos afrocolombianos no ensino médio*, Camêlo (2022, p.77) identifica ocho características de la literatura afrocolombiana a partir de los estudios de Vallejo Álvarez, que se exponen a continuación:

- 1) protagonismo do sujeito afrocolombiano; 2) temática racial como elemento recorrente; 3) protagonismo da comunidade/entorno afrodescendente no mundo da ficção; 4) sincretismo cultural; 5) exaltação das riquezas da oralidade como herança ancestral para manter a história desse povo; 6) ruptura de estereótipos para conseguir reconhecimento e aceitação da sua identidade; 7) problematização da marginalidade social como denúncias e manifestações de descontentamento e injustiças das quais são vítimas; e, 8) retorno às origens em decorrência da presença dos ancestrais.

Las mencionadas características son fácilmente identificadas en la narrativa de Amalia Lú Posso Figueroa, escritora abordada en este artículo, conforme observaremos en el análisis del cuento que presentamos más adelante.

En lo que se refiere a los reconocimientos de esos textos, se identifica la Biblioteca de Literatura Afrocolombiana, publicada en 2010, como un marco en esos estudios, por reunir textos de diversos autores y autoras, y hacer con que ellos sean más reconocidos, estudiados y leídos. Su visibilidad es un factor que ha ayudado a divulgar esas obras por su carácter de biblioteca gratis de libros *online*. Se trata de un acervo patrimonial del país que reúne, preserva y difunde la literatura afrocolombiana y la pone al alcance de todos del país y del exterior.

Si bien se le puede criticar a la Biblioteca por la falta de diversidad de géneros literarios, se le debe considerar como un acto de resistencia y valoración. A pesar de creer que no debemos rotular la literatura, me parece que excluir el término “literatura afrocolombiana” es un modo de apagamiento por su historia, dolores y luchas a lo largo de la historia. Es necesario afrontar la legitimación para que esa literatura conquiste su papel protagónico.

La lucha por reconocimiento y visibilidad es un fenómeno contra la materialidad de un canon discriminador y excluyente, en que las voces de negros, indígenas, mujeres y LGBTQIA+ fueron eliminadas y su representación literaria

animalizada en muchas ocasiones por cuestiones sociales, políticas o económicas. Frente a este asunto, me parece que la publicación de la biblioteca, es un acto político de resistencia al olvido, contra el racismo y el patriarcado que se ha incrustado en el campo literario.

De modo general, la población negra de Colombia tiene un pasado de invisibilidad, desde la colonización hasta la actualidad en razón de las consecuencias de esclavitud. En ese proceso surgió el racismo que aún existe, así como la desigualdad de los afrocolombianos en comparación con el resto de la población.

Esos factores comprueban que la marginalización social está directamente relacionada a la desigualdad racial producida a lo largo de la historia. Los reflejos inciden en la literatura afrocolombiana, que es fruto del apagamiento, principalmente cuando se habla de la mujer negra. Ellas tardaron mucho para publicar sus libros y adquirir el reconocimiento del público. La primera afrocolombiana a publicar una novela, por ejemplo, fue Teresa Martínez de Varela con su obra *Guerra y amor*, publicada en 1947, en una fecha muy reciente, como se puede observar. Su texto no tuvo grandes reconocimientos y, después de ella, pocas son las que gozan del prestigio de ventas en las librerías nacionales e internacionales.

Eso ocurre por la desvaloración, la negación y, principalmente, por el ocultamiento de esos estudios y escritos. La producción intelectual de esas escritoras, en la actualidad, evidencia la posibilidad de multiplicidad de caminos literarios, sea por medio de los géneros o temas. En ese panorama se inserta la escritura de Amalia Lú Posso Figueroa, quien utiliza el espacio para hacer críticas a la sociedad y valorar sus ancestrales, como se puede observar adelante.

Amalia Lú Posso Figueroa

La escritora Amalia Lú Posso Figueroa nació el día 8 de noviembre de 1947 en Quibdó, Chocó colombiano. En su infancia, vivió rodeada de la cultura afrodescendiente y de enseñanzas que le fueron transmitidas desde la tradición oral por sus nanas negras a través de cuentos y canciones folclóricas que le permitieron valorar el sentimiento por sus ancestros africanos, algo que se puso de manifiesto en su vida adulta a través de sus narrativas.

En su adolescencia, ya con sus 13 años de edad, fue a vivir con su familia en la capital, Bogotá, donde concluyó su secundaria y luego empezó a estudiar psicología en la Universidad Nacional de Colombia. Allí, desarrolló su intelectualidad e ideología de izquierda, en la condición de militante de las Juventudes Comunistas (JUCO) y se destacó como líder estudiantil.

Su talento como escritora fue descubierto ya en la vida adulta, a través de enredos cargados de sus memorias individuales y colectivas de su infancia. Su narrativa se manifiesta en cuentos ficcionales que expresan su compromiso con los afrocolombianos, los ancestros africanos y la región donde creció, además de presentar críticas sociales en relación al género, a modo de superar los estereotipos sobre las mujeres. También, se ha dedicado a conservar el lenguaje popular proveniente del pasado cultural del país.

Además de escritora, también se ha dedicado a la narración oral y se ha presentado en varios países, como es el caso de España, Estados Unidos y Brasil, y por esa razón, su obra disfruta de los primeros pasos del reconocimiento internacional. En esas presentaciones, actúa como interprete de sus monólogos y lleva un vestido largo y un turbante en la cabeza, o sea, una vestimenta que recuerda la indumentaria, la tradición africana y la resistencia de este pueblo a través de su sensibilidad y humor.

La crítica la da a conocer como autora del Pacífico y reivindicadora de la cultura afrocolombiana. Su escritura presenta mujeres libres cuyas voces adquieren el protagonismo y referencia sus ancestros a través de la tradición y el lenguaje popular.

Su obra muestra un Chocó festivo y alegre, lleno de ritmos, pero también injusticias y desigualdades. Las nanas son sensibles a las sensaciones de sus cuerpos, y algunas, sufren con la pérdida de identidad cuando sus ritmos son puestos a prueba o afectados de alguna manera. Esos poderes están directamente relacionados con sus fuerzas, identidad, sensibilidad, valores, esencia y amor propio.

Las nanas peregrinan por el mundo en una búsqueda afanosa de los saberes arraigados en sus cuerpos, de los cuales tienen mayor conciencia en la medida en que interactúan con las creencias, los valores, los prejuicios y ese inventario de usos y costumbres cuestionados en la relación con los sistemas simbólicos que su comunidad ha establecido. (BARCO, 2021, p.210)

Además de eso, se nota que en el libro *Vean vé, mis nanas negras*, la autora se vale de elementos como el tato, el olfato, el paladar y acciones para desarrollar los sentidos de las nanas, así como de los sentimientos de realidad, destacando sentidos comunes, pero poco discutidos en los textos literarios. La nana Aspasia Copete, protagonista del cuarto cuento del libro, por ejemplo, conoce el mundo, o al revés, se da a conocer a través de su olor.

A continuación, presentamos esa narración a partir del análisis de la representación de la mujer negra.

“Aspasia Copete”

Esta narrativa sigue las principales características de la literatura afrocolombiana, como es el caso del protagonismo de la mujer negra y de la comunidad, la exaltación de las riquezas de la oralidad, el reconocimiento de su identidad y las denuncias contra los prejuicios.

La protagonista lleva el mismo nombre del cuento y tiene el ritmo en las axilas, lo que funciona, a principio, como su poder (fuerza y alegría dependiente de su olor) y está directamente relacionado con su identidad de mujer sensible y afectuosa por su cuerpo. Pero, perdió todos sus sentidos y ritmos por intentar seguir los patrones de la sociedad y al fin, reconoció su identidad y la falta que le hizo su ritmo.

El narrador de tercera persona informa que las axilas de Copete “[...] expelían un olor penetrante, asfixiante, que empujaba a todo el que se le acercara a salir corriendo de su lado” (FIGUEROA, 2011, p.36). Eso quiere decir que nadie aguantaba su olor fuerte y, por esa razón, ella había intentado de todo para eliminarlo, pero nada daba resultado, como se puede observar a seguir: “El desodorante Yodora, en vez de apagarlo, le añadía un almizcle dulzón; el polvo Mennen no le hacía ni cosquillas y el olor del jabón Reuter desaparecía ante lo penetrante del outro olor” (Figueroa, 2011, p.36). O sea, sus intentos no funcionan.

La nana ya estaba triste con tantos intentos frustrados hasta que se acordó de una canción del folclore chocoano, en la que habla de un ritual de echar limón en las axilas para quitarle el olor. Veamos:

Ma-ru-cha si vas pal baile Ucha Lleva tu limón yen cada vuelta que des
U-cha da-teun restergón Marucha

Po-qui-ti-co no más Ma-ru-cha po-qui-ti-co no más.

(FIGUEROA, 2011, p.36).

A través de la música el narrador hace referencia a la cultura de la región y enfatiza la tradición de utilizar el limón para sacar el mal olor del cuerpo. Eso fue lo que hizo la protagonista, pero necesitaba más de uno para quitarle el mal olor. Como resultado, ya se podía repetir el mismo vestido sin lavarlo, además de levantar los brazos en las fiestas.

Todo ocurría bien, hasta que el narrador informa que desaparecieron todos los limones de Quibdó. Con eso, su olor también desapareció, “La nana Aspasia estaba feliz con el ritmo de su axila, que ahora era un ritmo sin olor” (Figueroa, 2011, p.37). La mencionada alegría duró poco, pues toda su memoria desapareció, así como su intensidad, felicidad, identidad, o sea, toda la fuerza de su cuerpo se apagó junto con su ritmo. Ya no tenía ganas de irse a las fiestas.

“La nana Aspasia había perdido el ritmo de su axila y empezó a secarse al mismo ritmo de los palos de limón. Los que la conocían estaban perplejos, pero a nadie se le ocurrió ligar una cosa con la otra, ni a la misma Aspasia” (Figueroa, 2011, p.38). Al final, ella percibe que se hizo vieja cuando perdió el ritmo de su cuerpo, su olor penetrante. Sintió falta pues perdió su empoderamiento y ya no había vuelta, tampoco, resolución para su problema.

Percibimos que su identidad, realidad, felicidad y fuerza estaba relacionada a su olor, pues esa era la verdadera Aspasia. Ella perdió su referencia y esencia, o sea, la crítica del otro fue capaz de hacerla acabar con su propia fuerza. Su energía le fue extraída. La inseguridad por su olor se transformó en disgusto.

La protagonista es presentada en una situación casi caricatural por medio de su olor fuerte. Entretanto, pierde su fuerza cuando decide aceptar la crítica de la gente que no sabe nada sobre su vida.

Consideraciones finales

Consideramos que la literatura de autoría femenina afrocolombiana representa un acto de resistencia al racismo y al patriarcado, en que ambos, entre otros sistemas, insistían en silenciar autoras negras y a mantener su representación literaria estereotipada y dominada por la abrumadora cultura colonial.

Sabemos que la rotulación en algunas ocasiones no es pertinente y muchas veces llega a ser limitada por imágenes preconcebidas, entretanto, apuntamos las características de esa literatura como modo de reconocimiento de la historia que esas mujeres experimentaron y por considerar que tales obstáculos incidieron en la producción literaria existente en la actualidad. Excluir las memorias es un acto de opresión y exterminio de voces. Lo deseado es resistir y superar, a final, la literatura puede ser libertadora.

La escritora Amalia Lú Posso Figueroa ya recibe algunos reconocimientos de la crítica literaria afuera de Colombia, algunos estudiosos en países como Francia, Argentina y Brasil se dedicaron al estudio de su obra *Vean vé, mis nanas negras*, en mi caso, me he interesado por el análisis de algunos de sus cuentos y aquí, específicamente, me dediqué a la crítica de su cuento “Aspasia Copete”.

La mencionada narrativa me pareció de una lectura de fácil comprensión y de un lenguaje atractivo, con muestras de cantigas del folclore chocoano. Esas características confirman su validez de ser estudiado en las escuelas brasileñas de la educación básica como modo de reconocimiento por la literatura de autoría femenina afrocolombiana.

De modo general, me parece que la protagonista empieza la narrativa como una mujer fuerte a pesar de luchar contra los prejuicios que sufría por el mal olor de su cuerpo y finaliza como una mujer triste por haber seguido los consejos de la gente para quitarle el olor, y con él, se fue su afecto por sí misma, su sensibilidad, esencia y alegría.

REFERENCIAS

BARCO, Jhon Jairo Mena. **Estéticas de lo popular:** apropiación y subversión de la cultura hegemónica en la literatura afrocolombiana contemporánea.

nea (Hazel Robinson Abrahams, César Rivas Lara y Amalia Lú Posso Figueroa). Buenos Aires: UNLP, 2021.

CAMÊLO, Ákyla Mayara Araújo. ***Vean vé, mis nanas negras***: potencialidades da leitura de contos afro-colombianos nas aulas de ELE. Dissertação (Máster en Linguagem e Ensino) Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: 2022. Disponible en: <<http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=2022>> Acceso en: 16 jun. 2023.

FIGUEROA, Amalia Lú. ***Vean vé, mis nanas negras***. Ediciones Brevedad: Bogotá, 2011.

ANÁLISE DO PONTO DE VISTA APRESENTADO EM TRÊS JORNAIS PERNAMBUCANOS SOBRE AS MANIFESTAÇÕES PÓS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS

Aline Carolina Ferreira Farias¹

Ana Patrícia da Silva²

²Introdução

O término do segundo turno das eleições presidenciais trouxe consigo o fechamento de um pleito marcado pela veiculação de fake news, censura de programas/propagandas eleitorais por parte Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e ataques desferidos ora entre os candidatos à presidência da república, ora por integrantes e/ou apoiadores que compunham suas bases. Nesse cenário, realizou-se a votação, na qual brasileiros/as compareceram às urnas, no dia 30 de outubro de 2022 e elegeram com 50,9% dos votos válidos, Luiz Inácio Lula da Silva presidente pela terceira vez na história recente do Brasil. No entanto, a finalização do pleito não significou a aceitação do resultado, pelo partido do candidato derrotado Jair Messias Bolsonaro (PL), e tampouco por seus apoiadores e eleitores. Um dia após a realização das eleições, apoiadores e eleitores do candidato Jair Bolsonaro, iniciaram o bloqueio de rodovias e as concentrações em frente aos quartéis e comandos militares, solicitando a revogação do resultado da referida eleição. Na noite do dia 31 de outubro de 2022, iniciou-se um “levante” de caminhoneiros nas estradas do país, no qual impediam a passagem dos demais veículos em 23 estados e no Distrito Federal, em uma ação tida como premeditada.

No dia 01 de novembro, registraram-se as primeiras barreiras rodoviárias, em pelo menos 23 estados e no Distrito Federal, além de aglomerações ao redor de quartéis do Exército Brasileiro. Os manifestantes questionavam o resultado das

1 Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil; Centro de Artes e Comunicação; <https://orcid.org/my-orcid?or-m cid=0009-0009-9632-6315>; alinefarias.cf@gmail.com.

2 Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Caruaru, Pernambuco, Brasil; Centro Acadêmico do Agreste <https://orcid.org/0000-0001-8127-473X>.; patriciasilva520@gmail.com.

eleições e a confiabilidade das urnas e do processo de apuração, alegando fraude eleitoral e solicitando intervenção militar. A solicitação partia de uma suposta possibilidade de as Forças Armadas, com uso do Artigo 142 da Constituição Federal e sob ordem do atual presidente Bolsonaro de realizarem uma intervenção, que impediria a ascensão do presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva. Esses bloqueios rodoviários foram amplamente criticados por diversos setores da sociedade³, por terem provocado desabastecimento de produtos essenciais como alimentos, combustíveis, remédios, interrupção do direito de ir e vir, cancelamento de voos, causando atropelamentos e até mortes de pacientes que aguardavam transferências ou transplantes. Esse ato causou grande repercussão nos meios de comunicação nacionais e internacionais, sobretudo nos jornais (de tiragem impressa ou online) e nas redes sociais, que tiveram no mesmo, uma fonte produtiva de manchetes e memes. Nesse sentido, este trabalho justifica-se pela atualidade, repercussão e pela tentativa de contestar o resultado de uma eleição, exercida aos moldes da democracia, em um país que tem o sistema eleitoral eletrônico mais eficaz do mundo e que vem coletando os votos nos pleitos eleitorais desde 1996. O objetivo deste trabalho é analisar três artigos dos principais jornais pernambucanos, levando em consideração o ponto de vista levantado nos artigos jornalísticos, evidenciando se existem ideias favoráveis ou desfavoráveis a tais manifestações. O *corpus* textual para análise, constitui-se de artigos extraídos dos jornais Diário de Pernambuco, Jornal do Commercio e Folha de Pernambuco.

Fundamentação Teórica

O referencial teórico deste trabalho está assentado na concepção de ponto de vista apresentada por Cortez (2012, 2013), na qual destaca-se o ponto de vista como um aspecto marcante da constituição das posições, das relações, ou simplesmente da heterogeneidade que caracteriza o discurso. A autora aponta que estudar/analisar o ponto de vista significa “abordar as diferentes vozes que (consoantes ou dissonantes) caracterizam ou perspectivam o objeto do discurso”. Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre o (s) ponto(s) de vista apresentado(s) no dis-

3 Instituições como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Confederação Nacional do Transporte (CNT), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Transporte e Logística (CNTTL) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), manifestaram-se por meio de notas, publicadas nos sites oficiais das referidas instituições, no dia 01/11/22.

curso jornalístico, com especial atenção ao gênero notícia, o fazemos a partir da compreensão que coloca

“o ponto de vista em termos de posição enunciativa, ou como um conjunto de posições enunciativas que são postas em relação e podem ser investigadas pela maneira como o sujeito (locutor e/ou enunciador) apreende um objeto do discurso.” (Cortez, 2012, p. 293)

Nesse sentido, o ponto de vista resulta de perspectivas que se manifestam no texto por procedimentos variados, conforme o gênero, do/a autor/a, a visibilidade dada a outros enunciadore, a outro ponto de vista ou à orientação argumentativa do texto, conforme enfatiza Cortez (2012, p. 180). Ele pode englobar também a representação das falas, que por sua vez, podem vir manifestas no discurso reportado (com asserção ou fala explícita) ou podem vir representadas através de outro enunciador ou (em primeira mão) pelo locutor/enunciador do discurso. Assim, o discurso jornalístico compõem-se em um campo fértil para a análise dessas relações/condições composicionais do ponto de vista, uma vez que, para se obter imparcialidade e objetividade no trato da informação, recorre ao uso de argumentação indireta, o que segundo Rabatel (2014) revela um elo entre enunciação e argumentação. Segundo o autor, há um aspecto interessante na análise de textos jornalísticos/midiáticos, pois estes:

São parcialmente forçados a uma certa objetividade [...], porque ela permite compreender que mesmo esses fragmentos de objetivação são passíveis de uma análise em termos de cálculos retóricos de um enunciador que tem interesse em dar informações de modo objetivante (Rabatel, 2014, p. 151)

Ainda sobre ponto de vista, no nível textual discursivo, em uma dimensão e argumentativa e intencional, o ponto de vista não se restringe à expressão da vida psíquica dos sujeitos. Ao contrário disso, como postula Rabatel (2008) *apud* Pinto e Cortez (2017): o ponto de vista é uma forma indireta de argumentação, que evidencia um “fazer/ver” e um “fazer/saber” no discurso que orienta a construção do sentido. Estamos de acordo com Rabatel (2008) por entendermos que através do ponto de vista também se argumenta, mesmo que de forma indireta ou sutil ao expressar um pensamento, uma convicção ou uma postura sobre determinado assunto.

Apoiamo-nos na compreensão de texto enquanto uma manifestação discursiva, que se materializa e adquire determinado sentido, conforme a temporalidade e os elementos que compõem a situação comunicacional que o faz emergir, fazendo com que o texto seja concebido também, como “uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (Rocha &Silva, 2017, p. 6). Segundo Koch (2014, p. 30):

[...] para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do produtor de apresentá-la – e a dos parceiros de aceitá-la como tal -, em uma situação de comunicação determinada. Pode, inclusive, acontecer que, em certas circunstâncias, se afrouxe ou elimine deliberadamente a coesão e/ ou coerência semântica do texto com o objetivo de produzir efeitos específicos. Aliás, nunca é demais lembrar que a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação específica. [...]. Este alguém, para construir a coerência, deverá levar em conta não só os elementos linguísticos que compõem o texto, mas também seu conhecimento enciclopédico, conhecimentos e imagens mútuas, crenças, convicções, atitudes, pressuposições, intenções explícitas ou veladas, situação comunicativa imediata, contexto sociocultural e assim por diante.

Dito de outro modo, a autora aponta a necessidade de se considerar, para além do espaço e do momento de produção, as informações contextuais relativas à quem **fala** o texto, quem o **escuta**, quais são as **ideologias**, ética e **moral** do instante da produção e execução textuais, entre outros elementos. Por isso, importa considerar que:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele, determinado sentido (Koch, 2014, p. 30).

Assim, um texto nunca pode ser visto de maneira estanque, ele apresenta marcas que devem ser lidas não só nas linhas, mas nas entrelinhas e além das linhas, o que faz com que percebamos a necessidade de ler um texto de maneira holística, em sua integridade e essência.

Consoante com os autores, elencados nesse referencial, percebemos que as rotinas da cobertura jornalística na atualidade, especialmente no meio digital, começaram a constatar a impossibilidade de uma imparcialidade absoluta, pois a produção de uma notícia jornalística implica, necessariamente, levar em conta um número variável de visões diferentes acerca de um mesmo dado, fato ou evento. Tal postura tem levado os veículos midiáticos à busca pela superação da dicotomia (forma de perceber o mundo a partir de apenas duas perspectivas) e instauração de uma produção jornalística pautada na polivocalidade da notícia e a multiplicidade de referências trazidas ou suscitadas pelo fenômeno ou fato noticiado.

Metodologia

Essa pesquisa se configura no método qualitativo e tipologia bibliográfica. A respeito do método de pesquisa, o viés qualitativo se diferencia da pesquisa quantitativa, pois ela se relaciona, dentro das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desse modo, a abordagem qualitativa se aprofunda no significado das ações e das relações humanas como um todo. A mesma autora Minayo (2002) coloca em paralelo que o Positivismo está para o método quantitativo assim como a Sociologia Compreensiva está para o método qualitativo, pois essa corrente teórica coloca como tarefa central das ciências sociais que a realidade humana só pode ser compreendida se vivida socialmente e o significado é o conceito central da investigação.

Desse modo, nosso trabalho parte de uma perspectiva social, que preza não por números, mas por valores e atitudes dentro de uma sociedade plural, com diferentes pensamentos e ideologias.

Respeito à tipologia da pesquisa, como exposto, será de cunho bibliográfico. A ideia foi visitar e revistar as teorias já existentes sobre o tema em questão,

escolhendo-as, analisando-as e interpretando-as, segundo nossa intencionalidade relacionada ao tema da pesquisa.

Segundo Gil (2002, p. 44):

“A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, após leituras de capítulos de teses, livros e artigos científicos, esse trabalho analisar três artigos dos principais jornais pernambucanos, levando em consideração o ponto de vista levantado nos artigos jornalísticos, evidenciando se existem ideias favoráveis ou desfavoráveis a tais manifestações. Apoiadores e eleitores do candidato à presidência, derrotado nas urnas, inconformados com os resultados das mesmas, decidiram bloquear estradas no país como forma de protesto, desconsiderando o fato do resultado atender aos ditames democráticos preceituados na Constituição Federal.

Os jornais escolhidos são da primeira semana, imediatamente após o pleito eleitoral de 30 de outubro de 2022, por meio dos quais procedeu-se a análise dos textos extraídos entre 31 de outubro a 6 de novembro do corrente ano. Dos três jornais, totalizam três matérias, cada uma de um jornal. A escolha por Pernambuco se deu porque é o estado do Nordeste com segundo maior colégio eleitoral, perdendo apenas para a Bahia. Os jornais escolhidos seguem o critério dos mais representativos/ mais lidos no estado, sendo eles: Diário de Pernambuco, Jornal do Comércio e Folha de Pernambuco.

Análise de Dados

Partiremos da análise dos três artigos dos jornais em questão, levando em conta o ponto de vista apresentado em cada um deles. Primeiramente, vamos analisar o Diário de Pernambuco, seguido do Jornal do Comércio e, posteriormente, a Folha de Pernambuco. *Diário de Pernambuco 02 de novembro de 2022* **Fila de caminhoneiros simpatizantes de Bolsonaro bloqueiam a Castelo Branco, em São Paulo, em 2 de novembro de 2022**

(Crédito: AFP)

Apoiadores bolsonaristas protestavam nesta quarta-feira (2), embora o número de bloqueios e de interdições nas estradas tenha diminuído após o anúncio de que o presidente Jair Bolsonaro autorizou a transição para um novo governo de Luiz Inácio Lula da

Silva. Milhares de brasileiros se reuniram em frente ao Comando Militar do Sudeste, na cidade de São Paulo, apurou a AFP. Aos gritos de “intervenção federal já!”, pediam uma ação das Forças Armadas após a derrota de Bolsonaro para Lula no último domingo (30). “Queremos intervenção federal porque exigimos a nossa liberdade. Não admitimos que um ladrão nos governe”, disse Ângela Cosac, de 70 anos, à AFP ao lado de um cartaz que dizia “SOS Forças Armadas”. Outra manifestação de bolsonaristas estava planejada durante o dia na Avenida Paulista, em São Paulo. Em todo país, a Polícia Rodoviária Federal (PRF) registrava esta manhã 167 bloqueios em 17 estados. Na terça-feira (1º), esse número chegava a 271. Na terça à noite, o ministro da Infraestrutura, Marcelo Sampaio, pediu aos manifestantes a liberação das rodovias para “evitar prejuízos ao país” e garantir “a circulação em nossas rodovias de medicamentos, insumos, bens e combustível”. O número de bloqueios caiu, após o primeiro pronunciamento de Bolsonaro na terça-feira à tarde, no qual prometeu “cumprir a Constituição”. Bolsonaro ficou em silêncio por dois dias após perder na votação (49,1% dos votos contra 50,9% para Lula). Seus críticos acusam-no de ter, com isso, estimulado a proliferação dos atos de protesto. O presidente, que na terça-feira autorizou a transição no governo sem admitir sua derrota para Lula, **transmitiu uma mensagem ambígua sobre os bloqueios**. Ele pediu que as manifestações fossem pacíficas e que seus seguidores não utilizassem “os mesmos métodos da esquerda”, prejudicando “o direito de ir e vir”. Justificou-as, porém, alegando que se originam de um sentimento de “injustiça” em relação ao processo eleitoral. Nas redes, grupos bolsonaristas interpretaram a mensagem de Bolsonaro como um impulso para manter as mobilizações. “O sonho continua vivo”, dizia uma mensagem no Telegram, ecoando as palavras do presidente no dia anterior. Em São Paulo, dezenas de manifestantes e caminhões permitiam a circulação por apenas uma das três pistas nos dois sentidos da principal rodovia que liga o estado ao centro-oeste do país. Caminhões buzonavam, enquanto no asfalto os manifestantes agitavam bandeiras na frente dos veículos que passavam. A PRF também informou que, até esta quarta, dispersou 563 manifestações. **Os bloqueios têm causado grandes transtornos, inclusive no acesso ao principal aeroporto do país, em São Paulo, Guarulhos, que teve de cancelar voos**. Ontem, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) alertou para um “risco iminente de desabastecimento e de falta de combustível”, caso as estradas não sejam desbloqueadas rapidamente.

Destacamos aqui, dois parágrafos que demonstram o ponto de vista. O primeiro deles mostra que o candidato derrotado transmitiu uma mensagem ambí-

gua sobre os bloqueios, enfatizando que a mensagem não foi clara e deu margem a duas interpretações. A palavra “ambígua” revela uma má comunicação por parte de quem a profere, seja ela de forma intencional ou não. Sendo assim, o (a) jornalista demonstra que a comunicação do presidente Jair Bolsonaro não foi certa. Ao anunciar e enfatizar esse fato, o (a) jornalista assume um ponto de vista contrário à fala do candidato derrotado nas eleições.

O (A) jornalista em questão, também coloca que os bloqueios têm causado grandes transtornos, mesmo sendo a premissa um fato, é inegável que ele argumenta contra os protestos com um dado que dificultou o acesso do principal aeroporto do país, que por sua vez, precisou cancelar voo. Esse dado mostra que a ação comprometeu, de forma grave, o direito de ir e vir, inclusive, em trajetos aéreos e não apenas terrestres. A utilização da palavra “grande” em “grandes transtornos” revela um grau aumentativo que poderia ter sido evitado pelo escritor do artigo em questão. Modalizar o discurso com a ausência dessa palavra ou ainda buscar o dizer de outra forma revelaria, possivelmente, apoio às manifestações. No entanto, a intenção do (da) jornalista foi justamente revelar que os transtornos provocados pelo bloqueio tiveram grandes proporções, colocando assim, um ponto de vista desfavorável a esses atos. Diante disso, concordamos com Cortez (2013, p. 309) quando esta nos diz que:

Mais do que vozes reportadas, a representação pontos de vista põe em evidência a manifestação da subjetividade, ou de um lugar na enunciação, mesmo que os enunciados não falem nem assumam determinada percepção que lhes foi atribuída no discurso. Dito de outro modo, a representação permite considerar que o PDV (ponto de vista) consiste não apenas no diálogo entre vozes reportadas de um discurso a outro, mas também no diálogo que se estabelece a partir de saberes, percepções, comportamentos e atitudes, que identificam um ou mais enunciadores.

Nas palavras de Cortez, evidenciamos a subjetividade quando analisamos o ponto de vista, o que está por trás do discurso (as percepções, os comportamentos, atitudes), o que é dissimulado entram em jogo à hora de evidenciar um ponto de vista. Dentro da argumentação, vale a palavra dita explicitamente para a defesa de uma ideia. Em contrapartida, no ponto de vista, vale tão só uma palavra, uma ironia, uma percepção implícita e o segredo é revelado.

No texto jornalístico em questão, o ponto de vista é enunciado por dois adjetivos: “grandes” e “ambígua”. O primeiro, antecede um substantivo negativo “transtornos” e o segundo adjetivo, denota uma comunicação dúbia, não clara, não evidente, manifestando assim, pontos de vista explícitos e contrários à fala do candidato derrotado e ao ato nas rodovias do Brasil.

Jornal do Comércio 05 de novembro de 2022

BLOQUEIOS NAS ESTRADAS: veja quantos PONTOS DE

MANIFESTAÇÕES ainda existem no Brasil neste sábado

PRF informa que desfez 999 manifestações pelas rodovias federais brasileiras

Roberta Soares

O Brasil já não registra quase nenhum bloqueio de rodovias federais por apoiadores do presidente Jair Bolsonaro (PL) inconformados com a derrota à reeleição para a Presidência da República para o ex-presidente Lula (PT). Segundo a Polícia Rodoviária Federal (PRF), apenas quatro pontos de manifestações ainda acontecem no País neste sábado (5/11).

O balanço oficial da PRF, divulgado às 15h38, era de que a corporação teria desfeito 999 manifestações pelas rodovias federais brasileiras. Os quatro pontos ainda ativos no País já não teriam mais bloqueios das rodovias, apenas interdições parciais.

As interdições que ainda permanecem são em Altamira, no Pará (Norte do Brasil), em Campos de Júlio e Comodoro, no Mato Grosso (Centro-Oeste), e Itaguaí, no Rio de Janeiro (Sudeste).

Em Pernambuco não há mais pontos com interdições. Permanece apenas a manifestação que acontece desde o Feriado de Finados, no Km 7 da BR-232, em frente ao Comando Militar do Nordeste (CMNE), no Curado, Zona Oeste do Recife.

Embora os manifestantes não estejam bloqueando a rodovia, há muito congestionamento na área, principal porta de saída da capital e do Grande Recife para o interior do Estado. Neste sábado (5/11), chegaram a 600 manifestantes, segundo a PRF.

As retenções têm se estendido por vias importantes da Zona Oeste, como a Avenida Abdias de Carvalho (que antecede a BR-232) e a Avenida Caxangá, paralela à Abdias e também via de saída da capital.

A PRF anunciou operação para liberar estradas na madrugada de terça-feira, após determinação do ministro Alexandre de Moraes, do Supremo Tribunal Federal (STF). Os protestos, que incluem pedidos por intervenção militar, ocorrem desde o último domingo, segundo turno das Eleições 2022.

*Nesta sexta-feira (4/11), o diretor-geral da PRF, Silvinei Vasques, disse em vídeo publicado nas redes sociais que a corporação faz a maior operação da história para desbloquear as rodovias. **A declaração vem em meio a acusações de que a PRF teria sido conivente com os atos antidemocráticos que fecharam vias públicas em todo o País após a eleição de Lula.***

No vídeo, Vasques afirma que a PRF é uma instituição de Estado e que precisa garantir “o direito de ir e vir de todo cidadão”. De acordo com o dirigente, a corporação suspendeu todas as atividades administrativas para direcionar o efetivo às ações nas rodovias.

“Todos os policiais, desde segunda-feira, estão nas estradas operando. Estamos trabalhando muito. (...) É uma operação complexa (...). É uma situação muito difícil para se operar”, explica Vasques.

O diretor também agradece ao empenho dos PRFs e dos parceiros que têm ajudado a desmobilizar os pontos, como a Polícia Federal, as forças de segurança pública dos estados e as prefeituras.

Na quarta-feira (2/11), o Ministério Público Federal (MPF) pediu à Polícia Federal a abertura urgente de um inquérito sobre a conduta do diretor geral nas Eleições de 2022.

Mais uma vez, por se tratar de um texto jornalístico, vemos um texto que tem por principal objetivo informar. Ainda assim, é perceptível traços de ponto de vista no trecho em negrito: **A declaração vem em meio a acusações de que a PRF teria sido conivente com os atos antidemocráticos que fecharam vias públicas em todo o País após a eleição de Lula.**

Nota-se que a sentença contradiz a sentença anterior, na medida em que afirma que o diretor geral, da Polícia Rodoviária Federal se esforça em uma gran-

de operação para desbloquear rodovias, e na sentença seguinte, afirma que essa declaração “poderia soar estranha” (leitura nas entrelinhas), pois o próprio órgão do qual o diretor faz parte é aliado aos atos, considerado pela jornalista como antidemocráticos. Assim, percebe-se, nas entrelinhas, que a jornalista mostra uma contradição por parte da Polícia Rodoviária Federal.

Outro ponto a ser destacado é a palavra “antidemocrático”, que significa um ato contrário à democracia (respeito ao poder do povo e na escolha da maioria), esta considerada um dos princípios básicos da Constituição brasileira. Sobre pontos de vista no discurso, escolhemos as palavras de Rabatel (2005):

[...] as escolhas que presidem o modo de apresentação dos referentes são amplamente reveladoras do ponto de vista do enunciador [...]. [A noção de escolha] comporta igualmente uma dimensão pragmática forte, na medida em que os pontos de vista, em função dos modos de apresentação dos referentes discursivos, orientam fortemente as interpretações a partir das instruções codificadas na língua. (Rabatel, [2005] 2013, p. 33)

Nesse sentido, a partir do discurso que põe em contradição a Polícia Rodoviária Federal e da palavra antidemocrático, podemos perceber que esse discurso, pelo modo como são apresentados os referentes discursivos, está orientado a uma interpretação que compreendemos ser contrárias às manifestações nas rodovias.

*Folha de Pernambuco 5
de novembro de 2022*

Protestos contra o resultado da eleição presidencial seguem neste sábado

(5) em Pernambuco, diz PRF

PRF orienta motoristas quanto às rotas alternativas pela BR-232.

Manifestações contra o resultado da eleição presidencial estão previstas para ocorrer neste sábado (5) e domingo (6), em frente Comando Militar do Nordeste (CMNE), na rodovia BR 232, Curado.

Segundo a Polícia Rodoviária Federal (PRF), na manhã deste sábado, cerca de 200 pessoas participam do ato antidemocrático, em protesto à eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Ainda segundo a PRF, não há pontos de bloqueio. A rodovia está livre, mas, por causa de obras, está com trânsito lento. Por isso, a PRF orienta motoristas quanto às

rotas alternativas ao trânsito pela BR-232. Em nota, a PRF confirmou que segue recomendação do Ministério Público Federal sobre manifestações em Pernambuco. Entre as indicações, estão o envio de efetivo para fiscalização nos locais de manifestação e desmobilização do movimento em caso de obstrução ilegal das rodovias federais, bem como a identificação de manifestantes que estejam realizando obstruções, **para serem responsabilizados criminalmente**. A BR-232 liga a capital pernambucana a municípios do Agreste e do Sertão. Também dá acesso à BR-408, que leva à Arena de Pernambuco e a alguns municípios da Zona da Mata. Em razão dessa capilaridade, é importante frisar rotas alternativas beneficiam não só os veículos de emergência, mas também aqueles de cargas vivas, perecíveis e insumos de primeira necessidade, como materiais hospitalares. Uma delas é para quem sair da Zona Sul do Recife. Esses motoristas podem pegar por Jaboatão, indo no sentido Muribeca, Centro, até chegar em Santo Aleixo, transitando pela Estrada da Luz e pegando a BR-232 já no trecho livre de obras. Saindo da área norte do Recife, o motorista pode seguir pela PE-005, em Camaragibe. Em seguida, precisa pegar o Ramal da Copa. O condutor deve continuar até o entroncamento com a BR-408, nas proximidades da Arena de Pernambuco. Depois, é preciso entrar à esquerda na via federal e continuar até chegar à BR-232, pegando à direita para continuar a viagem sentido interior. Uma outra dica é seguir até o município de Moreno passando por Jaboatão dos Guararapes. Os motoristas que saem do Recife, por exemplo, podem acessar a Avenida José Rufino (bairros de Afogados e Areias, na Zona Oeste da capital) e seguir por Cavaleiro, até chegar em Jaboatão Centro. De lá é só seguir pela Av. Adelina Lacerda Beltrão até Moreno.

Nesse artigo da Folha de Pernambuco, é perceptível que se trata de um texto informativo, com o intuito de esclarecer ao leitor possíveis rotas alternativas para circulação de carga de emergência e imprescindíveis para a população. Apesar de ser um texto informativo, vê-se dois trechos que demonstram o ponto de vista contra essas manifestações (trechos em negrito).

Primeiramente, no texto, faz-se referência às manifestações como ato antidemocrático, e com essa palavra o (a) jornalista deixa explícito que o ato fere os princípios da Constituição e da democracia. Além disso, percebe-se no outro trecho destacado, quando traz a possibilidade de que os manifestantes serão responsabilizados criminalmente, apesar de ser um fato, revela-se na opinião do jornal, que isso é crime e que quem provoca essa manifestação deve ser responsa-

bilizado, seja por meio de multas ou por privação da liberdade. Ao tratar os manifestantes como pessoas que transgridem a lei, notamos também, uma palavra que argumenta negativamente às manifestações. Essa palavra, por exemplo, poderia ter sido omitida pelo jornal ao tratar dos manifestantes, no entanto, não fizeram essa opção.

Para Rabatel (2015, p. 154):

Existe uma diferença entre o fato de narrar um ponto de vista sem se posicionar objetivamente e o fato possível de que, por trás da ausência explícita de posicionamento, realizam-se estratégias implícitas de dizer sem dizer, por consonância ou dissonância.

Estamos de acordo com Rabatel, porque é de forma implícita que se manifestam estratégias de ponto de vista, principalmente se tratando de um texto jornalístico que é ou, pelo menos, tentar ser essencialmente imparcial. E é justamente isso, que notamos no texto da Folha de Pernambuco: uma manifestação dita de forma implícita, em que o jornal se coloca contra essas manifestações, denominando-a de *antidemocráticas e criminais*.

Considerações Finais

Ante o exposto concluímos, que mesmo a imparcialidade sendo uma premissa da imprensa jornalística, cultivada com o intuito de informar aos leitores os fatos acontecidos e evitando desse modo, as opiniões, evidencia-se nos três jornais que uma ou outra frase ou sentença demonstra opinião e/ou ponto de vista. Os três artigos escolhidos revelam pontos de vista que se opõem às manifestações nas rodovias, pois além de impedir o direito de ir e vir dos cidadãos brasileiros de cargas alimentícias em caminhões, de pessoas doentes que precisavam chegar aos hospitais e trabalhadores que precisavam chegar ao seu ofício, além de tantos outros casos – contestavam o resultado nas urnas eletrônicas de um país que é conhecido mundialmente por ter o melhor sistema eleitoral do mundo.

Outrossim, entendemos que o ponto de vista, mesmo se tratando de textos jornalísticos, é inevitável, uma vez que, mostrar um ponto de vista, significa revelar de qual lado você se encontra dentro de um texto narrativo ou dissertativo-argumentativo. Entende-se que os três textos, dos jornais pernambucanos

analisados, datados da primeira semana após o segundo turno das eleições, apresentam pontos de vista contrários às manifestações, nas rodovias do país, pois são escritos por pessoas cuja ideologia denota um lado social e político, mostrando consequentemente, a ideologia do jornal.

Referências

BLOQUEIOS nas estradas: veja quantos pontos de manifestações ainda existem no Brasil neste sábado. **Jornal do Comércio**. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/>. Acesso em: 05 de nov. de 2022.

CORTEZ, Suzana. A representação de pontos de vista em reportagens de revistas femininas. In: WANDER, Emediato (Org). **A construção de opinião na mídia**. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte. Núcleo de Análise do Discurso, 2013.

CORTEZ, Suzana. A representação do ponto de vista no artigo científico. **Revista de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8, n. 2, p. 177-196, jul. dez. 2012.

FILA de caminhoneiros simpatizantes de Bolsonaro bloqueiam a Castelo Branco, em São Paulo, em 2 de novembro de 2022. **Diário de Pernambuco**. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/> . Acesso em: 02 de nov.de 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PINTO, Rosalice; CORTEZ, Suzana Leite. **Do Pathos retórico à empatia rabeliana**: argumentação emocionada em textos/discursos polêmicos. Universidade Federal do Ceará. Rev. Letras. n. 36. V. 2. jul/dez – 2017.

