

ficas e no porto seguro das teorias mais recentes da literatura, da língua, da linguagem e da tradução, não retiram os pés do solo, poeirento e irregular das salas de aula, onde, muitas vezes, na terceira margem do rio flui, diria Nelson Rodrigues, a vida como ela é e como ela não é. Noutras palavras, teoria e prática são faces indissociáveis de uma mesma realidade pedagógica rica e plural, a que pensa o homem, pensando, simultaneamente, aquela que Heidegger chamou de “a casa do ser”: a linguagem.

Finalizando esta já alongada orelha, ao concluir a leitura de Estudos em Linguagem, Discurso e Tradução, estou convencido de que o presente livro é um gol de placa no jogo duro em que se vem convertendo a vida do professor universitário brasileiro, notadamente nestes decantados tempos de pátria (des)educadora.

José Mário da Silva Branco  
Mestre em Linguagem e Ensino  
Docente da Unidade Acadêmica de  
Letras/UFMG

Roberto Mulinacci – Zuleide  
Duarte – Maria Angélica de  
Oliveira – Helena Topa  
Valentim – Sinara Oliveira  
Branco – Ana Elisa Ribeiro –  
Jacira Josefa Gomes – Dário  
Pagel – Magnólia Brasil  
Barbosa do Nascimento – Álvaro  
Faleiros – Josilene Pinheiro-  
Mariz – Rita Joves-Faleiros



EDUFCG

ESTUDOS EM LINGUAGENS, DISCURSO E TRADUÇÃO

EDUFCG

# ESTUDOS EM LINGUAGENS, DISCURSO E TRADUÇÃO

Josilene Pinheiro-Mariz  
Sinara Oliveira Branco  
(Org.)

Concebida filosoficamente como uma instância do saber voltada para os campos do ensino, da pesquisa e da extensão, a universidade somente será relevante e cumprirá efetivamente o seu papel social, na medida em que, pensando-se e repensando-se continuamente, ela não perder de vista a sua multissignificativa vocação. Por esse viés, o ensino jamais será a mera reduplicação do Já sabido, mas o campo minado e instigante das descobertas que, começando aqui, não teme o aqui, o ali e o além de horizontes epistemológicos mais ampliados e sedutores.

A pesquisa, transdisciplinar, brotará das sementes disseminadas em aulas regadas pelo consórcio da paixão e da inquietude. E a extensão será o olhar universitário alargado, um jeito permanente de ser/estar/pulsar no fremente coração do complexo cotidiano.

Estudos em Linguagem, Discurso e Tradução, livro que em boa hora a Editora da Universidade Federal de Campina Grande coloca no horizonte recepcional da vida acadêmica, é o retrato, sem retoques, do saber e sabor, oriundos da cátedra de professores competentes, comprometidos e apaixonados por uma realidade mágica chamada língua/linguagem, pródiga em se manifestar nas mais variadas modalidades.

Aqui, num ziguezaguear verdadeiramente admirável, língua, discurso, memória, literatura, tradução, canção, dentre outros territórios investigados, são pontos de chegada e de partida de reflexões que, conquanto ancoradas no cais de abalizadas referências bibliográ-

**|ESTUDOS EM LINGUAGENS, DISCURSO E TRADUÇÃO|**

**VIII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE  
LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA  
I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM LINGUAGENS**

Sinara de Oliveira Branco  
Josilene Pinheiro-Mariz  
**Organizadoras**

**|ESTUDOS EM LINGUAGENS, DISCURSO E TRADUÇÃO|**

**VIII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE  
LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA  
I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM LINGUAGENS**

© dos autores e organizadores  
Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

E79 Estudos em linguagens, discurso e tradução: VII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura - I Simpósio Internacional de Estudos em Linguagens / Sinara de Oliveira Branco, Josilene Pinheiro-Mariz (organizadores). — Campina Grande: EDUFCG, 2016. 206 p.

Modo de acesso: <[http://www.uafcg.edu.br/posle/index.php/P/C3%Algina\\_principal](http://www.uafcg.edu.br/posle/index.php/P/C3%Algina_principal)>  
ISBN: 978-85-8001-162-3

1. Língua Estrangeira. 2. Linguagem. 3. Literatura. I. Branco, Sinara de Oliveira. II. Pinheiro-Mariz, Josilene. III. Título.

CDU 81'243

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr José Edilson Amorim

**Reitor**

Prof. Vicemário Simões

**Vice-Reitor**

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves

**Diretor Administrativo da Editora da UFCG**

Mariana Assis Maciel / Yasmine Lima

**Editoração Eletrônica**

Keyte Gabrielle Macena Ribeiro/Nathália Nielly Tavares Alves

**Capa**

Francinaldo de Souza Lima / Iá Niani Belo Maia/ Janailton Mick Vitor da Silva/ Maria Rennally Soares da Silva

**Revisão**

**CONSELHO EDITORIAL**

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)	Alain-Philippe Durand (Universidade do Arizona)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)	Elisabetta Santoro (USP)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)	José Helder Pinheiro Alves (UFCG)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)	Joice Armani Galli (UFPE)
Janiro da Costa Rego (CTRN)	Márcio Venício Barbosa (UFRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)	Marie Hélène Catherine Torres (UFSC)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)	Ricardo Postal (UFPE)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)	Roberto Mulinacci (Universidade de Bolonha)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)	Ronaldo Lima (UFSC)
Rogério Humberto Zeferino (CH)	Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB)
Valéria Andrade (CDSA)	

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

Organizadoras ..... 09

### PREFÁCIO

Maria Auxiliadora Bezerra ..... 15

## PARTE I: LÍNGUA, DISCURSOS E NOVAS TECNOLOGIAS ..... 19

PRINCÍPIOS DE VARIAÇÃO NA LÍNGUA E NO DISCURSO: REFLEXÃO SOBRE O PAPEL E O LUGAR DO ESTUDO DA LINGUAGEM NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Helena Topa Valentim ..... 21

PRODUÇÃO DE TEXTOS, MULTIMODALIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

Ana Elisa Ribeiro ..... 39

O GÊNERO FUNK NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA LEITURA POSSÍVEL?!

Jaciara Josefa Gomes ..... 55

## PARTE II: LÍNGUA, LITERATURA, ENSINO E MEMÓRIA ..... 73

O ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Dário Pagel ..... 75

QUE PROJETOS PARA OS LEITORES EM FRANCES LINGUA ESTRANGEIRA?

Rita Jover-Faleiros ..... 89

A LITERATURA FRANCÓFONA AFRICANA COMO VOZ DA MULHER IDOSA

Josilene Pinheiro-Mariz e Maria Angélica de Oliveira ..... 111

QUANDO A LÍNGUA DO TEXTO DIFERE DA DO LEITOR: UMA REFLEXÃO SOBRE O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento..... 135

TRAVESSIAS DA MEMÓRIA

Zuleide Duarte..... 149

**PARTE III: ESTUDOS DA TRADUÇÃO ..... 161**

POESIA CONCRETA E TRADUÇÃO

Álvaro Faleiros..... 163

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: O VERBAL E O NÃO VERBAL EM CONGRUÊNCIA

Sinara de Oliveira Branco ..... 173

É ISTO UM TRADUTOR? A AUTOTRADUÇÃO ENTRE TEORIA E ESTUDOS DE CASO

Roberto Mulinacci ..... 189

## APRESENTAÇÃO

O VIII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura (VIII SELIMEL) e o I Simpósio Internacional de Estudos em Linguagens (I SIEL) foram promovidos pelo Grupo de Pesquisa *Estudos da Tradução: Teoria, Prática e Formação do Tradutor*, cadastrado no CNPq, e pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da UFCG, com o apoio da Pró-Reitoria de Administração da UFCG e da Unidade Acadêmica de Letras, ocorrendo no período de 15 a 17 de outubro de 2013. O tema central dos dois eventos foi “Formação de Professores: estudos em linguagens, discurso e tradução”, agregando três eixos temáticos: 1) estudos relacionados à linguagem verbal e não verbal, linguística aplicada e formação de professores de línguas; 2) estudos relacionados à literatura brasileira, estrangeira, popular e ao ensino e formação de professores de literatura; e, 3) estudos relacionados ao discurso, tradução e formação de tradutores.

O VIII SELIMEL e I SIEL objetivaram promover debates acerca dos temas em destaque: linguagens, discurso e tradução, tendo como meta primordial a formação docente e o ensino. O diálogo entre linguagens e literatura proposto pelos seminários justifica-se pelo fato de que a educação básica brasileira prevê o trabalho docente com a língua e a literatura em seus aspectos enunciativos, sociais, discursivos, históricos, estruturais e estéticos (*conf.* PCN do Ensino Fundamental e Médio). Vale ressaltar que este diálogo está intrinsecamente relacionado às licenciaturas, formadoras de professores em línguas e suas respectivas literaturas. Os seminários proporcionaram, a seus participantes, acesso aos estudos recentes sobre o ensino e pesquisa de língua, literatura e tradução associado às modalidades presencial e a distância e aos múltiplos letramentos.

Esses dois eventos concomitantes contaram com a participação de mais de setecentos inscritos vindos de todo o país, além de terem contado

com a contribuição de professores pesquisadores de renomadas instituições, do Brasil e do exterior, em mesas-redondas e palestras distribuídas nos três dias de evento. Essas contribuições foram organizadas neste volume, ajudando-nos a delongar e propagar cada vez mais a troca de conhecimentos vivenciadas durante os eventos.

Com esse intento, organizamos este livro, buscando reunir as reflexões em três partes. Na primeira, *Língua, discursos e novas tecnologias*, deparamo-nos com as discussões centradas em questões ligadas à língua portuguesa e à multimodalidade na escola, além da presença da análise do discurso. Na segunda parte, *Língua, literatura, ensino e memória*, as discussões estão direcionadas às línguas-culturas estrangeiras, enfocando-se também e, muito especialmente, a literatura tanto no âmbito da língua estrangeira, quanto dentro da lusofonia, mas, nos lugares ‘além mar’. Na terceira e última, *Estudos de tradução*, os autores percorrem caminhos que passam pela semiótica, tradução de poesia e a questão da autotradução, que ainda hoje tem poucos estudos que se dedicam a esse tema no domínio dos estudos tradutórios.