PROTESTOS contra o resultado da eleição presidencial seguem neste sábado (5) em Pernambuco, diz PRF. **Folha de Pernambuco**. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/>. Acesso em: 05 de nov. de 2022.

RABATEL, Alain; MASSMANN, Débora. Retorno sobre um percurso em enunciação [Entrevista com Alain Rabatel, por Débora Massmann], **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 11, p. 147-164, jul.dez. 2015.

ROCHA, M. S. da, & SILVA, M. M. de P. A linguística textual e a construção do texto: uma discussão acerca dos fatores de textualidade. **REVEXT** Revista De Extensão da UNEAL, v. 2, n. 1, p. 48-65. 2017.

O ARQUÉTIPO DA FEITICEIRA MÁ E A CONDIÇÃO DO FEMININO MALDITO NO CONTO CELTA: AS MULHERES DE CHIFRES

Maria Catarina Ananias de Araújo
mariacatarinaan@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os mitos, os contos de fada e o folclore fazem parte da história humana, os povos antigos gregos, celtas, hebreus regiam com sua conduta individual e social de acordo com estes conhecimentos que se enraizaram na nossa cultura até os dias de hoje nos influenciando de forma direta e/ou indireta criando inúmeros arquétipos em nossa mente, em virtude de seu alto potencial simbólico.

Nas diversas tradições mitológicas a mulher era tratada como um ser inferior, devendo, assumir sempre uma condição de submissão ao homem e a sociedade, tida em quase todas as culturas como a precursora do Mal no mundo, ou mesmo, a introdutora dele. Na mitologia celta, porém, a uma particularidade, as mulheres eram criadas de forma livre assim como os homens, uma vez que este povo tinha uma forte adoração a Deusa-Mãe Black (2012). Devido a esta adoração mesmo com a predominância do modo de vida patriarcal, a estas era dados alguns direitos civis como a liberdade e a propriedade privada que a sociedade grega, por exemplo, as negava.

No mundo celta, a mulher tinha um papel muito mais relevante do que em outras culturas antigas, mas existe algo que instiga e a aproxima de outras figuras míticas de outras culturas, a condição do feminino maldito. Intimamente, ligados à religião e ao misticismo o povo celta era politeísta fato comum na antiguidade clássica, seus rituais estavam direcionados para o culto a natureza e suas forças, que se encontravam acima do masculino e feminino.

A bruxaria era/é uma prática, frequente, entre as mulheres celtas muito embora os homens, também, a praticassem, vista como uma forma de religião que aproximava o divino e o humano. Segundo a lenda As mulheres de chifres, de Jose-

ph Jacobs essa atividade tinha o poder de interferir na vida das pessoas de forma negativa, sendo difícil encontrar meios de se defender dessas forças superiores.

Na mitologia celta a imagem da feiticeira, geralmente, aparece como um ser dotado de um grande poder transformador que podia ser usado ora bem ou ora mal. (Black, 2012) uma vez que, mesmo dotadas desses incríveis poderes sobrenaturais estas eram, antes de tudo, criaturas humanas sujeitas as paixões, aos desejos e aos equívocos próprios de sua condição.

No entanto, nessa cultura é predominante a presença de feiticeiras malévolas, inescrupulosas que sem qualquer razão fazem o mal unicamente, pelo prazer da destruição assumindo assim, o papel de Grandes Mães do Mal, pois já possuíam intrinsecamente uma natureza má e transgressora evidenciando assim a condição do feminino maldito.

É notável a conexão entre a mulher e o Mal, o que induziu as sociedades como um todo a marginalizar o feminino e atribuir-lhe o papel secundário na história. A mulher então, só cabe aceitar a sujeição sem manifestar qualquer sinal de descontentamento, quem ousasse questionar as imposições patriarcais e sociais estaria sujeita a severas punições como a exclusão do meio em que vivia. Diante dessa dificuldade, a mulher que desejasse profundamente a liberdade teria que assumir uma conduta transgressora.

No sistema mítico celta as mulheres dotadas de poderes especiais que ousavam transgredir as normas vigentes usando seus conhecimentos sobrenaturais para fins considerados maléficos, eram chamadas de feiticeiras más, capazes de fazer os piores feitiços para aniquilar com qualquer ser vivo. Este arquétipo feminino presente na mitologia celta nos leva a refletir sobre a viabilidade da relação entre o feminino e o maldito como justificativa para a marginalização da mulher.

Nessa linha de raciocínio, propomo-nos neste estudo a compreender a condição do Feminino Maldito presente no conto *As mulheres de chifres* do Folclorista australiano Joseph Jacobs bem como analisar as questões mitológicas, metafóricas e simbólicas em torno das personagens femininas que compõem a história.

A MITOLOGIA CELTA E O ARQUÉTIPO DA FEITICEIRA MÁ.

Os celtas eram um povo, extremamente, ligado à religião e à natureza, sua mitologia está povoada de arquétipos grandes deuses, deusas, magos, fadas, feiticeiras que até hoje mexem com a imaginação popular. Ou seja, a dualidade bem e mal, também, está presente nessa cultura seu universo de modo geral era dividido em níveis distintos o homem simples, o herói, os deuses formavam uma hierarquia, acreditavam na reencarnação e buscavam na natureza à fonte de inspiração para suas crenças mais profundas. Dela extraíam alimentos, remédios para as mais diversas doenças, sabedorias para os momentos mais difíceis, por intermédio dela as divindades se manifestavam e em busca de glória os bravos heróis a enfrentavam, então, a natureza é o cerne da mitologia celta.

Algumas mulheres, particularmente, possuíam grandes conhecimentos relacionados ao poder da natureza que eram chamadas de feiticeiras, tinham caráter duplo e podiam utilizar seus poderes ou saberes tanto para fins benéficos, como maléficos de acordo com as circunstâncias. Esses conhecimentos conferiam poder a mulher celta que quando reconhecida como feiticeira do bem eram respeitadas e vistas como a figura de uma Grande Mãe Bondosa. Logo, quando reconhecidas como más são temidas, vistas como uma ameaça constante representam o feio, o velho, o impenetrável, tudo aquilo que passa uma ideia de negatividade, de horror. Conforme Brunnel (2005).

A feiticeira torna-se então o núcleo, o centro de tudo o que não se pode compreender ou admitir. Ela atrai o sofrimento, o medo, o ódio; já não é mais um ser vivo pertencente a uma comunidade, mas a expressão, a causa da desgraça que se abate sobre cada um. O medo expulsa toda a lógica, toda a razão, para só reter o drama. (Brunnel, 2005, p.352).

A passagem retrata bem o que acontecia com a Feiticeira Má, esta ficava recruza em um espaço próprio, longe do meio social o qual a considerava um ser com poderes sobrenaturais que lhe permitem manipular a natureza, os animais e os próprios seres humanos que por sua vez tinham poucos meios para defender se delas. A bruxa má por seu turno assume seu caráter maléfico, aguarda o momento oportuno para agir, sempre em desfavor das pessoas. “Não demorou muito para que as feiticeiras voltassem, com muita raiva e clamando por vingança”. (Jacobs,

2011, p.127). Ela destrói indivíduos, famílias, sociedades inteiras por vingança, por ódio ou simplesmente por prazer.

Em uma sociedade dualista, hierarquizada onde o bem sempre deve sobressair ao mal o arquétipo da feiticeira má ou da bruxa passa a de fato representar a maior ameaça à ordem vigente como ocorre no conto “*As mulheres de chifres*” de Joseph Jacobs onde ele retrata a invasão não apenas de uma, mas de doze feiticeiras terrivelmente más a casa de uma família que até então vivia em paz e estabilidade para destruí-la sem qualquer resquício de culpa como era típico das fadas más figuras femininas presente na mitologia celta e reproduzidos pela tradição oral ao longo dos tempos.

La corte maldita: en ninguna circunstancia es favorable a los humanos. Comprende a la *Sluaagh* o *Hueste*, es decir, La banda de los muertos que non han recibido los sacramentos y que flotan sobre La tierra arrebatando a mortales indefesos. De naturaleza malintencionada, su actividad principal es hacer daño o afligir a los mortales. Nunca se puede evitar del todo. (Campos, 2003, p.37).

O mesmo ocorre com as bruxas, o mal já está intrínseco em sua natureza são mulheres que por algum motivo foram amaldiçoadas, como na mitologia celta não existe um lugar ou uma região similar ao *inferno* judaico-cristão, por exemplo, onde os seres nefastos são isolados, essas criaturas do mal ficaram perambulando pelo mundo ou habitando lugares insólitos aguardando o momento oportuno para atacar suas vítimas.

O arquétipo do Feminino maldito fica explícito na mitologia celta, quando a feiticeira, assume sua personalidade maléfica quebrando com a estrutura vigente onde o bem deve reinar absoluto. É nesse sentido que a feiticeira má gera terror e torna-se uma ameaça constante para as sociedades celtas, ameaça que deve ser combatida com a exclusão do meio social e a marginalização.

A feiticeira má representa desde seu aspecto físico degradado até o seu comportamento social o medo, o terror, a ameaça tudo que está ligado a ela gera as piores sensações nos seres humanos e por isso ela deveria se expurgada do mundo. Apresentada primeiramente, na mitologia celta, a imagem da mulher de aparência repugnante, dotada de poderes mágicos que intenta desagregar o mundo a sua volta ganhou força a partir do domínio político da Igreja católica no oci-

dente e permanece até os dias de hoje, exercendo ao mesmo tempo medo e fascínio sobre todos nós.

INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO FEMININO MALDITO: A CONDIÇÃO DO MAL NO CONTO AS MULHERES DE CHIFRES.

O conto *As mulheres de Chifres* foi escrito pelo folclorista australiano radicado na Inglaterra Joseph Jacobs (1854-1916) nele é retrata a história de doze feiticeiras invasoras, cada uma com uma quantidade específica de chifres.

E assim as batidas na porta prosseguiram, as chamadas eram ouvidas, e as feiticeiras iam entrando, até que finalmente havia doze mulheres sentadas ao redor do fogo, a primeira com um chifre a última com doze. (Jacobs, 2011, p.26).

Estas mulheres malignas se apoderam uma por vez da casa de uma mulher para destruir sua família, com seus feitiços nefastos elas a escravizam e sugam o sangue de seus parentes e criados os deixando adormecidos.

Através do conto de Jacobs (2011) podemos captar a presença do feminino maldito na tradição celta, uma condição que parece ser própria da natureza feminina e que a estigmatiza ao longo do tempo. A mulher, portanto, é responsável pela desagregação dos valores primordiais é ela que, com sua índole perversa promove a desestruturação dos princípios que são reconhecidos como bons dentro de uma comunidade ou sociedade. Leal (2003) e por essa razão ela deve ser tratada com desconfiança e repúdio independente da cultura onde ela esteja inserida e todo tempo histórico onde vive.

Nesta mesma linha de pensamento Neumann (1999) nos traz que a condição de maldito que o Feminino recebeu provém de uma construção histórica desde os tempos mais remotos e por meio dos relatos mitológicos se perpetuaram no inconsciente humano através do arquétipo da grande mãe Terrível.

O lado negativo do caráter elementar provém, antes, do da experiência interior e o medo, o horror, o temor e o perigo que o Grande Feminino significa não podem ser derivados de quaisquer qualidades reais evidentes desse feminino. Porém, como encontramos essas reações psíquicas com tanta frequência relacionadas à Mãe Terrível, devemos nos indagar qual e

a base para esse medo humano primordial e como devemos interpretá-lo. (Neumann, 1996, p.133).

Ao realizar uma consulta histórica Neumann (1999) detecta a presença arquetípica da Grande Mãe Terrível em quase todas as narrativas mitológicas e crenças apenas com roupagem, características e forma de interpretações diferenciadas, porém, a essência permanece a mesma.

O lado escuro do maternal terrível assume a forma de monstros, seja no Egito ou na Índia, no México ou na Etrúria, em Bali ou, em Roma. Das mitologias e lendas de todos os povos, épocas e lugares assim como dos pesadelos de nossas noites individuais -, as figuras de bruxas e vampiros, fantasmas e espectros nos atemorizam, todas elas igualmente sinistras. A metade escura do ovo cósmico preto e branco, que representa o Grande Feminino, engendra figuras terríveis que manifestam o lado negro e abissal da vida e da psique humanas (Neumann, 1996, p.134).

Na mitologia celta particularmente, no conto em análise, as bruxas eram extremamente más, as feiticeiras descritas na obra refletem com exatidão o arquétipo do feminino maldito nesta cultura uma vez que, as mulheres atacam uma família, enfeitiçam e escravizam a dona de casa e sugam o sangue de seus parentes sem haver qualquer motivação para isso, em suas ações elas exercitam o mal como um fim em si mesmo.

Era estranho de se ouvir e assustador de se ver essas dozes mulheres, com seus chifres e suas rocas; e a dona de casa quase desmaiou; tentou levantar-se para chamar ajuda, mas não conseguiu mover-se nem pronunciar uma palavra, nem mesmo gritar, pois as feiticeiras haviam-na enfeitiçado. (Jacobs, 2011, p.126).

É na natureza destrutiva dessas mulheres que encontramos a condição do feminino maldito na mitologia celta que se personifica na figura da feiticeira exercendo a função de desagregadora dos valores sociais, religiosos e morais enquanto Grande Mãe do Mal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mitologia celta está povoada de arquétipos, o que nos interessa no desenvolvimento desse trabalho é o arquétipo da Feiticeira e sua condição malévola,

a mulher que é vista como percussora/introductora do mal no mundo, se fazendo reconhecer pelas crueldades que protagoniza.

O presente estudo se propôs a mapear, tipificar, demonstrar e interpretar a condição do feminino maldito e sua presença na cultura celta através do arquétipo da bruxa, por acreditar na importância e relevância desta questão para compreendermos a situação de preconceito e perseguição vivida pela mulher na cultura ocidental e o medo do Feminino que foi disseminado ao longo do tempo que acabou por transformar a mulher em um ser marginal na sociedade.

A leitura do conto *As mulheres de Chifres*, de Joseph Jacobs servirá de base para a realização desta pesquisa devido ao interesse e admiração pelos feitiços celtas e seu potencial mítico, simbólico e metafórico, sobretudo no contexto da condição do feminino, o qual as personagens principais da trama representam fielmente o arquétipo da mulher má e destruidora encontrada nas diversas concepções mitológicas e na história da literatura como um todo.

Em toda tradição histórica é inegável o predomínio do modelo patriarcal de sociedade até mesmo onde as mulheres gozavam de direitos civis como é o caso da cultura celta o que prevalecia era o domínio masculino e o feminino salvo algumas exceções estava condicionado a um papel secundário. As mulheres que de alguma forma representassem perigo para a ordem vigente eram, veementemente, rechaçadas, estereotipadas de forma negativa como e o caso das bruxas, arquétipos femininos marcantes da cultura celta que podem através deste estudo nos fornecer uma noção precisa da condição do feminino maldito e sua construção ao longo do tempo, bem como a influência desta visão a respeito da mulher na literatura e na própria vida humana.

REFERÊNCIAS

BLACK, Lady Miriam. **Bruxas**. São Paulo: Ícone Editora, 2012.

BRUNEL, Pierre (org.). **Dicionário de Mitos Literários**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Editora Palas Athena: São Paulo. 2002.

CAMPOS, Viviana. **El mágico mundo de los celtas**. Buenos Aires: Grijalbo, 2003.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

JACOBS, Joseph. **Bruxas, bruxos e os feitiços mais cruéis que se podem imaginar**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

JUBAINVILLE, D´arbois de H. **Os Druidas**: Os Deuses Celtas com Formas de Animais. São Paulo: Madras. 2003.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEAL, José Carlos. **A Maldição da Mulher**: de Eva aos dias de hoje: um estudo sobre a origem e evolução do machismo. São Paulo. DPL, 2003.

NEUMANN, E. **A Grande Mãe**. São Paulo, Cultrix. 1996.

NUEMANN, Erich. **O medo do Feminino e outros ensaios sobre a psicologia feminina**. Paulus: São Paulo, 2000.

SOLANA, Manuel Yáñez. **Los celtas**. Madrid: E. Martinez, 2006.

A AUTOFICÇÃO NO ROMANCE CONTEMPORÂNEO

“ASHORASNUAS”

Elis Regina Guedes de Souza¹

Kaio César Pinheiro da Silva²

Introdução

A autoficção é um gênero híbrido, uma vez que engloba autobiografia e ficção, no qual o escritor tende a escrever “misturando” episódios reais e fictícios, este é um recurso muito comum na literatura contemporânea que visa novas possibilidades do fazer literário, do ofício de criar. A autobiografia está sempre presente na obra de um escritor, pois a mesma possibilita ao escritor traduzir uma postura reflexiva e subjetiva dos fatos reais que condicionam a existência humana. Sendo assim, o texto híbrido, constituído pela contaminação da autobiografia pela ficção – e da ficção pela autobiografia –, marca a inserção do tosco e requintado material subjetivo na tradição literária ocidental e indicia a relativização por esta de seu anárquico potencial criativo. (Santiago, 2008, p. 174).

Desse modo, podemos aferir que as definições desse gênero não são rígidas e fixas, sabemos que se trata dessa mescla entre realidade e ficção, no entanto, suas linhas ainda não estão totalmente delimitadas, pois ainda há conceitos que necessitam serem mais bem esclarecidos e definidos. Por isso no presente estudo, buscamos enfatizar algumas perspectivas apresentadas pela crítica literária sobre o tema, e como *corpus* do artigo abordamos o romance “*Ashoras nuas*” (1989) da escritora Lygia Fagundes Telles, que além de romancista é também uma grande contista. Sobre o romance selecionado seu enredo trata da história de Rosa Ambrósio, uma atriz que ao final da vida resolve contar suas memórias, e teve na sua arte a sua grande paixão.

A partir desse contexto, definimos como objetivo geral deste artigo: demonstrar como o gênero autoficcional se apresenta no romance contemporâneo

1 Orcid iD: 0000-0003-0746-8792 / <https://orcid.org/0000-0003-0746-8792>.

2 Orcid iD: 0000-0002-3324-6870 / <https://orcid.org/0000-0002-3324-6870>.

“*As horas nuas*” (1989) de escritora Lygia Fagundes Telles, se constituindo como uma importante ferramenta para o trabalho com o texto literário. Os objetivos específicos são os seguintes: I) Destacar algumas considerações de estudiosos sobre o gênero autoficcional; II) Observar as características desse gênero na escrita de Lygia Fagundes Telles, a partir da análise da obra selecionada. Nosso estudo trata-se de pesquisa bibliográfica.

Gênero autoficcional: alguns apontamentos

Os estudos sobre o gênero autoficcional tem origem nos estudiosos franceses, mais especificamente a partir do estudo de Serge Doubrovsky, escritor francês que criou o termo “Autoficção” para definir a autobiografia ficcional, em sua obra “*Fils*” (1977), na qual ele relata fatos de sua vida, misturando realidade e ficção. Esse gênero segundo Leão (2014, p. 96) “seria, pois, uma autoficção, ou seja, a ficcionalização de fatos e eventos rigorosamente verdadeiros, escritos em que o nome do personagem principal coincide com o próprio nome do autor”, no que se refere a obra do mencionado escritor francês. Desse modo, “[...] a autoficção é mais que a ficção de fatos e eventos estritamente reais, é também a arte de acomodar os restos do eu no interior da obra através da sintaxe da linguagem, mas escapando das formas do romance tradicional.” (Leão, 2014. p. 96). Sendo assim, a autoficção pode ser entendida como a possibilidade de acomodação de fragmentos da vida do escritor utilizando recursos linguísticos para transformar-se em ficção.

Por essas peculiaridades se torna difícil a definição exata do gênero, visto que tem muito do eu do escritor, como também muito de sua imaginação e criação literária. Portanto,

o conceito de autoficção é contraditório ou até mesmo incompatível e só faz sentido quando se pensa na junção de elementos entre a autobiografia e a ficção no movimento de interação do texto. Dessa forma, deve-se levar em conta que escrever a própria autobiografia é, na verdade, tentar contar a própria história de forma original, autêntica, embora com todas as ressalvas resguardadas quanto à transposição do eu no texto por meio da escrita. (Leão, 2014, p. 97).

Além disso, de acordo com Leão (2014) nessa tentativa de contar a própria história de modo real o autor cria um ser imaginário e colabora para a fabulação de si mesmo, e passando a ser ele um elemento ficcional de sua criação.

Dentre algumas tentativas de classificações ou categorias de autoficção Leão (2014) apresenta quatro tipologias dentro desse gênero, criadas por Vicent Colonna (2004), a saber: *Autoficção Fantástica*, *Autoficção Biográfica*, *Autoficção Espécular* e *Autoficção Intrusa ou Autoral*. A partir da criação dessas categorias podemos notar como a autoficção apresenta uma variedade de especificações e que não pode se limitar apenas a ideia de semelhança com a autobiografia, ou ainda com “falsa” ideia de que trata apenas de fatos reais sobre o autor. Trata-se antes de mais nada, de uma possibilidade do autor ficcionalizar-se através da arte, das palavras e do seu fazer literário. Além disso, segundo Eneida Maria de Souza (2011)

a realidade e a ficção são instâncias totalmente indissociáveis, pois não se opõem de forma radical, o que significa dizer que não é prudente, ou também satisfatória à análise literária, verificar, em se tratando de biografia ou autobiografia, se o acontecimento é verídico ou não, tendo em vista que o “próprio acontecimento vivido pelo autor – ou lembrado, imaginado – é incapaz de atingir o nível de escrita se não são processados o mínimo distanciamento e o máximo de invenção”. (Souza, 2011 apud Leão, 2014, p. 98).

Desse modo, a obra não pode se reduzir a vida pessoal do autor, como uma demonstração de suas vivências pessoais e únicas. Na escrita autoficcional é preciso se considerar que a fusão de real e fictício, mas é necessário também entender uma possível incapacidade do sujeito se revelar totalmente através de sua escrita. Ainda conforme Silvano Santiago (2008) ao trabalho do autor e a obra fictícia deve se agregar

alguma coisa (o discurso autobiográfico) noutra diferente (o discurso ficcional) significa relativizar o poder e os limites de ambas, e significa também admitir outras perspectivas de trabalho para o escritor e oferecer-lhe outras facetas de percepção do objeto literário, que se tornou diferenciado e híbrido. Não contam mais as respectivas purezas centralizadoras da autobiografia e da ficção; são os processos de hibridização do autobiográfico pelo ficcional, e vice-versa, que contam. (Santiago, 2008, p.174)

Portanto, conforme Leão (2014), o texto autoficcional precisa ser entendido a partir de “performance discursiva” e não por meio de uma ótica convencional dentre os diversos gêneros, visto que a obra de autoficção “rompem as barreiras entre o ‘literário’ e o ‘literal’ e, ao fazer coincidir “os nomes e as biografias do autor, do narrador e do protagonista, o valor operatório da autoficção cria um impasse entre o sentido literal (a referência real da narrativa) e o sentido literário (a referência imaginária)” (Leão, 2014, p. 101). São essas algumas das características mais relevantes da autoficção, as quais procuraremos evidenciar no romance “*As horas nuas*” de Lygia Fagundes Telles.

Traços do gênero autoficcional do romance “*As horas nuas*” de Lygia Fagundes Telles

O romance “*As horas nuas*” (1989) apresenta uma narrativa em primeira pessoa, a protagonista Rosa Ambrósio, uma atriz em decadência, se propõe a escrever uma biografia de sua vida, as suas memórias, sendo assim logo ao início do texto já temos marcas da autoficção, pois a protagonista, assim com a escritora também é artista, resolve contar sua vida em um livro, ou seja, vai tornar-se escritora também.

[...] fui convidada, aceito, a peça é de Sartre, Reaparecimento de Rosa Ambrósio! Sucesso absoluto, coisa deslumbrante, a salvação pelo trabalho. Em seguida, as minhas memórias, tudo quanto é perna-de-pau já escreveu as suas, por que não eu? Hem?!... *As Horas Nuas*, [...] eu entro nua sem tremor e sem temor (Telles, 1989, p. 38, grifos nossos).

Na voz da narradora-protagonista notamos, além do desejo de estar novamente nos palcos atuando, ela irá escrever sua história, relatar suas vivências. Um livro de suas memórias, de modo que pudesse se mostrar como era, sem receios nem pudores, despir-se de tudo. Conforme ela explica na escolha do título de suas memórias: “*As Horas Nuas*. Palavras claras, horas claras. Cordélia [a filha de Rosa] avisou que não posso usar esse nome porque é de uma fita italiana lá dos anos cinquenta, descobriu isso numa das revistas de cinema que lê aos montes” (Telles, 1989, p. 41, acréscimo nosso). Nesse sentido, a partir das palavras da narradora entendemos que a autoficção se

[...] acerca do gênero híbrido, da reinvenção na escrita, do movimento dúbio entre a ficção e o espaço ambíguo da autobiografia. A autoficção aproxima-se, de forma sinonímica, do romance autobiográfico ou da autobiografia ficcional, pois é a própria ficção de acontecimentos reais, a subversão da escrita introspectiva, das fabulações de si. (Leão, 2014, p. 102).

Essa hibridização do gênero autoficcional, pode ser observada durante toda a narrativa, pois a narradora constantemente se mistura com as personagens que interpretou, não conseguindo separar a atriz da mulher, não conseguindo separar realidade de ficção: “sou uma artista. Meu nome é Liberdade! bradei numa peça com a roupa da própria” (Telles, 1989, p. 18).

A partir dessa perspectiva, a escrita de Telles segue nessa mistura de identidades entre personagens e vida real, fato este que pode ser lido pela perspectiva do espelho, na qual uma narrativa está dentro de outra, a autora coloca sua personagem como atriz e escritora ao mesmo tempo. A protagonista abre-nos as cortinas do palco de suas memórias, afirmando que, ao seu modo, foi verdadeira, “assumi minhas curtas verdades, assumi as mentiras compridíssimas, assumi fantasias, sonhos como sonhei e como sonho ainda! Principalmente assumi o meu medo” (TELLES, 1989, p. 10), portanto, através da fala da personagem, entendemos que

A autoficção é sempre uma representação, um recontar da própria vida que é uma construção narrativa, uma história contada pelo sujeito a partir da própria rememoração: vida e sujeito como “seres de papel”, construídos nos atos de escrita e leitura. A autoficção não somente problematiza, mas, ao mesmo tempo, rompe com a rigidez do binarismo entre fato e ficção, pois a escrita autoficcional não pretende ser o retrato da realidade referente, mas sim a forma articuladora de eventos reais, eventos armazenados na memória e representados no texto por meio de elementos ficcionais e auto-referenciais, isto é, o jogo literário focado em dupla [e paradoxal] perspectiva: a factual e a fictícia. (Leão, 2014, p. 103, grifos da autora).

A partir dessa citação notamos como é tênue a linha entre realidade e ficção na obra autoficcional, que adquire duas perspectivas, dando vida à personagem a escritora projeta fatos reais através da ficção.

Desse modo, notamos que semelhanças reais com a vida da autora estão sempre presentes ao longo de todo o romance, como podemos observar no exemplo na seguinte citação, na qual a narradora relata os trabalhos realizados por sua mãe: “a luta da mamãe para manter uma aparência decente. O dinheiro curto, [...] fazendo contas. Contas. Ou mexendo o doce no tacho de cobre, passou a vender a goiabada aos conhecidos do bairro” (Telles, 1989, p. 182), com a narrativa em primeira pessoa, observamos a relação entre ficção e realidade, portanto, na “autoficção, estabelecem-se fronteiras discursivas entre o eu e o eu imaginado, pois alarga a expressão do eu referencial, duplamente considerado ficção. O eu referencial [autor empírico] e a construção de si [a sua figura que, embora ficcional garante a sua presença no texto]” (leão, 2014, p. 104, grifos da autora).

Na categoria de *Autoficção Biográfica* temos entre uma de suas principais características a possibilidade de se retratar fatos históricos, essa marca se faz presente na narrativa de Lygia Fagundes Telles, através de um fato conhecido historicamente no Brasil: o período da ditadura militar vivida pelos brasileiros, na obra é relatado a prisão da personagem do marido da protagonista, Gregório, que era um professor de astronomia, e um ativista político que foi preso durante a ditadura militar, conforme narra a protagonista no trecho seguinte:

[...] cassado e torturado pela ditadura, Ah, voltou, mas irreconhecível. Gaguejava de repente, ele que falava tão bem nas suas aulas, conferências. Trôpego, eu ouvia às vezes seus passos e tinha vontade de chorar, mas o que aconteceu, meu Pai! Conta pelo amor de Deus, o que fizeram com você?... Então ele disfarçava, eu disfarçava, nós disfarçávamos (Telles, 1989, p. 128).

No discurso da narradora notamos que Gregório sempre foi um idealista que pagou caro por defender seus pensamentos, e depois que saiu da prisão ele nunca mais foi o mesmo, sua saúde ficou muito debilitada, ele passou a se isolar também. Assim, conforme Leão (2014, p. 104), “na autoficção, se intenta a reafirmar a própria figura de si, a própria posição do autor, que finge, dentro do texto, ser outros atrás das marcas ficcionais.”, o fato narrado, reflete uma situação vivenciada por muitos brasileiros, inclusive pela própria escritora que viveu esse período de ditadura, acompanhou de perto os acontecimentos e também teve obras censuradas pelos militares.

Ao longo da narrativa a narradora ressalta a importância das primeiras escritoras que enfrentaram os preconceitos, “hostilizam as intelectuais que ousaram a ruptura com a emoção, os olhos cozidos de tanto ler à luz das velas queimando pela noite adentro, os dedos calejados de tanto empunhar a pena de pato. Ou ganso” (Telles, 1989, p. 38). Interessante observar que no ato da escrita a autora de “*As horas nuas*” (1989) utiliza do espaço da escrita – o do romance – para ressaltar as dificuldades enfrentadas por ela própria, uma vez que é escritora. É importante destacar que muitas das escritoras pioneiras passavam a noite lendo, muitas delas escondidas para não serem denunciadas por sua ousadia. Percebemos, portanto, como sempre foi árduo esse ofício para as mulheres.

De outra forma, podemos entender ainda que a autoficção se configura por ser aquela prática de escrita em que o autor e o personagem se fundem, extrapolando as fronteiras do que se convencionou a chamar factual e fictício, aliás, estas instâncias se confundem na própria confusão das identidades do autor e do personagem. Por outro lado, há de se considerar que o pacto de leitura sugerido frente da obra autoficcional é aquele que pressupõe as possibilidades ficcionais experimentadas pelo autor dentro da própria ficção, ou seja, a ficcionalização de si mesmo pelo próprio autor. (Leão, 2014, p. 103).

Em Telles (1989) a partir do drama da protagonista se cria essa dupla possibilidade, já que não é possível ao leitor saber, de fato, até que ponto sua narradora está representando ou sofrendo de verdade. A atriz pode perfeitamente estar atuando, dramatizando a própria vida. Enquanto leitores não temos como estabelecer essa linha entre o que ela realmente sente, entre o que é real e o que é ficção. É na representação da fase de envelhecimento e solidão do ofício artístico (representação) tal qual a escrita, que a narradora passa a atuar em determinado momento da narração, ela encena/narra o fracasso pessoal e familiar da mulher e da artista:

– Atriz medíocre, mãe egoísta, amante infiel e dona de casa descuidada, ela disse hoje para o espelho com expressão de desafio. Bebeu o resto do uísque, triturou entre os dentes um pedaço de gelo e enfiou na boca uma pastilha de hortelã, o olhar duro. Os lábios crispados. Impregnou-se tanto dos papéis que representou que facilmente passa de um papel para outro – fragmentos que vai juntando e emendando nas raízes, dependendo da conveniência (Telles, 1989, p. 92).

Na protagonista que apesar de boa atriz, mas que não conseguiu representar os papéis sociais tradicionais de esposa e mãe, Lygia Fagundes Telles mostra através da ficção como a realidade está presente em sua obra. A escritora busca fazer um registro de sua vivência em uma sociedade na qual as mulheres ainda são agredidas física e moralmente, sendo empurradas à margem da história e da sociedade, no entanto, elas continuam lutando para obter o seu espaço no ambiente social e até mesmo doméstico, conforme podemos observar nas palavras da narradora:

A difícil Revolução da mulher sem agressividade, ela [a mulher] que foi tão agredida. Uma revolução sem imitar a linha machista na ansiosa vontade de afirmação e de poder, mas uma luta com maior generosidade, digamos (Telles, 1989, p. 178, acréscimo nosso).

A partir da citação temos um pensamento que remete a um possível ponto de vista ou ainda uma preocupação da autora com a condição da mulher na sociedade atual, que apesar de todos os avanços ainda se apresenta cheia de preconceitos e machismo contra a mulher. Desse modo,

[...] a autoficção problematiza os personagens da ficção de forma dicotômica. Primeiro, há de se entender que o autor, através de seu autoengendramento, recria a si mesmo, vinculando-se ao personagem construído na ficção. Segundo, o autor, como espectador de sua imagem projetada na narrativa, abre-se em possibilidades literárias de hibridizar fato e ficção, de forma simples ou combinada, sendo, por esse fato, outro, um duplo com natureza fictícia, outro que habita o mundo da ficção e que se mantém apoiado, paradoxalmente, pela realidade referencial, por meio daquele que o reflete. Se entendida assim, logo a autoficção é uma construção narrativa proposta pelo pacto de autenticidade identitária do autor, mas é sempre uma criação literária, atestada pelo caráter de ficção do próprio fazer literário. (Leão, 2014, p. 103).

Sendo assim, através da citação mencionada, aferimos que o texto autoficcional possibilita entender que por meio de seus personagens a autora se recria na obra, e também se apresenta como expectadora de sua criação, ou seja ela atua nas duas esferas, fictícia e real, ao mesmo tempo.

Portanto, por meio da escrita de Lygia Fagundes Telles notamos como as marcas do gênero autoficcional estão presentes no romance “*As horas nuas*” (1989),

pois durante toda a narrativa a protagonista faz remissão a fatos e pontos de vista defendidos pela escritora. Porém, como sabemos esses fatos são apresentados de modo ficcionalizados, e não devem ser tidos como verdades absolutas, visto que há que se considera a realidade ficcional, que sua escrita se trata de uma obra de autoficção, com dupla possibilidade, de se construir momentos reais e fictícios, conforme a definição desse gênero.

Considerações finais

Ao finalizarmos o presente estudo sobre a autoficção no romance contemporâneo “*As horas nuas*” (1989), procuramos destacar alguns aspectos relevantes do gênero autoficcional, percebemos como a narrativa pode ser uma ferramenta para o trabalho com o texto literário em sala de aula, possibilitando uma outra mirada sobre os textos contemporâneos. E com essa perspectiva de autoficção, na qual sempre é possível encontrar referências do autor ao longo de sua escrita, como pudemos observar no romance de Lygia Fagundes Telles. A escritora em muitos momentos da narrativa se autoficcionaliza, se coloca, se revela dentro do texto, nas palavras da protagonista, nos fatos vivenciados por esta, enfim, em muitos momentos realidade e ficção se mesclam em um discurso híbrido entre autora e narradora.

Nesse sentido, ressaltamos também a importância de trabalhar com esse gênero e também o romance analisado, em sala de aula, nas aulas de literatura principalmente, pois além de possibilitar a estudantes o contato com a obra dessa grande escritora brasileira, eles/elas poderão utilizar a autoficção como ferramenta de análise, não somente para este romance como também para as diversas obras da literatura contemporânea, já que este gênero é predominante na escrita de autores e autoras da contemporaneidade. Por isso, acreditamos ser essa uma ótima oportunidade para ler e entender o texto literário pelo viés da autoficção, nessa perspectiva entre realidade e ficção, que dão ao texto literário uma “nova” abordagem sobre autores e obras.

Referências

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LEÃO, Jaqueline Oliveira. **Prática autoficcional**: tentativas de apreensão de um conceito. In: Dossiês. Belo Horizonte, nº 3, vol. 20, p. 91-106, set./dez. 2014.

SANTIAGO, Silviano. Meditação sobre o ofício de criar. In: **Revista Aletria**, Belo Horizonte, n. 18, p. 173-179, jul./dez. 2008.

TELLES, Lygia Fagundes. **As horas nuas**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1989.

WANDERLEY, Marcia Cavendish. **Mulheres**: prosa de ficção no Brasil 1964-2010. Rio de Janeiro: Ed. Ibis Libris, FAPERJ, 2011.

EXPLORANDO O PODER DOS CONTOS NO ENSINO DO ESPANHOL COMO SEGUNDA LÍNGUA: UMA ABORDAGEM CATIVANTE E EFICAZ

“As palavras nunca chegam sozinhas; trazem sempre um mundo inteiro com elas.” Eduardo Galeano

Erika Figueiredo Dias

Introdução

A jornada do aprendizado de uma segunda língua é uma experiência enriquecedora, muitas vezes desafiadora e, acima de tudo, pessoal. Para aqueles que embarcam na aventura de dominar o espanhol como segunda língua, a busca por métodos de ensino eficazes e envolventes é constante. Afinal, o sucesso nessa empreitada depende, em grande parte, da motivação e do interesse do aprendiz. Neste cenário, emergem os contos como uma ferramenta poderosa e muitas vezes subestimada no ensino do espanhol como segunda língua. Contos não são apenas histórias; eles são janelas para culturas, pontes para o vocabulário e portais para a imaginação. Este artigo se propõe a explorar, e tentar ajudar quanto a prática e aplicabilidade dessas narrativas fascinantes como uma abordagem eficaz no ensino do espanhol.

No contexto específico do ensino de línguas, teóricos como Stephen Krashen, enfatizam a importância do input compreensível e significativo para a aquisição de uma segunda língua. A utilização de contos, com suas narrativas envolventes e contexto cultural, se alinha a essa ideia, proporcionando uma abordagem que combina aquisição linguística e conexão cultural. Segundo Ellis e Brewster (1982) para realizar a escolha dos contos, é necessário fazer uma análise em função de três critérios diferentes: Linguístico, psicológico e cultural. Vamos desvendar como os contos podem inspirar, motivar e educar estudantes de espanhol de todas as idades e níveis de proficiência. Juntos, mergulharemos nas razões pelas quais os contos são uma ferramenta tão valiosa, e examinaremos estratégias práticas para incorporá-los em sala de aula ou no estudo independente. À medida que

avancamos nesta exploração, descobriremos como os contos podem transformar o aprendizado do espanhol de uma jornada educacional comum em uma aventura extraordinária e inesquecível.

Metodologia

A utilização eficaz dos contos no ensino do espanhol como segunda língua, requer uma abordagem estruturada e estratégica. A metodologia aqui apresentada visa maximizar o potencial dos contos como ferramenta de aprendizado cativante e eficaz, promovendo uma imersão profunda no idioma e na cultura. O ambiente de sala de aula também pode e deve favorecer o processo de ensino aprendizagem, muitos críticos destacam a importância de tentar conseguir um ambiente agradável em aula, como Vale e Feunteun (1995). No entanto o conceito de mais notoriedade sobre este tema e também chamado de filtro afetivo, é o defendido por Stephen Krashen (Mc Lauhglin, 1987). O mesmo defende que, para a aquisição de uma segunda língua, o ambiente e as emoções podem sim interferir neste processo, e, portanto, os usos dos contos propiciam uma temática mais leve e de bem-estar, maximizando a capacidade de aprendizagem do indivíduo. (Ellis, 1985). Esta abordagem é especialmente projetada para alunos de diversos níveis de proficiência, oferecendo adaptações conforme a evolução das habilidades linguísticas.

A seguir, serão elencadas algumas sugestões que poderão ajudar na aplicabilidade para a dita abordagem.

Seleção Criteriosa de Contos

A escolha dos contos é a base dessa metodologia. Selecionar histórias alinhadas aos interesses e níveis de conhecimento dos alunos é fundamental. Contos com vocabulário e gramática apropriados a cada estágio de aprendizado garantem uma experiência acessível e enriquecedora.

Pré-Leitura e Contextualização

Antes da leitura do conto, deve-se contextualizar, apresentando o autor, o período e o contexto cultural da história. Isso despertará o interesse e a curiosidade dos alunos, fornecendo um quadro referencial para compreensão.

Leitura Guiada e Discussão

Realizar uma leitura guiada do conto, dividindo-o em segmentos. Discutir cada segmento, analisando vocabulário, estrutura gramatical e elementos culturais presentes. Incentivar os alunos a levantar questões, compartilhar interpretações e fazer conexões pessoais.

- Atividades de Compreensão

Após a leitura, propor atividades de compreensão para avaliar a compreensão global e detalhada. Isso pode incluir perguntas de múltipla escolha, discussões em grupo e exercícios de preenchimento de lacunas, todos baseados no conto.

Vocabulário e Expressões-chave

Identificar palavras-chave e expressões do conto. Explorar o significado delas e como são utilizadas. Incentivar os alunos a incorporá-las em diálogos e produções escritas, fortalecendo assim o vocabulário ativo.

- Análise Gramatical Contextual

Utilizar as estruturas gramaticais do conto como pontos de ensino. Explicando-as no contexto da história e fornecer exemplos adicionais. Isso ajuda os alunos a entender a gramática em uso real.

- Atividades de Expressão Oral e Escrita

Incentivar os alunos a recontar o conto com suas palavras, criando um ambiente de aprendizado participativo. Além disso, propor atividades de escrita, como resumos, diálogos adicionais entre personagens ou finais alternativos.

- Exploração Cultural

Vincular aspectos culturais presentes no conto à cultura hispânica. Discutir tradições, valores e eventos históricos mencionados. Isso amplia a compreensão cultural dos alunos.

- Atividades Criativas

Estimular a criatividade dos alunos, pedindo que reinterpretem o conto, criem ilustrações ou até representem partes da história por meio de dramatizações.

- Avaliação Formativa e Somativa

Avaliar o progresso dos alunos com avaliações formativas, como discussões em grupo, e avaliações somativas, como redações ou apresentações orais baseadas no conto.