Iniciando as discussões envolvendo a língua portuguesa, a professora da Universidade Nova de Lisboa, Helena Topa Valentim, discute a variação linguística, discursiva e os princípios de variação segundo a visão saussureana e de outros autores, que são referência no tema, considerando a relação entre a unidade e o contexto, a língua e o discurso, buscando compreender a razão de haver tanta polissemia e tanta ambiguidade nas línguas. Em seguida, a Professora Jaciara Josefa Gomes aborda o uso do gênero funk na sala de aula de Ensino Fundamental II, a partir da concepção de linguagem como forma de interação e como atividade social, cultural e cognitiva. Ainda no domínio da Língua Portuguesa, a Professora Ana Elisa Ribeiro discute a produção textual, a multimodalidade e as novas tecnologias na escola, abordando o conceito sobre texto e suas mutações, observando como tais mutações afetam a leitura. A autora segue entre o processo de leitura e escrita até chegar à questão da multimodalidade, apresentando uma série de produções de textos multimodais de alunos.

As discussões sobre línguas estrangeiras são iniciadas com a língua francesa sob a ótica do Professor Dário Pagel, apresentando algumas tendências e desafios do ensino de francês no Brasil, a partir de um traçado histórico que mostra a participação das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras como uma determinação da política educacional e do contexto sociopolítico. O renomado professor e pesquisador confirma que os documentos referentes ao ensino de línguas estrangeiras demonstram que as preocupações dos professores permanecem as mesmas de 40 anos atrás, havendo pouca evolução na perspectiva de ensino do francês. Em seguida, a Professora Rita Jover-Faleiros apresenta uma construção diacrônica sobre leitura em contexto de ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira (FLE). Com considerações feitas a partir de livros didáticos para o ensino de FLE, produzidos na França, a autora argumenta que existe o pressuposto de que os estudantes estejam aptos a ler em francês, mesmo que minimamente. O capítulo constroi ainda a discussão sobre leitura, ressaltando a intrínseca relação e interdependência das habilidades linguísticas fazendo a união da leitura com as demais – escrever, ouvir e falar.

Em contexto de estudo de língua e literatura, Josilene Pinheiro-Mariz e Maria Angélica de Oliveira discutem o lugar da mulher na sociedade; inicialmente, de forma atemporal, para chegar às escritoras da atualidade, com uma escrita característica da atualidade. As autoras iniciam com a discussão sobre a relevância do tema para áreas distintas, como a Sociologia, a História, a Literatura e a Análise do Discurso, situando a discussão na atualidade e na literatura francófona, dando voz à autoria feminina da África e das Antilhas. As autoras argumentam que, historicamente, na literatura ocidental, a mulher idosa sempre apareceu como bruxa, feiticeira ou madrastra e questionam qual é o lugar da mulher idosa na literatura de língua francesa, a partir da investigação de obras literárias, nessa língua, fora do eixo hexagonal. Em seguida, discutindo a abordagem da literatura em sala de aula de língua espanhola, Magnólia Brasil Barbosa defende a utilização do texto literário no espaço de sala de aula de línguas estrangeiras, mais especificamente, de língua espanhola, seguindo as diretrizes dos PCN, que reforçam a ideia de que as línguas estrangeiras aumentam

a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. A autora critica, em seu texto, o fato de o texto literário, em algumas ocasiões, não receber a importância merecida no ensino do espanhol do Brasil. A partir daí, a autora defende seu ponto de vista valendo-se de outros renomados autores. O texto da professora Zuleide Duarte, por sua vez, apresenta uma discussão que revela a beleza e solidão de personagens exilados e forasteiros que vivem das memórias de pessoas e lugares longínquos. A autora cita outros autores da literatura lusófona que vivem diásporas e o sofrimento do estado de incompletude e a tentativa de retorno às origens que sempre gera um novo exílio. O texto é rico em detalhes e construções que citam poetas e textos de autores que descrevem e vivem exílios e sonhos com o retorno à pátria.