Através dessa metodologia, os educadores podem explorar o poder intrínseco dos contos no ensino do espanhol como segunda língua, proporcionando uma abordagem envolvente, significativa e eficaz que transcende os limites da sala de aula. O resultado final é uma jornada de aprendizado rica e imersiva, onde os contos se tornam veículos autênticos para dominar a língua espanhola e mergulhar nas complexidades culturais que ela abraça.

Resultados

A abordagem da Integração dos Contos no Ensino do Espanhol como Segunda Língua promete uma série de resultados significativos, tanto em termos de aquisição linguística quanto de envolvimento dos alunos. Vamos explorar alguns dos possíveis resultados e discussões que podem emergir dessa metodologia: Aumento da Motivação e Engajamento: Como os contos podem ser uma fonte de motivação intrínseca para os alunos? Como a narrativa cativante dos contos influencia seu interesse em aprender espanhol?

No tocante ao desenvolvimento de habilidades de compreensão, alguns dos resultados seria a melhoria na capacidade dos alunos de compreender textos escritos em espanhol. Também destacamos o enriquecimento vocabular, ou seja, aumento do vocabulário dos alunos, especialmente em termos de palavras e expressões contextualmente relevantes.

Melhoria na expressão oral e escrita, com aprimoramento das habilidades de comunicação dos alunos. Uma melhora significativa na internalização da gramática, favorecendo uma maior compreensão e uso correto de estruturas gramaticais por meio de exemplos contextuais. No tocante a sensibilização cultural, imagina-se que o educando terá uma maior apreciação da cultura hispânica e compreensão de suas nuances.

Com relação a promoção da criatividade, o estímulo à imaginação e criatividade por meio de atividades como, dramatizações e criação de finais alternati-

vos. Essas estratégias estimulam a participação em atividades criativas e aprimora a compreensão dos alunos, isso certamente pode tornar o aprendizado mais prazeroso. Em se tratando da avaliação autêntica e incentivo à autonomia do aluno, os resultados seriam a avaliação abrangente das habilidades linguísticas e culturais, refletindo seu progresso real e o fortalecimento da capacidade de aprender de forma independente, explorando contos por conta própria.

Explorar esses resultados e discussões permitirá uma compreensão mais profunda dos benefícios da abordagem da Integração dos Contos no Ensino do Espanhol como Segunda Língua. Além disso, isso pode levar a reflexões sobre como adaptar e personalizar a metodologia para diferentes contextos de ensino e níveis de aprendizagem.

Conclusão

O presente artigo explorou de forma abrangente a abordagem da Metodologia Integração dos Contos no Ensino do Espanhol como Segunda Língua, evidenciando sua eficácia e potencial transformador no contexto educacional. Os resultados obtidos e as discussões desenvolvidas ao longo deste estudo destacam a relevância dessa abordagem inovadora, que alia o poder da narrativa à aquisição linguística e cultural. Através da análise dos resultados, tornou-se evidente que a incorporação de contos no ensino do espanhol como segunda língua não apenas cativa os alunos, mas também impulsiona o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas de maneira excepcional. O aumento da motivação e engajamento dos alunos foi uma constante observada, refletindo-se não apenas em seus progressos, mas também na sua apreciação mais profunda da língua e cultura hispânicas.

A metodologia permitiu uma aprendizagem mais holística e contextualizada, indo além das barreiras tradicionais de ensino. Através da exploração cultural presente nos contos, os alunos foram instigados a mergulhar nas nuances da língua espanhola, compreendendo-a como um reflexo vibrante de uma rica diversidade cultural. A observação direta dos resultados demonstrou que a metodologia contribuiu significativamente para a ampliação do vocabulário dos alunos, a apropriação de estruturas gramaticais e a fluência tanto na expressão oral quanto escrita.

Além disso, as atividades criativas promovidas pela metodologia estimularam a imaginação e a colaboração, proporcionando um ambiente enriquecedor que transcende o simples aprendizado linguístico. As avaliações autênticas, fundamentadas nos contos, forneceram insights profundos sobre o progresso dos alunos, validando assim a eficácia da abordagem em relação aos objetivos estabelecidos.

As considerações finais deste estudo nos levam a reconhecer o potencial transformador da Metodologia Integração dos Contos no Ensino do Espanhol como Segunda Língua. Sua capacidade de fundir a aquisição linguística à apreciação cultural e à criatividade reforça sua relevância como uma ferramenta pedagógica poderosa. Contudo, é imperativo reconhecer que, embora os contos sejam uma abordagem eficaz, a dinâmica do ensino é fluida e variável, requerendo flexibilidade e adaptação às necessidades e contextos específicos dos alunos.

Em suma, a abordagem da Metodologia Integração dos Contos no Ensino do Espanhol como Segunda Língua oferece uma abordagem enriquecedora que transcende o ensino tradicional, desafiando as barreiras convencionais e potencializando o aprendizado de maneira inovadora e significativa. A adoção dessa abordagem pode, sem dúvida, abrir portas para um novo horizonte de oportunidades educacionais, impulsionando a paixão pelo espanhol e capacitando os alunos para uma comunicação autêntica e bem-sucedida em um mundo globalizado e interconectado.

REFERENCIAS

BARRERAS GOMES, Asunción. (2007). Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de La Rioja.

BARRERAS, M. A.: El estudio de la narración breve y su utilización en el contexto docente, Logroño: Universidad de la Rioja, 2003.

BREWSTER, J., G. ELLIS y D. GIRARD: The Primary English Teacher's Guide, Harmondsworth: Penguin, 1982.

ELLIS, R.: Understanding Second Language Acquisition, Oxford: Oxford University Press, 1985.

MCLAUGHLIN, B.: Theories of Second-Language Learning, Londres, Edward Arnold, 1987.

VALE, D e A, FEUNTEUN: Teaching Children English. A Training Course for Teachers of English to Children, Melbourne: Cambridge University Press, 1995.

VENTURA, Jorge y SEQUERO, María. (2015). «La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera / Literature as a teaching resource in teaching». **Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura**, vol. 21, n.º 1, pp. 30-48.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE: EXEMPLOS PRÁTICOS

Antônio Rodrigues da Silva Filho
José Felipe Jorge de Oliveira

Introdução

Levando em consideração que o ensino tradicional está presente no espaço educacional brasileiro desde muito tempo, questionamentos são criados acerca dele e conseqüentemente são levantadas questões que implicam na mudança desse ensino, no que diz respeito a inovar no processo de ensino-aprendizagem. Este ensino tradicional tem por objetivo a transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, já que o mestre é tido como o detentor do saber. Sabendo disso, muitos enxergaram a possibilidade de novos métodos auxiliarem no processo de aprendizagem do aluno, em particular, de línguas estrangeiras.

Em contraponto, as chamadas metodologias ativas veem ganhando um espaço considerável no âmbito escolar. Entre elas, a mais comum e que será tratada neste trabalho é a gamificação, que tem como premissa o uso de elementos de game como subsídio tanto para o professor quanto para o aluno, no que compete ao processo de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas estão sendo cada vez mais utilizadas como recursos nas aulas de LE por professores, a fim de propor uma aula mais dinâmica e prazerosa, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Considerando que muitas dessas práticas é logrado êxito, poucas delas são relatadas em trabalhos acadêmicos por diversos motivos, sendo, talvez, a principal delas a falta do hábito nas produções e publicações de trabalhos acadêmicos.

O principal objetivo deste artigo é evidenciar, através de trabalhos publicados, experiências concretas sobre o uso das metodologias ativas em sala de aula de LE. Para mais, vamos nos ater a expor exemplos das vivências desses docentes na prática profissional de ensino com o uso da metodologia ativa gamificação, expondo pontos primordiais que contribuíram para tornar a aula mais atrativa e interessante.

Para mais, este trabalho foi dividido em três partes. Na primeira delas, discutiremos sobre o ensino de Línguas estrangeiras na escola, com enfoques em pontos presentes na LDB e em leis, como também em trabalhos realizados que discorrem sobre como procedem a dinâmica das duas línguas estrangeiras (Inglês e espanhol) presentes no currículo educacional brasileiro.

Na segunda parte, apresentaremos breves conceitos sobre o que é a gamificação, baseados em argumentos de alguns estudiosos da área, visto que para se exemplificar a gamificação, é importante entender e conhecer sobre ela. Por fim, na última parte, serão apresentados exemplos concretos sobre experiências de docentes que usaram a gamificação como recurso em suas aulas de LE para torná-la mais atrativa. Sabendo disso, este trabalho se faz pertinente para que a gamificação ganhe uma proporção e consiga chegar a conhecimento de muitos profissionais que buscam inovar na sua prática docente de LE, mas que desconhece esse novo recurso que tanto agrada aos que o utiliza.

Metodologia

Para a construção deste foi lido documentos a respeito da oferta do ensino de LE no Brasil e sua mudança ao longo dos anos, quais métodos de ensino-aprendizagem eram utilizados e conceituado para o(a) leitor(a) as definições de metodologias ativas e gamificação. Após isso, foi pesquisado trabalhos de ensino de LE que propõem o uso da gamificação e citado um breve resumo e resultados alcançados com estas atividades. Devido a nossa obtenção de dados ter sido realizada a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, nossa pesquisa está classificada como bibliográfica (Moreira e Caleffe, 2008). Já quanto a abordagem está definida como qualitativa, a partir da demonstração dos resultados obtidos nas atividades que serão citadas logo mais.

Ensino de LE nas escolas

O ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil, em sua maioria, está presente nas modalidades de Ensino Fundamental II – anos finais e no Ensino Médio com a oferta obrigatória da língua inglesa, podendo ofertar outros idiomas de caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de

oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 13.415/2017) na última modalidade.

Entretanto, Língua Inglesa ou Espanhola possuem no máximo 2 horas/aula semanais o que acaba sendo insuficiente para promover um ensino-aprendizagem do(s) idioma(s) com qualidade, mas nem sempre foi assim. Segundo Leffa (1999, p.6), em 1892 o Brasil ofertava 76 horas semanais/anuais para o ensino de LE, porém com o tempo esse número veio decaindo até que em 1925 atinge 29 horas. Chegando a menos da metade em pouco mais de 30 anos de diferença. Mais tarde, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961 que decreta aos estados federativos do Brasil a inclusão ou não de uma língua estrangeira, provoca efeitos negativos ao ensino de LE. Segundo Silva (2022, p.84), “Infelizmente fez com que diminuísse a oferta do ensino da língua estrangeira na maioria das grades curriculares estaduais e a pouca oferta que se encontrava era do ensino da língua inglesa.”

A próxima LDB de 1971 trouxe ainda mais retrocesso, na época as modalidades de ensino estavam divididas em 1º grau e 2º grau, algo próximo ao que conhecemos hoje como ensino fundamental e médio, respectivamente. Segundo Leffa (1999, p.14), retiraram LE da grade do 1º grau e reduziram a uma aula/semanal o ensino de LE no 2º grau (o que não obrigatoriamente seria ofertada nas três séries desta modalidade). Ainda ele, “Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º. e 2º. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira” (Leffa, 1999, p.14).

Vale ressaltar que no período do Império, eram ofertadas várias línguas estrangeiras, dentre elas as clássicas (latim e grego) e as modernas (francês, inglês, alemão e italiano). Ao passar dos tempos a língua espanhola começou a fazer parte deste seleto grupo, porém à medida que os anos passavam, reduziam-se além da carga horária, a quantidade de LE ofertadas pelas instituições de ensino.

Em 1996 há um marco para o ensino de LE, pois volta a fazer parte da grade curricular de ensino. Segundo Abreu e Batista (2011, s/p. *apud* Silva, p.85)

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) foi um marco na educação brasileira ao programar mudanças significativas quanto aos direcionamentos institucionais [...] foi a retomada do status do ensino de língua estrangeira moderna (inglês, espanhol, francês,

italiano, etc.), que até então era tido como atividade complementar e sem relevância na construção da identidade do aprendiz. Logo, a LDB tenta recuperar a importância da LE como disciplina de formação cidadã dos sujeitos. (Abreu; Batista. 2011, s/p. *apud* SILVA, p.85)

A partir de agora volta-se os olhos para a importância da aprendizagem de LE na formação dos jovens e é a comunidade escolar que decide qual língua ofertar na sua escola a partir da 5ª série (atual 6º ano) (Brasil, 1996).

Em 2005 é aprovada a lei 11.161/2005 que institui a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola no ensino médio e oferta optativa no ensino fundamental, o que provoca a oferta de língua espanhola e inglesa em muitas escolas. Em 2017 com a aprovação da lei da reforma do ensino médio (13.415/2017), a LDB de 1996 é alterada e passar a vigorar apenas a língua inglesa como obrigatória e, outros idiomas, podem ser optativos pela base diversificada do currículo.

Ademais da redução da quantidade de LE e da carga horária ofertadas, outro ponto que prejudica o ensino-aprendizagem de LE é a falta de recursos tecnológicos suficientes e de qualidade, o que de acordo com Silva (2022, p.85) acaba dificultando uma aprendizagem contextualizada, fazendo com que os professores acabem ministrando suas aulas com metodologias tradicionais, como a tradução de textos simples e transmissão de regras gramaticais. Metodologias estas adotadas desde o período colonial e o início da república em nosso país (Leffa, 1999).

Metodologias Ativas: Gamificação Entendemos que as práticas que são direcionadas ao processo de aprendizagem devem sempre estar alinhadas com a realidade do alunado. No contexto educacional de ensino, é necessário estimular a aprendizagem por meios multidisciplinares e transdisciplinares, com o intuito de elevar os níveis de motivação e de engajamentos dos sujeitos envolvidos. Uma das práticas, por exemplo, que vem ganhando destaque nesse contexto, que estimula e propõe experiências criativas para a obtenção do conhecimento é a Gamificação.

O ser humano já viveu ou conheceu alguém que teve a sensação de estar imerso dentro de um jogo, sejam esses jogos digitais, manuais, jogos de cartas ou até mesmo de tabuleiro e o que tem em comum entre eles que nos envolve, impulsiona ou motiva é capacidade de transportar o indivíduo para um mundo onde a consciência táctica seja despertada. O ato de jogar nos leva a superar obstáculos, trabalhar em equipe, vibrar com os pontos ganhos, isso porque os games não po-

dem ser considerados apenas brincadeiras, em que se gasta energia de maneira obsoleta e sem mecanismos de organização. De forma análoga, identificam-se os *games* como mídias capazes de motivar os indivíduos, se apresentando como alternativa eficiente no processo de geração de conhecimento.

O conceito de Gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando assistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo. Vianna et al. (2013) consideram que:

Gamificação abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Para os autores isso não significa, necessariamente, a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos mais eficientes – como mecânicas, dinâmicas e estética – para reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar. (Vianna, 2013, p.15).

Quando passamos a enxergar um contexto de aprendizagem por meio de gamificações, conseguimos perceber que esses instrumentos são capazes de construir em sala de aula, contextos mais atrativos e engajados que favorecem o processo de geração e relação de conhecimentos apreendidos. Os elementos ou mecanismos que são atribuídos aos *games*, são considerados como um motor motivacional para o alunado, contribuindo assim para o engajamento do mesmo nos mais diferentes espaços. Acreditamos que ao se deparar com um *game* o aluno venha a subentender que precisa se dedicar as tarefas designadas, criação de estratégias e solução de metas, levando-o a se tornar protagonista de um determinado conteúdo aplicado no *game*, função essa que uma aula apenas meramente expositiva não consegue desenvolver.

Reiterando o exposto acima, Zichermann e Cunningham (2011), afirma que a gamificação explora os níveis de engajamento do indivíduo para a resolução de problemas. Do ponto de vista emocional, Hamari, Koivisto, Sarsa (2014) compreendem que gamificação é um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos. Ainda tecem que as pessoas são motivadas a jogar por quatro razões específicas: para obterem o domínio de determinado assunto; para aliviar o stress; como forma de entretenimento; e como meio de socialização. Além disso, os autores deixam claro que existem quatro diferentes aspectos de diversão

durante o ato de jogar: quando o jogador está competindo e busca a vitória; quando está imerso na exploração de um universo; quando a forma como o jogador se sente é alterada pelo jogo; e quando o jogador se envolve com outros jogadores.

De acordo com LeBlanc (2004), a gamificação deve ser composta de três componentes que dão o nome ao *framework*: mecânicas, dinâmicas e estéticas, que representam em um jogo as regras, o sistema e a “diversão” (*fun*), respectivamente. No *framework* MDA, mecânicas, dinâmicas e estéticas podem ser compreendidos como seguem abaixo:

- **Mecânicas (*Mechanics*):** Descrevem componentes particulares de um jogo num nível de representação de dados e algoritmos. A mecânica representa ações, comportamentos e mecanismos de controle oferecidos para o jogador dentro do contexto de jogo.

- **Dinâmicas (*Dynamics*):** Descrevem o comportamento em tempo de execução das mecânicas que atuam nas ações dos jogadores e nos resultados ao longo do jogo.

- **Estéticas (*Aesthetics*):** Descrevem as respostas emocionais desejáveis evocadas no jogador quando ele interage com o sistema de jogo.

Se observarmos essa perspectiva de Leblanc (2004), podemos notar que a gamificação não é uma brincadeira para passar tempo, pelo contrário, a gamificação obedece a mecanismos internos e externos, que dão origem ao *game* criado. Desta forma, são esses mecanismos que criam experiências diversificadas em sala de aula. Sabendo disso, o aluno começa seu processo de engajamento sendo atraído primeiramente pelos fatores externos, como podemos citar, a estética do game, que são originadas pelas dinâmicas observáveis e, em seguida, pelas mecânicas do game e desafios. Logo em seguida, os fatores internos como as repostas emocionais, por exemplo, são despertados pelos desafios que são propostos nos games, levando o sujeito a autogerenciar seu aspecto socioemocional.

A aplicação da gamificação, é pensada e construída através de um sistema bem definido, bem como seus tipos de jogadores e também seus métodos de execução, mas se faz pertinente mostrar motivos que comprovem sua eficácia como uma boa opção de método de ensino-aprendizagem. Para isso, nos valem da perspectiva do psicólogo Werbach (2017) que afirma “A gamificação tem esse

poder de mudar o psicológico de uma pessoa, pois a gamificação pode fazer a pessoa entrar em um estado psicológico chamado estado de *flow*”. O estado *flow* foi inventado pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi na década de 70, de acordo com o mesmo, o estado *flow* é quando uma pessoa se sente totalmente engajada e concentrada na realização de uma determinada tarefa com foco em alcançar suas metas, e o melhor disso tudo, o estado de *flow* é muito prazeroso e divertido para a pessoa”.

Vieira (2018) salienta que prática educacional é muito mais que pedaços isolados de informação para o desenvolvimento de habilidades. Existem oito pontos importantes no processo de aprendizagem, que são: reativar ou consolidar habilidades; concentrar atenção em aspectos importantes do assunto; fomentar estratégias de metodologia ativa de aprendizagem; fornecer aos estudantes oportunidades para a prática de habilidades e consolidar a aprendizagem; dar o conhecimento dos resultados e o feedback corretivo; ajudar estudantes a monitorar o próprio progresso, desenvolvendo autoavaliação; orientar escolha de nova atividade de ensino ou aprendizagem; ajudar os estudantes a sentirem uma sensação de realização.

Acompanhamos um cenário de educação em que encontramos alunos superativos, conectados e imersos em um mundo de redes sociais. Portanto, consideramos que a gamificação surge no cenário educacional brasileiro como um meio capaz de combater a falta de interesse e a dispersão dos alunos em sala de aula.

Gamificação como subsídio nas aulas de LE

Compreendido o conceito de Gamificação e seus benefícios para o ensino-aprendizagem, será citado neste capítulo três trabalhos para ensino de LE que usufruem da metodologia ativa gamificação.

O primeiro trabalho é o de Silva (2023), uma proposta gamificada no ensino de leitura língua inglesa. A autora relata em seu trabalho que a maior dificuldade para o professor é o não interesse na leitura por parte dos estudantes e, segundo seus estudos com base em Nuttall (1996), o problema não seria o livro em si, mas como o trabalhamos. Desta forma, a autora propõe a leitura do livro *Weslandia* e, após isso, será entregue aos estudantes um jogo de tabuleiro e cartas onde o

objetivo é alcançar a linha de chegada. As cartas contêm perguntas de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso e perguntas abertas (todas em língua inglesa) que serão lidas por seu adversário em voz alta, praticando assim a leitura.¹

Figura 1: (Tabuleiro do jogo)



Fonte: Silva (2023)

O segundo trabalho é o apresentado por Zilli e Ojeda (2023) que utilizam de uma *Webquest* gamificada para o ensino de língua espanhola. Desta forma, a proposta é disponibilizar materiais na internet e promover uma construção de conhecimento coletiva acerca do tema escolhido. No artigo, os autores escolhem o tema do dia dos mortos e, disponibiliza um jogo virtual que, para ser respondido, é necessário ler diversos textos previamente selecionados pelo professor e comparar suas informações. Vale ressaltar que todos os dados obtidos serão debatidos em sala de aula juntos aos colegas de sala e professor, antes de responderem as atividades.²

1 Trabalho completo disponível em: <<https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/114>> Acesso em 23 ago. 2023

2 Trabalho completo Webquest gamificada disponível em: - <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/17331/9563>> p.146-160

Figura 2: Tarefa



Fonte: Zilli e Ojeda (2023)

O terceiro projeto elaborado pelo coautor deste artigo e que está em execução no momento, está baseado em duas metodologias ativas: a) a gamificação e b) a aprendizagem baseada em equipes. Desta forma, todas as atividades foram transformadas em metas que deveriam ser conquistadas em equipe. A média agora deixa de ser concebida por meio de duas notas dada a cada estudante e passa a ser cumulativa, ou seja, quanto mais pontos de experiência (doravante EXP) conquistar, maior será a média. Do total de 3000 EXP, apenas 1000 EXP é uma pontuação realmente individual (AVS, vulgo prova), todas as demais são pontuações que beneficiam a equipe.

Para isso, o professor elaborou previamente todas as atividades e materiais para o bimestre e entregou aos grupos (compostos por 5 ou 6 pessoas). De início todos as equipes receberam a lista (impressa e em pdf) das atividades do bimestre com prazos de início e término, pontuação, procedimento de como fazer e modo avaliativo de cada meta, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 3: Metas do 2º bimestre para a disciplina de espanhol

METAS	INICIO	PRAZO	PONTOS EXP	COMO FAZER	AVLIAÇÃO	ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE
Atividade 1 (Los Serros) en la familia: pentrisas verbales: "¿a e infinitivo"	08/05/2023	15/06/2023	200	1 p/ grupo	grupo	
Atividade 2	-	15/06/2023	200	1 p/ grupo	individual	
Pronunciar correctamente en español as letras: J e V	08/05/2023	14/9/2023	400	Individual	(100% 50% 0%)	
Duolingo 1	08/05/2023	08/06/2023	200	Individual	(100% 50% 0%)	
Duolingo 2	20/05/2023	20/06/2023	200	Individual	(100% 50% 0%)	
Duolingo 3	12/06/2023	14/9/2023	200	Individual	(100% 50% 0%)	
Mapa Mental de todo: "Las civilizaciones indígenas más famosas: las mayas, los aztecos y los incas"	08/05/2023	14/9/2023	200	1 p/ grupo	grupo	
Trabalho escrito sobre um (1) povo originário de um país hispano	08/05/2023	14/9/2023	200	1 p/ grupo	grupo	
Atividade do Texto: "Las civilizaciones indígenas más famosas: las mayas, los aztecos y los incas"	08/05/2023	14/9/2023	200	1 p/ grupo	grupo	
AVS	-	27/06/2023	1000	Individual	Individual	
TOTAL=			3000			

Fonte: do próprio autor

Podemos observar que o professor consegue trabalhar as quatro habilidades de uma LE: escrita (trabalho escrito), fala (pronúncia das letras J e V), leitura (do texto citado para realização da atividade) e escuta (quando usa o aplicativo de idiomas Duolingo). Ainda sobre o mesmo documento, haviam também referências para pesquisa/estudo; quadro de pontuação extra; tabela de pontos EXP convertidos em média, sendo 3000 EXP equivalente a 10; tabela de competição Duolingo com pontuação extra para os 10 primeiros colocados e, tabela de benefícios com suas respectivas recompensas. Como resultado inicial e comparativo, a média da nota da prova dos estudantes no 1º bimestre foi de 6,6 (turma A) e 4,93 (turma B), já no 2º bimestre foi de 7,85 (turma A) e 7,17 (turma B). Aumento de 18,94% para a turma A e de 45,44% para a turma B.

Considerações Finais

Percebemos como a gamificação pode tornar as aulas de LE mais dinâmicas e interativas e que para se aprender um idioma não é preciso ficar preso somente a compreensão de regras gramaticais. Observamos exemplos práticos de ensino de LE que podemos usufruir em nossas aulas e que os resultados positivos se sobressaem aos negativos, como aumento na nota de prova, aulas mais leves para o professor e estudantes durante o bimestre, conseguir trabalhar as quatro habilidades da LE além dos alunos apresentaram melhoria em interpretação tex-

tual. Como ponto negativo citamos a entrega de todos os trabalhos previamente elaborados por parte do professor, que pode ser um pouco trabalhoso no início, mas que vale a pena quando olhamos para os resultados.

Portanto, esperamos que trabalhos futuros possam ampliar os estudos sobre prática de gamificação em sala de aula, o que pode trazer ainda mais benefícios para o engajamento e a motivação dos alunos. Espera-se que muito em breve a gamificação seja uma ferramenta mais difundida nos ambientes escolares, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LEBLANC, M., HUNICKE, R., & ZUBEK, R. (2004). **MDA : A Formal Approach to Game Design and Game Research**. Proceedings of the AAAI-04 Workshop on Challenges in Game AI. Retrieved from <http://www.aaai.org/Papers/Wor-/kshops/2004/WS-0404/WS04-04-001.pdf>.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LUCIENE, M.; VANIA, R.; CLAUDIA R.; TARCÍSIO, V. **Gamificação na educação** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.300p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União. Brasília. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 22 de agosto de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 22 de agosto de 2023.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SILVA, Ana Carolina Carvalho Monaco da. **A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**: possíveis contribuições e aplicações. *Cultura de Paz*, v.8, n.2, 2023. Disponível em: < <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/114> > Acesso em 23 ago 2023.

SILVA, Ângela Cristina de Sousa. A importância do ensino da língua inglesa na educação básica em instituições públicas brasileiras. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília-DF, v. 9, n. 1, p. 82-90, março 2022.

VIEIRA, Alexandre de Souza; SAIBERT, Alexandre Peixoto; NETO, Manoel Joaquim Ramos; COSTA, Thailson Mota da; PAIVA, Nataliana de Souza. O Estado da Arte das Práticas de Gamificação no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v.4, n.1, p.5-23, 2018. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2185/2046>.

WERBACH, Kevin. **Gamificação**. Coursera. 2017. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/JPQNK/4-2-the--pyramid-of-elements>. Acesso em: 6 abr. 2021.

LINGUAGEM E VIDA EM AULAS DE CONVERSAÇÃO DE LE: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA ACERCA DA VALORIZAÇÃO DA VIDA E PREVENÇÃO DO SUICÍDIO EM TEXTOS VERBO VISUAIS DA CAMPANHA SETEMBRO AMARELO

Janine dos Santos Rolim¹
Janaíne dos Santos Rolim²

Introdução

O presente artigo se insere no âmbito dos estudos desenvolvidos à luz da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) (Halliday, 1994; Halliday; MatThiessen, 2004, 2014; entre outros), cujo enfoque é a busca pela identificação das “[...] estruturas de linguagem específica que contribuem para o significado de um texto” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 19). Para esses estudiosos, as práticas de linguagem, materializadas em textos, encontram-se interligadas por meio de construções de significados socialmente compartilhados.

Fundamentados nisso, como professoras de Língua Estrangeira (doravante LE), compreendemos que os princípios teóricos propostos pela LSF são basilares para o diálogo que propomos estabelecer em salas de aula de conversação de Língua Inglesa. Por esse viés, não somente esperamos que os(a) alunos(as) possam vir a praticar as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever –, mas também visamos prepará-los (as) para temas que são discutidos na sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito a uma formação humanística capaz de permitir o desenvolvimento fundamentado numa perspectiva crítico-reflexiva.

Para isso, neste trabalho, também propomos estabelecer um diálogo entre os estudos rererentes à semiótica visual, isto é, a Gramática do Design Visual (doravante GDV) (Kress; Van Leeuwen, 1996 [2006]), e a Linguística Aplicada (doravante LA) contemporânea (Kleiman, 2013) a fim de analisar e explorar os recursos

1 Mestra em Linguística / e-mail: janinerolim1993@gmail.com

2 Doutoranda em Linguística / e-mail: janaine.santos.rolim@gmail.com

semióticos verbo-visuais de campanhas do contexto específico de valorização da vida e prevenção do suicídio. Acreditamos que a análise desses recursos nos possibilitará trabalhar aspectos linguísticos que possam vir a ajudar alunos em sala de aula de conversação de LE a “[...] construir conhecimentos que contemplem ‘as vozes do sul’” (Kleiman, 2013, p. 40), ou melhor, as vozes de uma comunidade que vive a realidade da morte voluntária, tida ainda como um tema tabu na sociedade (Silva Filho; Minayo, 2021). Deste modo, ratificamos a relevância da linguagem em campanhas de valorização da vida e prevenção do suicídio.

Portanto, consideramos os textos de campanha de saúde como um objeto de estudo fomentador para o estabelecimento de diálogos acerca dos obstáculos que a sociedade brasileira tem enfrentado ao longo destas duas últimas décadas, no que diz respeito ao crescimento nos casos de morte voluntária, sobretudo no contexto específico de jovens adolescentes que estão prestes a entrar em uma graduação. Além disso, o diálogo, mediante a interpretação desses textos em sala de aula de conversação de LE, contribuirá também para o aprendizado de vocabulário concernente à temática específica.

Com base nisso, justificamos a nossa preferência por esse objeto de estudo, visto que nele, e por meio dele, temos acesso a determinadas construções linguísticas com finalidades discursivas específicas do contexto de valorização da vida e prevenção do suicídio.

Campanha de valorização à vida

Embora ainda visto como um tabu na sociedade contemporânea (Silva Filho; Minayo, 2021), o suicídio é uma realidade global e, considerando as mais recentes estimativas disponíveis de mortalidade por suicídio da Organização Mundial da Saúde (OMS) dos anos 2000-2019 (OMS, 2020 *apud* OMS, 2021), carrega o *status* de uma das principais causas de morte por todo o mundo, com maior recorrência entre jovens de 15 a 29 anos de idade. Em razão disso, no intuito de alcançar redução nessas taxas, as duas últimas décadas do novo milênio têm sido marcadas por um crescimento no número de ações profissionais de trabalhadores da saúde – psiquiatras, psicólogos, psicanalistas, entre outros –, em conjunto com órgãos

públicos e demais instâncias sociais³, que tentam dar conta da complexidade de abordar a problemática da morte voluntária.

À vista disso, no que concerne ao Brasil, a instauração da Lei nº. 13.819, de 26 de abril de 2019, fortaleceu e estimulou a promoção de ações direcionadas à prevenção do suicídio não apenas entre a comunidade de profissionais da saúde e órgãos públicos, mas a sociedade de modo geral. Ainda que tenhamos experienciado, mesmo que timidamente, uma humanização no que diz respeito ao modo como lidamos com pessoas com ideias suicidas, precisamos considerar que essa luta não é de hoje, ou melhor, destas duas últimas décadas. A título de exemplo, diversas campanhas de saúde têm conscientizado e convocado a população brasileira a abraçar esta causa ao longo dos últimos anos.

Desta maneira, enfatizamos o valor de campanhas de saúde e o seu poder de transformação de uma determinada realidade – no caso deste estudo, na realidade de mortes por suicídio – como uma parcela de destaque em relação à instituição e execução das normas dispostas na Lei nº. 13.819, de 26 de abril de 2019. Segundo Polistchuck (1999, p. 42) a partir de Backer, Rogers e Soropy (1992), no que se refere aos fatores essenciais para a criação de uma campanha de saúde, estes podem ser definidos por: “o propósito de influenciar pessoas; a existência de um amplo público-alvo; um tempo de duração mais ou menos definido; o recurso a atividades de comunicação”.

Neste sentido, alinhamos estes conceitos ao que Fairclough (2001), a partir das contribuições sistêmicos-funcionais, argumenta acerca do propósito comunicativo de um texto. Para o autor, “cada texto tem um propósito comunicativo específico, diretamente relacionado ao contexto de produção (quem produz), de consumo (para quem) e de circulação (como e onde é veiculado para chegar à audiência pretendida)” (Fairclough, 2001 *apud* Fuzer; Cabral, 2014, p 24).

Metodologia

O presente estudo se caracteriza por sua natureza qualitativa-interpretativa de investigação, o que significa que, ao longo deste trabalho, procuramos estudar as ações de linguagem materializadas em textos visuais e verbais referentes

³ Desde o econômico-social até o político-ideacional

à campanha Setembro Amarelo. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), neste tipo de investigação, os “pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Desse modo, este estudo tem o objetivo geral de investigar como a construção linguística de textos verbais e visuais da campanha Setembro Amarelo, bem como os seus desdobramentos na audiência pretendida, podem colaborar para a aprendizagem de Língua Inglesa ao mesmo tempo em que vai ao encontro da valorização da vida e prevenção do suicídio. Para isso, propomo-nos, ao longo desse trabalho, fornecer reflexões norteadoras que poderão ser utilizadas como estratégias de ensino de Língua Inglesa em aulas de conversação de LE, mediante a leitura de textos específicos.

Logo, neste trabalho, buscaremos respostas aos seguintes questionamentos: i) quais são os padrões verbais e visuais codificados em dois textos verbo-visuais da campanha do Setembro Amarelo tendo em vista as metafunções das GSF e da GDV;

i) como acontece o processo de construção do movimento de conscientização contra o suicídio, materializado em dois textos verbo-visuais da campanha brasileira de valorização da vida?;

ii) de que modo a linguagem se organiza nos textos verbo-visuais, escolhidos por nós, da Campanha Setembro amarelo para realizar significados acerca do suicídio, bem como auxiliar na sua prevenção?.

Assim, o *corpus* de análise desse estudo diz respeito a dois cartazes direcionados à promoção da valorização da vida e prevenção do suicídio alicerçados na campanha Setembro Amarelo, sendo um deles referentes à campanha de prevenção à vida do Governo Federal do Brasil e, o outro, a uma campanha de valorização à vida publicada no perfil do @setembroamarelo.2023 em parceria com o perfil @projetosaudementall, no aplicativo Instagram.

No que concerne ao embasamento teórico-analítico sistêmico-funcional (Halliday, 2004, 2014) para a análise dos textos verbais, priorizaremos a identificação dos processos, tendo em vista o *Sistema de Transitividade*, apresentados nos dois textos escolhidos, do contexto socio-histórico-cultural em que eles foram

construídos e dos seus participantes. Partimos do pressuposto de que estes gêneros textuais carregam em si características de representações de experiências externas, isto é, ações e eventos (processos *materiais*), e podem apresentar formas de como participar e colaborar para a valorização da vida com intervenções práticas. Além disso, podem também configurar experiências internas (processos *mentais*), manifestações de atividades psicológicas ou fisiológicas (processos *comportamentais*), representações de existência e/ou atividades linguísticas (processos *existenciais e/ou verbais*) de usuários no que diz respeito às ações da campanha, bem como relações de identificação e caracterização do tema abordado (processos *relacionais*) (Fuzer; Cabral, 2014).

Para a análise dos textos visuais, por sua vez, tomaremos as concepções de Kress e van Leeuwen (1996 [2006]) para investigar as construções de significados que atravessam a campanha Setembro Amarelo nos gêneros textuais aqui elencados.

Acreditamos que esse gênero textual – o cartaz –, em especial, apresenta em sua estrutura elementos visuais, como imagens/ ilustrações e cores, as quais estabelecem um diálogo com os elementos verbais apresentados e facilitam a compreensão das informações pelo público-alvo. Neste sentido, para tanto, a nossa análise visual se debruçará sobre os significados *representacionais* e *composicionais*.

Por fim, tomaremos o resultado de nossas análises como guia para a elaboração de estratégias de leitura e discussão em aulas de conversação de Língua Inglesa, que possam vir a maximizar o lócus de produção de conhecimento relacionado à valorização da vida e prevenção do suicídio. Para isso, entendemos como essencial experienciar “mecanismos de produção da diferença” (Castro-Gómez, 2000 *apud* Kleiman, 2013) como uma possível ponte para o desenvolvimento da competência socioemocional (UNESCO, 2015) em salas de conversação de língua estrangeira e, desse modo, fortalecer a aproximação entre os saberes linguísticos construídos e os acontecimentos vividos.

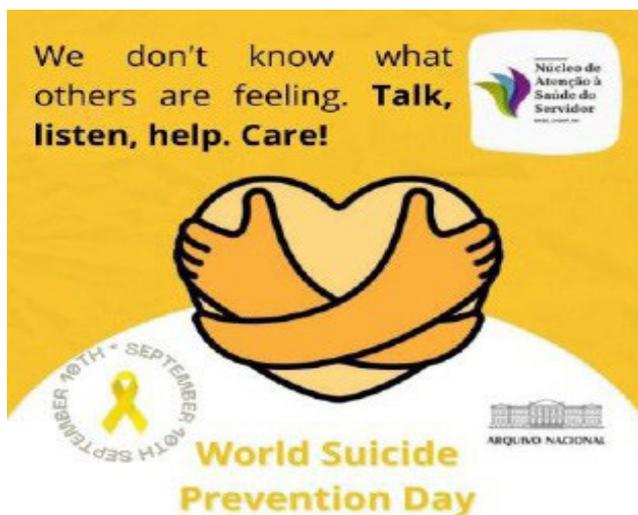
Análise

A nossa análise se concentra em dois cartazes referentes à Campanha Setembro Amarelo, a qual teve início no Brasil em 2015 e visa conscientizar

as pessoas sobre o suicídio, bem como evitar o seu acontecimento (Tjdf, 2019). O cartaz referente a *figura 1* diz respeito à campanha de prevenção à vida do Governo Federal do Brasil, disponibilizado na plataforma digital *gov.br*, que dá a possibilidade de os cidadãos brasileiros terem um relacionamento de serviço e informação quanto às suas necessidades. Já no tocante ao cartaz referente a *figura 2*, este se refere a uma campanha de valorização da vida publicada no perfil do *setembro amarelo.2023* em parceria com o perfil *projetosaúdementall*, no aplicativo *Instagram*. Esta segunda figura vem acompanhada com a seguinte legenda: “@projetosaúdementall SPEAK. We get sick when we keep words, thoughts and feelings. When we get hurt by something and we keep it, that attitude corrodes us and makes us sick. Choose a friend you can trust, choose a psychologist of your choice and SPEAK” (*tradução nossa*).

Disto isto, uma vez que as campanhas brasileiras são produzidas em Língua Portuguesa, buscamos editar a língua original do corpus para a Língua Inglesa, que é a língua alvo de futuras aulas. À vista disso, apresentamos, a seguir, a análise das duas campanhas a de prevenção ao suicídio.

Figura 1 – Dia mundial de prevenção ao suicídio



Fonte: adaptado de Arquivo Nacional da campanha Setembro Amarelo gov.br

Análise Verbo-visual da imagem

A presente figura apresenta uma campanha de valorização à vida publicada no portal gov.br, plataforma digital do Governo Federal brasileiro que oportuniza os cidadãos a terem acesso a informações ou a algum serviço público digital em geral.

A campanha vem acompanhada de texto verbo-visual. No tocante a parte visual, percebemos que embora haja texto verbo-visual na figura, o autor utilizou do texto imagético para chamar a atenção do leitor. Assim, em termos de significados referentes à meta função *representacional* e *composicional* da GDV, identificamos uma estratégia visual pensada pelo produtor para apresentar a importância do afeto e da necessidade do auto cuidado para o processo de cura das emoções. Isso se dá i) mediante a escolha da imagem que é utilizada indicando um autoacolhimento, que nos é apresentado através do abraço, representado por um *participante* que tem o corpo no formato de um coração, e que está em um processo de ação, sendo a *meta* ele mesmo. Este participante se encontra no centro da figura, sendo apresentado em tamanho espaçoso, de forma que ocupa lugar de destaque na figura. Ele é o elemento mais importante da imagem, sendo o participante principal, acompanhado de informações secundárias como, por exemplo, o logo da campanha – o laço amarelo – e os textos verbais nas margens da figura.

Quanto à análise verbal, chamamos atenção para o seguinte texto: “We don’t know what others are feeling. **Talk, listen, help. Care!**”. Esse texto, embora verbal, percebemos que há a presença de estratégias visuais utilizadas pelo(a) produtor(a) de modo a chamar atenção do leitor para algumas informações de destaque, quais sejam, os processos: *talk*, *listen*, *help* e *care*. No tocante à gramática sistêmico-funcional de Halliday (2004), estes processos são classificados da seguinte forma: *talk* [verbal], *listen* [mental], *help* [material] e *care* [mental]. Como apresentado na parte teórica deste trabalho, Halliday explica que o processo *mental* diz respeito a elementos que indicam ação, neste caso específico da campanha, a ação de ajudar; enquanto isso, o *mental* designa experiências internas de desejos, emoções, cognições e percepções – na campanha, ouvir ao outro que precisa de ajuda; já o *verbal*, se refere a existência da ação mediante verbos de dizer, agir no mundo através do falar. De acordo com o autor, mediante a utilização destes pro-

cessos, compreendemos que há a possibilidade da cura das emoções, sugerido pela presença dos processos verbais, mentais e materiais. Ainda na mesma oração, o(a) autor(a) traz a seguinte informação “We don’t know [processo mental] what others are feeling [processo mental]. O autor, mediante o uso do processo *mental* ‘know’, chama a atenção do autor para a tomada de consciência quanto à vida do outro e aos seus sentimentos, mediante o uso da palavra ‘feelings’. O uso dessas determinadas escolhas linguísticas sugere preocupação e conscientização direcionada aos sentimentos dos outros, não com olhar de julgamento, mas com olhar de ação quanto as suas necessidades emocionais e mentais.

Figura 2 – Projeto saúde mental FALAR



Fonte: adaptado de setembroamarelo.2023

Análise Verbo-visual

Quanto à figura 2, como explicitado acima, esta se refere a uma campanha de valorização à vida publicada no perfil do *setembro amarelo.2023* em parceria com o perfil *projetosaudementall*, no aplicativo *Instagram*. No que diz respeito à análise visual, quanto à meta função *composicional* (Kress & Van Leeuwen, 1996 [2006]), percebemos que a imagem encontra-se repartida em duas metades: do lado esquerdo podemos encontrar a presença de dois balões de diálogo, um mais

acima seguido por outro abaixo, e do lado direito, o texto verbal ‘talk about what hurts you’. Neste sentido, os balões de diálogo estão posicionados no que Kress e van Leeuwen declaram por *elemento dado*, aquilo que já é conhecido pelo autor, neste caso, sugerindo uma conversa superficial e rápida do dia a dia. Esses balões nos remetem a pergunta ‘como vai’, em inglês ‘how are you’, a parti da qual, muitas vezes, é esperado uma resposta curta, tal qual ‘bem’, em inglês ‘fine’, sem necessidade de continuidade com a conversa. No entanto, quando olhamos para o lado direito, percebemos que a existência de um texto verbal, como *elemento novo* na imagem, que sugere uma pausa para reflexão sobre a pergunta feita nos balões de diálogo – ‘talk about what hurts you’. É como se houvesse duas sugestões de interpretação, quais sejam: i) a pessoa que pergunta nos balões de diálogo percebe a resposta negativa e permanece no diálogo em prol de compreender melhor o que está acontecendo na vida do outro; e/ou o(a) produtor(a) utiliza da oração verbal, como *elemento novo* na imagem, de modo a chamar atenção do(a) leitor(a) para fazer esse exercício de se importar com o(a) outro(a).

Quanto a análise verbal, no tocante a oração ‘talk about what hurts you’, percebemos a presença do processo verbal na escolha lexical ‘talk’ – fale. Mais uma vez, o(a) autor(a) enfatiza o compromisso da campanha sobre a necessidade de expor, verbalmente, sobre o que se passa em seu interior, em sua consciência.

Considerações Finais

Com a análise verbo-visual desses dois cartazes à luz da GSF (Halliday; Matthiessen, 2004 [2014]) e da GDV de Kress & van Leeuwen (1996 [2006]), mediante as contribuições teóricas da Linguística Aplicada, percebemos que existe a preocupação do(a) produtor(a) quanto ao propósito comunicativo para um público específico: aqueles que sofrem invisivelmente. Alcançamos esta interpretação, uma vez que os dois textos sugerem que estas pessoas silenciaram suas dores, como pode perceber face à presença de um mesmo *processo verbal* apresentado com destaque nas duas campanhas, qual seja: fale.

Na figura 1, o processo verbal ‘fale’ vem como o primeiro comando da segunda oração, logo após o(a) autor(a) revelar, na primeira oração, que ‘não sabemos o que os outros estão sentindo’. Diante disto, ele(a) dá um comando, mediante ao processo verbal ‘fale’, para que nós, leitores, como agentes sociais,

segundo Kleiman (2013), possamos agir no mundo e ‘ajudar’ [processo material] outros. Quanto a figura 2, o processo verbal ‘fale’ vem como continuidade de uma pergunta, representada em um contexto de fala, mediante a presença de balões de diálogo, sugerindo a necessidade de ser intencional quanto a dar importância aos sentimentos do outro, a se importar – *care* [processo mental].

Percebemos que o texto verbal atua em conjunto com o texto visual, ainda que em níveis diferentes de saliência no tocante às duas figuras. Na primeira delas, há uma ênfase maior quanto ao participante que é representado por um coração, sendo a meta do abraço de dois braços que parte dele. Aqui, a imagem sugere que tal ação parte não só do outro, como também dele, quando decide ‘falar’, verbalizar sua dor em prol da melhora do seu sofrimento. Identificamos que foram essas as formas que o(a) autor(a) encontrou e escolheu entregar a mensagem para uma audiência específica, aquela que sofre com a temática do suicídio.

A partir da nossa análise, compreendemos que existem diversas maneiras de ensinar língua estrangeira, sobretudo no tocante à prática da conversação. Ao trabalhar levando em consideração os aspectos linguísticos verbo-visuais à luz da GSF e da GDV, é possível que haja inúmeras questões e problemáticas a serem discutidas com e entre os alunos, de modo que eles possam não só construir conhecimentos referentes às quatro habilidades da língua estrangeira, mas também ir ao encontro de temas presentes na sociedade, como defendido por Kleiman (2013), ainda que estes sejam considerados tabu.

Isto posto, quando se trata de aula de conversação em sala de aula e língua estrangeira a partir desses princípios teóricos – bem como foi elucidado a partir da análise que construímos dos dois cartazes no contexto específico de valorização à vida –, compreendemos que a troca entre alunos(as) e professor(a) pode se tornar ainda mais rica, visto que, enquanto mediador na construção do conhecimento, o profissional docente poderá trabalhar de forma intencional para alcançar os alunos não apenas em termos de decodificação linguística, mas em prol de uma educação emocional e crítico-reflexiva.

Referências

- BACKER, Thomas E., ROGERS, Everett M., SOPORY, Pradeep. *Designing health communication campaigns: what works?* California: Sage, 1992.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S.. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. 228p.
- HALLIDAY, M. A. K.; & MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold Publisher. 3rd Edition, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, [1996], 2006.
- POLISTCHUCK, Ilana. *Campanhas de saúde pela televisão: a campanha de AIDS da TV Globo*. 1999. 130 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- SILVA FILHO, O. C.; MINAYO, M. C. S. Triplo tabu: sobre o suicídio na infância e na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, p. 2693- 2698, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csc/2021.v26n7/2693-2698/>>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- TJDFT. *Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios*. 2019. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ knwI1>> Acesso em: 23 ago, 2023.
- UNESCO. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

REPRESENTAÇÕES DA DITADURA MILITAR EM “ANOS DE CHUMBO” DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA

Ivanildo Antonio dos Santos Filho

INTRODUÇÃO

Ao falar sobre o estudo do texto em prosa na obra *A análise Literária*, mais especificamente na parte “Princípios Particulares na Análise Literária”, Massaud Moisés (2007) salienta que o espaço constitui um ingrediente importante a que deve atentar o analista de ficção. Isto porque a densidade do enredo e do personagem fixam-se no espaço no qual se desenvolvem seus conflitos e seus dramas.

Na mesma linha de pensamento, Brandão (2013, p.47) diz que a relação entre personagem e espaço torna-se um caminho mais abrangente para uma crítica “estimulante, já que é articulatória”, ao mesmo tempo em que exige a investigação de outros campos do conhecimento, tornando-se “transdisciplinar”, exigindo do pesquisador o conhecimento necessário para agregar os conhecimentos variados dessa categoria ao âmbito específico de seu campo de estudo.

Em se tratando de alguns contos, Moisés (2007) defende que, no caso das narrativas intimistas, as ações praticadas em um espaço físico não contam muito, pois a tônica recai sobre o sujeito da ficção e seus conflitos internos, não sobre a paisagem, e que o personagem é o próprio espaço. Em alguns casos, a ação é completamente suprimida para evidenciar, sutilmente, o sujeito da narrativa. Embora correndo o risco de simplificar, pode-se dizer que a geografia desse tipo de narrativa encontra-se ligada ao drama que lhe serve de motivo, ou seja, tudo o que rodeia o personagem mantém relação direta com a tensão psicológica que o envolve.

Para Borges Filho (2008), o termo espaço torna-se muito mais abrangente que lugar, pois além de mostrar os elementos físicos que situam o personagem em uma classe, grupo ou condição, também aponta disposições psicológicas, íntimas e formas de pensamento. Borges chama os estudos do espaço em relação ao personagem de *Topoanálise*, cuja origem está tanto no *Cronotopo* de Bakhtin (2013) quanto na *Topoanálise* de Bachelard (1989).

No seu artigo “O Espaço na Literatura e no Cinema” (2014), Borges Filho enfatiza que é necessário olhar o espaço da narrativa com mais interesse, porque diante de um mundo fragmentado, os personagens não mais apresentam ações relevantes, sendo construídos com base em uma complexidade psicológica. Então, mais que visualizar o espaço como uma estrutura, é preciso investigar as estratégias que o narrador utiliza para identificá-lo, julgá-lo, representá-lo em relação aos seus conflitos e perspectivas.

Em se tratando dessas relações conflituosas entre personagem e espaço, é possível citar obras literárias que apontam para o questionamento de vivências coletivas nas quais o homem vive sofrimentos cotidianos, capazes de impingir traumas e naturalizar a violência. É o que ocorre com narrativas ambientadas na Ditadura Militar.

Em relação a este tipo de narrativa, Dalcastagnè (1996, p.17) afirma que é preciso ler e reler essas obras, já que os leitores com sua sensibilidade, seus conhecimentos e seus princípios éticos podem desvendar as intenções e a profundidade das intenções do artista. Para essa estudiosa, esse tipo de produção expõe “um tempo que ainda não nos foi revelado por inteiro, de uma história que se tem de continuar, múltipla e indefinidamente”.

Na contemporaneidade, evidencia-se a necessidade de revalorização dos direitos e da cultura dos negros e indígenas e, por extensão, retoma-se o direito à expressão negada na época do regime autoritário e por certos discursos proferidos na contemporaneidade.

Com base no exposto acima, este trabalho tem como objetivo analisar a representação da ditadura militar no conto “Anos de Chumbo”, pertencente à obra *Anos de Chumbo e outros contos* (2021), escrita por Francisco Buarque de Holanda (Chico Buarque).

O trabalho baseou-se nos seguintes questionamentos: a partir da Topoanálise é possível verificar as influências do espaço da ditadura na construção do personagem principal do conto Anos de Chumbo? De que forma o espaço revela as percepções subjetivas do narrador e as relações socioculturais da Ditadura Militar? Acreditamos que, por evidenciar uma série de posicionamentos relativos, a Topoanálise, ou análise espacial, constitui-se num campo fértil de análise tanto dos personagens quanto das informações presentes na narrativa ficcional.

Quanto à metodologia, esse trabalho é de caráter qualitativo e bibliográfico e corresponde à análise crítico-interpretativo da construção literária já referida e será desenvolvido a partir das seguintes etapas: inicialmente, abordaremos a relação entre Literatura e Ditadura Militar; depois, falaremos da Topoanálise e da produção literária de Chico Buarque e em seguida, faremos uma leitura crítica do conto Anos de Chumbo, do referido autor.

Conhecendo a Topoanálise

Yves Reuter (2002) enfatiza que o espaço (depois do elemento personagem) constitui uma das categorias mais importantes da narrativa, não só pelas articulações que estabelece com outras categorias, mas também pela importância semântica que caracteriza as suas produções literárias. Segundo este teórico, o espaço integra, em primeiro lugar, os componentes físicos que servem de cenário da ação e movimento dos personagens; em segundo, o conceito de espaço alcança, em um sentido figurado, as esferas social e psicológica do relato ficcional.

Para que exista uma narração, de acordo com Reuter (2002), é imprescindível criar um espaço para desenvolvê-la e essa dinâmica espaço-temporal leva os acontecimentos do relato a avançar em uma unidade de sentido e destacar um ou mais personagens que sofram ou sejam testemunhas dos acontecimentos narrativos evidenciados. Basta que desapareça um destes eixos para que se produza uma ruptura ficcional.

Dentro da narração, podem aparecer diferentes tipos de espaço e, quando bem arquitetados podem evidenciar detalhes sobre o personagem e seu conflito, apresentando-se como protetor ou agressivo, simbólico, espaço do personagem ou do seu argumento. Ele espelha valores e relações sociais compartilhadas pelo sujeito narrativo.

Ainda pontua Reuter (2002) que o espaço da trama, como material global do relato, submete-se à focalização, ou seja, ao ponto de observação do sujeito, narrador ou personagem. Na mesma linha de raciocínio, Borges Filho (2008) discorre sobre espaço em literatura, procurando apresentar uma conceituação e classificação desse elemento narrativo. Nele, o autor parte dos termos defendidos pelo francês Gaston Bachelard, mas com uma ampliação de sentido, pois "... a to-

poanálise não se restringe à análise dos espaços íntimos, mas de todo e qualquer espacialidade representada na obra de ficção”.

O estudioso aceita a terminologia de Topoanálise defendida por Bachelard (2000), porém diverge do francês ao afirmar que tal termo abarca, também as concepções psicológicas, as sociais, filosóficas, sociológicas, estruturais, dentre outras.

Ao discutir uma teoria literária do espaço, Borges diz que a oposição entre espaço e lugar não é relevante e prefere compreender o espaço como um conceito amplo, que abarca tudo o que está inscrito em uma obra literária como forma, objetos e suas relações.

Borges Filho (2008) também acrescenta que o espaço ficcional se relaciona com diferentes elementos da narrativa e tem variadas funções, dentre elas: caracterizar as personagens, apontando as relações socioeconômicas em que vive e mostrando o universo psicológico de cada um; motivando as ações das personagens, como também antecipando fatos do enredo.

Por essa capacidade de revelar relações sociais, classe, emoções e conflitos do sujeito, o espaço despertou o interesse de vários estudiosos da literatura, deixando de ser analisado como elemento extático na construção ficcional para ser visto como categoria narrativa de potencialidade bastante significativa. Dessa forma, a Topoanálise (estudo do espaço narrativo) tornou-se um caminho investigativo através do qual é possível verificar valores, concepções, ideologias e subjetividades dos personagens, bem como os efeitos de sentido que a tensão espacial produz na narrativa (Brandão, 2013)

Uma leitura da representação da ditadura militar no conto *Anos de chumbo*, de Chico Buarque

O livro *Anos de Chumbo e outros contos*, publicado pela primeira vez em Outubro de 2021 foi, segundo Pedro Fernandes (2021, p.02), a primeira investida de Chico Buarque no gênero conto, no qual se faz presente o estilo do autor de “contar com uma simplicidade, sem firulas e pretenciosismos, enquanto abre silêncios que se avolumam formando uma espessa camada de interditos e estes catapultam o texto para muito adiante do que contam”. O que significa dizer que o autor, por

meio da ironia e da postura impassível dos personagens diante da violência cotidiana no presente, apresenta fatos e posturas que chamam a atenção para os resquícios de um tempo autoritário que não desapareceu por completo e cujos efeitos ainda se fazem notar nas relações sociais brasileiras.

A referida obra compreende oito narrativas, a saber: “Meu tio”, “O passaporte”, “Os primos de Campos”, “Cida”, “Copacabana”, “Para Clarice, com candura”, “O sítio” e “Anos de Chumbo”, ambientadas, em sua maioria, no Rio de Janeiro, alguns no presente e outros na época da Ditadura Militar Brasileira, período no qual o autor foi um dos artistas perseguidos. Desses oito contos, três são protagonizados por crianças, “Meu tio”, “Os primos de Campos” e “Anos de chumbo”.

Em “Meu tio” uma adolescente se prostitui com o tio miliciano com o consentimento dos pais; no segundo, o garoto abandonado pelo pai, vivencia o trauma da morte de um primo pela chacina e de um irmão que se perde nas drogas; no terceiro, vemos um garoto, vítima de poliomielite, cuja vida é encerrada no ambiente da casa, formulando batalhas imaginárias com seus soldadinhos de chumbo. O pai do garoto é um representante militar, responsável pelas torturas impostas aos opositores do regime totalitário de 1970.

No conto “Anos de chumbo” de mesmo título da obra, a trama se passa nos anos 70, num lar militar carregado de conflitos. O casal tem um apenas esse filho, limitado pela doença, que vai, gradativamente, descobrindo verdades sobre a profissão do pai. A paixão dessa criança (que também é a narradora) por bonecos de chumbo a faz perceber que as guerras de suas brincadeiras são muitas menos dolorosas do que as da vida real. Daí é perceptível uma hierarquia das relações militares aliada a ferocidade e critérios controversos das escolhas

O menino sem nome na narrativa, aprende tanto a ser visto como incapaz, quanto a ser ignorado pela família. Sua condição de paralítico faz com que seja olhado com repugnância pelo amigo de suas brincadeiras, o Haroldo: “O Luiz Haroldo vinha depois das aulas, se sentava na minha cama e com um pouco de nojo roçava o dedo na minha perna paralítica” (Buarque, 2021, p. 72). O fato de ter seus movimentos controlados e ser visto de forma pejorativa aproxima o garoto dos revolucionários, ao mesmo tempo em que a violência impune que pratica no final do conto o associa as ações agressivas de controle perpetradas pelo regime.

O garoto, protagonista da narrativa, vivencia relações de hierarquia e poder na sua relação com o pai e sua liberdade é reduzida à casa, onde a família, dominada pelo medo, vive aprisionada como em um fortaleza: “Minha mãe tinha medo de tudo; instalou em casa uma porta blindada, além de grades nas janelas como as de uma cadeia e eletrificação no muro que nem o de Berlim” (Buarque, 2021, p. 70). Nesse trecho, percebe-se que a composição do espaço da casa evidencia a intranquilidade dos moradores que nela vivem e, por extensão atinge o psicológico do filho, que longe de sentir o espaço doméstico como positivo e aconchegante, associa-o a cadeia e ao muro de Berlim, referência à barreira física entre as concepções da casa e o universo social..

Nos cenas reportadas pelos personagens da narrativa, encontramos o tenebroso espaço de tortura, e a ironia que perpassa os discursos dos representantes do regime, pois o major aponta as atrocidades praticadas como motivo de orgulho para os oficiais e suas famílias, o que nos conduz ao fato de que esses homens eram, conforme Figueiredo (2017) condecorados portais feitos em nome do governo federal. Relatos históricos da Casa dos Horrores (local das torturas), confirmam que jovens opositores contra a ditadura eram torturados até a morte. Era uma verdadeira guerra, na qual o estado fazia valer seu poder de dominação. Sobre isso o garoto afirma:

Assim eu soube que era ele, o major, quem delegava ao capitão, meu pai, missões especiais que deveriam nos orgulhar, à minha mãe e a mim. Era uma tarefa dura e perigosa, porque ele enfrentava um inimigo traiçoeiro, e aqui não estávamos falando de soldados de chumbo. Pelo que pude depreender, meu pai lidava com prisioneiros de guerra, criminosos que tinham sangue de verdade nas mãos (Buarque, 2021, p.71).

A prisão, os maus-tratos e até a morte dos aprisionados pelos militares são apontados como ações de honra praticados pelos oficiais do governos e justificados pela ideia de que eram criminosos. O pai do garoto, como oficial do governo, vivencia a luta pela ascensão na carreira, vivenciada pelos oficiais e, a prática desumana da tortura, realizada nos chamados porões da ditadura.

Vivenciando essa política de extermínio, praticada clandestinamente, o pai do garoto sempre chega tenso em casa, o que o faz praticar a violência sobre os familiares como imposição de autoridade, incorrendo no abuso físico e psico-

lógico: “Tamanha tensão devia mexer com seus nervos, pois ele voltava para casa com a mandíbula travada e sem mais nem menos pegava a bater na minha mãe” (Buarque, 2021, p.71). Como em todos os atos de dominação, as vítimas muitas vezes sentiam medo e insegurança.

Para o ambiente doméstico também eram trazidos os sentimentos de sujeição hierárquica e inveja entre os militares, o que se pode ver através dos julgamentos efetivados pelo protagonista:

[...] Nesses rompantes, também me parecia que ele tinha alguma bronca do pai do Luiz Haroldo, seu colega de academia e de caserna, que era condecorado sem disparar um tiro, era destacado para missões secretas no exterior e em breve seria promovido a tenente-coronel (Buarque, 2021, p.71).

O fato de seu superior, o major, ser promovido e premiado leva o oficial, pai do garoto, a questionar o sentido daquelas recompensas, já que ele era um dos que fazia o trabalho sujo para sustentar o regime e dominar os revoltosos.

O texto, portanto, conduz-nos ao fato de que a ditadura militar deixou pelo menos 434 mortos e desaparecidos segundo o site “Memórias da Ditadura”, torturou com técnicas especiais seus opositores, tais como choques e pau de arara. Além de, atuar com censura sobre os meios de comunicação e a arte, conduzir pessoas ao exílio, cassar políticos, aumentar a desigualdade social. Curiosamente, é quando o protagonista flagra a traição que a mãe realiza com o major, que ouve sobre os métodos desumanos de tortura praticados pelos agentes do governo. O garoto ressalta:

[...] O major explicava a minha mãe que esses delinquentes, tanto homens quanto mulheres, ficavam horas pendurados numa barra de ferro, mais ou menos como frangos no espeto. Daí meu pai ensinava à sua equipe como introduzir adequadamente objetos naquelas criaturas. Ele enfiava objetos no ânus e na vagina dos prisioneiros, e aquelas palavras eu não conhecia, mas adivinhava, se não pelo sentido, pela sonoridade: não podia ser mais feminina a palavra vagina, enquanto ânus soava a algo mais soturno.” (Buarque,2021, p.72).

Buarque retoma duas técnicas de tortura muito utilizadas nas salas de tortura: o pau-de-arara e o empalhamento. O primeiro consistia em pendurar os prisioneiros de ponta cabeça numa barra de metal ou madeira de forma que seus

braços e pernas ficassem dobrados sobre ela. Ao mesmo tempo preenchiam suas narinas com querosene ou fechavam seus narizes e introduziam uma mangueira com água na boca; o segundo consistia em introduzir cassetetes no reto até que desmaiassem.

Eurídice (2017) afirma que os atos de violência empreendidos pelo Estado ganhou o caráter de excessivos e atingiu não somente os militantes contra o autoritarismo, mas também as classes desfavorecidas, as mulheres, os homossexuais, os negros, enquanto a classe média se protegia, temerosa, em seus casarões protegidos.

A vida militar, considerada carreira natural para os filhos de militares, pelo respeito imposto e pela possibilidade de ascensão profissional, é evidenciada pelo garoto através do orgulho que capta do pai. Porém, observa que, às vezes o autoritarismo regrado nos quartéis chegam ao lar dos militares, fazendo com que haja uma imposição dos quartéis invade as relações entre pai e filho exposto ora cenas de machismo, ora de autoritarismo hierárquico paterno. Uma imposição de regras ensinadas por meio da violência:

[...] meu pai se gabava de, em trinta anos de carreira militar, nunca ter se locupletado, nem um cigarro de um subalterno jamais filou. Por isso, ele me arrancou da cama, me xingou de escroque e ladravaz, me deu quatro tapas na cara e dois murros na boca, me passou uma rasteira na perna boa e me fez cair com o queixo na quina da mesa, fazendo jorrar sangue e me deixando uma cicatriz (Buarque,2021, p.69).

Aqui o garoto é espancado e derrubado, intencionalmente pelo pai, o que nos faz questionar os maus tratos também como uma desilusão porque ele incapacitado para seguir a carreira paterna. Na cabeça do menino também pairava o desapontamento, por verificar nas risadas do major o menosprezo aos esforços do pai em suprimir o direito de expressão dos manifestantes e contribuir com o poder centralizador do regime. Os princípios de atuação dos policiais são ironizados e negados. Os oficiais de alta patente se beneficiavam com as ações de seus subordinados que executavam os atos mais obscuros sob suas ordens. O garoto tenta compreender a fala do major em relação aos valores tão defendidos pelo pai:

[...] Havia umas pausas, aqui e ali uma risada contida, depois novamente os sussurros do major com menções elogiosas ao meu pai: o senso do de-

ver, a disciplina, o respeito à hierarquia, o patriotismo, a honestidade a toda prova. Depois de novas risadinhas dos dois, o major citava o prestígio que meu pai gozava entre os subordinados. A todo o oficialato ele se impunha pelo exemplo, como ao sacrificar suas horas de repouso e lazer no recesso do lar para se ocupar dos seus prisioneiros noite adentro (Buarque, 2021, p.72).

Um espaço rodeado por traição e violência, por falsidade e omissão por parte de cada representante do poder militar. Não há fidelidade nem honra, pois os policiais entram em ação controversa aos princípios sociais de proteção e respeito.

É explicitado no conto a dualidade entre a imaginação do menino durante as brincadeiras com os soldadinhos de chumbo e a realidade do trabalho do pai, tomando consciência da força das ações que ele praticava. O garoto se espelha no pai, orgulhando-se do ofício do seu progenitor, por isso analisa os detalhes que orientam suas funções:

[...] Após uma batalha cruenta, nem sempre eu tinha paciência para cuidar dos feridos, que dirá dos mortos espalhados debaixo da minha cama. Só naquele fim de tarde me dei conta dos ossos do ofício de um verdadeiro comandante como o meu pai, que chegou em casa inconformado e se fechou com minha mãe no quarto”. (Buarque, 2021, p.72)

A exposição exacerbada de Buarque continua com o que tange o descaso com os prisioneiros, pois assim como o garoto considera não ter tempo para os soldados de chumbo, supostamente mortos na batalha, o menino “presenciava” o discurso que comprovava a falta de humanidade dos militares para com os civis perseguidos:

[...] o major defendia uma drástica redução das despesas com alimentação, vestuário e atendimento médico dos detentos. Para tanto, meu pai deveria se ater aos interrogatórios efetivamente úteis aos serviços de inteligência. Não havia por que gastar tempo e recursos com prisioneiros inflexíveis, como que feitos de estanho, nem com aqueles que já tinham dado o que tinham para dar, os que enlouqueceram, os que viraram zumbis” (Buarque,2021, p.73).

O conto expõe o desamparo a que são submetidas as vítimas do regime, já que para elas ficaram apenas os traumas, os ressentimentos e as mortes. Aos

agressores ficou a impunidade garantida pelo poder oficial. Crítica realizada pelo consolo da mãe do garoto ao marido que planeja reduzir os gastos com os prisioneiros: Minha mãe deu um suspiro e procurou consolar o marido, lembrando-o de quanto ele era admirado no oficialato pelo senso do dever, a disciplina, o respeito à hierarquia, o patriotismo, a honestidade a toda prova (Buarque, 2011, p.73).

O ponto final é colocado pelo menino que, acidentalmente põe fogo no quarto, mas não faz nada para apagá-lo e, sem remorsos, tranca sua família dentro da casa e os deixa morrer queimados:

[...] O cobertor também se inflamou, meu quarto se encheu de fumaça e ainda bem que meus pais tinham adormecido, senão eu ia apanhar na certa. Passei correndo pela sala, abri a porta blindada da rua e não sei o que tinha na cabeça quando a tranquei por fora” (Buarque, 2011, p.73).

Nesse sentido o leitor fica imaginando se ao trancar a porta, o menino o fez intencionalmente. Dessa forma, também confirmamos que a violência internalizada pelas experiências e discursos vivenciados na casa se projetam no modo de ser e sentir do garoto que, à semelhança dos oficiais nas salas de tortura, observa impassível, o pai e a mãe a sofrerem, queimados, tentando abrir as janelas da casa. Assim, o personagem descreve a cena:

[...] As labaredas lambiam as cortinas, e contra o fundo flamejante da sala de visitas julgo ter visto a silhueta dos meus pais agarrados nas grades das janelas. Ainda ouvi a sirene dos bombeiros, que ficaram presos no trânsito e chegaram tarde demais (Buarque, 2021, p.73).

Depois desse acontecimento trágico, o garoto vai à sorveteria como se nada tivesse acontecido. Esse desfecho tanto pode nos remeter a tentativa de apagamento das memórias e implicações desse período histórico durante várias gerações, quanto a alienação da sociedade aos atos bárbaros a que se submeteram homens e mulheres na ditadura militar.

Acreditamos que o incêndio é o ponto mais inquietante do conto, pois gera uma série de indagações sobre o período que sucede ao regime do autoritarismo. Pensamos nas consequências traumáticas do regime, nas vítimas, nas implicações da anistia e na banalização da violência. A ditadura chega ao fim, mas deixa seus escombros.

Efetivamente, a reprodução da violência feita pelo garoto através do incêndio revela a relação entre o nosso passado histórico e o nosso presente, repleto de mandonismo e violência, perceptíveis tanto nas operações policiais quanto nos atos de intolerância ainda visíveis no comportamento de muitos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise feita ao longo desse trabalho, podemos afirmar que o espaço constitui-se no elemento revelador das significações da narrativa, porque é a partir das aprendizagens e percepções do espaço físico e das suas associações com o espaço psicológico que o garoto revela os acontecimentos dos anos de chumbo e suas consequências nas subjetividades dos indivíduos.

O espaço da casa e os cenários expostos ao protagonista justificam a frieza com a qual ele observa o sofrimento dos pais queimados pelo incêndio, ironicamente apontando a relação passado, presente e futuro para o cotidiano de corrupção, violência e negação dos direitos humanos. A subjetividade do garoto revela o seu embrutecimento frente aos valores e costumes absorvidos no contexto de relações em que vivia.

Fica evidente ao lermos o conto em pauta, que o horror da Ditadura Militar e sua crueldade fazem parte da rotina da família do protagonista e, ao visualizarmos o espaço mental da criança, observamos a captação do totalitarismo, machismo, agressões físicas e psicológicas... Dessa forma, os personagens revelam as relações socioculturais da Ditadura Militar.

Enfim, ao considerarmos a construção espacial da narrativa Anos de chumbo, perceberemos que muito mais que revelações sobre o bloqueio dos direitos de expressão e cassação da liberdade dos brasileiros, os anos da ditadura militar foram responsáveis por disseminar a violência como comportamento oficial da cultura brasileira. Mas cabe à Literatura estabelecer reflexões e diálogos para que esse lado negro da nossa história não se repita.

REFERÊNCIAS

BORGES FILHO, Ozíris. O espaço na Literatura e no Cinema. In: BARBOSA, Sidney; BORGES FILHO, Ozíris (org). **Espaço, literatura e cinema**. São Paulo: Todas as musas, 2014.

BORGES FILHO, Oziris. **Espaço e Literatura**: introdução a topoanálise. XI Congresso Internacional da ABRALIC; 13 a 17 de julho de 2008 USP – São Paulo, Brasil.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Teorias do espaço literário**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Fapemig, 2013.

BUARQUE, Chico. *Anos de chumbo e outros contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CHARTIER, Roger. **Debate: Literatura e História**. (Conferência proferida por Roger Chartier, em 5 de novembro de 1999, no Salão Nobre do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais). Topoi, Rio de Janeiro, nº 1,

pp. 197-216. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/QZRqTbVP-F8H4sX-VPyR4RQ7M/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 14 de Agosto de 2022.

DALCASTAGNÈ, Regina. **O espaço da dor**: o regime de 64 no romance brasileiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

FIGUEIREDO, Eurídice (2017). **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7Letras.

HELENA, Lúcia. Uma sociedade do olhar: reflexões sobre a ficção brasileira. DALCASTAGNÈ, Regina (org) . **Ver e imaginar o outro**: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Horizonte, 2008

IKEDA, Alberto. Buarque de Holanda, Chico. In: **Enciclopédia latino-americana**. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/b/buarque-de-holanda-chico> Acesso em 19 de agosto de 2022

MARQUES, Fernando. As ilusões perdidas. **Revista Cult**, 12 de março de 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/as-ilusoes-perdidas/> Acesso em 17 de agosto de 2022.

MELLO, Heitor Ferraz. **Alegorias do vazio**: A obra de Chico Buarque. Revista Cult, 12 de março de 2003. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/dossie-chico-buarque/> Acesso em 17 de agosto de 2022.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Rio de Janeiro : DIFEL, 2002.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ Y LA FORMACIÓN DE LECTORES EN CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA

Júlio César Vasconcelos Viana¹
Josilene Pinheiro-Mariz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conforme el Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes)³, en 2012, el Brasil sumó 410 puntos en lectura y 86 puntos bajo la media de los países de la OCDE (Organización para Cooperación y Desarrollo Económico). Con eso, el país solo alcanzó la 55^a posición del ranking de lectura, un resultado pésimo que le puso en la media de países como Chile, Uruguay, Rumania y Tailandia. Este programa en Brasil es coordinado por el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira (INEP). El último resultado de la prueba, que es aplicada a cada tres años, fue en 2015 e infelizmente conseguimos un resultado aún peor que 2012; nos quedamos en 57^a posición, con un pésimo desempeño en el quesito lectura.

Es importante recordar, que en esta evaluación, los **jóvenes brasileños alcanzaron el nivel 2** de desempeño cuya puntuación puede llegar hasta el nivel 6. Eso significa que ellos sienten grandes dificultades para comprender las informaciones del texto y establecer relaciones entre sus varias partes/momentos.

A partir de estos datos, es posible reflexionar que estos aprendices brasileños, de la enseñanza secundaria, consiguen acceso a la universidad y permanecen con un rendimiento lector bajo. Así, con todas estas dificultades los estudiantes llegan a la enseñanza superior para “enfrentar” textos más densos y narrativas largas de textos literarios, que es el caso de esta investigación. Si ya hay dificultades para comprender textos en lengua materna entonces deducimos que se amplía más aún el grado de dificultad cuanto a lecturas en lenguas extranjeras.

¹El PISA es una iniciativa de evaluación aplicada a estudiantes en la faja de 15 años. En esta edad, se supone que ocurra el término de la etapa escolar básica obligatoria en la mayoría de los países (INEP 2015).

En una tentativa de promover la formación de lectores literarios a aprendices de la graduación de lengua española de una universidad pública de Campina Grande -PB, pensamos en aplicar una secuencia de actividades, en la cual se utiliza la novela *El amor en los tiempos del cólera* (1985), del escritor colombiano Gabriel García Márquez y su adaptación cinematográfica, con el intuito de estimular la lectura desde una de las novelas más importantes de la literatura latinoamericana.

Recordamos que no es objetivo de esta investigación comparar las dos obras, sino, utilizar la adaptación cinematográfica para colaborar para la comprensión del texto escrito, ayudando en la formación lectora de los futuros profesores de español como Lengua extranjera.

Para eso, en un primero momento nos basamos en Acquaroni (2007), para establecer la relación entre el profesor y el texto literario. En un segundo momento, Santoro (2007) y Brait (2013), nos ayudan a comprender sobre la importancia de la no disociación entre lengua y literatura en clases de lengua española. En seguida, a partir de los escritos de Cosson (2012) tratamos de la formación de lectores literarios. Finalmente, analizamos los datos colectados y relacionamos con las teorías empleadas en esta investigación que tienen como objetivo la formación del lector literario.

Al concluir esta investigación esperamos concienciar los profesores de lengua española de que es posible estimular sus futuros alumnos a la formación lectora a partir de textos literarios, utilizándolos en clases de lengua española

Utilizando una secuencia de actividades en clases de nivel superior, evaluamos que los resultados procedentes de esa investigación, nos revelan una evolución gradual del interés de los aprendices por la lectura de la novela y que la adaptación cinematográfica fue un soporte muy importante para que muchos de ellos consiguieran leer una novela en su integralidad por primera vez.

EL PROFESOR Y EL TEXTO LITERARIO

La literatura puede ser utilizada en clases de lengua española de manera que también apoye a los estudios culturales de la lengua meta, ya que “el lenguaje literario posee características y funciones tales como: posibilidades interpretativas, no trivialidad, carga afectiva y capacidad de interpretación del lector, que no acos-

tumbran ser plenamente aprovechadas didácticamente” (Acquaroni, 2007 *apud* Martínez Sallés, 2004).

Acquaroni (2007), defiende que el texto literario puede ayudar al lector en la comprensión de los aspectos artísticos y culturales que deben ser aprendidos durante la adquisición de una segunda lengua. Los beneficios que la integralización de la literatura trae consigo como herramienta de aprendizaje de una segunda lengua, no solo estimula la capacidad creativa, interpretativa y productiva del alumno, pero también, promueve la capacidad cognitiva, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad de formular juicios críticos (Acquaroni, 2007, p.54).

De esa manera, se comprende que la percepción del profesor en formación que está desarrollando la competencia para leer un texto, hasta entonces para él imposible de ser leído, puede estimularlo a proseguir en sus prácticas de lectura.

Aún de acuerdo con la autora, la competencia literaria proporciona al lector reacciones emocionales e intelectuales que cuentan con conocimientos literarios, como la práctica lectora, la comprensión de textos literarios y el conocimiento de obras y autores.

De esa manera, utilizar literatura en clases de lengua sería uno de los mayores desafíos para el profesor de lengua extranjera que se propone a trabajar, en el caso de esta investigación, con la literatura escrita en lengua española.

Generalmente, profesores de la secundaria, cuando utilizan textos literarios, tienen como objetivo utilizarla solo como soporte para que se trabaje aspectos gramaticales y/o lingüísticos. Sin duda la gramática es muy importante para la comprensión y producción textual, pero, es posible usar la literatura en clases de lengua para potenciar las posibilidades de aprendizaje, como por ejemplo, abrir acceso para los cambios interculturales, proporcionando con que el aprendiz conozca realidades culturales distintas de la suya como, costumbres, expresiones, prendas de vestir, arte, etc.

[...] el texto literario es un texto auténtico, de lengua real y contextualizada, que ofrece espacio para discusión del contenido (lo que puede ser si bien seleccionado, motivador para el aprendiz) y al mismo tiempo, para la investigación del lenguaje una relación estrecha entre “lo que es dicho” con “o como es dicho”. El texto literario prevé ejemplos de lenguaje tomados de uso real, que pueden ser utilizados en contextos activos en la

interacción y en el trabajo de significación del lenguaje. El uso de la literatura se constituye en genuina oportunidad para trabajos en grupo y/o para que se pueda explotar el potencial individual de cada estudiante (Brumfit; Carter 2000, p. 15).

Brumfit y Carter (2000), afirman que el texto literario da oportunidad al profesor de abordar datos sobre varios aspectos como: religión, política, filosofía, arte, además de ser fuente de conocimientos culturales.

Aclaremos que sola, la universidad no conseguirá formar lectores literarios; este es un proceso que debe empezar desde los años iniciales, o sea, los primeros estímulos a la lectura pueden ser proporcionados por la familia, despertando el interés de desarrollo de la práctica lectora, y consecuentemente, se supone que ese lector cuando estimulado desde de casa, pueda llegar futuramente a la universidad con la formación lectora muy bien desarrollada, facilitando y contribuyendo para toda la competencia académica.

Es interesante que el futuro profesor comprenda que la enseñanza de lengua es enseñar mucho más que enseñar aspectos lingüísticos. Enseñar una lengua se supone que es también presentar y estudiar sobre las cuestiones culturales y extralingüísticas. De esa manera, esta investigación defiende que es interesante que lengua y literatura caminen juntas en clases de lengua española, ya que es posible desde la literatura, se aprenda también aspectos culturales además de desarrollar la competencia lectora.

LENGUAYLITERATURA

Con base en Pinheiro-Mariz (2008) y Santoro (2007), al utilizar una novela en clase de lengua española por ejemplo, se puede trabajar tanto aspectos literarios, cuanto lingüísticos, siendo ideal buscar un equilibrio de perspectivas de trabajo de elementos lingüísticos y literarios sin disociarlos.

Por lo tanto, cuando el aprendizaje de una lengua extranjera es asociada a la ficción literaria, las experiencias pueden ser divididas en clases, permitiendo, de fato, una nueva visión de si y del mundo, ese sería entonces uno de los principales objetivos de esa abordaje no dicotomizada, una vez que, ese contacto puede favorecer una mudanza de actitud delante de la vida (Pinheiro-Mariz 2008, p.524). Sabiendo de esto, comprendemos que no habiendo la división entre lengua y li-

teratura, el profesor puede despertar el interés de los aprendices tras la lectura, provocándolos con preguntas que activen la atención de ellos, de manera que a corto plazo tales preguntas proporcionen un buen debate, convirtiendo la clase en un ambiente interesante y haciendo con que se construya puentes de conocimiento entre los aprendices y el país extranjero de la lengua meta.

De acuerdo con Santoro (2007) y Brait (2013), hay muchos estudios sobre esta no dicotomía entre lengua y literatura ya que una depende de la otra para ser comprendida, pero, en la práctica, hay muchos profesores que resisten en disociarlas.

Tras conocer un poco sobre la real relación entre lengua y literatura y una vez que conocemos sus beneficios, recordamos que a pesar de que la universidad, durante el curso de licenciatura en lengua española, tener la necesidad de disociación entre estas dos áreas por tratarse de un curso superior, se comprende que es durante el proceso de ese curso superior que se debe estimular los profesores en formación a defender esta no disociación entre lengua y literatura en la enseñanza regular.

El futuro profesional de Letras precisa, a lo largo de su formación aprender a ver con los ojos y oídos que le darán una perspectiva privilegiada en la relación con los textos vistos como discursos, que parten de la materialidad lingüística para alcanzar significaciones que resultan en más que el denotativo y transmiten valores, ideologías, formaciones históricas, sociales y culturales (Santoro 2007 p.281).

Para Santoro (2007), es aún en la universidad que el estudiante de letras debe ser preparado para trabajar con lengua y literatura sin disociación, para que, futuramente, pueda aumentar a capacidad de comprensión e interpretación de sus alumnos, primoreando así, la sensibilidad para percibir, identificar, analizar y dar sentido al texto, teniendo como base los elementos lingüísticos.

A principio, en el ambiente de esta investigación, (una universidad pública de Campina Grande – PB), la no disociación entre estas dos áreas es defendida por algunos profesores, pero no existe una asignatura obligatoria vuelta para la enseñanza de lengua española desde textos literarios.

Tanto la literatura, forma privilegiada de expresión, representación, conocimiento e invención del hombre y del mundo, como todas las otras formas, consideradas, en un cierto sentido, menos noble, como es el caso del habla cotidiana,

de la media y hasta mismo de las interacciones internéticas, internáuticas, tan valoradas en este momento, pasan necesariamente por la lengua y, consecuentemente, movilizan y revelan las múltiples facetas de ese instrumento que, dependiendo del soporte, de las condiciones de producción, de las formas de circulación y recepción, reflexiona y refracta a las maneras de ser, de ver y de enfrentar el mundo de una dada comunidad en un dado momento histórico, social, cultural” (Brait, 2000, p.188).