Em relação aos Estudos da Tradução, Álvaro Faleiros trabalha a poesia concreta em tradução, com o intuito de discutir em que medida a escritura concretista permeia a prática tradutória de seus membros. O autor apresenta a relação da poesia concreta com a tradução, trabalhando dois eixos complementares: i) os representantes do grupo que fizeram da prática tradutória uma de suas principais práticas criativas; e, ii) o projeto de invenção de uma tradição « antinormativa » onde « tudo pode coexistir com tudo » (CAMPOS, 1992, p. 251). O autor discute o projeto de transcrição identificando uma série de procedimentos com o intuito de atualizar a poética de partida, além de esclarecer o que se entende por poesia concreta. Mudando do campo de tradução de poesia para tradução intersemiótica, a professora Sinara de Oliveira Branco discute o que se espera de uma tradução, levando em conta os objetivos e contextos tradutórios e refletindo sobre os sentidos e ideias que vão além da transposição de palavras entre línguas, considerando os ambientes de circulação de tais textos e multifunções de ideias em culturas distintas. A pesquisadora trabalha essas ideias em contexto cinematográfico, o qual considera a linguagem como sendo todo e qualquer sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos. Pensando em comunicação, a autora afirma que uma tradução é considerada adequada a um determinado contexto e cultura se levar em conta o sentido produzido a partir da junção de ele-

mentos linguísticos e extralinguísticos. Dessa forma, o capítulo aborda a tradução intersemiótica no cinema, buscando unir o verbal e o não verbal de forma que palavras e imagens sirvam como suporte um ao outro, ao ponto de imagens substituírem o texto verbal sem perda comunicativa. Para concluir o tema Tradução e encerrar esta publicação, o Professor Roberto Mulinacci, da Universidade de Bolonha, discute a autotradução, que o autor afirma constituir um âmbito ainda pouco explorado – em termos bibliográficos. O autor problematiza a aparente elementaridade dessa prática literária, destacando alguns eventos que ocorreram entre os anos de 2010 e 2011 dedicados à autotradução como tema recente no campo da Tradutologia. Sendo considerada, de certa forma, uma categoria marginal e praticamente inexistente, o autor constroi seu argumento mostrando que a autotradução ainda carece de reconstruções de sua trajetória secular que possam aprofundar sua perspectiva historiográfica, redimensionando a autotradução entre os conceitos tradutológicos em destaque na atualidade.

Os textos deste livro são, na sua totalidade, reflexo de ponderações feitas por esses professores que aceitaram partilhar conosco seus interesses de pesquisa, registrando também a passagem pelo VIII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura e pelo I Simpósio Internacional de Estudos em Linguagens. Portanto, o nosso desejo é que esta coletânea dê suporte para o enriquecimento e amadurecimento em áreas específicas e na grande área de Ensino – seja de línguas materna e estrangeiras, literatura, discurso e tradução.

Boa leitura !

**Sinara de Oliveira Branco**  
**Josilene Pinheiro-Mariz**

## PREFACIO

### CONTEÚDOS CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A linguagem (verbal, não verbal, multimodal...), a língua (em seus aspectos estruturais, semânticos, sociais, pragmáticos...), o discurso (em suas relações com a exposição oral, com o texto, com as ideologias...), a literatura (com seus estilos de época, seus modos de expressar/interpretar o mundo...), a tradução de textos (referenciais, ficcionais, poéticos, multissemióticos, a língua de partida e a de chegada, o papel do tradutor...), todos esses objetos de estudo constituem conteúdos essenciais à formação do professor de língua materna ou estrangeira. Esse conhecimento teórico, juntamente com os conhecimentos didáticos, pedagógicos e experienciais, contribui para o desenvolvimento da competência do professor de língua, o qual, por meio de processos de didatização, trabalhará adequadamente os conteúdos específicos de cada nível de ensino.

A diversidade desses objetos de estudos citados acima resulta de perspectivas teóricas diferentes, a partir das quais os estudiosos abordam a língua/linguagem e, conseqüentemente, influenciam a elaboração dos materiais didáticos de língua materna (LM), de língua estrangeira (LE) e suas literaturas. Daí ser fundamental, tanto na formação inicial quanto na continuada, o professor apropriar-se de teorias que dão sustentação a seu ensino, possibilitando-lhe ir além da obviedade, ser capaz de explicar com segurança e argumentos os fatos linguísticos e/ou literários que chegam à sala de aula e contribuir para despertar nos alunos o desejo de saber mais. Quanto mais o professor tem conhecimentos, mais ele pode elaborar percursos e estratégias variados, para a aprendizagem de seus alunos, não se restringindo a mero repetidor do que lhe determinam fazer.

Assim é que o professor poderá estudar a língua (materna ou estrangeira), do ponto de vista estrutural, cognitivo, funcional ou social, por exemplo, entendendo que contribuições teóricas autores como Saussu-



re, Chomsky, Givón e Fairclough deram/dão à linguística. E como Cuc e Gruca, entre tantos outros, orientaram /orientam o ensino de francês, como língua estrangeira; como Chevrier, Blondeau, Pinheiro-Mariz, Ladero, Paraquett e De la Huerga, por exemplo, exploram textos literários associados ao ensino de francês e de espanhol; e como Campos, Eco, Baker, além de outros, estudam a tradução, contribuindo para que os estudos tradutórios possam também fazer parte das aulas de línguas estrangeiras. Enfim, contribuições advindas das áreas da linguística, da linguística aplicada, da didática de línguas e das teorias literárias e de tradução formam o *background* intelectual dos professores.