De esa manera, entendemos que de acuerdo con Brait (2000), la literatura debe ser considerada una de las formas de utilización y de aprendizaje de la lengua extranjera, apoyándose en las teorías literarias y lingüísticas, para las varias posibilidades de uso, siempre de acuerdo con el momento histórico, con pueblos y lenguas distintas, haciendo con que las modalidades escrita y oral puedan ser de fato empleadas, propagando conocimiento entre los lectores.

LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS

La lectura literaria puede instigar el aprendiz durante los años escolares iniciales, para que se construya mundos imaginarios, los cuales podemos considerar como un recurso que los chicos crean para dar sentido a las historias, ya que aún no poseen experiencias de mundo como los aprendices universitarios, por ejemplo. La lectura puede ser considerada una competencia esencial para que se consiga ver otras, independientemente de la edad del estudiante. Leer es esencial y la lectura literaria también:

La literatura debe, por lo tanto, se leída y estudiada porque ofrece un medio de preservar y transmitir la experiencia de los otros, aquellos que están a lejos de nosotros en el espacio y en el tiempo, o difieren de nosotros por sus condiciones de vida. Ella nos convierte sensibles al facto de que los otros no son muy diversos y que sus valores se alejan de los nuestros (Compagnom, 2009, p.47).

Relacionando esas definiciones con esta investigación, se cuestiona si el profesor de lengua española en formación disfrutó de una buena o mala formación de la competencia lectora. En caso negativo, entendemos que la falta de estímulo en la formación lectora de los aprendices, causará serios problemas al futuro profesor en la esfera académica y profesional.

Además de estrategias de lectura, es posible que el profesor trabaje la lectura literaria a través de las teorías lingüísticas sobre el procesamiento sociocognitivo de la lectura.

[...] en la escuela es preciso compartir la interpretación y ampliar los sentidos construidos individualmente. La razón de eso es que por medio del compartir de sus interpretaciones, los lectores ganan conciencia de que son miembros de una colectividad y de que esa colectividad fortalece y amplía sus horizontes de lectura (Cosson 2009, p. 65).

Cosson (2009) defiende la construcción básica de sentido del texto y divide ese proceso en cuatro partes: en la primera, él cuenta con la presentación biográfica del autor y una presentación breve de la obra; en la segunda se llama de motivación, que prepara el alumno de forma dinámica, incitándolo para que él haga un “buceo” en el texto. En seguida, el autor defiende la lectura del texto, que de acuerdo con su teoría, el profesor debe intermediar el proceso lector, percibiendo el desarrollo del entendimiento del texto, solucionando algunas dificultades de comprensión de léxico y otras dudas del lector.

Según Cosson (2009), ese acompañamiento tiene el objetivo de impedir o dificultar el desinterés del lector por la lectura. Por fin, el autor define la última etapa como la de “interpretación” que es compuesta por dos momentos: el interno que es el encuentro de la obra con el lector en el cual el lector pasa a entender la obra y el externo que es la construcción de sentidos que fueron encontrados durante la lectura.

A partir de esos estudios, entendemos que es fundamental para la formación de lectores que el profesor de lengua española en formación tenga cautela al intentar presentar y o acercar sus futuros alumnos al texto literario. Es necesario que sean orientados para elegir un texto literario que despierte el interés del aprendiz, que a partir de las estrategias de lecturas o de la teoría de construcción básica de sentido del texto de Cosson (2009), pase a utilizarlo como un recurso para la formación lectora en clases de lengua española explotando el potencial lingüístico del aprendiz, instigándolo a interpretar el texto literario de manera significativa y contextualizada.

LITERATURA Y CINE EN LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIO

Pensando en ayudar en la formación lectora de un grupo de 15 estudiantes del grado de lengua española de una universidad pública de Campina Grande PB, los aprendices fueron sometidos a una secuencia de actividades compuestas por cuatro módulos, siendo que cada uno contenía dos actividades interpretativas: una relacionada a la novela y la otra relacionada a la adaptación cinematográfica. Para la construcción de esos cuatro módulos, dividimos la novela escrita y la adaptación en cuatro partes equivalentes

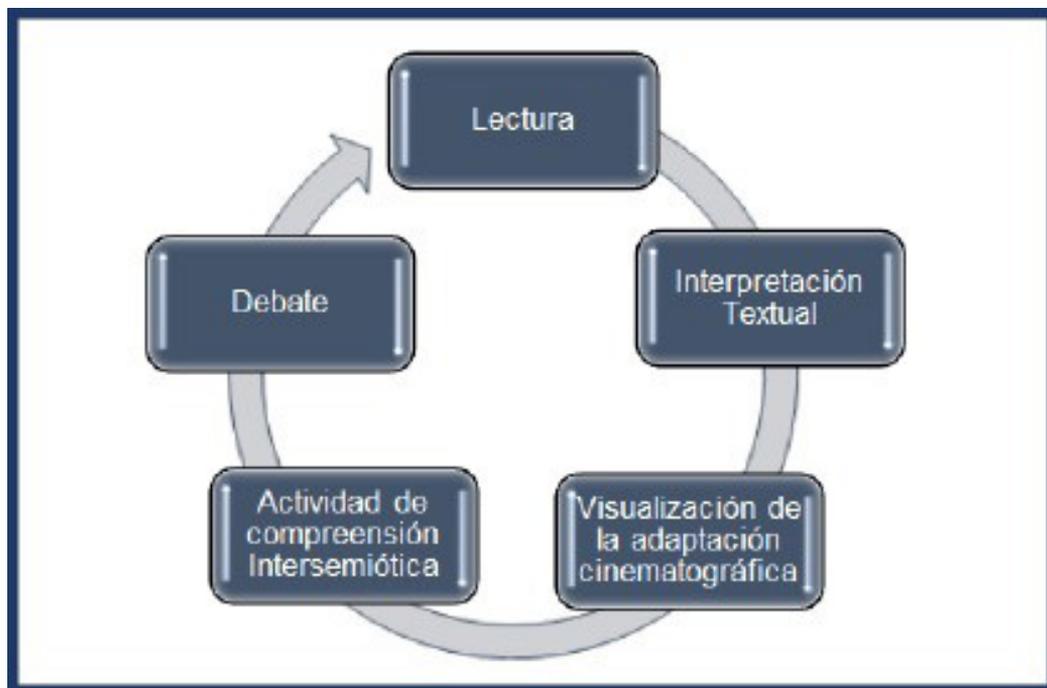
Informados que irían leer la novela de Gabriel García Márquez, *El amor en los tiempos de cólera* (1985), ya hubo muchas protestas de que era una narrativa muy larga de quinientas páginas y para algunos esto era imposible.

Con los participantes en posesión de la versión escrita de cuatrocientos noventa y cinco páginas, iniciamos el proceso de lectura de la obra, siempre observando el progreso de la comprensión textual, a la medida en que ejecutábamos la secuencia de actividades. La lectura de la narrativa fue intercalada con trechos correspondientes de su adaptación cinematográfica, siendo posible despertar en los participantes, una lectura cada vez más crítica, a la medida que las actividades eran ejecutadas.

Danos soporte a la actividad de lectura, la secuencia de actividades funcionó de la siguiente manera: en un primer momento, los aprendices leyeron en casa el primer cuarto de la novela, y al llegar al aula, fueron sometidos a una actividad de interpretación textual referente a la lectura hecha por ellos en casa, para que fuera posible percibir las dificultades y barreras encontradas de comprensión textual y hasta mismo de dificultades durante la lectura. En un segundo momento, visualizamos la parte correspondiente a la adaptación de la novela, para posteriormente contestar una nueva actividad de interpretación, con el objetivo del investigador identificar si la adaptación conseguiría rellenar los huecos de interpretación detectados durante la lectura de la obra escrita. Al final de cada módulo, habían debates sobre la comprensión de las obras, siendo posible interpretar errores o aciertos cometidos por los aprendices en relación tanto a la comprensión de la novela escrita, cuanto de su adaptación cinematográfica.

Esa secuencia fue aplicada en todos los cuatro módulos, formando el siguiente ciclo de actividades:

Figura 1 Ciclo de actividades realizadas durante la secuencia de actividades.



Fuente: Elaborado por el autor de esta investigación.

Para la ejecución de esta investigación y durante la coleta de datos, las clases fueron ministradas en lengua española, así como la novela estudiada. Aún recordamos que fueron seleccionados audios y leyenda en el mismo idioma, durante la exhibición de su adaptación cinematográfica.

Los aprendices no tuvieron acceso a la película antes de las lecturas. Uniendo ese fato a las actividades y los debates realizados tras las actividades, pudimos percibir durante la investigación, que, de fato, hubo la lectura de la novela en la lengua meta.

La grabación en audio de los debates y las anotaciones de campo sirvieron de soporte para el aclaramiento de dudas relacionadas a las respuestas producidas por los aprendices durante la realización de las actividades de los cuatro módulos y que no pudieron ser dirimidas con los instrumentos anteriores.

Para finalizar, hicimos una reflexión sobre la evolución de la comprensión de la lectura literaria y sobre como el arte cinematográfico puede contribuir para la comprensión del texto literario y potenciar la lectura literaria. Este proceso de coleta de datos duró dos meses, siendo totalizados 22h de investigación.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigación consiguió motivar los profesores en formación a la lectura literaria, una vez que la adaptación cinematográfica los ayudó a comprender huecos interpretativos durante la lectura de la narrativa escrita. Con un aprendizaje más integral, además de acercar el futuro profesor al mundo literario, fue posible prepararlo para que pueda laborar por este camino literario juntamente con sus futuros aprendices, proporcionando el alcance de varias zonas de aprendizaje que la literatura proporciona, como por ejemplo, auxilio en la ampliación de vocabulario, llevándolo a conocer las estructuras lingüísticas de la lengua meta, promover puentes interculturales, visto que se trata de un documento original que retrata las características de un pueblo, alejándose de metodologías tradicionales.

Es necesario dejar claro que por más que parezca simple llevar el estudiante de letras a leer una novela escrita en lengua española, en nuestra realidad no es algo tan simple cuanto podría ser. Eso no lleva a reflexionar sobre el papel de cada uno como profesor de lengua española. Así con esta intervención, conseguimos presentar una muestra de la realidad en la cual se encuentra el estudiante paraibano en relación a la lectura literaria que, en nuestro caso, refleje dificultades durante la formación del profesor de lengua española. Con esta investigación conseguimos presentar un posible camino para, se no resolver, amenizar tales fallos en el proceso de formación lectora de aprendices.

REFERENCIAS

ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

ACQUARONI, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación S.L., 2007.

- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRAIT, Beth. *Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia*. Rev. ANPOLL, n. 8, 187-206, jan./jun. 2000.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras Linguagens*. 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- FAQUINELLI, Jane. *A leitura e a formação inicial de professores de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos, UFSCar, 2011.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *El amor en los tiempos del cólera*. Ed. S.A.U. Travesera de Gràcia, Barcelona 2014 – 11ª Edición
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Ed – Ática, 2008.
- MILREU, I. É possível trabalhar literatura nas aulas de espanhol língua estrangeira? **Revista Leia Escola**. Campina Grande. UFCG. V. 10, n. 1, 2010.
- MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. *Metodologia da Pesquisa para professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo, 5ª edição: Contexto, 2011.
- PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. Revista On Line Eutomia Revista de Literatura e Linguística, Recife, UFPE, v. 2, p. 522-537, 2008.

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

SCHLÖGL, Larissa. *O diálogo entre o cinema e a literatura: reflexões sobre as adaptações na história do cinema*. In: VIII Encontro Nacional de História da mídia. Guarapuava –PR, 2011.

REUTER, Yves. *Introdução à análise do romance*/Yves Reuter; tradução Angela Bergamini... [et al.]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Leitura e crítica).

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* / Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. São Paulo : Parábola , 2012.

FILMOGRAFIA:

NEWELL, Mike. *El amor en los tiempos del cólera*. Colômbia: Romântico/ Stone Village Films, New Line Cinema. DVD: 139mn. 2007.

TELETANDEM: ESPAÇO VIRTUAL DE ENSINO DE UM PONTO DE VISTA DIDÁTICO E PEDAGÓGICO

Helenildo Arruda de Macedo Junior¹

Fábio Marques de Souza²

O cotidiano de um professor é rodeado de muitas possibilidades discursivas e analíticas, ele, muitas vezes, se apropria de mecanismos auxiliares em sua prática diária, muitos desses surgem como apoio de leituras, autores e seus textos que o direcionam e iluminam seu percurso dentro e fora da sala de aula.

Vygotsky (2018), nos faz entender que não há ensino sem um plano de linguagem, ao seja, uma ação, um ensino que se efetiva mediante um trabalho que permita a atuação de três elementos fundamentais, são eles: o professor, o aluno e o objeto de ensino, uma tríade observada como primordial na efetivação do que se entende por ensino. Dessa maneira, o professor necessita construir meios que façam o aluno compreender o objeto de ensino, o que será ensinado, para isso, ele buscará ferramentas que facilitem os processos de ensino que se efetivarão dentro dos espaços promovedores de ensino e aprendizagem. Segundo (Amigues, 2004, p. 44), esse “professor utiliza mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo: recorre a manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos, tirados de arquivos, emprestados dos colegas ou construídos por ele mesmo.”

Por essa razão, a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no cotidiano das pessoas, apresentam mudanças sociais significativas no contexto social e educacional, pois se configuram ferramentas auxiliares em processos de ensino e aprendizagem mediante transformações no campo educacional, provocadas pela inserção de artefatos digitais nos espaços de ensino conhecidos por escolas. Assim, percebemos que o acesso e as possibilidades que essas tecnologias geram ao campo de ensino geram novas formas de se comunicar e interagir dentro do ciberespaço. Desse modo, a utilização dos recursos tecnoló-

1 Doutorando em Linguagem e Ensino (UFCG). Mestre na área de Linguagens, Culturas e Formação Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB). E-mail: juniormacedoufcg@gmail.com

2 Doutor em Educação (USP). Professor no Departamento de Letra e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: fabiohispanista@gmail.com

gicos na sociedade tem implicado em diferentes formas de atuar, de se posicionar e nos mo e nos modos pelos quais o texto, a escrita, a comunicação oral virtual circulam nesses contextos inovadores, levando em consideração a particularidade de cada inovação tecnológica.

Nesse sentido, a presença das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), no contexto de ensino tem sido percebida como oportunidade e desafio para todos. Essa inserção tem suscitado novas posturas por parte de professores e alunos, de modo que a sala de aula vá além do letramento impresso tradicional (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016), abrangendo outras formas de letramentos existentes, uma vez que “ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, atualmente, fraudar nossos estudantes no presente e em suas necessidades futuras” (ibid, p. 19), o que não viria a contribuir com sua formação, pois os deixariam de fora de processos que se aperfeiçoam e se transformam a partir de um olhar expansivo às possibilidades que trazem o campo digital. Vygotsky (2009) vem nos dizer que, “o desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sob o outro.” p. 241.

Baseando-se então, numa compreensão de “construção” (grifo nosso), na formação ou até geração de espaços virtuais que possibilitam interações humanas ganha destaque no campo educativo, esses espaços possibilitam a atuação de professores em suas práticas diárias à promoção de um ensino renovado, utilizando-se de mecanismos que com as tecnologias digitais chegam para reforçar os processos cognitivos dentro e fora das salas de aula tradicionais – espaços físicos de promoção de ensino e aprendizagem. Assim, entendemos que todo esse construto exposto até aqui, permite aos professores a utilização de instrumentos ou ferramentas mediadoras de processos de ensino/aprendizagem. Por essa razão, seguiremos do seguinte ponto norteador nesse capítulo: espaços virtuais de ensino de um ponto de vista didático e pedagógico: Teletandem.

Ao buscar uma caracterização do Teletandem e sua representatividade no meio educativo, observa-se que ele se configura como agência de multiletramentos, em que aprender e ensinar línguas num contexto intercâmbio cultural e colaborativo, mediado pelas tecnologias digitais se efetiva ao que tange o ensino de língua adicional e que faz com que o esse espaço virtual de ensino desponte, por

um olhar didático-pedagógico. Assim, é pertinente pensar também que aprender e apreender um outro idioma, numa língua alvo, é objetivo central da utilização do espaço teletandem, por essa razão, busca-se tornar os conteúdos mais atrativos, aliados a métodos que auxiliem essas aprendizagens e assimilações cognitivas, tornando-as possivelmente mais interessantes, vislumbrando um êxito ao final do processo. O que nos faz perceber que é importante ao ensino, uma certa “manipulação dos instrumentos materiais que nos auxiliarão nos eventos e fenômenos psíquicos subjetivos na busca de realizações pessoais, fisiológicos[...]” p. 32. Essa manipulação se configura numa prática adequada dos recursos materiais que dispomos a fim de uma adequada utilização durante diferentes processos de ensino e aprendizagem.

Foi durante o século XX, o tandem ganhava novos contornos, funções e significados, representando trabalhos de cooperação entre dois parceiros de trabalho que desenvolviam suas atividades laborais em parceria e com o mesmo objetivo. Surgia do idioma inglês, significando uma bicicleta de dois lugares. Atualmente, o tandem em caráter virtual é concebido como Teletandem – um espaço estratégico de ensino-aprendizagem em/ de língua estrangeira, em que estudantes brasileiros e aprendentes de uma língua-alvo ou adicional de forma colaborativa e intercultural, interagem e aprendem o idioma do parceiro em um processo de intercâmbio cultural virtual. Assim, além de espaço virtual onde acontecem as interações, o Teletandem adquire traços de ferramenta a favor dos processos de ensino/ aprendizagem. De acordo com (Amigues, 2004, p. 44) “essas ferramentas são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia.”. E são essas transformações que permitem novos olhares e caminhos para se chegar ao aprendizado, à aquisição de novos conhecimentos. Por essa razão, o teletandem surge e se fixa com forte meio de ensino tele colaborativo, oferecendo um ambiente que vai além do que concebemos por sala de aula. Não obstante, no espaço oferecido pelo Teletandem, somente existe fins educativos, levando seus usuários a novos aprendizados. Vale salientar que nele, as interações são controladas por professores/mediadores, assim como os conteúdos tratados, abordados, que são escolhidos, pensados e planejados previamente, não sendo permitido outros tipos de interações fora de contextos de ensino e aprendizagem. Destacamos ainda o tempo utilizado nas interações, ele é limitado e os momentos e dias de utilização também.

Nessa perspectiva, o Teletandem é percebido e concebido como campo possibilitador de processos de ensino e aprendizagem de línguas alvo. Sobre espaços virtuais, Araújo e Leffa (2016, p.18 apud BOYD, 2010) afirmam que “são híbridos, [...] públicos em rede”. Já a Internet, de acordo com Furtado (2019, p. 96) é vista como sendo um meio que “favoreceu uma gama variada de formas dialogais medializadas que possibilitam aos usuários dialogarem rapidamente [...]”.

Em sua concepção atual e em suas muitas formas (em dupla, em grupos, em etandem, tandem face a face, teletandem, etc), o tandem tornou-se, antes de tudo, uma atividade complementar ao processo tradicional de aprendizagem de línguas (em sala de aula, principalmente), pois coloca os aprendizes de língua estrangeira em contato com falantes nativos ou competentes da língua alvo, propiciando assim ambientes comunicativos autênticos onde estes podem desenvolver suas habilidades sociocognitivas, interculturais e linguísticas de maneira plena e irrestrita. TECLin (@teclin. uepb).2023. “**O que é tandem?**”. Instagram, 17 de janeiro.

Do tandem ao Teletandem

Ainda que pouco divulgado em nosso território, o dinâmico processo de ensino-aprendizagem de línguas via tandem surgiu na Alemanha (finais dos anos 1960) e se espalhou por outros países da Europa como uma modalidade alternativa e complementar à aprendizagem formal de línguas adicionais.

Na origem, o termo tandem fazia referência a um meio de transporte utilizado até hoje, a conhecida bici, no idioma espanhol, magrela no sul do Brasil e bicicleta em caráter geral, tendo muitos outros nomes pelo mundo, ficando o tandem, de origem alemã, um meio de transporte local conduzido por duas pessoas, em que se sentam uma atrás da outra, com pedais para ambos e esses põem a funcionar a bicicleta. Assim, Leontiev (2014) vem nos dizer que “os processos de percepção estão incluídos nos laços práticos, vivos, do homem com o mundo, com objetos materiais, e por essa razão eles são necessariamente sujeitados, mais também dependem da experiência extraperceptivas[...]” p. 36. A continuação, se um dos usuários para de pedalar o outro logo cansará e não mais terão um bom desempenho que teriam juntos. Do mesmo modo ocorre no formato educativo, se um dos participantes decide parar de interagir, o outro não avançará, sendo necessário a substituição por um outro, mantendo assim sua funcionalidade.

Segundo Libâneo, (2012, p. 42) “A aprendizagem é uma atividade do aluno visando à apropriação de conceitos, métodos e instrumentos cognitivos, mas necessita de uma “intervenção” do outro, por meio de mediação, daí a ideia de instrução de Prestes, como “uma atividade autônoma[...]” do aprendente que receberá instruções de um mediador com intenções de fomentar processos cognitivos com respostas exitosas. Dessa maneira, o tandem se firma no meio educativo por seu viés colaborativo, interativo, fomentando o ensino-aprendizagem de línguas entre duas pessoas, os pares interagentes, um brasileiro e um nativo de língua espanhola, construindo um forte conceito de cooperação.

Ao caminharmos para o campo do ensino-aprendizagem de línguas, notamos que “a aprendizagem em tandem consiste no intercâmbio e compartilhamento de conhecimento entre indivíduos de culturas diferentes, com propósitos de aprendizagem de línguas de modo colaborativo” (Benedetti, 2010, p. 21).

O teletandem, como espaço virtual de ensino de um ponto de vista didático e pedagógico, traz uma ligação direta com as tecnologias digitais, e essas oferecem maiores possibilidades de conhecimento. Por essa modalidade, a interação se concretiza com três fatores primordiais a um bom desenvolvimento da/na aprendizagem, a escrita, o áudio e o vídeo “em tempo real por meio de programas gratuitos disponíveis na internet como o Skype, o Hangouts, o Meet, o Zoom e o Teams.” TECLin(@teclin. uepb).2023. “**O que é tandem?**”. Instagram, 20 de janeiro.

A educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos. (Libâneo, 2008, *apud* Libâneo, 2012, p. 38)

Esta prática está baseada na concepção sociocultural do desenvolvimento humano e concebe, portanto, a aprendizagem como processual e socialmente mediada que fomenta a constituição de parcerias entre pessoas que desejam aprender uma língua adicional e concordam em atingir essa meta por meio de práticas com falantes proficientes no idioma que se deseja aprender. Resumidamente, aprendizagem em tandem significa provimento recíproco de apoio e instrução entre dois aprendizes, em que cada um deles é falante nativo (ou proficiente)

na língua do outro que se realiza presencialmente ou mediante outro meio de comunicação. Por essa razão, (Libâneo, 2012, p. 38) nos diz que “a pedagogia se ocupa de tarefas de transformação humana em contextos demarcados em tempos e espaços. [...] O que fazemos quando nos toca educar pessoas, é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades”. Sendo assim, a pedagogia está presente nos processos interativos do Teletandem, ela atua em/nos processos de transformação dos sujeitos por fatores socioculturais e institucionais.

O desenvolvimento da alteridade e da competência intercultural¹ se apresenta como um fator importante com a mediação tecnológica. Sempre fez parte da aprendizagem de línguas, no entanto, atualmente tem adquirido uma crescente importância.

De acordo com Telles (2009a), o Teletandem se apresenta como uma modalidade de ensino-aprendizagem virtual de línguas que, assistida por computador e aplicativos através da *internet*, promove interações síncronas. Essas interações acontecem através de áudio e vídeo, privilegiando o desenvolvimento da compreensão e produção oral na língua estrangeira. Ou seja, a relação entre os aprendentes com o meio social, natural e digital/virtual produz caminhos propiciadores de processos de ensino/aprendizagem efetivas que beneficiam assim os indivíduos pertencentes ao processo, promovendo práticas em que uma cultura, a língua alvo, se acomode cognitivamente na mente do aprendente. Dessa maneira, além da denominação de modalidade trazida por Telles (2009a) acima, nós tratamos como espaço virtual de ensino do ponto de vista pedagógico e didático.

Um caminho bastante estimulante para a compreensão do fenômeno educativo é torná-lo como ingrediente dos processos práticos – práxis – de relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social, entendido esse meio como “culturalmente organizado”. Essa interação homem-meio está mediatizada pela atividade (trabalho), essa atividade implica assimilação (aprendizagem) de experiência humana historicamente acumulada e cul-

1 Compreenderemos, neste ensaio, a competência intercultural como “a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro” (SALOMÃO, 2012, p. 108). Compartilhamos da visão de Byram (1997), que apresenta o modelo de competência comunicativa intercultural sendo composto pela competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência intercultural. Para o pesquisador, a competência intercultural abarcaria *savoir comprendre* (interpretar), *savoir faire* (descoberta/habilidades de interação), *savoir* (conhecimento – de si próprio e dos outros), *savoir s’engager* (consciência cultural crítica) e *savoir être* (atitudes).

turalmente organizada. Ou seja, a relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social implica a mediação da cultura[...]. (Pimenta, 2011, págs. 127-128)

Outros autores como Kfourri-Kaneoya (2009) e Vieira-Abrahão (2010) concebem o Teletandem como um contexto, por excelência, para a formação dos professores de línguas *pele* e *para* o meio virtual. As práticas de Teletandem no contexto de formação inicial de professores são inseridas, em alguns casos, como uma possibilidade de melhorar a proficiência na língua estudada, a fim de desenvolver a competência linguística e intercultural com falantes de diferentes línguas (Carvalho; Ramos; Messias, 2017). Por tanto, o Teletandem que concebemos como espaço virtual de/para o ensino numa perspectiva didático-pedagógica, possui muitas possibilidades e fomenta estudos futuros, debates e pesquisas.

Para as autoras acima, o Teletandem consiste em um espaço formativo híbrido e complexo. Esse expande o contexto de instrução da sala de aula, pois requer do aluno múltiplas competências para a efetivação das interações, tais como: competência linguístico-discursiva, competência didático-metodológica, competência intercultural/sociocultural e competência tecnológica; as quais assumimos letramentos digitais (Buzato, 2006).

Durante as interações de Teletandem, os participantes necessitam apresentar letramentos digitais para que consigam realizar as sessões com seus interagentes. O espaço virtual estudado até aqui possui inúmeras possibilidades e permite a aquisição de novos conhecimentos e é a partir dele que se eleva um olhar ao letramento digital, um novo caminho de estudo a quem deseja investigar essa competência necessária a uma boa experiência dentro do espaço interativo virtual teletandem. Todavia, é consenso entre os pesquisadoretais como Telles e Maroti (2008), Garcia (2010) e Vieira-Abrahão (2010) que a falta dos letramentos digitais pode fazer com que os pares de participantes ativos no Teletandem não consigam realizar as interações com seus parceiros, conseqüente a isso, não teremos um espaço de promoção e apoio ao ensino e aprendizagem colaborativos. Nesse sentido, práticas letradas digitais são requeridas antes e durante o processo, e por não conseguirem lidar com as ferramentas tecnológicas, acabam desistindo da aprendizagem e das interações. Essas dificuldades sofridas pelos professores em formação inicial e alunos nos alertam para a necessidade de se discutir e refletir

sobre a presença dos Letramentos Digitais para atuação e interação nos espaços virtuais – Teletandem. De acordo com Lins e Souza (2016, p. 58), “a apropriação desse letramento converge para o bom desempenho do participante durante o complexo processo de aquisição, troca, interação e compartilhamento de aprendizagens no universo virtual”, possibilitado pelo espaço Teletandem.

Diante do exposto, buscou-se fomentar uma reflexão acerca do espaço virtual de ensino telecolaborativo – Teletandem – numa proposta didático-pedagógica, propiciadora de ensino/aprendizagem, nos fazendo pensar em que momento ele pode atuar – para os envolvidos – como um espaço de multiletramentos e de (re) construção de crenças, ações e reflexões compartilhadas. Pimenta (2011, p. 128) vem nos dizer que “a educação opera uma mediação entre teoria e prática, entre o sujeito e sua interação como o meio ambiente”. Diante disso, o espaço Teletandem se configura como ambiente que oportuniza múltiplos letramentos, além de já favorecer e concretizar o ensino de língua alvo.

O Teletandem no âmbito da Universidade Estadual da Paraíba: ensino, pesquisa e extensão

O espaço virtual de ensino do ponto de vista didático e pedagógico: Teletandem, no âmbito acadêmico, já corrobora com práticas de ensino e aprendizagem de língua desde 2015, através do projeto “INTERCULT: APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INTERCULTURAL DE LÍNGUAS VIA TELETANDEM” desenvolvido, sob a coordenação do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza. Conta, atualmente, com a colaboração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), da *Universidad Nacional de Rosario* (UNR), da *Universidad Autónoma de México* (UNAM), do *Instituto de Idiomas de Salta* e o *Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta*. E atualmente, se realiza num formato 2023 através da disciplina eletiva PRÁTICAS DE INTERCÂMBIO LINGUÍSTICO-CULTURAL VIA TELETANDEM, ministrada pelos professores doutorandos PPGLE Laís de Sousa Nóbrega e Rickison Cristiano de Araújo Silva, com supervisão do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza e monitoria do doutorando – PPGLE Helenildo Arruda de Macedo Junior.

A proposta visa fomentar o intercâmbio linguístico-cultural entre os alunos em português e espanhol como línguas adicionais e compreende o linguístico

como elemento fundamental no processo de integração regional e, dessa forma, o espanhol e o português são pensados como línguas adicionais multidimensionais e interculturais de forma a promover uma integração que considere a América Latina como uma construção cultural, histórica, política e não somente uma construção geográfica (Souza, 2014).

Nesse caminhar, observamos que o processo didático possui papel primordial na construção e efetivação do espaço virtual que até aqui tratamos por Teletandem, sabemos que ela, a didática, “se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com finalidades educativas.” Pimenta, (2011, p. 133). Assim, é possível entender o já referido espaço como possibilidade de apoio à para a formação de professores de línguas, aprendentes que visam aprofundamento em seus conhecimentos na língua alvo, como também para o preparo de universitários e futuros professores, para processos de internacionalização e mobilidade acadêmica.

Ao tratarmos até aqui, acerca do espaço virtual de ensino – Teletandem, fomos a curto modo caracterizando esse espaço promovedor de ensino/aprendizagem de língua alvo desde sua concepção, buscamos promover um percurso discursivo e reflexivo acerca dele. Sabemos que se faz pertinente aprofundarmos os estudos em relação a esse espaço interativo-virtual, que se constrói com objetivos e fins específicos – ensino/aprendizagem de língua adicional, visando sempre a promoção das aprendizagens de língua. Buscamos abordar aspectos fundamentais desse espaço, como também conduzir, você leitor, ao conhecimento do Teletandem como espaço virtual, instrumento, ferramenta auxiliadora em processos de ensino e aprendizagem de língua alvo/adicional/estrangeira.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. MACHADO, A.R. (org.) In: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, Eduel, 2004.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Pesquisas em Ensi-*

no e Aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 21-46.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. *Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede.* São Paulo: CENPEC, p. 1-7, 2006.

CARVALHO, K. C.; RAMOS, K. A.; MESSIAS, R. A. Haciendo caminos: histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol. *Caracol*, n. 13, p. 78-101, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122647>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais.* Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

GARCIA, D. N. M. O professor e a prática telecolaborativa no teletandem. *The ESPECIALIST*, vol. 32, n. 1, p. 81-108, 2011.

KFOURI KANEOYA, Marta Lucia. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. In: TELLES, J.A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.* Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 271-294.

LEONTIEV, Alexei. Reflexo Psíquico. In: *Actividad Consciência Personalidad.* Tradução: Librada Leyva Soler; Rosario Bilbao Crespo; Jorge C. Potrony García. Havana: Editorial Pueblo y Educación, p. 31-42, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.* São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

PIMENTA, S. G. (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.* São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SALOMÃO, A.C.B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil.* Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP, 2012.

SOUZA, F. M. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial.* Tese (Doutorado em

Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

TECLin(@teclin.uepb).2023. “**O que é tandem?**”. Instagram, 17 de janeiro.

TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009a.

TELLES, J. A. Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: TELLES, J. A. TELLES, J.A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009b.

TELLES, J. A.; MAROTI, F. A. Teletandem: Crenças e respostas dos alunos. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. O. C. *Núcleos de ensino da UNESP: artigos dos projetos realizados em 2006*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. *Projeto Pedagógico de Curso PPC: Letras Espanhol (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante*. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 225-234.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Cognição de Professores de Línguas: Formação, Fatores Contextuais e Práticas de Sala de Aula. *Contexturas*, v. 16, p. 113-134, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

FEEDBACK CORRETIVO EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONFRONTANDO PREFERÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS

Matheus de Almeida Barbosa²

Maylton da Silva Fernandes³

INTRODUÇÃO

Se questionarmos um professor de inglês, comumente escutaremos que há diferenças teóricas entre o que se entende por *error* e *mistake*, afinal esta discussão é algo presente dentro da área de ensino de língua estrangeira (LE) há muito tempo. A diferença que tais professores comumente trazem em seu repertório se volta para aquela proposta por Corder (1967) que traz claramente essa distinção caracterizando o *error* como um desvio que ocorre devido à falta de conhecimento, e o *mistake* como um “escorrego” temporário cometido pelo aprendiz de LE que pode ser corrigido pelo próprio aluno posteriormente.

Esta visão sobre o “erro” era algo visto com maus olhos por linguistas de origem behaviorista, uma vez que eram encarados como maus hábitos, e, portanto, deveriam ser corrigidos firmemente para evitar que pudesse acontecer a fossilização da estrutura. Por outro lado, havia o entendimento que o “erro” poderia ser considerado como evidência de processos internos acontecendo na mente do bilíngue que seriam fruto do desenvolvimento daquilo que Selinker (1972) chamou de interlíngua.

Apesar desta distinção teórica ser clara para muitos, há algumas problemáticas envolvidas. Entre elas, podemos citar o problema na definição de “erro”, uma vez que aquilo que se considera como um desvio na LE, muitas vezes é considerado desta forma em comparação com um padrão monolíngue, e como sabe-se, atualmente esta visão se mostra falha ao trabalharmos com sujeitos bilíngues pois não é possível considerar que um bilíngue funcione da mesma maneira que um monolíngue. Os bilíngues são sujeitos cujas habilidades linguísticas tornam im-

² Doutor em Linguística (UFPB). Professor de língua inglesa da SEE-PB e Faculdades Nova Esperança.

³ Mestre em Linguística (UFPB). Professor de língua inglesa em escola privada.

possível dissociar os conhecimentos dos diversos níveis (fonológico, morfológico, sintático e semântico) e fazer comparações monolíngues simplistas.

Outro ponto de importante consideração está na percepção deste “erro” em sala de aula. Mesmo que consideremos a distinção trazida por Corder (1967), Zhou e Griffiths (2012) argumentam que esta divisão está longe de ser clara o que faz com que os dois termos sejam utilizados de maneira intercambiável, como sinônimos, o que não apenas causa confusão como contribui para a falta de clareza sobre estas definições.

O fato é que errar faz parte do aprendizado de uma língua estrangeira. Professores e alunos precisam lidar com erros que acontecem durante este processo, cada um à sua maneira. Professores e alunos possuem crenças acerca da forma que a correção pode ser mais benéfica para o aprendizado. A maneira como cada um destes vai lidar com o erro, e com a correção que é feita sobre este erro é algo que merece investigação.

Em relação à correção, ou feedback corretivo, Zhou e Griffiths (2012) afirmam que este pode ser categorizado de acordo com três aspectos: quando ele ocorre, como ele é feito, e quem o faz.

Considerando quando o feedback corretivo acontece, duas outras distinções são feitas: em relação ao momento que o feedback ocorre, podendo ser imediato, acontecendo imediatamente quando o aprendiz comete o erro, ou tardio, quando esta correção acontece em um momento posterior; e em relação ao que chamamos aqui de situação, ou seja, sempre que o aluno comete o erro, ou quando o professor sente que a correção é apropriada, considerando critérios relacionados à aprendizagem e ao propósito comunicativo, ou até mesmo aspectos individuais dos alunos como timidez e motivação.

Sobre como o feedback corretivo acontece, este pode ser direto, ou seja, o corretor informa sobre o erro e a forma correta diretamente, ou este pode ser indireto, de maneira menos óbvia, através de uma repetição utilizando a forma correta, não necessariamente chamando a atenção explícita para o erro. Além dessa distinção, ainda sobre a forma como este feedback corretivo acontece, podemos considerar que ele pode acontecer de maneira pública, na frente dos outros colegas, o que traz questões que podem comprometer a confiança de um aluno em sua produção ao passo que pode beneficiar outros alunos na sala, ou este pode aconte-

cer de maneira privada, o que é benéfico para alunos com questões afetivas mais latentes.

Por fim, há o interesse em quem faz o feedback corretivo. Há a correção feita pelo professor, pelo próprio aluno e pelos colegas ou pares. Em relação ao feedback do professor, há a visão que este é um dos papéis centrais do professor, mesmo que alguns vejam pouco retorno ao efetuarem tantas vezes o feedback, em geral das mesmas estruturas várias e várias vezes. Sobre a autocorreção é esperado que os alunos consigam fazer este tipo de monitoramento de sua produção a partir de um determinado nível de proficiência na LE; porém, algumas vezes os próprios alunos não dão tanta atenção a este mecanismo uma vez que consideram que é papel do professor apontar e corrigir os erros cometidos. Sobre o feedback feito pelos colegas, esta pode ser uma boa oportunidade de os alunos aprenderem não apenas com sua autocorreção, mas a partir dos erros dos seus pares, apesar de que, alunos mais desconfiados poderão não ter confiança naquilo que é corrigido por outros colegas, exatamente por estarem em posição de igualdade em relação à propensão de cometer tais erros.

Griffiths e Zhou (2008) utilizaram um questionário para investigar os tipos de feedback corretivo mencionados anteriormente em relação à preferência dos aprendizes. Tais dados foram coletados no período final de um curso, de modo a estabelecer correlações entre os resultados obtidos no curso com as preferências de feedback. Os autores encontraram que as maiores preferências médias foram para correção imediata dos erros e correção de todos os erros (sempre). As menores médias foram em relação à correção em público, sendo esta preferível quando acontecia de maneira direta para o aluno. Sobre quem deveria fazer a correção, houve uma clara preferência para o professor, com autocorreção e correção pelos pares tendo resultados consideravelmente menores. A única correlação estatisticamente significativa encontrada com os resultados obtidos pelos alunos foi com a correção imediata, ou seja, os alunos que se saíram melhor no curso aferiram julgamentos maiores para a correção imediata.

Com base neste estudo (Griffiths; Zhou, 2008), decidimos conduzir uma investigação com professores e alunos de língua estrangeira (LE), de modo a investigar as preferências em relação ao feedback corretivo, considerando aspectos de quando, como e através de quem este ocorre.

METODOLOGIA

Para investigar as preferências de professores e alunos em relação ao feedback corretivo em aulas de língua estrangeira, construímos um questionário através do *Google Forms* com afirmações que se relacionavam com as categorias quando, como e quem, em relação ao feedback corretivo.

Foram construídas duas listas com afirmações, uma voltada para professores e outra para alunos de LE. Para cada uma das afirmações, os participantes eram solicitados a emitir um julgamento numa escala Likert de 1 a 5, em que 1 significava “discordo totalmente” e 5 significava “concordo plenamente”.

Os itens apresentados aos alunos foram introduzidos com um preâmbulo que dizia “Quando eu cometo algum erro em aula, eu prefiro...” seguido pelos itens relatados abaixo, já com a codificação utilizada para a interpretação dos dados:

(A) Quando o feedback corretivo acontece (QA):

(a) QA1: ser corrigido imediatamente.

(b) QA2: ser corrigido depois que eu terminar de falar.

(c) QA3: ser corrigido para todos os erros. (A) (A) Como o feedback corretivo acontece (CO):

(A) CO1: que meu erro seja apontado para que eu possa identificá-lo. (c) CO2: que o professor repita a frase/palavra da forma correta, sem identificar exatamente o erro.

(d) CO3: ser corrigido em particular.

(e) CO4: ser corrigido em público. (A) Quem faz o feedback corretivo (QE):

(a) QE1: ser corrigido pelo meu professor.

(a) QE2: ser corrigido pelos meus colegas de sala.

(b) QE3: fazer minha própria correção.

Em relação aos professores, os itens foram adaptados para ter o preâmbulo “Quando meus alunos cometem algum erro em sala, eu prefiro/costumo...”, e em seguida foram apresentados a itens semelhantes aos dos alunos, porém com as devidas alterações em relação aos referentes.

Todos os participantes foram informados sobre o escopo do estudo e consentiram em participar voluntariamente. Os dados foram submetidos a análises qualitativa e quantitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um total de 65 participantes responderam ao questionário proposto pela pesquisa, sendo destes 40 alunos de LE e 25 professores de L E. Dentre todos os participantes 43 declararam-se do gênero feminino (25 alunas e 18 professoras); e 22 se declararam do gênero masculino (15 alunos e 7 professores). Entre os professores a idade média foi de 39,19 anos no momento da pesquisa (variando de 24 a 73 anos de idade, desvio padrão: 11,98 anos), e entre os alunos a idade média foi de 36,61 anos (variado de 21 e 65 anos de idade, desvio padrão: 11,19 anos). Acerca da escolaridade, 23 professores afirmaram ter no mínimo o ensino superior completo, incluindo 8 que possuíam pós-graduação *latu senso* e 7 pós-graduação *stricto senso*; e dois ainda não haviam finalizado a graduação. Em relação aos alunos, 30 declararam ter concluído ao menos o ensino superior (75%), quatro ainda estavam cursando o ensino superior, quatro possuíam ensino médio completo e dois não completaram o ensino médio.

Inicialmente, começamos com uma análise estatística através de uma comparação entre a média das respostas dos professores e estudantes de modo geral. Os dados demonstraram que os dois grupos apresentaram julgamentos significativamente diferentes para as questões propostas ($X^2 = 20,592$; GL: 4; $p < 0,05$). Os dados gerais coletados são reportados na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1: Quantidade e média de respostas de cada grupo para cada condição.

	Professores						Alunos					
Eixo	1	2	3	4	5	Média	1	2	3	4	5	Média
QA1	10	7	5	2	1	2,08	5	2	11	6	16	3,68
QA2	3	3	5	3	11	3,64	4	2	6	12	16	3,79
QA3	13	7	1	3	1	1,88	1	3	6	6	24	4,18
CO1	4	3	4	9	5	3,32	0	1	4	8	27	4,50
CO2	1	2	6	6	10	3,88	11	4	8	5	12	3,18
CO3	6	1	12	4	2	2,8	15	9	8	4	4	2,39
CO4	9	6	7	2	1	2,2	2	5	13	7	13	3,53
QE1	3	6	8	5	3	2,96	2	0	8	4	26	4,26
QE2	1	3	8	5	8	3,64	7	10	11	7	5	2,82
QE3	0	3	8	6	8	3,76	22	5	7	5	1	2,00

Fonte: Os autores (2023).

No que diz respeito aos grupos, professores e alunos, foram identificadas diferenças significativas entre os participantes dentro de cada um dos grupos, sugerindo concepções diferentes entre os participantes de cada grupo quando comparados entre si no que diz respeito aos métodos de correção investigados. Estes resultados são reportados na Tabela 2.

Tabela 2: Média de respostas geral por grupo.

Grupo	Média	X2	GL	p-valor
Professores	3,016	29,007	8	< 0,05
Alunos	3,433	22,709	8	< 0,05

Fonte: Os autores (2023)

Observando os dados da Tabela 2, inferimos que dentro dos grupos há informações que são percebidas como diferentes na forma de fornecer feedback corretivo. Tanto alunos quanto professores conseguem perceber e tem preferências em relação ao modo de fazer/receber esse feedback de uma maneira que lhes parece ser mais proveitosa.

Em seguida, conduzimos comparações entre os grupos diante de cada condição: QA, CO e QE, para verificar aspectos mais refinados sobre cada uma das maneiras de feedback corretivo.

Tabela 3: Média de respostas por condição e média de respostas por condição e por grupo.

Condição	Média condição	Média Profs.	Média Alunos	X ²	GL	p-valor
QA	3,379	2,533	3,908	42,171	4	<0,05
CO	4,338	4,067	4,508	9,548	4	<0,05
CO	3,190	3,453	3,025	14,968	4	<0,05

Fonte: Os autores (2023)

Como podemos ver na Tabela 3 acima, as três condições principais demonstraram diferenças significativas na forma como demonstram preferências pelos dois grupos. Em relação à quando esta correção acontece (QA), podemos ver que foi aqui o ponto de maior divergência nas respostas entre professores e alunos. De fato, o quesito sobre quando este feedback corretivo acontece tratava sobre distinções entre o momento imediato e posterior à produção, e, também, entre a correção acontecer para todos os erros ou apenas para intervenções específicas. É de se esperar que professores e alunos tenham divergências nesses aspectos, pois muitas vezes o aluno ainda está com o pensamento na aquisição da LE utilizando o padrão do falante monolíngue, em que erros são altamente reprováveis e por isso não podem acontecer. Quando este acontecer, precisaria ser corrigido na mesma hora, o que demonstraria parte (ou a parte principal) do trabalho do professor. Por outro lado, o professor entende que alguns erros podem fornecer informações sobre o aprendizado do aluno, inclusive sobre a própria evolução do conhecimento deste, não sendo todos considerados como falhas. Por isso, podemos ver que diferenças neste aspecto seriam, até certo ponto esperadas.

Da mesma forma, podemos considerar que diferenças nos quesitos de como e quem faz o feedback corretivo. É de se esperar que o aluno queira este feedback apontado, em particular, e feito pelo professor. O feedback corretivo acontecendo de outra maneira, e por outros atores na sala podem não ser vistos como algo positivo para os alunos.

Observando as duas tabelas anteriores (Tabelas 2 e 3) é possível conceber que alunos e professores possuem preferências diferentes sobre a forma como o feedback corretivo deve acontecer em aulas de LE. É possível que estas diferenças sejam advindas de diversos fatores, como formação (no caso dos professores) e crenças (dos dois grupos, considerando o papel que desempenham em sala de aula). No entanto, os motivos elencados nos dois parágrafos anteriores, bem como os mencionados anteriormente neste, são especulações, uma vez que não conduzimos entrevistas ou outra forma de coletar as impressões detalhadas e explicações por parte dos respondentes, ficando aqui uma lacuna que pode ser preenchida em pesquisas futuras.

Consequente, realizamos comparações por itens para cada afirmação do questionário, confrontando as médias de respostas dos professores e alunos, conforme reportamos na Tabela 4, abaixo. Podemos identificar diferenças significativas nos itens QA1, QA3, CO1, CO4, QE1 e QE3.

Os itens abaixo referem-se às preferências de feedback corretivo utilizado em aulas de LE por professores e alunos. Ou seja, como estes grupos enxergam ser formas mais efetivas de se promover feedback corretivo que venha a ter impacto positivo na aprendizagem. É interessante ver que tivemos diferenças significativas em mais da metade das afirmações propostas. Em 6 dos 10 itens houve diferença estatisticamente relevante, o que indica nestes pontos certa dissonância entre professores e alunos no tangente ao feedback corretivo em LE.

Tabela 4: Comparações entre os índices de resposta dos grupos para cada condição.

Quando acontece			Como acontece			Quem faz		
Item	X2	p-valor	Item	X2	p-valor	Item	X2	p - v a - lor
QA1	19,507	<0,05	CO1	17,663	<0,05	QE1	22,277	<0,05
QA2	3,484	<0,05	CO2	6,440	<0,05	QE2	6,662	<0,05

QA3	36,077	<0,05	CO3	8,727	<0,05	QE3	26,027	<0,05
			CO4	16,844	<0,05			

Fonte: Os autores (2023).

Aqui, tentaremos elencar possíveis motivos para tais diferenças entre os grupos para as afirmações do questionário.

Sobre o item QA1 (“... eu prefiro ser corrigido imediatamente.”) vemos que alunos emitiram mais da metade dos julgamentos nos índices 4 e 5, enquanto professores emitiram a maioria dos julgamentos nos índices 1 e 2. Com isso, podemos inferir que alunos preferem que as correções aconteçam no momento que os erros ocorrem. Um possível motivo dessa preferência para os alunos é de conseguir identificar com clareza o que em sua produção fugiu à expectativa. Já para professores, a preferência por não emitir o feedback corretivo no momento do erro pode ser para não quebrar aspectos importantes durante a produção, como por exemplo a fluência. Além disso, caso estes erros aconteçam com frequência, a constante interrupção do professor poderia causar quebra no fluxo de pensamento e deixar o aluno mais ansioso em relação à sua produção.

Sobre o item QA3 (“... eu prefiro ser corrigido para todos os erros.”) novamente tivemos um padrão semelhante ao item QA1, com alunos preferindo julgamentos acima da mediana (índices 4 e 5) e professores preferindo os abaixo da mediana (índices 1 e 2). Aqui novamente entramos no mesmo ponto anterior: a ansiedade do aluno em não cometer erros e o julgamento do professor para não tolher a produção do aluno, comprometendo outros aspectos que podem criar barreiras para seu desenvolvimento na LE.

Sobre o item CO1 (“... eu prefiro que meu erro seja apontado para que eu possa identificá-lo.”), novamente os alunos tiveram preferência pelos índices de maior concordância (4 e 5). Já os professores demonstraram não ter preferência clara sobre este item, havendo um espalhamento das respostas entre os índices. Novamente com os alunos, entendemos que a necessidade de correção seja com o ideal de fala do monolíngue, completamente sem desvios. Já para os professores, a falta de preferência pode indicar que não houve compreensão sobre o que estava sendo afirmado, ou ainda que os momentos em que estes erros são apontados

podem variar de acordo com a natureza dele, isto é, podendo ser autocorrigido, apontado pelo colega, etc.

Sobre o item CO4 (“... eu prefiro ser corrigido em público.”), os alunos mostraram preferência pelos índices na mediana e acima (3 a 5), enquanto professores preferiram na mediana e abaixo (1 a 3).

Sobre o item QE1 (“... eu prefiro ser corrigido pelo meu professor.”) mais da metade dos alunos responderam com o índice 5, enquanto os professores não mostraram preferência específica por nenhum julgamento específico. Podemos encarar que sobre o feedback corretivo ser conduzido pelo professor é algo que os alunos valorizam, ao mesmo tempo em que professores entendem que pode ser algo que não necessariamente é uma tarefa exclusivamente sua no contexto da aula de E.

Sobre o item QE3 (“... eu prefiro fazer minha própria correção.”) mais da metade dos alunos respondeu esta afirmação discordando totalmente dela (índice 1), enquanto nenhum professor atribuiu esse índice, estando mais espalhados nos índices acima da mediana (4 e 5). Analisando este aspecto, podemos compreender que os alunos provavelmente não se sentem totalmente confiantes em fazer sua autocorreção, enquanto professores encaram que esta etapa no processo do feedback demonstra um passo importante no desenvolvimento linguístico, uma vez que denota monitoramento das próprias habilidades linguísticas.

Por fim, é interessante verificar os pontos em que não houve divergência entre os grupos, isto é, as afirmações em que a estatística não verificou diferença no julgamento dos grupos. Foram estas, as afirmações QA2 (“... eu prefiro ser corrigido depois que eu terminar de falar.”), CO2 (“... eu prefiro que o professor repita a frase/palavra da forma correta, sem identificar exatamente o erro.”), CO3 (“... eu prefiro ser corrigido em particular.”) e QE2 (“... eu prefiro ser corrigido pelos meus colegas de sala.”). Sobre estes itens, não podemos afirmar que os julgamentos dos professores e alunos foi igual ou semelhante, apenas que as diferenças encontradas não atingiram significância estatística. Nestes itens, houve um espalhamento das respostas entre os índices, o que indica não haver preferência ou recusa direta para estes tipos de feedback corretivo.

Tomando os resultados obtidos de maneira geral, é possível inferir que em relação ao feedback corretivo os alunos têm uma clara preferência por uma cor-

reção mais explícita, imediata, exaustiva e feita pelo professor. Estes resultados podem indicar uma crença por parte dos alunos de que caso não sejam corrigidos desta maneira, os erros podem passar despercebidos e se manterem na sua produção. Por outro lado, professores preferem fornecer feedback corretivo que não seja imediato, que aponte erros apropriados, que seja feito em particular e que parta do próprio aluno. Estes resultados podem indicar a percepção do professor em entender que o erro é parte do processo de aprendizagem, e que mais que apenas retratar um lapso, a correção tem um propósito de construção e formação no aprendizado do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar as preferências de professores e alunos de língua estrangeira (LE) sobre o feedback corretivo, considerando aspectos de quando, como e através de quem este ocorre.

Os resultados indicaram que professores e alunos possuem preferências distintas em relação a este feedback. Enquanto alunos buscam um feedback mais incisivo e ostensivo, os professores demonstram preferência por fornecer feedback corretivo mais direcionado e brando.

É importante ressaltar que mesmo com estas preferências, não fica claro o porquê destas escolhas por estes grupos, isto é, o que os alunos e professores creem que há como benefício os tipos de feedback que preferem. Este aspecto é um ponto que merece investigação futura, para entender melhor os motivos que subjazem estas escolhas.

De todo modo, é importante que haja momento para feedback na sala de aula de LE. Não apenas corretivo, uma vez que os erros fazem parte do percurso da aquisição de uma LE, mas também que haja espaço para o feedback formativo, para que o aluno possa compreender os caminhos por onde deve passar, e adaptar a trajetória de acordo com seus pontos fortes e pontos frágeis, para se tornar um verdadeiro usuário da língua que busca adquirir.

REFERÊNCIAS

CORDER, S. The significance of learner errors. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, p. 161–170, 1967.

GRIFFITHS, C.; ZHOU, C. Researching error correction in China: Procedure, product and pitfalls. In: PAWLAK, M. (Ed.). **Investigating English language learning and teaching**. Poznan-Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, 2007. p. 127–137.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n.1–4, p. 209–231, 1972.

ZHOU, C.; GRIFFITHS, C. Quantitative and qualitative perspectives on individual differences in error correction preferences. In: PAWLAK, M. (Ed.). **New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching**. Berlin: Springer, 2012. p. 305–317.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE L.E.

Rita de Cássia Correia Diniz
Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba.

INTRODUÇÃO.

A Educação brasileira tem passado por experiências desafiadoras quanto as metodologias que sejam atrativas e significativas para amenizar os índices de aprendizagem no período pós-pandemia. Segundo o artigo “DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A CONSTANTE BUSCA DA (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE Nossos ALUNOS” citam;

A educação é um processo que envolve valores, transmissão e construção de relações sociais e, por isso precisa estar voltada para as transformações culturais da sociedade. Acreditamos que para que as práticas educacionais, na escola, possam estar voltadas à altura do nosso tempo e serem de fato inclusivas precisa ser efetivamente emancipatórias, que suscitem processos de conscientização, compreensão crítica e participação, sendo uma instituição realmente inclusiva. O que requer o domínio de habilidades básicas por nossos educando, entre elas, o domínio da leitura, escrita e cálculo e seus usos em diferentes contextos como instrumentos de entendimento da realidade. Concordamos que na educação “que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem contexto ou realidade” (Freire, 2001, p. 70).

De acordo com a menção acima os processos de ensino aprendizagem trazem como premissa para o individuo a capacidade de torná-lo protagonista da sua evolução enquanto cidadão crítico. Nesse aspecto, pode-se destacar a escola como nicho para as mais diferentes formas de aprender, seja dentro do currículo, seja fora dele. Pensar a capacidade de desenvolver habilidades e competências remete-se a BNCC como a define, “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de

aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. Como está explicitado no fragmento acima o desenvolvimento na sua amplitude torna-se fundamental para designar como procurar novas metodologias de ensino aprendizagem e transforma-lo no fazer escolar. Significa no entanto, que todas as vivencias do estudante deverão se transformar em propostas que trarão melhores resultados e como consequência benéfica cidadão sabendo buscar suas metas e finalidades.

Entre outros destaques subsidiados pelas práticas apresentadas e vistas como respostas positivas, dar-se ênfase ao estudo das línguas estrangeiras, que a cada dia estreitam laços culturais, políticos e sociais, trazendo outras visões do mundo globalizado, mas não somente isso traz também as novas estruturas econômicas e bilaterais.

As línguas estrangeiras seja Língua Inglesa ou Espanhola, são desafiadas a cada dia com os obstáculos dos mais diversos dentre eles a leitura, interpretação e escrita são as habilidades mais afetadas quando o aluno se depara para desenvolver uma leitura. E com eles vem os questionamentos de práxis o que fazer? Como faço para meu aluno desenvolver as atividades nas disciplinas de LEMS de forma concisa, compreendendo todas as nuances da proposta? Segundo Ferreira (p.16), o professor exerce um papel fundamental na aprendizagem dos alunos favorecendo a construção dos conhecimentos educativos e críticos através dos conteúdos abordados na sala de aula para que sejam inseridos numa sociedade pensante, isso é fato não podemos negar sua notável função na educação.

Observar-se na fala da autora a importância do educador como fonte de busca de conhecimento para garantir aos educandos compreender o mundo a sua volta, relacionar esse entendimento com o seu contexto permite-os assimilar os diversos processos que hoje envolvem a sociedade. Nesse aspecto a disciplina de Espanhol constitui posição de importância para o entendimento da América latina, suas variações sociais e econômicas em detrimento ao discurso amplamente difundido ao redor do mundo. Isso implica em rotular vários países sob a justificativa de perdas, porém são lutas. O estudante por sua vez ao deparar-se com uma disciplina estrangeira terá que internalizar esse individuo multiplural e sensível

ao que lhe é apresentado, seja de algo extraordinário ou não. Para que aconteça essa reflexão as metodologias apresentadas precisam despertar esse ser, cidadão e culturalmente participativo na intenção de fazê-lo falante de uma língua como também defensor dela.

METODOLOGIA.

Esse trabalho está sendo desenvolvido tendo como base a dificuldade dos estudantes em assimilar as línguas estrangeiras, sejam elas Inglês e Espanhol. Essa afirmação se dá através dos relatos e acompanhamentos analisado em vários períodos mesmo durante pandemia em que os materiais didáticos oferecidos aos estudantes não eram suficientes para sua compreensão, sendo necessário desenvolver estratégias que tornasse esse momento de aprendizagem mais significativo.

Desde a pandemia no ano de 2020 nas aulas se fez necessário buscar novas alternativas de entendimento para as disciplinas de idiomas. A pesquisa qualitativa observacional foi produzida através das análises do desempenho individual e em equipe do estudante. Esses métodos foram descritos no decorrer do trabalho e dessa forma verificou-se resultados mais expressivos sobre alguns aspectos. Essas sugestões foram cruciais para a melhoria do ensino aprendizagem e do desempenho do estudante.

Sabe-se que o cotidiano escolar é composto por diversos elementos, situações, parâmetros, formas, discursos e teorias que juntos a prática formam os mais variados resultados em diversas áreas do currículo. Com o advento da tecnologia e o uso das TIC'S todos os materiais desenvolvidos trazem um viés digital. Para o estudo de idiomas é fundamental, como também é importante ressaltar os livros físicos que também trazem uma serie de informação permitindo um trabalho interdisciplinar.

No cotidiano do aluno é importante inferir atividades rotineiras que despertam a pesquisa, oralidade e escrita. O PANDCAST que de acordo com o site resultados digitais.com citado por Thiago Silva, ele o define; Podcast é um conteúdo em áudio, disponibilizado através de um arquivo ou streaming, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar. Pode ser ouvido em diversos dispositivos, o que ajudou na sua popularização, e costuma

abordar um assunto específico para construir uma audiência fiel. Esse recurso é versátil e algo próximo dos estudantes, pois esse modelo de comunicação está presente no dia a dia da maioria das pessoas em todas as plataformas digitais. Para a concretização do PANDCAST com os alunos é necessário sondar quais os temas eles querem abordar, sobre quais aspectos e quem poderá mediar essa conversa. Sempre a organização, roteiro e outras demandas devem ser administrados pelos alunos na qual eles irão dispor toda a pauta. Após esse momento devem-se avaliar os benefícios desse debate e o desempenho de cada um na sua função específica. As atividades de oralidade e auditivas são as principais modalidades quando utilizadas em sala de aula, ela trás a possibilidade do aluno se auto-ouvir observando a contínua conversação e possíveis aperfeiçoamentos, já que o dialogo é muito importante em uma língua estrangeiras.

Os intercâmbios textuais também trazem informações e contribuições importantes, principalmente para desenvolver a escrita. Esse modelo consiste em grupos ou turmas trocar cartas, cartões postais, mensagens, bilhetes com outras turmas, inclusive de outras escolas, utilizando o idioma na escrita mediado pelo professor para corrigir possíveis inadequações. Essa atividade motiva e desperta no educando a vontade de participar, visto que ele ou seu grupo receberá um desses gêneros já citados. Essa proposta desenvolve a escrita, a percepção, organização sobre o que ele mostrará no material que ele enviará, como também as estruturas linguísticas do idioma.

Os mapas geopolíticos são estratégias para o entendimento do aluno quanto à distribuição geográfica nos países que aquele idioma é considerado oficial. Em Espanhol essa metodologia torna-se essencial no que se referem aos blocos econômicos, fronteiras, influencias dos idiomas das antigas civilizações quem foram quanto tempo duraram e quais contribuições deixaram. A proposta se resume na elaboração de mapas seja de qualquer região na qual os países sejam dispostos e apresentados mediante aula expositiva sobre as relações estabelecidas a linguagem, sotaques e regras gramaticais especificam podem ser discutidas nesse momento. Exemplo do VOSEO na região do Rio da Prata entre Uruguay e Argentina, as línguas nahuatl a cultura asteca, colonização espanhola entre outros devem ser exemplificados com essa metodologia.

Para Zaluski e Oliveira citado apud Gemignani (2012),

A política do currículo flexível articula a reforma curricular com as alterações no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva, interferindo diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação curricular. Sendo assim as mudanças no currículo seja com o advento do novo ensino médio ou nas grades da BNCC, permitem abranger diversos temas que estão em evidência na atual sociedade. Os rumos das vias de trabalho estão a cada dia sendo modificada, com os meios de produção cada vez mais diversificados a educação torna-se a porta de entrada para o surgimento e aplicabilidade dessas novas profissões. Igualmente se faz necessárias metodologias que possibilitem diferentes reflexões sobre os temas que envolvem a vida moderna, também o que se produz na atualidade passa pelo mesmo processo.

Entendendo que todas as formas de construção de conhecimento transformam o indivíduo de forma significativa, seja dentro ou fora do âmbito educacional é resultado de um processo voltado para esse indivíduo. Fazê-lo um ser pensante que elabora criticidade no seu contexto social, percebe-se como cidadão transformador e protagoniza a sua própria história só reafirma o quanto a educação e seus inúmeros caminhos possibilitam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES.

As imagens á seguir reflete um período nebuloso, mas que trouxe muitos aprendizados que foi o período de pandemia. As disciplinas de línguas estrangeiras ganharam várias ferramentas que nortearam as atividades. Uma delas é o PADLET, constituem-se de uma página interativa em que os alunos se comunicam através de pequenas mensagens ou textos com links, imagens e demais símbolos simultaneamente. Bastante atrativo e dinâmico essa sugestão foi bastante utilizada no ensino remoto. Segue as imagens feitas nesse período

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

De toda maneira pensar a língua do século XXI é desenvolver múltiplas capacidades, entendendo que o indivíduo contemporâneo manifesta suas habilidades compreendendo-se como cidadão intercultural. Muitos são os desafios a serem enfrentados na educação, seja pelos educadores e educadoras, como também pelos educandos, nessa perspectiva observa-se nas citações trazidas as inquie-

-tações de inserir no currículo de forma definitiva a disciplina de Espanhol, não como privilegio ou de forma opcional, mas que seja reconhecida toda a importância que essa língua proporciona para o entendimento sócio, político, econômico e cultural dos países latinos e suas influencias.

Em síntese as disciplinas de LEMS são condutoras de conhecimento, libertação, referencia diversidade em que trazem nos seus conteúdos diversos meios de tornar o individuo cidadão do mundo moderno. Com todas as suas intercorrências, sejam elas na compreensão escrita e auditiva na oralidade e nas referencias geográficas, como diz a escritora indiana Kamala Das à língua pode ser falada por quem quiser.

Dessa forma as metodologias e sugestões trazidas nesse artigo, podem facilitar o entendimento das línguas estrangeiras e buscar desenvolver essas propostas de maneira lúdica, dinâmica, reflexiva proporcionando o entendimento dessas línguas ao serem inseridas no currículo escolar. O estudante por sua vez terá diversas oportunidades de entendê-las como parte do seu processo de ensino aprendizagem.

REFERENCIAS

ZALUSKI, FELIPE CARVALHEIRO. OLIVEIRA, TARCISIO DORN DE. METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. Congresso internacional de educação e tecnologias. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. P. 1 -9.26 de Junho a 26 de Julho. 2018

CIDADANIA, UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO: minorias, justiça e direitos/André Botelho, Lilia Moritz Schwarcz.1ª Ed.São Paulo: Claro Enigma, 2012. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> <Acesso em 21 de Agosto de 2023> <https://www.repositorio.ufal.br> <Acesso em 21 de Agosto de 2023.><https://resultadosdigitais.com.br> <Acesso em 21 de Agosto de 2023><https://www.cafehistoria.com.br><Acesso em 21 de Agosto de 2023> <http://www.uel.br/eventos> <Acesso em 21 de Agosto de 2023> <https://periodicos.ufpb.br> <Acesso em 22 de Agosto de 2023><https://padlet.com/ritadiniz1/2-ano-m-dio-58zbhe7j0q30jlk7> <Acesso em 22 de Agosto de 2023.><https://padlet.com/ritadiniz1/1-ano-m-dio-english-e3xdpkv7zv3fzt> <Acesso em 22 de Agosto de 2023. <https://padlet.com/ta-diniz1/2-ano-m-dio-english-yr878r1m5rk7eny6><Acesso em 22 de Agosto de 2023.

MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS

Rosemberg Gomes Nascimento

Introdução

Foi assim/ No dia em que todas as pessoas/ Do planeta inteiro/ Resolveram que ninguém ia sair de casa/ Como se fosse combinado em todo o planeta/ Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém”. Ao ler esse trecho da música “O dia em que a Terra parou”, composta pelo cantor Raul Seixas, em 1977, poderíamos pensar que tais versos seriam mais uma das elucubrações do artista, afinal de contas, quem poderia imaginar que, em pleno século XXI, algum elemento externo teria tamanha força para, de fato, fazer com que grande parte dos países cessasse suas atividades econômicas? O que ninguém imaginava é que essa canção poderia ser considerada uma espécie de profecia, relacionando-se com o surgimento do novo Coronavírus, cuja doença tornou-se conhecida popularmente como Covid-19.

Com as restrições de locomoção impostas pelas autoridades em decorrência da disseminação do vírus, a escola foi uma das instituições mais atingidas, tendo que ressignificar suas práticas. Os muros físicos da sala aula foram derrubados, passando o professor a ocupar os ambientes virtuais, a fim de garantir o ensino-aprendizado dos seus estudantes. O professor de Língua Portuguesa, por exemplo, se viu desafiado a trabalhar as práticas de linguagens indicadas na BNCC com o auxílio de gêneros multissemióticos, sobretudo os digitais, criando, assim, novas possibilidades de aprendizagem. Essa transformação no ensino-aprendizagem de língua materna, impulsionada pela pandemia da Covid-19, fez-nos levantar o seguinte questionamento: como o trabalho com gêneros multissemióticos poderia tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativo?

Nesse contexto, o presente capítulo tem por objetivo socializar uma experiência didática, fruto de um projeto de ensino voltado à educação antirracista, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, com alunos do

Ensino Fundamental e Médio. Para seu desenvolvimento, os discentes se valeram de produções multissemióticas, a partir da leitura do livro “Pequeno Manual Antirracista” e de debates sobre o antirracismo promovidos em sala de aula.

Compreendendo que o processo de ensino e de aprendizagem perpassam o contato e a familiaridade com as práticas sociais de leitura e de escrita, fundamentamo-nos nos Estudos dos Letramentos. Segundo Marcushi (2007, p.25), o letramento

(...) envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como um indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, (...), mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. *Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.* (Grifo nosso)

Na citação, Marcushi (2007) reitera o caráter social da escrita, concebida como um processo constante e dinâmico, visto que, a cada dia, novas agências, novas situações comunicativas surgem e, conseqüentemente, novos eventos que exigem novas práticas letradas. O autor ainda distingue letramento da alfabetização que é “temporária e termina assim que o sujeito concluir seus primeiros anos de escolarização” (Araújo e Silva, 2012, p.3).

Embora a escola desempenhe um importante papel no letramento dos discentes, esse fenômeno vai além do âmbito escolar, atingindo outros domínios discursivos, que devem ser igualmente explorados em sala de aula.

Marcushi (2007) ainda elenca diversos eventos de letramento como distinguir as mercadorias pelas marcas e identificar o ônibus que deve tomar, tendo como base, muitas vezes, os letrados. Os eventos de letramento podem ser entendidos como “qualquer ocasião na qual um texto escrito está integrado à natureza das interações entre os participantes e seus processos interpretativos” (Heath *apud* Lima 2015, p. 70).

As práticas de letramento, por sua vez, não são práticas observáveis diretamente, mas, antes, “representam as concepções os valores que configuram os letramentos, o que abrange os conhecimentos e raciocínio das pessoas sobre os

mesmos e como são atribuídos seus sentidos em diferentes esferas e contextos de suas vidas” (Barton *apud* Lima 2015, p. 70). Kleiman (2005) complementa que as práticas de letramento de outras instituições, como a religiosa ou familiar, estão influenciando já a prática escolar e sugere que quanto mais a escola se aproximar dessas práticas sociais diversas o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece e mais fáceis serão as adequações que ele poderá fazer para outras situações da vida real.

Amparada pelo arcabouço teórico de que as capacidades dos “letramentos da letra” ou do impresso, bem como o ensino dos gêneros textuais da tradição e do cânone, não são mais suficientes para contemplar o ensino de línguas atual, Rojo (2017) sugere as noções de multiletramentos e de novos letramentos ou letramentos digitais. O termo multiletramentos foi cunhado por um grupo de pesquisadores dos letramentos, conhecido como Grupo de Nova Londres, em meados da década de 90, nos Estados Unidos, que pretendia compreender as mudanças de como os sujeitos estavam construindo e participando de significados (Cope *et al.*, 2020).

Entende-se por multiletramentos “as práticas de textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos, majoritariamente digitais, mas também impressos que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura que vão muito além da compreensão e produção do texto escrito” (ROJO, 2017, p. 4). Nessa perspectiva multimodal dos letramentos, outros recursos semióticos, a saber: imagens, fotos, diagramas, vídeos, áudios, dentre outros, devem estar imbricados no processo de leitura e de produção.

Os novos letramentos ou letramentos digitais são um subconjunto dos multiletramentos, que reflete, consoante Rojo (2017), uma nova maneira de ler e de ser no mundo contemporâneo, priorizando a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição dos conhecimentos, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, a exemplo da escola.

Na perspectiva dos multiletramentos, Rojo (2017) ainda sugere a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos com foco nos letramentos múltiplos e no uso das TICs. Para isso, a adoção de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs), ou Recursos Digitais de Aprendizagem, como atesta Xavier (2022), cumpririam uma função pedagógica importante, não se configurando como o plano de ensino do professor ou em substituição ao material didático do aluno, mas como uma

ferramenta que permite ao discente atingir o objetivo de aprendizagem pretendido, podendo ser interessante para tornar as aulas mais atraentes. Assim, qualquer objeto que circula na internet pode transformar-se em ODA, a saber: HQs, vídeos, vídeo-aulas, animações, *games*, objetos animados 3D, etc.

Metodologia

Nos anos de 2021 e 2022, a equipe de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP – UFPE) desenvolveu um projeto de multiletramentos visando ao combate do racismo estrutural, com base na leitura do livro “Pequeno Manual Antirracista”, escrito pela filósofa Djamila Ribeiro, e de acordo com a vivência dos discentes, tendo como público-alvo estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

A princípio, tendo em vista explorar o conhecimento prévio dos estudantes, foram realizadas rodas de discussão sobre os diversos tipos de racismo existentes em nossa sociedade, buscando discutir e analisar casos de racismo no contexto local, nacional e mundial. Os discentes puderam também compartilhar situações racistas vivenciadas ou observadas por eles no cotidiano.

Na etapa seguinte, os participantes foram convidados a ler o livro “Pequeno Manual Antirracista” para um momento de debate. Paralelamente à leitura da obra, houve uma *live*, transmitida pela plataforma *Google Meet*, com a participação de uma personalidade negra. Na ocasião, esteve presente a *top model* internacional Emanuele de Paula que, de Nova Iorque, conversou com as turmas sobre seu processo de ascensão da carreira, além de responder os questionamentos dos alunos.

Na última etapa, deu-se a atividade de retextualização, que consiste no processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem (NASCIMENTO *et al.* 2023). Neste caso, os alunos retextualizaram os capítulos do livro de Ribeiro em variados gêneros multissemióticos, respeitando os seguintes critérios avaliativos: visão geral da obra, aspectos ou capítulos do livro que mais chamaram a atenção e proposta(s) para combater o racismo no Brasil.

Resultados e Discussões

Na etapa de retextualização, os estudantes ficaram livres para escolher os gêneros multissemióticos que possuíam mais familiaridade. A maioria deles escolheu gêneros comuns do universo digital, tais como *Podcasts*, infográficos, vídeos curtos e *Web rádio*. As produções foram alocadas na plataforma *Google Sala de Aula* e apresentadas pelos discentes sincronicamente. Por questões de espaço textual, socializaremos apenas a produção “Pequeno Infográfico Antirracista”, elaborado por um estudante do 1º ano do Ensino Médio.

Imagem 01: *Pequeno Manual Antirracista*



Autor: Bernardo Paim

O Pequeno Infográfico Antirracista é um gênero multissemiótico cujo título possui relação intertextual com uma das mais conhecidas obras de Djamila

Ribeiro, “Pequeno Manual Antirracista”. Trata-se da produção final, desenvolvida no aplicativo *Canva*, de um projeto idealizado pela equipe de Língua Portuguesa do CAP-UFPE visando a refletir sobre os diversos tipos de racismo e pensar em estratégias de como combatê-los. É importante mencionar que, ainda que a atividade esteja diretamente relacionada ao manual escrito pela filósofa, a produção multissemiótica é fruto da leitura, da análise e da interpretação de diversos Objetos Digitais de Aprendizagem, pois, na primeira etapa, os docentes valeram-se de diversos desses recursos digitais para promover o debate e/ou para preparar os estudantes para a entrevista com a modelo internacional. Dentre os ODAs, podemos citar vídeos contendo entrevistas com estudiosos da área da História ou da Sociologia, *Podcasts* sobre a temática da discriminação racial e infográfico sobre racismo estrutural. O repertório sociocultural da produção do estudante é uma soma dos conteúdos das discussões pautadas nos ODAs e na leitura do livro.

Considerando as categorias de análise dos estudos recentes dos multiletramentos, postulados por Cope *et al.* (2020), na construção do Pequeno Infográfico Antirracista, há o *processo de conhecimento aplicado* imbricado em sua tessitura. Esse processo consiste na aplicação adequada e criativa do conhecimento relacionada à complexidade do mundo real, como pode ser constatado no último bloco do infográfico em que consta a proposta de intervenção do discente para o combate ao racismo no Brasil: “É necessário se fazer disposto a mudar a própria mentalidade e se desconstruir para não reproduzir atitudes racistas diariamente e não contribuir com esse tipo (e nem qualquer outro) tipo de preconceito”. Podemos afirmar que a proposta se trata de uma “aplicação adequada”, ao considerar que a assertiva foi fruto das leituras do autor sobre o manual e as discussões que a precedeu.

O processo de conhecimento aplicado pode ocorrer através de dois subprocessos: “aplicar adequadamente” e “aplicar criativamente”. O primeiro ocorre ao se empregar conhecimentos de maneira esperada pelo professor; é o que se conhece normalmente como “aprender fazendo”. Em contrapartida, “aplicar criativamente” indica um uso mais criativo do conhecimento “que pode envolver, por exemplo, a recombinação de elementos de *design* para criar um texto híbrido, ou a construção de um texto multimodal, ou um jogo irônico sobre um tipo de texto canônico” (Cope *et al.*, 2020, p. 79).

O subprocesso “aplicar criativamente” é muito comum em atividades de retextualização, como é o caso do gênero em análise. Para sua tessitura, o estudante recombina diversos modos semióticos a fim de estabelecer o sentido pretendido. Quanto aos modos, temos o modo escrito e o modo visual. O escrito é responsável por trazer as informações mais relevantes do infográfico dialogando com os critérios avaliativos divulgados pelo docente, sendo os recursos semióticos das cores e da tipografia utilizados para demarcar os conteúdos informativos. O nome da instituição (Colégio de Aplicação – UFPE) e o título do texto (PEQUENO INFOGRÁFICO ANTIRRACISTA) não só são grafados com caixa alta como também com fonte de cor branca, conferindo-lhes maior peso visual. O discente se valeu da modalidade verbal também para introduzir as informações principais do gráfico informático, a exemplo da visão geral da obra: “O livro trata e aborda a forma que o racismo é praticado atualmente no Brasil como um problema estrutural e que deve ser combatido com práticas antirracistas (...)” e das considerações finais. No corpo do texto, há somente os tópicos relacionados aos aspectos do material didático mais relevantes, com o uso de uma fonte na cor preta, diferenciando-se da anterior (“Mais que atual”, “Formas de combater”, “Igualdade ≠ equidade”) cujas explicações para escolha para cada um deles deram-se oralmente. Compreendemos que o estudante utilizou a estratégia das informações por tópicos a fim de deixar o texto visualmente atrativo, no entanto é importante assinalar que o gênero infográfico deve sintetizar os principais dados sobre um determinado tema, sem com isso necessitar de complementações de quaisquer naturezas por parte do infografista.

No modo, visual evidenciamos os usos de recursos semióticos das cores e das imagens. As cores foram utilizadas para delimitar os blocos informativos, sendo a cor de fundo preta utilizada semioticamente para o texto explicativo inicial e para o bloco final, e a cor de fundo cinza, para o corpo informativo.

O uso do plano de fundo mais claro em contraste com os enunciados grafados com fonte preta deixou o corpo de informação mais chamativo. As imagens, por sua vez, aparecem através de fotografias, que foram escolhidas pensando na orquestração com a modalidade verbal. Na introdução, há uma espécie de protesto, provavelmente decorrente de algum crime racial, que tem a função de preparar a audiência sobre a temática do gênero. No bloco seguinte, as fotos dialogam com os enunciados que resumem os capítulos mais relevantes do Pequeno Manual. A tra-

dicional imagem de mãos de uma pessoa negra e outra branca apertando-se traz a ideia de que o racismo é “mais que atual”; a placa do movimento antirracista estadunidense “Black Lives Matter”(Vidas Negras Importam ou Vidas Negras Contam) como uma das “formas de combater” o preconceito denota que tais organizações são mais que necessárias para combater o crime; o uso de duas representações visuais, descrevendo cenas em que três pessoas têm oportunidades distintas de colher frutos em uma árvore, indica que igualdade é diferente de equidade. Por fim, há o recorte de uma cena do filme “Greenbook” que narra a história de amizade entre o pianista negro “Don Shirley” e seu motorista Tony Lip.

Podemos observar que no relato de experiência as duas dimensões dos multiletramentos foram evidenciadas. O primeiro “multi”, de multiculturalidade, pôde ser visto na própria essência do projeto, que nasceu da necessidade de debater a temática sensível do racismo a partir de episódios infelizes de discriminação racial tanto a nível local, em Pernambuco, quanto a nível nacional. O segundo “multi”, de multimodalidade, ocorre no processo de construção do gênero, na medida em que o autor orquestrou os modos semióticos verbal e visual, imbricando diferentes recursos semióticos, de forma não aleatória, a fim de tornar o infográfico um bloco único e significativo.

Considerações Finais

Cada vez mais nos deparamos com situações em nosso cotidiano, inclusive na escola, em que as pessoas são discriminadas pela cor de sua pele. Nesse sentido, uma Educação Antirracista se faz necessária, compreendendo que vivemos em uma sociedade racista, tornando-se urgente empoderar os estudantes de elementos necessários para combater essa chaga social.

De olho nessa temática, a equipe de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFPE criou um projeto de ensino desenvolvido com estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio. A primeira edição teve origem ainda no período pandêmico, momento em que o trabalho didático com gêneros multissemióticos, sobretudo os digitais, tornou-se mais recorrente. Com a recorrência, questionamos sobre como poderíamos tornar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais significativo para o estudante, pautando-se no trabalho com textos

que mesclassem diferentes linguagens, com foco naqueles que fizessem parte do cotidiano dos discentes.

Para que isso fosse possível, dialogamos com os Estudos dos Letramentos, particularmente com a Pedagogia dos Multiletramentos, considerando que o processo de construção de significados vai além das representações verbais. Entendemos que em nosso relato de experiência as duas dimensões da teoria foram contempladas: a da multiculturalidade, quando partimos das demandas surgidas na instituição de ensino, e a da multimodalidade, na medida em que os gêneros produzidos, a exemplo do “Pequeno Infográfico Antirracista”, orquestraram em suas tessituras uma diversidade de modos e de recursos semióticos a fim de alcançar o sentido pretendido. O projeto obteve um excelente resultado e tornou as aulas de língua materna mais dinâmicas, já que os alunos se envolveram nos debates e fizeram questão de socializar com o grupo classe os produtos finais desenvolvidos.

Esperamos que os resultados de nossa experiência sirvam como motivação e como inspiração para outros docentes da educação básica os quais buscam tornar o ensino de língua materna relevante para os estudantes, valendo-se também de temáticas sensíveis como o racismo. Afinal, é sempre bom lembrar que é papel da escola formar sujeitos críticos, reflexivos os quais não devem aceitar de modo passivo determinadas imposições sociais.

Referências

ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Elisabeth Maria da. 2012. *Letramento: um fenômeno plural*. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984_63982012000400002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 07 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAZDEN *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. São Paulo: Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.

LIMA, Luciano França de. *Letramento e tecnologia: um estudo sobre práticas sociais letradas intermediadas por tecnologias digitais na vivência de estudantes do ensino médio público*. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru: UFPE, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. *Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos*. Dissertação (Mestrado em Letras, área de concentração Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras. Recife: UFPE, 2013.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes; SILVA, Everton Henrique Souza; SOUSA, Joseildo Joaquim de Oliveira; SILVA, Yasmin Cavalcanti de Lima. Gêneros textuais e ensino de línguas: uma proposta didática a partir de retextualização de lendas urbanas. In: *Ensino de Línguas: Propostas e relatos de experiências*. 1 ed. São Paulo: Blucher, 2023, cap. 8, p. 195-212.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos letramentos em tempo de web2. *Revista The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, nº 1, 2017.