Orientadas pelos estudos de base funcionalista e discursiva, propostas individuais de ensino de língua, quer no eixo da escrita, quer no da leitura, como vemos na Parte I deste livro, sugerem como desenvolver as competências escritora e leitora dos alunos da educação básica, envolvendo textos multimodais e não canônicos. Esse trabalho com textos variados favorece a ampliação do letramento dos alunos, fazendo-lhes ver que essa variedade de textos é fruto das diversas instâncias comunicativas da sociedade e que eles, conhecendo um leque mais amplo de textos, têm mais subsídios para entender a sociedade em que vivem.

Ainda considerando o eixo da leitura, trabalhos influenciados pelos estudos literários e culturais, como os que se encontram na Parte II do livro, proporcionam conhecimentos de línguas estrangeiras e sua cultura (no caso, as línguas francesa e espanhola), no âmbito das escolas brasileiras. Além disso, encontramos também um apanhado da história do ensino de língua estrangeira no Brasil, que contribui para a compreensão, por parte do professor, da política linguística de nosso país.

Observando, agora, o eixo da produção textual – sim, porque traduzir é produzir um texto – temos, na Parte III deste livro, reflexões teóricas sobre a tradução que proporcionam um conjunto de informações necessárias àqueles que pretendem dedicar-se ao trabalho de traduzir. As decisões tomadas para traduzir um texto poético concretista, por exemplo, nem sempre coincidem com as que orientam a tradução de um texto fic-

cional, nem com as que apontam a melhor tradução de diálogos de filmes, constituindo-se suas legendas.

Para melhor realizar seu trabalho, o tradutor precisa ter conhecimento não só da língua estrangeira de partida, mas também da cultura, da história, dos costumes, dos valores, entre outros aspectos, da comunidade que fala essa língua. Com isso, ele terá condições de preparar o texto traduzido, atendendo tanto aos elementos linguístico-culturais do texto de partida quanto aos de chegada.

Concluindo nossas reflexões sobre os capítulos que compõem este livro *Estudos em linguagens, discurso e tradução: contribuições para a formação do professor de línguas*, reafirmamos a importância, na formação do professor de língua materna ou estrangeira, de conhecimentos conceituais, intelectuais sólidos, que proporcionam segurança nas decisões e atividades de ensino desse professor. Por isso, o conjunto de informações sobre língua, linguagem, literatura, tradução, ensino, aqui presente, contribui para a formação do docente.

## REFERÊNCIAS

- BAKER, Mona. *Routledge Encyclopedia of TS*. London: Routledge, 1998.
- CAMPOS, Haroldo. *Metalinguagem e outras metas*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CHEVRIER, J. *Littératures francophones d'Afrique noire*. Aix-en-Provence: ÉDISUD - Les écritures du Sud, 2006.
- CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003 (collection FLE).
- DE LA HUERGA, José Manuel. Dos lecturas y pico de Las ratas. In PILAR C.; DOMINGUEZ, Ma.; GARCÍA, R.; RAMÓN GONZÁLEZ, J. (orgs). *Luces, trazos y palabras*. Valladolid: Universidad de Valladolid y

Cátedra Miguel Delibes, 2007. p. 63-64.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa. Experiências de tradução*. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Philadelphia: Benjamins 1995.

LANDERO, Luis. *Entre Líneas: el cuento o la vida*. Barcelona: Tusquets, 2001.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S. de; GOETTENAUER, E. de M. C. (coord). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2010, v.16, p. 137-156.

PINHEIRO-MARIZ, J.; BLONDEAU, N. Há uma voz feminina nos mares e nos continentes de língua francesa? *Revista Pontos de Interrogação*, Alagoinhas, v. 2, n. 1, p. 136-156, 2012. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antonio Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix/USP, 1971.

**Maria Auxiliadora Bezerra**  
Campina Grande, julho de 2015

## PARTE I

---

# LÍNGUA, DISCURSOS E NOVAS TECNOLOGIAS

**PRINCÍPIOS DE VARIAÇÃO NA LÍNGUA E NO DISCURSO:  
REFLEXÃO SOBRE O PAPEL E O LUGAR DO ESTUDO DA LINGUAGEM  
NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Helena Topa Valentim

É incontornável que a variação seja uma realidade constitutiva do funcionamento linguístico. Disso são evidência a diversidade de línguas naturais e a dinamicidade interna a cada língua. Compreende-se, portanto, que a tensão respeitante à relação existente entre a língua e o discurso seja transversal aos estudos linguísticos. Compreende-se, também, que, sobretudo desde a afirmação da relevância desta área das ciências sociais, as várias propostas teórico-metodológicas que se desenharam o tenham feito numa opção inequívoca por uma certa forma de resolução desta mesma tensão. Aliás, este é um questionamento que continua longe de ser ultrapassado e para o qual podemos continuar a procurar renovados contributos. Por isso, persiste a pergunta sobre se a língua pode ser concebida enquanto autónoma e dissociada do discurso e sobre que relações complexas se tecem entre estas duas realidades.