XAVIER, Antônio Carlos; FERREIRA, Lucas; CAIADO, Roberta (orgs). *Linguagem e aprendizagem na cultura digital*. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

LITERATURA EN SALA DE AULA DE ELE: BREVES REFLEXIONES Y PRACTICAS A PARTIR DEL CONCEPTO DE LAS NOVELAS PICARESCAS

Kariny Dias de Oliveira
Jair Ibiapino Pereira Tavares

Introducción

Es cierto que cuando se habla en literatura no se puede olvidar que esta está directamente relacionada con los hechos históricos y culturales pertenecientes a las costumbres que están inciertas en una sociedad. Con eso, podemos decir que la literatura puede ser conceptualizada como la representación de los pensamientos del hombre de acuerdo con el periodo histórico en que vive. Al pensarnos la literatura en ese contexto, la tenemos, manifestada en sus géneros, posibilidades de exploración como una auténtica muestra de cómo funciona verdaderamente la lengua. Como muy bien no di el gran Aristóteles “el arte imita a la vida” y así siendo, la literatura siendo la representación de este arte nos representa en cuanto individuos inciertos en una sociedad.

En este trabajo presentaremos algunos conceptos claves sobre la función del texto literario en sala de aula, así como, llevaremos una reflexión de como pensar un género literario específico, Novelas Picarescas, para las clases de ELE, con la finalidad de podernos vivenciar sus características y peculiaridades practicas dentro de lo que di respecto a la enseñanza/aprendizaje de Español como Lengua Extranjera – ELE. Además, propondremos tres actividades didácticas para que sé empleadas en sala de aula de ELE a partir de una perspectiva breve y generalizada del tema de las novelas picarescas.

Acepciones sobre literatura: especulaciones teorías y practica en las clases de ELE

Nombraré literatura, de modo más amplio posible, todas las creaciones de un estilo poético, ficcional o dramático en todos los niveles de una sociedad, en

todos los tipos de cultura, desde lo que llamamos folclore, leyenda, chiste, hasta los modos más complejos y difíciles de la producción escrita de las grandes civilizaciones. CANDIDO (2011) – Traducción mía. Existe en la literatura niveles de conocimiento intencionales, es decir, planeados por el autor y de modo consiente agregados por el receptor. CANDIDO (2011) – Traducción mía. Algo importante que se hace necesario aclarar es el hecho de que los grandes cánones de la literatura pueden y deben ser trabajados en salas de clase de modo a llegar al público en general. Candido (2011) – Traducción mía.

De acuerdo con lo que nos señala Zilberman (2008), entre los años 70 y 80 dentro de las escuelas se intensifica el pensamiento de las discusiones acerca de cómo se debe ser tratada la lectura dentro de la escuela y es ahí que se nota la necesidad de no solo teorizar pero pensar en prácticas metodológicas de cómo trabajar la literatura en sala de aula. Una de las preguntas más grandes por parte de los profesores en este momento era: ¿Qué tipo de lectura debemos trabajar en nuestras clases? El problema se encontró en la respuesta y practicas ofrecidas a esa pregunta, pues, por mucho tiempo, en las escuelas fueran presentados textos literarios canónicos y por muchas veces fuera de la realidad del alumno y lejos de sus intereses.

Lo que a principio sería interesante hacer, era poder pensar en cómo introducir los grandes nombres de la literatura, pero, y principalmente, hacer una investigación en la sala de aula para saber lo que prefieren los alumnos de modo a ir introduciendo varios tipos de literatura para ellos, para que de este modo no ocurriera un posible rechazo inmediateista para la literatura que les presentaban en aquél momento.

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (cf. ISER, 1993).

Como presentado en la cita anterior, podemos, de hecho, pensar la literatura como representación de los hechos sociales, dentro de un determinado período de tiempo y espacio. Es poder pensar el modo como los alumnos/lectores pueden sentir dentro de textos ficcionales o no, la representación de quizás algo vivenciado por ellos o por otro miembro perteneciente a su alrededor sociocultural de modo más intelectual y reflexivo, lo que no deja de ser un nuevo modo de percibir el mundo en lo que vive.

La Literatura en Clases de ELE: Objetivos y Actividades

El modo como era presentada la literatura en sala de aula, podemos definirlo cómo la presentación de rasgos históricos, corrientes literarias, principales autores de la época, y ya está. A partir de la necesidad de cambiar el modo como se incierta la literatura en sala de aula, ha sido pensado el término: Competencia Literaria. Este término fue pensado por primera vez por Jonathan Culler (1975). Para el autor, la Competencia Literaria equivaldría a un sistema de convenciones que rige los textos literarios.

Es obvio que para cada actividad que proponemos en nuestras clases existe un objetivo y que esa actividad hace parte de una secuencia didáctica. Aquí no solo pensamos en presentarles la teoría y el uso de la literatura dentro de sala de aula de modo generalizado, pero también, y principalmente señalar el modo como ella es tratada dentro de una sala de aula para brasileños aprendices de Español como Lengua Extranjera – (ELE).

Vélez (2016), nos propone tres objetivos para que podamos pensar la enseñanza/aprendizaje de la literatura en nuestras aulas, son estas:

- Enseñar lengua
- Enseñar Literatura
- Enseñar Cultura

Duff y Malley (1990), infieren que cada texto es capaz de sugerir el tipo de actividad que podrá ser desarrollada a partir de él y que el texto literario entre tantas otras cosas sirve para que los alumnos puedan interactuar unos con los otros y con el profesor dentro de sala de aula, además, es importante que en el texto pro-

puesto para determinado grupo pueda ofrecer amplias oportunidades para que los estudiantes contribuyan y compartan sus propias experiencias.

Estrategias de lectura deben ser pensadas antes de presentarnos a nuestros alumnos de Lengua Extrajera (LE) el texto literario, pues, solo de este modo podrán disminuir o quizás hasta sanar las interrupciones de la lectura del texto pudiendo ser que los alumnos logren llegar no solo en la lectura dicha del texto, pero que alcanzan su literalidad y de hecho consigan leerlo. Delante del expuesto, es interesante señalarnos que hay que ser hecha toda una preparación en nuestras salas de aula para que podamos introducir para nuestros alumnos un texto literario, además de tenernos el cuidado de situar al alumno sobre el contexto sociocultural e histórico al cual pertenece el texto para que de ahí puedan empezar a comprender la idea principal del texto, lo que él en realidad desea transmitir a partir de la época en la cual fue escrito, nosotros que trabajamos con brasileños aprendices de ELE, se hace necesario que podamos también tejer estrategias de lectura en lo que di respecto a las estructuras lingüísticas presentas en el texto para que el alumno extranjero a la lengua no se frustre con la lengua y de pronto ponga la culpa en quizás una complejidad de lectura en el texto. Con eso se concluye que además de cuidar de aspectos lingüísticos, es necesario tratar de estrategias de presentación de los textos literarios antes de su introducción en sala de aula, para que de ese modo los alumnos/lectores puedan llegar a la Literalidad literaria.

La Novela Picaresca española: Definiciones, características y principales autores

Empecemos a introducir el texto pensando en el contexto literario que vamos a presentar. Nos encontramos en la España del siglo XVI, en pleno Renacimiento, dónde se desarrolla mucho la narrativa, o sea, la prosa, género literario presentado en la obra: El Lazarillo de Tormes. Esta obra fue escrita en 1554, es de autoría anónima y eso se explica por el contexto histórico de la época. En el siglo XVI la población sufría con la inquisición por parte de la iglesia y como la obra criptica los males de la sociedad de aquella época, ni todo que ella expone era permitido ser exhibido en aquél periodo sin que hubiera represalia de la iglesia, tanto es que cinco años después de su publicación (1559) la inquisición prohíbe su circulación, ya en 1573, la obra vuelve a ser publicada, pero quitando las páginas

que se critica la iglesia. La obra solo vuelve a ser publicada integralmente en el siglo XIX.

Aquí les presento algunas características de una novela picaresca, son ellas:

- **El protagonista es un pícaro.** Los pícaros en aquella época pertenecían a un sustrato social más humilde que en la literatura se usaba como un contrapunto del héroe caballeresco que eran representados por el tipo de novela que se veía hasta aquél momento (novel caballeresca).
- **Autobiografía narrada en primera persona.** En el caso de Lazarillo de Tormes, desde su nacimiento, ya que sabemos que él lleva este nombre porque ha nacido en el río Tormes que está ubicado en Salamanca – España.
- **Tiene un formato de carta,** en siglo XVI era muy común la utilización del formato de cartas y siempre dirigida a una autoridad de alto rango. En el caso del Lazarillo, escribir esta carta fue un pretexto para que pudiese empezar la narración, ya que decía él que tenía que explicar con sus propias palabras lo que se pasó con él, pues la gente estaba contando lo que ha pasado con él a su modo y no como de hecho ha ocurrido, entonces decide escribir la carta en primera persona para que todos sepan la verdad.
- **Estructura episódica,** esta estructura tiene que ver con el hecho que la narrativa va a presentarnos la evolución del protagonista desde la niñez hasta su fase adulta.
- Otra característica loable es la **mirada crítica a la caída de valores de la época medieval** que son valores que eran: la hidalguía, la valentía, la lealtad, la justicia.
- **La construcción de un mundo realista,** en este tipo de novela no se presentan los hechos fantásticos, ficciones o maravillosos, toda la trampa se pasa en el mundo real, en el caso del Lazarillo, en Salamanca – España.

De modo a concluir, podemos decir que a partir del Lazarillo, las novelas picarescas adoptan una forma consagrada. Esa forma es la autobiográfica con muy pocas excepciones. El personaje habla en primera persona y narra su ascendencia, su educación, sus primeros pasos, el fluir de su vida, condicionada constantemente por el medio hostil. VICENTE (2002). Aún es en esta obra que aparece por primera vez en la literatura de aquella época un niño como protagonista, ya que, la historia es narrada desde la niñez de Lazarillo, este protagonista es lo que representa un antihéroe.

La Novela Picaresca en el proceso de enseñanza aprendizaje de Literatura en ELE

En cuanto profesores de Literatura de Español Como Lengua Extranjera (ELE) pensada para brasileños dentro del contexto de la enseñanza superior, más respectivamente para profesores de Lengua Española en Formación, podríamos proponer diversas actividades didácticas para ser trabajado este tema en sala de aula, tales como:

- Relacionar el tema de la explotación de la infancia
- Tratar sobre cuestiones de la corrupción de la iglesia antes y en la actualidad
- Presentar el aparentar de las clases sociales de entonces y su relación con la burguesía también pudiendo hacer un contrapunto con la realidad actual.
- Otro tema pertinente que podría ser llevado a la discusión es el hambre en los países del tercer mundo, entre otros temas.

Actividades dentro de la universidad que podrían ser solicitadas delante los temas presentados son: presentaciones de seminarios, producción de artículos científicos para atender a la asignatura.

Principales autores de este tipo de novela en España:

- **Francisco de Quevedo**, *La vida del Buscón*.
- **Juan de Luna**, *Segunda parte del Lazarillo de Tormes*
- Alonso Zamora Vicente – (2003)
- Guillermo Rojas Carrasco – *La Novela Picaresca en la Literatura Española* – (1919).
- Vladimir Karanović *La Novela Picaresca Española y la enseñanza de Literatura: El caso de los estudios filológicos en la universidades de Serbias* (2021).

Propuestas didácticas de cómo trabajar literatura en sala de aula para estudiantes de brasileños de ELE.

Propuesta didáctica 01

Actividad de producción lectora, oral y auditiva:

Propuesta:

Los alumnos van a dividirse en dos grandes grupos y van a contestar las siguientes preguntas:

- ¿En qué lugar se pasó los hechos históricos presentados en el texto?
- ¿Cuáles los rasgos similares entre tu cultura y a de la población presentada en el texto?
- Al conversar con su grupo, nos presente una idea criptica a cerca del tema abordado en el texto.

Propuesta didáctica 02

Actividad de producción lectora y escrita: La producción textual debe tener entre 20 a 30 líneas.

Propuesta: Inventa un final para la historia. Antes, piensa, cuál es tu intención: mantener la intriga hasta la última línea; sorprender positivamente al lector con un final feliz o envolver el final con un aire trágico. Imagina todas las posibilidades y elige la que más te interese.

Propuesta didáctica 03

Actividad oral o de producción escrita: En cuanto profesores de Literatura de Español Como Lengua Extranjera (ELE) pensada para brasileños dentro del contexto de la enseñanza superior, más respectivamente para profesores de Lengua Española en Formación, podríamos proponer diversas actividades didácticas para ser trabajado este tema (Novelas Picarescas – El caso del Lazarillo de Tormes) en sala de aula, tales como:

- Relacionar el tema de la explotación de la infancia
- Tratar sobre cuestiones de la corrupción de la iglesia antes y en la actualidad
- Presentar el aparentar de las clases sociales de entonces y su relación con la burguesía también pudiendo hacer un contrapunto con la realidad actual.
- Otro tema pertinente que podría ser llevado a la discusión es el hambre en los países del tercer mundo, entre otros temas.

Actividades dentro de la universidad que podrían ser solicitadas delante los temas presentados son: presentaciones de seminarios, producción de artículos científicos para atender a la asignatura, entre otros.

Conclusión

Dentro del contexto de enseñanza/aprendizaje de literatura en ELEE, es cierto que, el profesor debe introducir el tema previsto, pues, así hace con que los estudiantes conozcan el contexto de la obra, lo que sin duda va a facilitar la comprensión lectora en lo que di respecto a lo que de verdad la obra desea transmitir para quién la leer, posibilitando a los estudiantes se prepararen para el intercambio de ideas. Esta propuesta hace con que el estudiante se convierta en protagonistas y participantes activos del proceso educativo.

No olvidemos que las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. La mejor metodología de enseñanza que podemos emplear seguramente comprende el enfoque interactivo, que incluya a los estudiantes y les proporcione un papel activo en el proceso de aprendizaje. Karanović (2021).

La literatura ha de estar presente en la enseñanza del español, pero la necesidad y la motivación del alumno han de prevalecer. Así pues, la literatura debe estar justificada por las necesidades del alumnado o por la responsabilidad didáctica de su utilización. Debemos ayudar al alumno, mediante actividades variadas y asequibles, a comprender los textos escogidos a su nivel. Desde este punto de vista, la literatura deja de ser un dominio de contenidos históricos y teóricos, para transformarse en un material con el que se trabaja. Los textos nos sirven tanto para explicar algunos contenidos históricos, sociales o literarios como para ampliar y mejorar las destrezas lingüísticas del alumnado. (LEÓN: 2009).

Referencias

AGUINAGA, C.; B.; PUÉRTOLAS, J. R.; ZAVALA, I. M. **Historia social de la literatura española (en lengua castellana)**. Madrid: Castalia, 2000. (2 tomos) .

2000. . **La novela picaresca y el punto de vista**. Barcelona: Seix Barral, GONZÁLEZ, M. M. **O romance picaresco**. São Paulo: Ática, 1988.

IRIARTE VANÓ, M. D. Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. Tinkuy, n. 11, p. 187-206, 2009.

JIMÉNEZ, F. P. La literatura en la clase de español para extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE. Salamanca, p. 59-66, 1996.

MAINGUENEAU, D. O contexto da obra literária. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PINHEIRO-MARIZ, J. O texto literário na aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SÁEZ, B. Texto y literatura en la enseñanza de ELE. In: Guervós, J. et al. Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Salamanca, 2011, 57-66.

SARDUY, S. Barroco. In: **_. Obras completas (tomo II)**. São Paulo: ALL-CA XX, 1999. p. 1195-1261.

RELATO DE EXPERIÊNCIA REFERENTE A IMPLANTAÇÃO DA LEI DE INICIATIVA POPULAR DO ESPAÑHOL Nº 17/2017 NA CIDADE DE AREIAL/PB

Jair Ibiapino PereiraTavares
Kariny Dias de Oliveira

Introdução

Neste artigo, iremos expor um relato de experiência acerca da luta pela resistência da língua espanhola no Brasil, para tanto, faremos um recorte no que diz respeito ao projeto de Lei nº 17/2017 (Lei de Iniciativa Popular do Espanhol) que regulamenta o componente curricular de língua espanhola na cidade de Areial, cidade situada no interior da Paraíba. Para tanto, iremos fazer uma breve reflexão acerca deste projeto, assim como, exporemos de que modo o mesmo impactou os demais municípios do estado através de ações similares apresentando novos desafios para que a língua espanhola como língua estrangeira seja respeitada como componente curricular da educação básica dentro do contexto do estado da Paraíba, ademais de buscarmos incentivar que cada professor de língua espanhola seja também um agente político. Esta leitura irá tratar em primeiro lugar do contexto histórico do ensino de língua espanhola no Brasil, e suas transformações provocadas em Areial e na Paraíba o que levam essas lutas por leis municipais a impactar diretamente na resistência da língua espanhola como língua estrangeira no Brasil, as influências do projeto de lei 17/2017 na educação básica e a necessidade de se criar um currículo específico para as aulas de Língua Espanhola no ensino fundamel II, suas contribuições e seu legado para a luta e resistência da permanência da língua espanhola da educação básica do Brasil.

A BNCC e o ensino de ELE.

Embora haja uma política de institucionalização do Inglês como “a língua estrangeira” das escolas brasileiras em decorrência de “questões sobretudo comerciais e socioeconômicas, relacionadas com sua hegemonia como língua

do capitalismo mundial (LAGARES, 2013, p.186)”, os documentos oficiais que regem a Educação Básica do Brasil trazem a possibilidade dos sistemas de ensino de ofertar a Língua Espanhola e outras Línguas Estrangeiras como é o caso da Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), que a partir da alteração ocorrida em fevereiro de 2017 com a lei de número 13.415/2017 em seu artigo 26 aponta que os currículos do ensino fundamental deve ser complementado “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, ou seja, qualquer componente curricular pode ser ofertado pelos sistemas de ensino dentre os 25 % da parte do currículo que lhe incumbe complementar (de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental);

Ademais, a própria BNCC, lançada em 2018, no rodapé 44 da página 244, indica que as competências para elaboração de currículos para o ensino de Língua Inglesa podem ser as mesmas para a elaboração do currículo de outras Línguas Estrangeiras Modernas.

Sancionar leis estaduais e municipais que tornem essa língua espanhola como componente curricular obrigatória no currículo, após um processo que revogou outra em um contexto mais amplo a qual determinava a sua oferta obrigatória em todo país no caso a extinta Lei Federal 11.191/2005 simboliza um ato de planejamento linguístico que “envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas – ou até mesmo para períodos ainda maiores. (Rajagopalan, 2014, p. 73)” E é essa a motivação do espanhol estar presente neste documento, ao passo que servirá também de espelho para outros estados da Federação os quais vêm retomando a discussão da pluralidade linguística como elemento fundamental para consolidação de uma educação democrática e inclusiva.

Instituir uma educação plurilíngue nos municípios paraibanos, dando a nossos estudantes a oportunidade de ter acesso a uma segunda língua estrangeira através da língua espanhola, de modo a romper com a ideia do monolinguismo imposto pela oferta exclusiva da Língua Inglesa em âmbito nacional “ [...] tem como fundamento central o objetivo de desenvolver nos indivíduos uma postura para a pluralidade linguística, ou seja, para o ‘ser plural’ diante da diversidade e

dinamicidade do mundo como o observamos em nossos dias (Altenhofen; Broch, 2011, p. 20).”

A Base Nacional Comum Curricular Nacional nos mostra direcionamentos que estabelecer as habilidades, os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem desse idioma, mas sobretudo, suscitar nas salas de aula o debate acerca do caráter amplo que o espanhol possui dentro do mundo globalizado. Fazendo necessário também discutir o porquê de se ensiná-lo nas escolas dos municípios paraibanos a exemplo de Areal, dentro deste o seu papel no processo de integração do Brasil com os países latino-americanos como emana a constituição federal de 1988 em seu artigo 4º visando o fomento dessas relações com os países latinos em específicos de língua espanhola.

Projeto de lei de iniciativa popular nº 17/2017 – Areal/ PB

O projeto de lei 17/2017 visa a oferta do componente curricular de língua espanhola no ensino fundamental nos anos finais do 6º ao 9º ano e na EJA – Educação de jovens e adultos da rede municipal de educação do município de Areal – PB.

Este projeto de lei foi de iniciativa popular, porém o que é um projeto de iniciativa popular? Como se desenvolve um projeto dessa natureza? É constitucional? Essas foram as primeiras perguntas que nós enquanto agente políticos nós fizemos ao princípio da luta popular.

Então o Professor Jair Ibiapino Pereira Tavares que estava frente da luta para que a língua espanhola fosse regulamentada dentro do que se pede a legislação foi a procura de orientações dentro da constituição brasileira para que o projeto não fosse vetado pelos vereadores da casa legislativa municipal de Areal. Segundo o que reza a lei acerca do pedido de um projeto de iniciativa popular:

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I plebiscito;

II referendo;

III iniciativa popular

Art. 29, XIII iniciativa popular de projetos de lei de interesse específico do Município, da cidade ou de bairros, através de manifestação de, pelo menos, cinco por cento do eleitorado; (Renumerado do inciso XI, pela Emenda Constitucional nº 1, de 1992)

Em ambas citações nos é apresentada a ideia de que a representação popular por um projeto de iniciativa popular está ancorada a constituição federal e que garante o pleno direito de cidadania por parte da população, resguardando a educação o patrimônio público e a probidade administrativa.

O projeto de lei 17/2017 é o primeiro projeto de iniciativa popular da história do município de Areial. Inicialmente este projeto viria por meio de uma indicação de alguém vereador que o Professor Jair Ibiapino iria solicitar, pois o componente curricular de língua espanhola já era ofertado na rede desde o ano de 2016 a pedido do mesmo professor a gestão municipal e ao conselho municipal de educação, órgão esse que tem a função de articular e mediar as demandas educacionais do seu sistema de ensino junto aos poderes competentes.

Os conselhos municipais de educação exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora. (Mec, 2014).

Com o texto do projeto pronto para ser apresentado a câmara municipal através de um vereador que podíamos apresentar o PL, o chefe de gabinete da prefeitura municipal de Areial o Senhor Carlos Henrique Pereira Balbino nos orientou que o projeto fosse apresentado em forma de iniciativa popular, Carlos Henrique alegou que este projeto já chegaria com força na câmara municipal de vereadores pois o mesmo se tratava de um projeto como ele bem afirmou “Emanado do povo” e que seria muito difícil do mesmo ser reprovado ou vetado pelos vereadores da legislatura vigente. O senhor Carlos Henrique com toda sua experiência jurídica e contabilista nos orientou de que forma iríamos lutar passo a passo para que o projeto fosse aprovado.

Então no dia 20 de julho de 2017 foi apresentado ao presidente da câmara municipal de vereadores o senhor Jose Ronaldo de Souza o requerimento do projeto de iniciativa popular com o número 17/2017 juntamente com as assinaturas

de 5% de eleitores de Areial pois o projeto se tratava de iniciativa popular assim orientado pelo então chefe de gabinete o senhor Carlos Henrique Pereira Balbino e assim foi feito, conseguimos 278 assinaturas através de uma baixa assinada popular em 5 dias de eleitores Areialenses com os nomes, endereço, CPF e o número do título de cada pessoa que assinou, pedido este que seria então o primeiro projeto de iniciativa popular da história de Areial – PB, juntamente com a justificativa do mesmo para que as comissões apreciassem.

O presidente da câmara o vereador José Ronaldo encaminhou o projeto para a comissão de constituição e justiça CCJ que se reuniu no dia 14 de setembro de 2017 as 19:00hs na sede da casa legislativa, o presidente da mesma o senhor Francisco de Assis Veloso Neto, junto com os demais membros da mesma apreciaram e analisaram os requisitos do mesmo com isto a CCJ também afirmou que projeto estava em consonância com a constituição federal e a lei orgânica do município de Areial em seu artigo 74 que a educação é um direito de todos e dever do estado de ofertar de forma gratuita. Assim o projeto foi encaminhando para a CDD comissão de direitos difusos, onde a mesma se reuniu no dia 20 de setembro as 18:00hs na sede da câmara municipal o presidente da mesma o vereador Marcos André Moreira Fernandes junto com os demais membros da comissão deu o parecer favorável ao projeto de lei e com isto o mesmo encaminhado novamente para a CCJ, comissão de constituição e justiça, com isso os vereadores membros da mesma irão analisar a constitucionalidade do projeto logo após, a reunião da CCJ foi realizada no dia 22 de setembro de 2017 as 13:30 na sede da câmara, estavam presentes todos os vereadores membros da CCJ e na pessoa do presidente o senhor Francisco de Assis Veloso Neto foi analisado também a partir do parecer da CDD a constitucionalidade do projeto de lei, com isto o projeto foi encaminhando para a apreciação e votação na plenária casa.

Então o projeto de lei de iniciativa popular de número 17/2017 foi apresentado na plenária da Câmara Municipal de Vereadores de Areial no dia 25 de setembro de 2017, projeto este apresentado pelo presidente da casa o senhor vereador Jose Ronaldo de Souza e lido para todos presentes na sessão o seguinte texto:

PROJETO DE LEI DE Nº 17 /2017

Dispõe a inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino fundamental da rede municipal de ensino e dá outras providências.

Art. 1º. A disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino fundamental II Regular e na modalidade EJA, da rede municipal de ensino, junto da Língua Inglesa, conforme art. 26 da LDBEN, Lei 9394/1996 e Lei Ordinária 13.415/17.

§ 1º. A disciplina deverá ser dirigida as quatros séries do ensino fundamental II.

§ 2º A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará obrigatória no ensino fundamental II, dentro da parte diversificada do currículo.

§ 3º A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de duas horas-aula semanal para cada ano.

§ 4º As escolas terão que realizar um exame (Prova) de equivalência, bimestral, para alunos oriundos de outras escolas que não contemplam a disciplina de Língua Espanhola em seu currículo.

Art. 2º. O processo de ensino-aprendizagem far-se-á por meio de aulas expositivas, teóricas e práticas, mediante utilização de todo e qualquer recurso disponível nas escolas.

Art. 3º. Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão formação superior em Licenciatura Plena com habilitação em Letras-Espanhol.

Art. 4º. O Prefeito constitucional do municipal de Areial – PB, incluirá em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola.

§ 1º. As unidades educacionais deverão adaptar seu currículo e grade escolares no prazo de cento e oitenta dias a contar da data de aprovação desta lei.

Art. 5º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Areial PB, 25 de setembro de 2017.

Na ocasião a pedido do professor Jair Ibiapino o projeto foi defendido pelo mesmo em plenário o professor Jair Ibiapino citou o artigo 4º da constituição Brasileira em seu parágrafo único, citou todos os benefícios para o alunado arealense em aprender a língua espanhola como língua estrangeira, citou o FUNDEB como fundo de pagamentos dos salários dos professores e toda a importância que tem a língua espanhola para o mercado de trabalho, cultura e para as relações do Brasil com o mundo globalizado. Por fim o mesmo pediu os vereadores que votassem a favor do projeto e pediu ao senhor prefeito Adelson Gonçalves Benjamin que sancionasse o mesmo. Em seguida o prefeito Adelson se comprometeu a sanção do mesmo. Por fim todos os vereadores votaram a favor da aprovação do projeto que atualmente é a lei 321/2017 publicada em diário oficial do município de Areial em 26 de setembro de 2017.

Este projeto traz consigo a resistência da língua espanhola, e também a proteção do professor de língua espanhola na Paraíba pois ele é o primeiro a tratar da normatização da profissão do professor de língua espanhola, ele cria o cargo de professor, esta lei garante o ensino de língua espanhola nas escolas, esta lei serve de antecedente para os demais municípios da Paraíba implantarem a língua espanhola em suas redes de ensino, pois a cada cidade que os professores de espanhol ou até vereadores levam o projeto esta lei serve de antecedente para a defesa de seus projetos de implantação.

Conclusão

Se pensarmos e refletirmos a partir das lutas aqui abordadas até chegar no que é atualmente a lei municipal 321/2017, encontraremos caminhos, formas e mecanismos super de resistência e resignificação pela luta da língua espanhola no Brasil. Como exemplo a cidade de Areial na Paraíba nos mostra que podemos ser agentes políticos linguísticos e que a ideia de integração regional com os povos latinos é o maior argumento para que existam leis municipais e estaduais nessa magnitude e grandeza, assim as associações serão fortes, e terão a incumbência de fomentar no imaginário dos professores de espanhol a ideologia linguística do pluralismo na educação básica e a resistência do ensino de língua espanhola no Brasil.

Referências

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/conselhos-municipais-de-educacao>. Acesso em 15 de agosto de 2023.

Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-e-como-funcionam-os-conselhos-municipais-de-educacao/>. Acesso em 15 de agosto de 2023.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cme_guiaconsulta.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2023. Disponível em: <http://areial.pb.gov.br/portal/projeto-de-lei-de-iniciativa-popular-e-aprovado-na-camara-e-municipio-ira-oficializar-a-lingua-espanhola-na-rede-de-ensino/>. Acesso em 5 de agosto de 20

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICHOLAIDES,

C. Et.al (Orgs); *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LEITURA E ESCRITA NO UNIVERSO DA TECNOLOGIA

Valdirene Sabino¹

Sônia Barros²

Introdução

O presente artigo propõe análises para o desenvolvimento da comunicação por meio de várias ferramentas disponibilizado pela tecnologia, pois a leitura, seguramente, constitui, muitas vezes, problemática para o docente da área da linguagem. É um grande desafio fazer com que a leitura deixe de ocupar um lugar menor nas aulas para ser ela mesma conteúdo de ensino.

Além da preocupação com o desenvolvimento de indivíduos leitores, pensou-se também nos novos processos de leitura inserida pelo uso das novas tecnologias. Fazer com que as atividades docentes estejam ligadas ao uso da tecnologia, sobretudo, da Internet, entretanto neste trabalho buscou-se um olhar para essa parceria entre o ensino formal e o digital, ou seja, a tecnologia não somente como estratégia ou meio para alcançar um objetivo, mas sim enquanto mediadora das novas maneiras de ler. Estruturou-se o presente artigo da seguinte maneira: inicialmente, serão expostas algumas reflexões teóricas sobre a transformação da comunicação no mundo da tecnologia digital na sequência uma breve caracterização dos gênero *textuais*, e por fim. Pontos favoráveis e negativos da influência da internet tanto na leitura quanto na escrita, buscando associar as novas concepções da modernidade que fazem parte de nossas relações cotidianas.

A transformação da comunicação no mundo da tecnologia digital

A comunicação oral, a escrita e a impressa podem ser relacionadas a fases de um processo de refinamento pelo qual passou o processo de evolução cognitiva da espécie humana. Um livro ou um texto qualquer para ser «compreendido», em

1 Graduada no curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: geanicaw@gmail.com

2 Graduada no curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: sonia.barros@aluno.uepb.edu.br / sonnyabarros@gmail.com

princípio deve ser lido do início ao fim, palavra por palavra, parágrafo por parágrafo e página por página, uma após a outra. Subtende-se que a formação de um ponto de vista próprio, em princípio, ocorrerá, ou não, no momento posterior a leitura de uma forma total.

Saindo do início da era da escrita e nos transportando até o século XXI, visualizamos uma realidade aparentemente diferente da encontrada na época dos sumérios, mas como naquela época, hoje em dia nossa sociedade está vivendo uma grande revolução, a revolução tecnológica, que acaba influenciando fortemente nossas ações e nosso comportamento. A propagação da Internet no mundo tem mudado e muito os hábitos da população, inclusive as formas e recursos utilizados para nos comunicarmos. Percebemos assim que ambas podem interagir juntas, partindo do princípio que a comunicação pode propaga-se pelo mundo através de aparatos tecnológicos.

O advento das tecnologias de informação e comunicação resultante da união entre informática e telecomunicações, gerou novos desafios e profundas alterações nos sistemas de comunicação, dessa forma surgindo novas oportunidades para a introdução das tic, na escola. Em relação à representação e comunicação de ideias, possibilitando novos meios trazidos pela tecnologia que instauram diversas formas de apreender a realidade cotidiana. O uso de ambientes virtuais de conhecimentos remetem a uma expectativa de interação e construção colaborativa de conhecimento, tendo em vista a potencialidade de promover o desenvolvimento de técnicas para escrever, ler e interpretar textos.

Essa possibilidade para Cury (2001), de transmissão oral, obrigatória para a colonização e a escravatura aliadas à moral e à fé cristã, impediu a acessibilidade da população brasileira à escola, bem como ao mundo da leitura e da escrita e conseqüentemente a formação de leitores e escritores.

Com o uso da tecnologia das TIC, professores e alunos criam meios para utilização da escrita podendo descrever e reescrever suas ideias comunicar-se, produzir histórias, divulgar fatos do cotidiano, trocar experiências e desenvolver projetos. Nesse movimento de escrever, ler, refletir e refazer, que favorece o desenvolvimento pessoal, profissional e grupal, bem como ao entendimento da realidade e a atuação na reformulação da sociedade com que os meios disponibilizados pelas tecnologias de informação e comunicação serviram para contribuir com o

desenvolvimento do espírito crítico. Dessa forma quebrando as barreiras entre o mundo exterior e o escolar interligando-os de forma enriquecedora e consciente.

Gêneros textuais virtuais emergentes

Sabe-se que todas as tecnologias de comunicação geram novos meios e ambientes como foi na invenção da escrita com a imprensa e os tipos moveis que evoluíram seus suportes com o passar do tempo. Atualmente a internet é um imenso laboratório com experimentações e análises que continua em constante aperfeiçoamento de acordo com as necessidades comunicativas dos indivíduos gerando novos meios textuais.

Como visualiza Bolter (1991), a introdução da escrita remeteu-se a uma *cultura letrada* nos ambientes em que a escrita desenvolveu-se. Possivelmente podemos dizer que atualmente, a iniciação da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo ao surgimento de uma *cultura eletrônica*, com a revolução de uma **nova economia da escrita**. Basta verificar a quantidade de expressões originadas nos últimos tempos. Pode-se resumir esse aspecto em apenas uma expressão que está se tornando usual para designar o este aspecto, sendo ela, “**letramento digital**”, cujas características principais podem ser mais bem conhecidas. Segundo Yates (2000:233), com as novas tecnologias digitais, vem-se dando uma espécie de “*radicalização do uso da escrita*” e nossa sociedade parece tornar-se “textualizada”, isto é, passar para o plano da escrita.

Assim, partindo da noção de gênero textual como fenômeno social e histórico. Este estudo tem por finalidade classificar e caracterizar alguns dos gêneros existentes que emergiram nas últimas décadas. Analisa particularmente os gêneros desenvolvidos no contexto da atualmente chamada *mídia virtual*, identificada na tecnologia computadorizada partir dos anos 70 do século XX. Essa nova forma de comunicação é conhecida como *Comunicação Mediada por Computador (CMC)* ou *comunicação eletrônica*. Que desenvolve uma espécie de “*discurso eletrônico*”.

Dessa forma não será feita uma abordagem ampliada da linguagem na Internet, nem tão pouca uma análise de todos os gêneros emergidos ou em fase de desenvolvimento no âmbito do meio virtual. Mencionaremos os gêneros virtuais mais conhecidos, conceituando-os (ressaltando uma tentativa):

I_e-mail, correio eletrônico.

II_bate-papo virtual, (em aberto, reservado (chat), agendado e em salas privadas), acessível para duas ou inúmeras pessoas interagirem simultaneamente.

III_entrevista com convidado, forma de diálogo com perguntas e respostas.

I V _aula virtual, interação entre determinado número de alunos, podendo este ser tanto no formato de e-mail como de arquivos hipertextuais.

V_bate-papo educacional segue o estilo dos chats tendo finalidade educacional.

VI_vídeo-conferência interativa assemelha-se a uma interação face a face. **endereço eletrônico**, utilizado para e-mail pessoal e home Page. **lista de discussões**, grupo de pessoas que se comunicam de forma simultânea com interesses específicos. **weblog** são diárias pessoas na rede com observações diárias ou não, anotações ou agendas de forma participativa.

Todos os gêneros aqui mencionados dizem respeito às interações entre indivíduos reais, embora suas relações sejam em geral virtuais. Salientado que na caracterização dos gêneros emergentes o que prevalece é o uso da escrita. Muitos são os aspectos que envolvem a escrita eletrônica, particularmente os gêneros mais próximos a oralidade, que apresentam um grau de informalidade. Contudo, existem alguns exageros e precipitações que apontam serem projeções enganosas sobre o uso da internet como ferramenta educacional. No entanto esta é uma questão relevantes, pois existem aspectos inovadores aos quais a escola precisa atentar-se, devido a não se adequar à nova realidade dos usos linguísticos, ou seja, ao letramento digital.

Hipertexto

O hipertexto é segundo Tosca (1999, p.575), “basicamente um texto não-linear em que o leitor tem a possibilidade de ‘navegar’ a seu gosto”. A metáfora faz referência ao fato de que a tecnologia informática cria possibilidades no hiper-

texto, ou seja: um texto na tela, unido a outros textos por meio de sentidos que o leitor ativa à vontade, passando livremente de um fragmento a outro. O hipertexto forma-se a partir dos traços que formam os gêneros discursivo-textuais anteriores a ele, isto é, aqueles textos que Bakhtin (1997, p. 281[1979]) classifica como pertencentes ao gênero secundário, na medida em que a essência de sua realização está relacionada “a uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída” no que diz respeito às circunstâncias em que esse gênero se fixa. É resultado de um processo histórico de formação, por meio do qual o gênero primário é absorvido e transformado. Tosca (1999) assinala a não-linearidade como característica principal do hipertexto. Esse tipo de escritura, denominado por Bolter (1991, p. 159), de “escritura espacial” está diretamente relacionado à literatura moderna, dado que busca quebrar a linearidade, visando introduzir novas formas de expressão para as quais são necessários leitores especialmente atentos. Sumariamente, Marcuschi (1999) resume as características do hipertexto sendo:

- **não-linearidade:** característica central que se refere à flexibilidade de navegação permitida pelos elos ou nós;
- **volatilidade:** característica relacionada à própria natureza do suporte, que torna o Hipertexto algo essencialmente virtual, já que não existe estabilidade hipertextual porque as escolhas e as conexões estabelecidas pelos usuários (escritores/leitores) São efêmeras;
- **topografia:** trata-se de um espaço de escritura/leitura sem limites definidos, não-hierárquico ou tópico;
- **fragmentariedade:** característica também central que “consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas”;
- **acessibilidade ilimitada:** podem-se buscar informações em *sites* os mais variados possíveis;
- **multissemiótica:** a linguagem não se limita à alfabética e é possível trabalhar de modo simultâneo e integral com outras linguagens não-verbais, tais como: visual, gestual, cinematográfica, musical (cf. Bolter, 1991: 27);

- **interatividade:** característica semelhante a da interação face a face, com dois ou mais interlocutores em tempo real, refere-se à interconexão interativa do usuário navegador (ou leitor) com uma variedade de textos e autores;
- **iteratividade:** diz respeito à polifonia e a intertextualidade, isto é, as várias formas de recursividade a notas, citações, consultas de/a outros (hiper) textos. para uma melhor compreensão, optamos por deixar destacado em itálico as partes referentes .

Internetês

Nota-se que a concepção de escrita errada se pauta em justificativas como: ‘não usar pontuação’, ‘frases sem vírgula e sem ponto’, ‘não escrever palavras como “naum”, “KD”, “pakas”, “moleks”’, que parecem ecoar das recomendações de professores e de métodos tradicionais em discursos como “saber português é escrever corretamente”, “saber a ortografia e as regras gramaticais da língua”, “saber usar pontuação”, entre outros. Segundo Possenti (2006), esse imaginário, que faz com que muitos identifiquem Língua (portuguesa, no nosso caso) com língua escrita, é reforçado quando se discute grafia ou quando, por outros motivos, ela ocupa o primeiro plano. Para muitos Conservadores, assim como a questão dos estrangeirismos, a invasão de uma ‘nova’ linguagem como o internetês – conhecido como o português digitado na rede, cuja escrita foge ao padrão da norma culta – poderia também ameaçar a sobrevivência da língua portuguesa, já que está tomando conta dos textos de alunos na escola e se alastrando dia-a-dia na comunicação via internet (*Orkut, e-mails, chats, etc.*).

Essa memória também ressoa na descrição acima e se faz presente na utilização dos verbos: a) trucidar (‘chega de trucidar a língua portuguesa’), como se os escreventes estivessem matando barbaramente, com crueldade, a língua e ela corresse o risco de não mais existir; e seqüestrar: (‘seqüestraram a língua portuguesa’), no sentido de que a língua – um bem que precisa ser preservado – está sendo isolada, como num crime ilegal. Entretanto no que concerne a outros autores o internetês poderá futuramente tornar-se um meio de comunicação mais eficaz de forma a evoluir cada vez mais aproximar as pessoas no menor tempo possível.

A linguagem da comunicação on-line, ultrapassou os limites aos quais estava restrito, invadido a TV, celulares (via sms) e até na escola. Desenvolve-se assim uma linguagem nem fixamente oral nem escrita, mas uma mistura na qual os traços da oralidade podem ser visualizados, nessa mistura de códigos e linguagens criam-se os emoticons, para Lucia Santaella, os emoticons expressam as vocações da rede para fundir oralidade e escrita. Os mesmos caracterizam emoções, expressas em rostos ou sinais.

Pontos favoráveis e negativos da influência da internet tanto na leitura quanto na escrita

Um autor essencial para nos proporcionar elementos teóricos que nos permitam desassociar nossas concepções sobre o livro, a escrita e a leitura é Roger Chartier. Chartier (1994; 2001) em primeiro lugar chama a atenção para a importância de analisar .

Estes elementos a partir de uma perspectiva histórica. Um recurso à história, percebendo as descontinuidades, diferenças e discrepâncias, permite uma visão mais complexa e adequada do passado e, como consequência, uma aproximação mais inventiva e imaginativa com o futuro. (Chartier, 2001, p.20).

Em segundo lugar, devemos reestruturar nossa concepção de leitura. Chartier nos aponta armadilhas ao considerarmos apenas uma forma de leitura. Tal perigo surge, segundo o mesmo, da ideia de que o texto predeterminará o tipo de entendimento conclusivo que se terá da mensagem. Devemos atentar considerações e condições concretas de leitura o que nos submeteria a identificar formas distintas de leitura. Sendo Assim, poderíamos considerar as “comunidades de leitores” e as “tradições de leitura”, O que nos transportará a pensamentos distintos em relações que estão estabelecidas entre a mensagem impressa presente no livro, bem como os diferentes significados que tanto o livro como a leitura adquirem para diferentes leitores (Chartier, 1994).

No século XVIII, na França, já se previa uma preocupação com uma possível «crise» da leitura e da escrita. Evidentemente que nesta crise não se levava em consideração as mesmas preocupações, os mesmos personagens e os mesmos interesses. Pode-se perceber que talvez o mais importante, nesta viagem ao passado

da história, nos possibilita abrandar os diagnósticos melancólicos sobre o futuro do livro, da escrita e da leitura. A história do livro nos permite pensá-los como suporte de textos e imagens.

Não há uma possível substituição para transpor ao patamar de uma sociedade da leitura, da escrita e da aprendizagem, é essencial enfrentar inúmeros obstáculos e desafios, vários deles presentes ainda hoje no interior das intuições educacionais. Entre estes últimos, os mais decisivos do ponto de vista escolar são:

- A desmistificação de laboratórios de informática e da senha do computador;
- O acesso à tecnologia de informação e comunicação por todos que atuam na escola (o meio escolar e as comunidades escolares);
- A utilização dessa tecnologia para a compreensão de diferentes realidades relacionadas ao cotidiano, as quais ultrapassam as fronteiras disciplinares, articulam distintas áreas de conhecimento e, simultaneamente, favorecem o aprofundamento de conceitos específicos e levam à produção de novos conhecimentos;
- A disponibilidade do uso do espaço da escola e do tempo de aprendizagem;
- A progressividade da condição para buscar e trocar informações significativas em diversas fontes e para a respectiva utilização dos recursos tecnológicos provenientes de cada atividade em desenvolvimento;
- Inovadoras formas de representar a escrita e romper com a linearidade do texto impresso.

Considerações Finais

Com a expansão da tecnologia da informação e da comunicação, novas relações com o saber se renovam, e nesse cenário está à prática educativa. Essas relações estabelecidas têm sido estudadas a partir de vários posicionamentos teóricos, alguns de forma pessimista, revelando efeitos trágicos da tecnologia nas relações sociais, e outros de forma otimista, e até um tanto idealista. O fato é que

uma nova maneira de interagir com o conhecimento, e, principalmente, com a leitura está posta. Não se trata de supervalorizar o suporte, mas sim de perceber sua influência nas interações contemporâneas, adequando assim seus conteúdos e estratégias para que de fato ocorra aprendizagem significativa tanto de leitura como de escrita.

Referências

In: SILVA, Luiz Antônio (org.) *A língua que falamos: Português – história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005, p. 15-30.

KOMESU, F. C. Blogs e as praticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Orgs.).

Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação e cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**/Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 23, n. 81. São Paulo: Cortez: Campinas: Cedes, 2002.

A leitura nos oceanos da internet, Silva, Ezequiel Theodoro Da; Outros; Almeida, Rubens Queiroz De, AMARAL, Sergio ferreira do são Paulo 2003, Ed. CORTEZ. Revista língua portuguesa, ano I, nº05, 2006, por Silva Marconato

PRÁTICAS EDUCATIVAS CENTRADAS NA REALIDADE RURAL: O PAPEL DA ESCOLA DO CAMPO NA MANUTENÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR

Renato Marques de Brito¹

INTRODUÇÃO

Educação do campo é um resultado histórico das lutas travadas pelos movimentos sociais populares, que conquistaram na década de 90 torná-la em uma modalidade de ensino, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica incluindo a oferta da Educação Básica do Campo como direito de toda população rural, temática essa que deve ser discutida continuamente, uma vez que está integrada as dimensões sociais onde a escola se encontra e a prática docente.

Deste modo, para discutir a educação do campo, faz-se necessário tecer algumas reflexões, por meio de uma revisão bibliográfica inicial, no intuito de conhecer e caracterizar o espaço onde a escola se encontra, seu contexto histórico, as características da comunidade, o projeto político pedagógico desenvolvido, as ações e instrumentos utilizados no processo educativo e os objetivos que norteiam a abertura e a manutenção dessas unidades de ensino.

Partindo do pensamento de Libâneo, (2013) em que considera a escola como um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, ao passo que possibilita às classes populares, ao terem ao acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo, é o que move esse estudo ao buscar responder nossas principais inquietações.

Este artigo examina a interseção entre as práticas educativas centradas na realidade rural e o papel crucial que a escola do campo desempenha na manutenção e promoção da agricultura familiar, apresentando reflexões e proposições, a partir das experiências vivenciadas na Escola do Campo João Izidro dos Santos,

¹ renato_areial@hotmail.com

no município de Areial-PB, além de enfatizar a trajetória de sua reabertura no ano de 2017.

A pesquisa é fruto de uma inquietação referente a falta de subsídios e orientações para os profissionais da educação, que atuam nessas instituições, que por muitas vezes se deparam com realidades que levam a refletir sua prática pedagógica, a partir de um olhar crítico sobre os espaços físicos, as condições e carências da escola, a estrutura político-social em que está inserida, as políticas públicas ou a ausência delas, a proposta pedagógica e a importância dessa escola para a comunidade.

Neste sentido, este texto dialoga com as questões já postas, procurando realizar uma abordagem teórica conceitual, enfatizando a importância da escola do campo, refletindo sobre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na educação do campo, além de evidenciar as ações realizadas na Escola Municipal João Izidro dos Santos.

Dessa forma a pesquisa se justifica pela importância de abordar amplamente a temática da colaboração entre escolas do campo, comunidades e instituições agrícolas, demonstrando como essas parcerias podem ampliar os benefícios da educação centrada na realidade rural para a prosperidade contínua da agricultura familiar, além de fornecer informações que possam subsidiar outros profissionais da educação do campo, contribuindo com novas práticas educativas e construção de um currículo próprio para a educação do campo.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentação Teórica

A legislação educacional trouxe avanços para a discussão da educação como um todo, principalmente, a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Mas, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, na prática, a escola do campo, como tem ocorrido há anos na história da educação brasileira, ainda não contempla as suas necessidades específicas, fazendo-nos repensar sobre essa modalidade de ensino. Confirmando o pensamento de Libâneo (2002) de que a escola precisa ser repensada.

De acordo com Roseli Caldart (2009) pesquisadora sobre a educação do campo, “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/ do campo”, o que leva a refletir sobre a necessidade de criar-se e manter-se essas unidades de ensino, que contribuem para a formação das pessoas que estão no campo, ou seja, nas zonas rurais do país.

Por conseguinte, Miguel Gonzalez Arroyo (2007), defende a escola pública do campo e a necessidade de formar educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e culturas dos povos que vivem no campo, ou seja, que nos currículos sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas as problemáticas vivenciadas no dia a dia das zonas rurais. Para Mônica Castagna Molina (2002), a formação de educadores, para atuar nas escolas do campo, devem partir do Movimento da Educação do Campo.

Para refletir sobre as práticas pedagógicas e o currículo escolar no contexto de escola do campo, José Carlos Libâneo (2002) criador do termo “pedagogia crítico social dos conteúdos” afirmar que escola deve ser valorizada na sua totalidade, deve ser o lugar onde há a construção diária do conhecimento, corroborando Ilma Passos de Alencastro Veiga (1998), fala da construção do projeto político-pedagógico, voltada para a efetivação da prática pedagógica crítica, que envolve escola, ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao currículo escolar, eles precisam estar alinhados aos documentos oficiais, mas que devem ser criadas estratégias próprias do seu contexto para que favoreçam a qualidade de ensino de acordo com o espaço em que está inserido. Roldão e Almeida (2018), destacam que o currículo ajuda a diferenciar cada escola para que ela responda melhor as características do contexto e maximize as potencialidades específicas.

Compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu, Caldart (2009, p.38). O intuito é se aprofundar para além do tema e buscar novas referências, teorias, documentos e informações que contribuam para enriquecer esse tema, e nesse processo construir saberes e fornecê-los para a sociedade, como mais uma oportunidade de discutir esse tema.

Metodologia da pesquisa

Considerando o estudo proposto e os objetivos a pesquisa a ser realizada neste trabalho pode ser classificada como descritiva, definida por Prodanov e Freitas (2013) como aquela que pretende observar, registrar, ordenar e analisar os dados sem uma manipulação por parte do pesquisador.

Dessa forma, essa pesquisa delimita-se em apresentar reflexões e proposições a respeito da educação do campo, a partir das experiências vivenciadas na Escola da Escola Municipal João Izidro dos Santos na zona rural do município de Areial-PB, quanto aos procedimentos, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266), a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.

Enquanto a pesquisa documental visa selecionar, tratar e interpretar a informação bruta, buscando extrair dela algum sentido e introduzir lhe algum valor, podendo, desse modo, contribuir com a comunidade científica, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam nenhuma análise profunda. (Silva; Grigolo, 2002).

Para o aprofundamento dessa pesquisa serão utilizados como forma de embasamento teórico diversas obras já publicadas em meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos, dissertações, revistas, monografias, páginas da web, documentos oficiais, bem como outras formas dispersas de publicidades institucionais.

Por fim, trata-se de um estudo de caso, pois se procurou estudar um objeto bem definido, como é o caso da trajetória de reabertura da Escola Municipal João Izidro dos Santos na zona rural do município de Areial-PB, o qual é desenvolvido por meio de um olhar analítico do pesquisador combinado com a análise documental através das apreciações teóricas para se realizar uma abordagem teórica conceitual, enfatizando a importância da escola do campo como espaço de emancipação do saber e valorização do lugar de pertencimento e refletir sobre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na educação do campo.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao

investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”. Dessa maneira favorecendo uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, no espaço em que a escola está inserida.

No que se refere à abordagem, caracterizou-se como qualitativa, para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para que ao fim se possa concluir o projeto descrevendo sobre a história da Escola Municipal João Izidro dos Santos, e culminando com subsídios e informações sobre a importância da abertura e a manutenção de escolas nas comunidades rurais, apresentado sugestões de temas para compor o currículo, a partir das vivências na Escola Municipal João Izidro dos Santos.

Resultados e Discussões

A Escola Municipal João Izidro dos Santos, EMJIS, campo da pesquisa para este trabalho foi criada pelo poder executivo municipal através de decreto 267/1984 de 21 de agosto de 1984. Durante esse período, no município existiam outros grupos escolares, mas que na década de 1990, maioria dessas escolas foi desativada, alguns prédios estão abandonados, outros foram adaptados e transformados em moradias, alguns foram demolidos. A referida escola foi desativada em 2013 e reaberta no ano de 2017 e permanece atualmente em pleno funcionamento.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental João Izidro dos Santos está localizada no Sítio Lagoa do Girau, Zona Rural do município de Areial-PB, sendo a primeira Escola do Campo de Areial, com turmas de Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Foi reativada através do parecer de nº 001/2017 do Conselho Municipal de Educação.

Com o passar do tempo, a referida Escola que havia começado apenas com duas salas foi reformada no ano de 2020, na Gestão do prefeito Adelson Gonçalves Benjamin, construindo assim, sua terceira sala, sala de professores e pátios, ampliando seus espaços de convivência e que atualmente recebe melhorias de in-

fraestrutura, material pedagógico, merenda de qualidade, um corpo de professores dedicados ao ensino-aprendizagem e uma equipe de apoio que cuida dos alunos.

Nesta escola as metodologias de ensino e os conteúdos são voltados para os conhecimentos agrários, além de ter sido incluída em sua grade o componente curricular de Agroecologia dentro da parte diversificada do currículo. Partindo de uma proposta voltada para a agricultura familiar, preservação meio ambiente e cidadania.

A EMJIS leva conhecimentos básicos e técnicos baseados na agroecologia para a vida das famílias e da comunidade em que a instituição está inserida, demonstrando assim, a relevância social que esta desempenha na localidade e busca levar a frente um projeto de uma escola socialmente ativa e voltada para o aperfeiçoamento da vida no campo, meio ambiente e a formação do cidadão.

Práticas adotadas na escola

A educação do campo é um paradigma educacional que reconhece a importância de abordagens pedagógicas adaptadas às particularidades das comunidades rurais. Ela se baseia na contextualização do ensino, incorporando elementos da vida rural nos currículos para tornar o aprendizado mais relevante e significativo para os alunos (Caldart, 2004). Essa abordagem procura preservar e transmitir conhecimentos tradicionais, além de desenvolver habilidades práticas que atendam às necessidades da vida no campo (Moraes, 2011).

Na Escola do Campo João Izidro as práticas educativas buscam promover cidadania, focar nos estudos, conscientizar-se sobre a importância da preservação do meio ambiente e valorizar a agricultura familiar. A equipe escolar tem promovido ações dentro dos eixos já expostos, a exemplo da promoção de aulas de campo, em 2022 a escola realizou viagens para Areia-PB, município histórico da Paraíba; Museu do Algodão e Museu Digital em Campina Grande-PB; Exposição da história natural na ECI Francisco Apolinário da Silva; Cinema na cidade de Remígio-PB e viagem à praia de Cabedelo e ao Sinter-PB, em João Pessoa-PB, com o objetivo de ampliar o capital cultural dos alunos.

Incentivou na realização do Quiz de Geoagroecologia, um jogo de perguntas e respostas, com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de Geografia e Agroecologia, bem como a Gincana socioeducativa da solidariedade, que se caracteriza como uma competição entre equipes, visando à integração entre alunos novos e veteranos e o estímulo ao trabalho em equipe.

Realizou a Quermesse Escolar, que já virou tradição e neste ano a instituição realizou, em parceria com o Departamento de Cultura e Eventos do Município, a 5ª edição do evento, em que a escola se transformou numa vila junina com barracas de doces e salgados, comidas típicas, música ao vivo, brincadeiras e sorteios. Além disso, contou com um sortido bazar sustentável, com peças de vestuário, calçados, utensílios domésticos, brinquedos, entre outros.

Organizou o Fórum de Agroecologia e Economia Solidária, o fórum que é um espaço democrático de socialização de experiências e conhecimentos agroecológicos e que permitiu a troca de saberes, entre os diversos segmentos da sociedade, incluindo comunidade acadêmica, técnicos, consumidores e agricultores.

Tem fortalecido e incentivado o Projeto Horta Escolar, pois colocar a mão na terra, manusear sementes e mudas de hortaliças, aprender sobre o processo de germinação e desenvolver valores relacionados às questões ambientais estão fazendo parte da vida dos alunos na EMJIS. Além de conciliar teoria e prática, os produtos cultivados sem agrotóxicos com a ajuda dos alunos e funcionários da Escola do Campo vem enriquecendo a merenda escolar.

Com o apoio da Prefeitura Municipal foi possível o acesso as tecnologias, em que todos os alunos receberam um tablet e todos professores receberam um notebook, com o objetivo de melhorar o acesso as tecnologias e inserir novas metodologias no processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se refletir sobre o papel da Escola do Campo e a necessidade de incorporar práticas pedagógicas que sejam significativos para os alunos, professores e toda a comunidade onde a escola está inserida, considerando o contexto de significados e que estejam interligados com a vida e a luta da comunidade local, além da importância de abordar amplamente essa temática da educação do campo, conhecendo seu contexto histórico e social.

Desta forma, podemos inferir que as práticas adotadas na Escola do Campo João Izidro dos Santos são importantes para uma ressignificação no cenário educacional, pois buscam viabilizar ações, vivências, experiências e dinâmicas que podem contribuir para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma educação centrada na realidade rural e desta forma contribuir para a manutenção da agricultura familiar.

Por fim, refletir a partir dessas ações e da trajetória da Escola Municipal João Izidro dos Santos, como uma oportunidade para contribuir diretamente, no fortalecimento da conscientização e defesa da necessidade histórica, na manutenção e construção de novas escolas e a elaboração de um currículo próprio para a educação do campo, que insiram temas relevantes e práticas educativas adaptadas à realidade rural, fortalecendo a sustentabilidade da agricultura familiar e o desenvolvimento das comunidades rurais como um todo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação. 9.394/96**. Brasília: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 01 de 03 de abril de 2002**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2023.

CALDART, Roseli S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Adm/Desktop/PROJETO%20DE%20MESTRADO/Roseli%20Caldart.pdf>>. Acesso em: 05 agosto 2023.

FERREIRA, Ademir Antônio; REIS, Ana Carla Fonseca; PEREIRA, Maria I. **Gestão empresarial de Taylor aos nossos dias: evolução e tendências da moderna administração**. São Paulo: Pioneira, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, Ana Célia Silva. **Educação do campo no semiárido: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Projeto Político Pedagógico atualizado da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Izidro dos Santos, Areial--PB, 2022.

ROLDÃO, M. C. & ALMEIDA, S. DE. **Gestão curricular para a autonomia das Escolas e Professores**. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE), 2018.

SILVA, Marise Borba de; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

«DON QUIJOTE DE LOS NIÑOS»: MONTEIRO LOBATO EN CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA

María José Núñez Merino Siomara
Regina Cavalcanti de Lucena

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra carrera profesional, insistimos en llevar la literatura a las clases de lengua española. Desde la literatura infantil y juvenil a los grandes clásicos, en formato papel o digital, la lectura literaria ha sido una constante en nuestro día a día docente y en nuestras investigaciones. Es el caso de «El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha» de Miguel de Cervantes, obra que con la que hemos trabajado en diversos contextos, franjas etarias e, incluso, incorporando las nuevas tecnologías.

En las próximas líneas, presentamos, una adaptación de la obra clásica de Cervantes, realizada por José Bento Monteiro Lobato con el título original de *Dom Quixote das crianças*, como lectura viable en las clases de lengua española. Tomando una traducción del texto de Lobato titulada «Don Quijote de los niños», en calidad de texto auténtico, mostramos que es posible aproximar al estudiante brasileiro a la lengua y la cultura meta e incidir en su formación lectora partiendo de su propio imaginario, a través de los personajes que habitan el conocido *Sítio do picapau amarelo* lobatiano y las relaciones intertextuales e interculturales que se establecen entre/con el texto y los lectores.

Por lo que se refiere a Monteiro Lobato, el estudio de su recepción y circulación, especialmente en Argentina (Lucena, 2022), y la constatación de su difusión, tanto en portugués como en español, en Latinoamérica (Lajolo, 2005) nos revelaron la importancia de algunos de los personajes que creó en el imaginario de varias generaciones de latinoamericanos, al igual que las posibilidades de la lectura de su adaptación «Don Quijote de los niños» a modo de vehículo privilegiado para la enseñanza de la lengua, la literatura y la cultura hispánicas en Brasil.

Así, discurriremos sobre el lugar de la lectura literaria en las clases de lenguas, enseguida mencionaremos brevemente la relación de Monteiro Lobato con la lengua española y la recepción de sus historias infantiles en Latinoamérica, para finalizar centrándonos en el «Don Quijote de los niños».

LA LITERATURA EN CLASE DE LENGUAS

La lectura es una actividad fundamental en la adquisición de la lengua (materna o adicional) y también en nuestro recorrido vital, ya se comprenda como una mera descodificación de textos, un proceso de negociación de significados o una forma de leer el mundo. Michèle Petit (2013) nos habla sobre una lectura de día y otra de noche. La del día sería una lectura utilitaria, instructiva, donde el libro es repositorio del saber y la lectura una forma de aprender. La de la noche sería aquella lectura personal e íntima, casi la única “verdadera” para el lector.

Dentro de la enseñanza de lenguas, los textos literarios tienden a ser considerados una lectura del primer tipo: un ejercicio de comprensión lectora, una bella excusa para practicar componentes gramaticales de la lengua meta o “recursos idóneos para ser introducidos en secciones de carácter complementario” (González Cobas, 2021, p. 172). Esto es un reflejo del papel que ha jugado la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas: desde su centralidad en el método de Gramática y Traducción, pasando por su cariz residual en enfoques contemporáneos más funcionalistas, hasta la reafirmación actual de su importancia como medio de transmisión y representación auténtica de identidad cultural.

En el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, la literatura se integra en la metodología interactiva del aprendizaje (Mendoza, 2007). A este respecto, Ibarra y Ballester (2016, p. 118) refuerzan la “incontrovertible necesidad” de la presencia de la literatura y el “creciente número de especialistas que demandan la perspectiva integradora – lengua, literatura y cultura– como paradigma desde el que abordar la didáctica” de la lengua española. No obstante, para González Cobas (2021, p. 172), los “pasos dados son importantes, pero los textos literarios aún son concebidos, en no pocas ocasiones, como recursos idóneos para ser introducidos en secciones de carácter complementario”, algo que los estudios aportados por Clímaco, Ortega y Milreu (2018) confirman en el contexto brasileño.

No hay que olvidar que, si bien va a demandar/proporcionar conocimientos lingüísticos, discursivos, pragmáticos y socio-interculturales, lo mismo que otros documentos auténticos, el texto literario tiene una intención estética subyacente y una creatividad lingüística del autor que le son propias y que pueden “asustar” a profesorado y alumnado. Sin embargo, antes de descartarlo en nuestras clases, es necesario considerar que deberíamos trabajar con diferentes formas de expresión, “ya sea contando profundas verdades o lindas mentiras, como sabiamente siempre lo ha hecho la literatura”, parafraseando a Paraquett (2022, p. 286, traducción propia). Y es que la literatura es lenguaje, pero también una experiencia personal y una expresión de la cultura colectiva que puede manifestarse de diversas maneras y trabajarse de otras muchas en nuestras clases. Por eso, más allá de centrarnos en fomentar la comprensión lectora, nos fijamos aquí en la competencia lectora como concepto que abarca la comprensión lectora y lleva a involucrar lo comprendido por el lector con la sociedad que le rodea. En ese sentido, nos interesa la óptica de la estética de la recepción en la que se subraya la importancia del lector-interprete en el proceso lector, donde intervienen además el autor y la obra. A partir de la obra se llega al lector y su historia, de modo que la historia de los lectores y su recepción del texto forman parte del propio texto y su interpretación, como en una cadena estética de sentido (Iser, 1996).

En esa misma dirección, Cosson (2006) sostiene que, al leer, abrimos puertas entre mundos y el sentido del texto se completa al realizar por completo ese tránsito. Por lo que se refiere a la lectura de la literatura de otras culturas, es fundamental tender puentes para unir esos portales, y hay libros que lo facilitan y otros que parecen referentes lejanos. Este último caso suele corresponder a los grandes clásicos de la literatura no contemporáneos, que aparecen distantes geográfica, temporal y lingüísticamente, por lo que es un desafío llevarlos a nuestras clases y provocar el interés del alumnado. Una posibilidad de enfrentar dicho desafío es partiendo del conocimiento del mundo de los aprendices, de ahí nuestra elección de un autor brasileño: José Bento Renato Monteiro Lobato y una de sus obras, inspirada en un clásico universal español.

SOBRE MONTEIRO LOBATO

Monteiro Lobato (1882-1942) es una figura polifacética, y a veces, controvertida, reconocida como precursora de la literatura infantil y juvenil brasileña moderna (pero no solo por ello). Abogado, editor, escritor y traductor, entre otras cosas, el autor paulistano es el creador de un marco del imaginario infantil de varias generaciones brasileñas: el *Sítio do picapau amarelo* (traducido al español con diferentes nombres: «Rancho del Pájaro Amarillo», «Quinta del Bienteveo» o «Finca del Benteveo Amarillo»). Este lugar mágico es una granja en la que conviven una familia, sus animales y seres fantásticos, quienes reciben visitas de personajes del cine, la literatura o de fábulas y cuentos de hadas. Ese vínculo con textos diversos, esa deuda con otras visiones del mundo, propician comprender y producir otros nuevos, por lo que la intertextualidad y la polifonía son características de la obra de Lobato.

A pesar de su fama y de los numerosos estudios sobre su obra dentro del contexto brasileño, pocos conocen bien la conexión intensa de este autor con la cultura hispana. Debida especialmente a su presencia y a su trayectoria editorial en Argentina, nos legó no solo traducciones de sus obras más conocidas, sino también algunas inéditas escritas inicialmente en español. De hecho, la recepción y circulación de su obra en Argentina fue tan importante que se convirtió en referencia de lectura entre académicos, participó en la coyuntura política de su época y formó lectores (Lucena, 2022). Monteiro Lobato era un gran conocedor del sufrimiento y de las necesidades de un pueblo brasileño en cuya mente supo penetrar, cuya influencia se extendió más allá de las fronteras geográficas, al alcanzar gran difusión en nuestra América (Lajolo, 2005).

Aunque Lobato ya era conocido en Argentina desde los años 20 por sus obras para adultos, un libro publicado en español en 1944 por la editorial Americalee, «Las travesuras de Naricita» (*As reinações de Narizinho*, en Brasil), significó el comienzo de la consagración de Lobato en el escenario argentino y su distribución dentro de otros países latinoamericanos. Sin embargo, antes incluso de consagrarse, la primera obra infantil de Lobato publicada en español fue «El Quijote de los niños», en 1938, por medio de la Editora Claridad. Versión del *Dom Quixote das crianças* (publicado en Brasil en 1936), fue necesario un prefacio contextuali-

zador, para explicar a su nuevo público quiénes eran los personajes habituales que habitaban “La Quinta del Bienteveo” (el *Sítio do Picapau Amarelo*), y que ganaron nuevos nombres: Doña Benita, Naricita, Pedrito o la Marquesa del Rabito (Lucena, 2022). El propio título, «El Quijote de los niños», ya nos anuncia que es un Quijote “de” los niños y no “para” los niños, invitándolos a entrar en la historia desde la mirada particular de los personajes protagonistas y sus potenciales lectores.

No en vano, Don Quijote es un personaje de literatura “adulta” que aparece en varias historias de Monteiro Lobato: en «El Bienteveo Amarillo» dialoga con el capitán Garfio de Peter Pan, y en «Memorias de Emilia» inspira a la muñeca Emilia en Hollywood (Lajolo, 2005). Realidad y ficción, personajes de aquí y de allá reunidos en un mismo lugar. En muchas obras de Lobato existe un interés en informar a la vez que se entretiene y son habituales las referencias a la mitología griega y a los clásicos universales, así como la recuperación y valorización de personajes de la cultura popular brasileña. Como veremos a continuación, su «Don Quijote de los niños» es un buen ejemplo de todo ello que puede servir, también, para realizar una lectura placentera y aprender más en/de la lengua meta.

SOBRE «DON QUIJOTE DE LOS NIÑOS»

A la hora de elegir una obra literaria, debemos tener en cuenta en qué contexto se presentará. Los potenciales lectores siempre mostrarán más interés si la temática es atractiva y se les permite aportar experiencias propias de su conocimiento del mundo. Por supuesto, es preferible que esté en consonancia con las motivaciones e intereses del alumnado y con sus habilidades en la lengua meta. Claro que no pretendemos aburrirlos ni desmotivarlos, pero eso no significa que no podamos presentarles textos que los desafíen en algún aspecto.

El «Don Quijote» es un clásico universal escrito en español, germen de la novela moderna, y del cual se han hecho innumerables traducciones y versiones. Dado el volumen y el lenguaje utilizado en la historia original, su lectura puede ser considerada difícil o complicada, incluso por los lectores avezados que dominan la lengua española. Es posible llevarlo a nuestras clases por medio de películas, dibujos animados, cómics, juegos (analógicos/ digitales), o podemos optar por una de las muchas adaptaciones que se han publicado.

Ya en el siglo XIX encontramos las primeras ediciones reducidas, como la «Historia en compendio de la vida y hechos del ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha» (1840), pero también algunas destinadas específicamente al público infantojuvenil, a ejemplo de «El Quijote de los niños y para el pueblo», publicado en 1856 (Sánchez Mendieta, 2004). Cuando hablamos de adaptaciones, es preciso comprender la complejidad de la reescritura, que puede implicar el resumir, adaptar, cortar, aumentar, modificar o crear un nuevo texto a partir del texto base. Asimismo, es evidente la controversia sobre su consideración, o no, de textos literarios “auténticos” debido a una posible pérdida de su valor literario.

Ahora bien, según Ceccantini (2016), actualmente, los libros que leen los más jóvenes suelen formar parte de un universo multimodal de productos culturales adaptados y recreados, como películas, videojuegos, cómics, música o moda que, frecuentemente, son traducciones de otras lenguas. Por lo tanto, al utilizar una adaptación traducida no hacemos más que llevar a nuestras clases un objeto cultural que está a nuestro alcance, siempre teniendo en cuenta criterios de calidad y adecuación a nuestro público objetivo. Para Sotomayor Sáez (2005), las adaptaciones no deberían desnaturalizar el sentido profundo del original ni simplificarlo de forma excesiva. Eventualmente, la reescritura de textos es una manifestación de la circulación social literaria y las adaptaciones son una reescritura que pretende “acomodar” los textos a receptores específicos, a nuevos lenguajes o contextos.

En nuestro caso, proponemos la lectura de la versión traducida de una re(creación) singular realizada por un insigne escritor brasileño que es considerada una obra literaria destinada al público infantil. Se trata de «Don Quijote de los niños» (148 páginas), traducido por Luiz Antônio Dalri, profesor brasileño afincado en Paraíba, y publicado por la editora Unipê en 2002, que en su prólogo aconseja: “Si D. Quijote de la Mancha, de Cervantes, dos volúmenes, es difícil para los estudiantes de español en sus primeras lecturas, aconsejamos que lean primero esta traducción. Así podrán acostumbrarse a los personajes y a su trama”.

En esta historia, comparten protagonismo los personajes de la granja lobatiana y los del «Quijote» original. Según Lajolo (2005), esta adaptación es un homenaje a Cervantes que condensa la obra seleccionando algunas aventuras y agrega la lectura que los niños de la granja hacen del libro contado por la abuela, Doña Benta (este es el nombre utilizado por el traductor en la versión que nos ocu-

pa). El propio Monteiro Lobato, a través de la voz de Doña Benta que actúa como mediadora en la lectura, aclara que “esta obra está escrita en alto estilo, rica en todas las perfecciones y sutilezas de forma [...] Mas como ustedes aún no tienen la necesaria cultura para comprender las bellezas de la forma literaria, en vez de leer voy a contar la historia con palabras mías” (Lobato, 2002, p. 14). Por lo tanto, «Don Quijote de los niños» es una reescritura del texto de Cervantes, una nueva obra que dialoga con la original en un lenguaje que quiere ser accesible.

Y, a pesar de que es, a priori, un libro destinado al público más joven, ello no impide que pueda ser leído con agrado por lectores de todas las edades, ya que la voz narrativa adopta un lenguaje natural, coloquial, que facilita la lectura a los aprendices de lenguas. Se trata de una introducción a un clásico teniendo en cuenta el contexto cultural del lector brasileño, que presenta a personajes clásicos de Monteiro Lobato que dialogan con y sobre algunas aventuras presentes en la obra cervantina. Se trata, por tanto, de una lectura que favorece la materialización de la competencia intercultural, la habilidad de interacción entre culturas que se encuentran y dialogan (Byram, 2000).

Para Walter Benjamin (1936), la fuente de innúmeros narradores es la experiencia transmitida de boca en boca. Y, según este autor, grandes narradores presentan una tendencia a lo práctico, al consejo y la guía de una sabiduría popular, lo que nos permite conectar la figura de Doña Benta con el paciente y filósofo Sancho Panza de la obra cervantina. Al final, es lógica esta conexión, pues Benjamin consideraba que la audacia, la magnanimidad y el altruismo del personaje central, Don Quijote, no contenían sabiduría ni consejos útiles, algo que les sobra a abuela y escudero.

Pero, volviendo a Doña Benta, tal y como entiende al narrador Walter Benjamin, esta no se limita a transmitir mera información, lo que hace es sumergir el asunto quijotesco en lo cotidiano, para recuperarlo después y narrarlo de forma que sea entendible para los demás actores del texto y, por supuesto, para los lectores, en un ejercicio intercultural e intertextual constante. En el relato nos encontramos a autores como el portugués Vizconde de Castillo, el italiano Ariosto y a personajes como el Cid o Alejandro el Magno. E, incluso, se menciona varias veces al mismo Monteiro Lobato. Realidad y ficción dialogan sin rubor.

Aunque, según Benjamin, quien escucha una historia está acompañado por el narrador, mientras que el lector de una novela está a solas, en este caso la narradora involucra a personajes y lector en la historia, creando un lazo afectivo, algo ineludible también cuando se aprende una nueva lengua. El texto muestra la importancia del diálogo, del necesario despertar de la curiosidad del lector/oyente y de la generosidad de la mediadora para facilitar la comprensión ante el aluvión de interrogantes: “¿Para qué la lanza y el escudo?”, “¿Por qué se llamaban así?”, “¿Qué quiere decir”, “¿Qué es...?”, “¿Se puede decir...?”, “¿Con qué...?”, “¿Y después [...]

¿Qué ocurrió después?”. Dicha retroalimentación es trascendental, puesto que la afinidad entre texto y lector se da gracias a dicho proceso de ida y vuelta entre lo leído y el lector, ya que los textos no se comprenden inmediatamente, sino en fases consecutivas de lectura (Iser, 1996).

Los comentarios de Emilia, Naricita, Pedrito y los demás personajes, sea al inicio, en el medio o al final de las lecturas, son intermedios activos, tiempos durante los cuales la vida sigue en la granja. Como en el capítulo X, en donde la salud del Vizconde interrumpe momentáneamente la lectura. O cuando descubrimos que la cocinera tía Nastacia inventa cosas para cenar y comparamos con nuestro día a día: “Un día, patata dulce asada. Otro día piñón cocido. Otro día palomita. Otro día, cacahuete tostado. Otro día, ñame y yuca” (Lobato, 2002, p. 76).

Vemos que se trata de una lectura viva que nos anima a hacer la nuestra también de esta manera, compartiéndola, quizás en un círculo, explorando la lengua colectivamente. Así lo hace Emilia al indagar sobre el origen del nombre del caballo “Rocinante” o el significado de palabras como “alcázar”, y obteniendo respuestas bastante filológicas, a la par que inteligibles, por parte de la abuela narradora: “Tal vez la palabra venga de rocín, que hoy significa animalito flaco, cabalito sin importancia” (*ibid.* p. 16); “Es lo mismo que castillo, fortaleza” (*ibid.* p. 21).

El Quijote cervantino nos proporciona reflexiones vitales y el de Monteiro Lobato no se queda atrás. Véase la percepción de Emilia sobre la locura de Don Quijote, saliendo en su defensa: “[...] yo no hallo que eso sea locura. Es apenas revuelta contra tanto disparate que hay en el mundo” (*ibid.* p. 131). O la opinión de Doña Benta sobre la humanidad:

La historia de la humanidad no pasa de historias de horrores, estupideces y equívocos monstruosos. Hoy por ejemplo miramos con gran superioridad hacia los antiguos, con duelo de ellos, ciertos de que nuestras ideas son ciertas y han de durar siempre. Mas nuestros bisnietos se reirán de nuestras ideas como nosotros nos reímos de las ideas de nuestros bisabuelos, y los bisnietos de nuestros bisnietos se reirán de las ideas de nuestros bisnietos – y así hasta el infinito (*Ibid.* p. 75).

Como se puede apreciar, una característica que conecta el Quijote original con el lobatiano es el uso del humor, la comicidad y la ironía. El humor es una manera de aproximarse al lector en un contexto que navega entre la realidad y la fantasía, igual que sucede en el mundo de los personajes del «Benteveo Amarillo». Y en ese aspecto, Emilia es el personaje que más protagoniza situaciones quijotescas, llegando a atacar a la cocinera lanza en ristre. El delirio se contagia con la lectura, al comenzar a identificarse con el protagonista de la triste figura, soñando o inventando sueños. Pero la locura también afecta a Pedrito, quien echa la culpa de una travesura al caballero Roldán, un par de Francia, aduciendo: “Él se encarnó en mí, lo juro” (*Ibid.* p.70).

De este modo, la Historia y las historias se mezclan y dan pie a continuar conociendo las diferentes aventuras de Don Quijote y Sancho, que serán aquellas escogidas por Doña Benta para captar el interés de sus oyentes/lectores. Esa intención de agradar no impide que, en algunas de dichas historias, se hable sin ambages sobre algunos temas incómodos, como la locura, el engaño o la muerte, que no siempre conseguimos tratar con naturalidad: “Es que todos morimos, Emilia [...] las leyes de la naturaleza no tienen excepciones, Emilia – y morir es una ley de la naturaleza” (*ibid.* p. 146).

A partir de nuestras reflexiones, percibimos que «Don Quijote de los niños» es un relato de historias y también un relato de la recepción de dichas historias por los personajes de una granja que forman parte del imaginario popular brasileño. En ella se presentan dos mundos que se completan, como se completan Don Quijote y a Sancho Panza, a juicio de Doña Benta: “Podemos decir que esos dos hombres representan la humanidad. Sancho es la materia. D. Quijote, el espíritu. Y como uno no puede existir sin el otro, venían de ahí las ataduras, la amistad, la inseparabilidad del caballero de la Mancha y de su escudero. Se completaban” (*ibid.* p. 137).

Y todo ello, se lleva a cabo por medio de un lenguaje accesible, según reconoce la propia Doña Benta: “Para ustedes, chiquillería, tengo que resumir, contando sólo lo que divierta a la imaginación infantil” (*ibid.* p.113). Sin olvidar que las posibilidades de la obra como fuente de disfrute representan una ventaja al presentarla a nuestro alumnado, a veces reacio a la lectura extensiva en clase de lengua española.

CONSIDERACIONES FINALES

Tal y como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, con un libro como «Don Quijote de los niños», los docentes, más allá de trabajar aspectos lingüísticos, pueden promover la formación lectora, el interés en la lectura de clásicos y el desarrollo de las competencias literaria e intercultural de los alumnos gracias a una versión singular de un clásico universal. Por supuesto, también podemos elegir dramatizar, leer en voz alta, realizar actividades antes, durante y después de la lectura aprovechando los guiños intertextuales e interculturales que nos brinda la obra.

Coincidimos con Albadalejo (2007) cuando afirma que debemos proporcionar a los aprendices textos literarios accesibles, significativos y motivadores, que faciliten desarrollar todas las destrezas y ser explotados desde múltiples ópticas. Y, como la autora, consideramos que una de las razones primordiales para utilizar la literatura en nuestras clases es

el poder potencial de ésta para involucrar personalmente al lector, para crear un compromiso personal del estudiante con la obra que lee. Una vez que el lector entra en el mundo del texto, éste se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está estudiando pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace final del relato pasa a ser el centro de atención (Albadalejo, 2007, p. 8).

La elección de «Don Quijote de los niños» cumple estas expectativas, al introducir narrativas paralelas (las aventuras de Don Quijote y las de los personajes lectores de la granja) que entretejen una historia contada por una narradora que cobija en su regazo a sus oyentes. Y, al acogerlos, acoge también a los lectores que están observándolo todo, en un intercambio afectivo.

Desde el punto de vista intertextual e intercultural, no podemos estar más de acuerdo con el escritor Mia Couto cuando dice que cada página de un libro es una caja infinita de voces, una polifonía. En las clases de lengua podemos, sí, abrir esa caja para que nuestros alumnos descubran esas voces a partir de la suya propia, con base en elementos que conocen y forman parte de su imaginario, como los queridos personajes del *Sítio do Picapau amarelo*.

Sin duda, cada texto es como una partitura que puede ser (re)interpretada por otros autores y por los lectores. Tener en cuenta su conocimiento del mundo nos ayudará a ser sus guías en su proceso de perfeccionamiento de la lengua meta a través de la lectura. O, mejor dicho, más allá de la lectura, porque lo que proponemos es llevar a clase la literatura y dialogar con/sobre ella.

REFERENCIAS

ALBALADEJO GARCÍA, M. D. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **marcoELE**. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. v.5, p.1-51, 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376003> Acceso: 7 ago. 2023.

BENJAMIN, W. **El narrador**. Traducción de Roberto Blatt. Madrid: Editorial Taurus, 1991.

BYRAM, M. **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. London and New York: Routledge, 2000.

CECCANTINI, J. L. T. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextane, 2016.

CLÍMACO, A. O.; MILREU, I.; ORTEGA, R. da S. (2018). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. Campina Grande: EDUF-CG, 2018.

COSSON, R. **Letramento literario teoría y práctica**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

GONZÁLEZ COBAS, J. La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**. n. 88, p.155-174, 2018.

IBARRA RIUS, N.; BALLESTER ROCA, J. Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). **Studia Romanica Posnaniensia**, v. 43(3), p. 117-130, 2016.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed.34, 1996.

LAJOLO, M. Monteiro Lobato y Don Quijote: nuestros caminos de lectura em América.. *In*: , F. L. M. BARCO (Org.). **En los colores de la voz**. Literatura Infantil e Juvenil em América Latina. Ciudad de Guatemala: Armar Editores, 2005, p. 11-21.

LOBATO, M. **Don Quijote de los Niños**. Traducción Luiz Antonio Dalri. João Pessoa: Unipê Editora, 2002.

LUCENA, S. R. C. de. **A circulação e a recepção da obra infantil de Monteiro Lobato na Argentina**. 2022. Tesis (Doctorado en Letras) – UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2022.

MENDOZA FILLOLA, A. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 2007.

PARAQUETT, M. A força do texto literário para uma Educação Intercultural. Breves leituras de Puig, Lemebel e Cucurto. *In*: Antonio Andrade. (Org.). **Leitura literária em línguas estrangeiras / adicionais**: perspectivas sobre ensino e formação de professores. 1ed. Campinas/SP: Pontes, 2022, v. 1, p. 261-287.

PETIT, M. **Lecturas**: del espacio íntimo al espacio público. São Paulo: Editora 34, 2013.

SÁNCHEZ MENDIETA, N. **Reescritura y adaptación: el caso del “Quijote”**. 2005. Tesis (Doctorado en Filología) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2005.

SOTOMAYOR SÁEZ, M. V. Literatura, Sociedad, Educación: Las Adaptaciones Literarias. **Revista de Educación**, p. 217238, núm. extraordinario, 2005.