Na história mais recente dos estudos linguísticos, desde o século XX, toda a tradição linguística começou por partir das duas teses subjacentes às dicotomias saussurianas: por um lado a arbitrariedade e o carácter imotivado do signo linguístico, por outro, a separação entre língua e fala. Estas duas ideias são constantemente retomadas e reequacionadas a cada vez que o debate gira em torno da língua, do discurso e também da cognição. Mais ainda: mesmo que, na maior parte das vezes, possa não haver referência explícita aos antecedentes saussurianos, as teses em causa vêm sendo tendencialmente contestadas.

Desde logo, o que chega aos nossos dias sobre Saussure afigura-se-nos como exemplo importante de um contributo reflexivo sobre o funcionamento da linguagem que se encontra na esteira deste questionamento sobre a relação que aqui formulamos entre a língua e o discurso. Quando, por via de uma clarificação de conceitos fundamentais, como os de língua e de fala, Saussure propõe o estabelecimento daquilo que anunciou como sendo uma nova ciência, apontou, de alguma forma, para uma concepção de língua enquanto sistema, simultaneamente autônomo em relação ao desempenho cognitivo e independente do discurso, que, por sua vez, Saussure entende como fala, isto é, como manifestação do sistema linguístico.

A outra vertente do pensamento saussuriano que aponta de forma inequívoca para a autonomia da língua enquanto sistema é a reflexão que tece em torno da arbitrariedade do signo. Sabemos que, deste modo, Saussure contrapõe o entendimento até então vigente de que a língua era uma realidade estreitamente dependente de traços culturais e de configurações cognitivas exatamente por ser seu reflexo. O caráter não motivado do signo linguístico é, por isso, um aspeto que introduz uma rutura epistemológica, que se passa a caracterizar os estudos linguísticos subsequentes. Foi um fator fundamental na viabilização da afirmação da ciência linguística, assim definida em função de um objeto delimitado - a língua - e com um funcionamento explicável com recurso a princípios autônomos.

Esta autonomia é exemplificável por Saussure, por exemplo, a partir da constatação das diferenças entre os sistemas lexicais de que cada língua se socorre para representar as cores. Defende, a este propósito, que na base deste fato linguístico, não está a diferente configuração cognitiva das cores, e que esta poderia variar, por isso, de indivíduo para indivíduo. Para Saussure não há, portanto, qualquer fundamento cognitivo para o sistema de oposições que se desenha na e pela língua. Já o caso, característico de certos sistemas linguísticos, da coexistência numa mesma língua de múltiplos nomes para designar, por exemplo, 'neve' é, na perspetiva de Saussure, uma exceção que, por comprometer a autonomia do linguístico relativamente ao cognitivo, este autor remete para o estatuto de marginal. Consequentemente, uma das rupturas epistemológicas importantes que

atribuímos a Saussure se baseia nas disjunções entre língua e fala, entre língua e discurso e entre língua e cognição.

É deste modo que, a par da questão sobre a autonomia ou dependência da língua em relação ao discurso, persiste uma outra pergunta: aquela que interroga o grau de dependência ou de autonomia do funcionamento da linguagem em relação à atividade cognitiva. Ao observarmos que a cognição se estrutura de acordo com certos princípios gerais, podemos, efetivamente questionar se estes princípios da cognição determinam o funcionamento global da atividade linguística. Ou ainda se o funcionamento da linguagem obedece a uma forma de determinação que se define autónoma relativamente à cognição.

Este é mais um questionamento incontornável, transversal a todos os estudos linguísticos, seja de maneira mais implícita seja de maneira mais explícita. E isso é tão verdade quanto se trata de um questionamento que decorre da também permanente tensão existente entre a linguagem e a cognição.

Entre as contraposições relevantes às reflexões saussurianas e à subsequente tradição linguística, há, por um lado, os modelos da análise do discurso e, por outro, aquilo que são elaborações teóricas enquadradas numa linguística cognitiva. Tais contraposições fundaram-se num conjunto de observações empíricas e, enquanto tal, tidas como incontestáveis e dando corpo a modelos de descrição e de explicação linguísticos que se afirmaram de grande importância na história do pensamento mais recente sobre o funcionamento da linguagem.

Os fatos empíricos de que estas abordagens se valem servem de fundamento a uma hipótese de inversão da relação entre língua e discurso. Assim, contrariamente ao que fora postulado por Saussure e que perdura na linguística estruturalista, para estas correntes preside a ideia segundo a qual o discurso é o lugar que enforma e justifica a língua. Genericamente, a maior evidência dessa inversão reside em fenómenos que instauram a variabilidade na língua, tais como a polissemia e a ambiguidade. Ambos são fenómenos incontornáveis, que estão presentes de forma abundante nas línguas e que demonstram que o valor das formas e construções linguis-

ticas e o valor global de qualquer enunciado são condicionados pelo contexto em que estão inseridos, dependendo, portanto, do discurso. Outro tipo de argumento é o de que cada um dos valores construídos nos e pelos enunciados está inscrito no que podemos descrever como sendo construções semióticas – construções do discurso e construções sociais.

Por exemplo, a um enunciado como o que se segue, analisado por Franckel (1989) e retomado por De Vogüé (2011), é possível associar uma pluralidade de sentidos.

1. Já lavaste a louça

Esses múltiplos sentidos variam naturalmente de acordo com a prosódia e, correlativamente, divergem consoante o contexto situacional que informa este enunciado. Deste modo, dependendo do que, em virtude da entoação e do contexto, é enfatizado – seja a forma ‘já’, seja o pretérito perfeito ou seja mesmo a totalidade do enunciado -, assim a interpretação global do enunciado poderá ser, sem esgotar as possibilidades, uma das seguintes:

- a. *uma vez na tua vida*
- b. *foste mais rápido do que o previsto*
- c. *cabe-me, agora, a mim fazê-lo*
- d. *não é preciso voltares a lavar*
- e. *agora podes ir ler*
- f. *já só falta fazer as compras*
- g. *não vais fazer mais nada*

Além disso, por se configurar como construção semiótica, o enunciado 1 não pode ser compreendido sem ser em relação com a trama social que se tece em torno do que seja ‘lavar a louça’, isto é em função de representações sociais e culturais que enformam a interpretação. Assim, ‘lavar a louça’ só pode integrar um quadro interpretativo que considere aspetos como, por exemplo, a higiene e a limpeza, as tarefas domésticas, a gestão da vida familiar, as relações entre homens e mulheres, a gestão da preparação das refeições, etc. Não poderemos, portanto, descrever, na sua complexida-

de, cada um dos valores interpretativos atrás propostos sem ter em conta a construção do discurso social que pré-existe à volta das noções de ‘louça’ e de ‘lavar a louça’.

Por conseguinte, o valor dos enunciados depende determinante do discurso. As construções sociais têm um efeito sobre a língua. Nesta perspectiva, pode-se afirmar a dependência da língua em relação ao discurso, já que, conforme atestam os dados empíricos que a atividade linguística nos fornece, é o discurso que funda a língua e não o contrário.

Como refere De Vogüé (2011), é este o argumento que, muitas vezes radicalizado, fundamenta certas posições extremadas. Leva, como exemplo desta radicalização, a sustentar que a língua não existe. É o caso de um autor como Bordieu (1982), que se baseia em argumentos desta ordem para defender que não há língua fora do discurso, já que é este que a inventa. É também o caso da linguística interacionista, que assume uma posição semelhante, ao defender que tudo é concebido no quadro da interação e que não há língua fora dessa interação. Nesta ordem de ideias, os interacionistas defendem, por exemplo, que não se pode falar do modo subjuntivo, do tempo pretérito ou doutras construções gramaticais em si mesmos.

Num outro registro, mais filosófico, o reconhecido como ‘segundo’ Wittgenstein (cujo pensamento sobre a linguagem conhecemos a partir da obra ‘Investigações Filosóficas’) alega mesmo que não há língua. Para Wittgenstein o que há é apenas o uso.

Mas, se, por um lado, as abordagens da análise do discurso e interacionistas põem em descoberto uma evidência que os dados empíricos não permitem iludir, por outro lado, não deixa de ser possível considerar a hipótese de uma maior complexidade, visto que, num certo sentido, também se pode defender um primado da língua, uma vez que esta é convocadora, ou antecipadora, dos contextos de ocorrência que descrevem um contexto situacional. Sobre isso mesmo, refletem alguns autores que situam a sua pesquisa numa perspetiva enunciativa. Assim, autores como Antoine Culioli (1990) e, depois, Oswald Ducrot (1972, 1980), contrariam o quase total consenso existente entre os teóricos da linguística cognitiva de

que a língua seria um reflexo da cognição, assim como põem em causa o primado do discurso sobre a língua. Consideram que, tal como as teses resultantes da reflexão saussuriana, estas teses não passam de assunções teóricas só parcialmente defensáveis.

Para tal, segundo a concepção do que Culioli refere como sendo uma pragmática integrada - e que ganhou forma nos modelos que se reconhecem situar numa perspetiva enunciativa - é preciso ter em consideração outros factos empíricos que demonstram que mais naturalmente a língua é o lugar da elaboração cognitiva do que o reflexo de elaborações cognitivas tidas como independentes e autônomas, do que o contrário.

Mesmo se estes dados não fundaram modelos teóricos com o mesmo peso que os anteriormente referidos - da análise do discurso e da linguística cognitiva - parece-nos que se trata de uma visão da relação entre língua e discurso e cognição que configura uma maior complexidade na forma de encarar esta tensão. Isto porque sem radicalizar, se assume que, nem que seja de forma parcial, a atividade da linguagem manifestada na diversidade das línguas naturais prescreve os contextos situacionais que legitimam ou enquadram determinada interpretação.

É na senda destes autores que De Vogüé (2011) se propõe defender a autonomia da língua, argumentando, deste modo, que a ciência da linguagem é, ela mesma autônoma e dá um contributo para a compreensão da estruturação cognitiva dos mecanismos discursivos. Alega que os enunciados, como qualquer outra unidade linguística, determinam, em grande parte, os contextos em que podem ocorrer. É isso que, na sua opinião, está subjacente, por exemplo, ao conceito de distribuição. Dizer que as unidades têm uma determinada distribuição corresponde a dizer que têm um modo de emprego, que não podem ser empregadas de qualquer modo e que, por consequência, determinam o seu contexto de inserção. Neste sentido, os enunciados determinam o tipo de discurso em que se podem inscrever e não tanto o contrário.

Na perspetiva da pragmática integrada, que aqui adoto, qualquer enunciado informa o tipo de discurso em que pode ocorrer, prescreve o seu

contexto situacional. É o que fica evidente nos seguintes exemplos – retomados por De Vogüé (2011) e aqui adaptados de Ducrot (1980):

2. Dá-me pouco vinho
3. Dá-me um pouco de vinho

Mesmo que aqui propostos de forma absolutamente descontextualizada, estes enunciados não se inscreveriam nunca num mesmo contexto. E se o sabemos, é precisamente porque são eles mesmos, os próprios enunciados, que no-lo dizem, nomeadamente através da diferença entre ‘pouco’ e ‘um pouco’. Esta diferença é uma diferença constitutiva das formas de representação que a língua, enquanto agenciamento de marcadores, nos permite construir. Em virtude dos marcadores linguísticos em presença, o enunciado 2 remete para um contexto em que o interlocutor estaria a servir o locutor ou, pelo menos, se propunha fazê-lo, visando o mesmo locutor com este enunciado reter o seu gesto. Não permite reconstruir um contexto em que, por exemplo, não exista qualquer tipo de interação pragmaticamente considerada entre o locutor e o interlocutor.

Noutro exemplo (adaptado de CULIOLI, 1992), voltamos a registar a relevância das formas linguísticas em co-ocorrência para a determinação do contexto discursivo.

4. Ele é cá duma gentileza!

Graças aos marcadores aqui em co-ocorrência (nomeadamente, ‘uma’ e ‘cá’), este enunciado determina o contexto que pode integrar e que não é, não poderia nunca ser, um qualquer. Podemos mesmo dizer que este enunciado nos conta uma pequena história. Isto porque é necessário que algo se tenha passado e que esse algo vá a favor ou contra (no caso da ironia) o que seja ‘gentileza’. Por conseguinte, o enunciado determina o contexto e, consequentemente, pode conceber-se uma relação mediante a qual é a língua que inclui o discurso e não necessariamente o inverso.

Além de empiricamente verificável ao nível do enunciado, esta evidência da forma como a língua determina, pelo menos parcialmente, o discurso, pode ser observada ao nível lexical, como, por exemplo, na série constituída pelos enunciados 5 a 8, em que verificamos a forma como

um diferente contexto, ou contexto linguístico, convoca uma interpretação diferente para uma mesma forma linguística e, por conseguinte, diferentes contextos situacionais para cada um dos enunciados.

5. O tempo corre
6. O atleta corre
7. A água corre
8. A notícia corre

O sentido interpretativo associado a ‘correr’ varia de acordo com o sujeito destes enunciados. Assim, são associáveis a estas sequências, em 5, uma noção de rapidez, em 6, uma noção de locomoção, em 7, uma noção de fluidez e, em 8, uma noção de difusão (VALENTIM, 2009).

Notemos ainda que se, por um lado, ‘correr’ é compatível com sujeitos que mobilizem termos lexicais como ‘tempo’, ‘atleta’, ‘água’, ‘notícia’, por outro, é menos compatível com um sujeito como ‘abacaxi’, por exemplo, no enunciado 9.

9. O abacaxi corre

O enunciado é, pelo menos, estranho, senão mesmo inaceitável. É preciso reconstituir um contexto mais lato em que se possa imaginar a locomoção de um abacaxi (uma história fantástica, com personificação do abacaxi; uma situação em que um abacaxi role numa superfície inclinada...). Vemos, portanto, a importância do verbo ‘correr’, em si mesmo, para se determinar o contexto de inserção, pois, por um lado, este pré-seleciona os tipos de sujeito e, por outro, determina com precisão o tipo de contexto em que o enunciado se vai inscrever. Observamos, por conseguinte, que, sendo este verbo polissêmico, há, pelo menos, quatro tipos de contexto possíveis (de rapidez, de locomoção, de fluidez e de difusão). Mas esses contextos não são uns quaisquer, sendo precisamente o valor do verbo ‘correr’ que determina, ou prescreve, esses contextos.

É isso que é defendido, em particular, por uma abordagem lexical, desenvolvida por Jean-Jacques Franckel, Denis Paillard e Sarah de Vogué, no quadro das teorias da enunciação e na sequência do trabalho de Antoi-

ne Culioli. Concebem estes autores que a identidade das unidades lexicais é reconhecível sob a forma do que se chama uma forma esquemática, que é o modo particular como elas, na variação que define a sua identidade, prescrevem o seu contexto de ocorrência.

Num certo sentido, este conceito de forma esquemática relaciona-se com uma tradição inaugurada por Benveniste, que reivindicou um procedimento deste tipo para descrever as unidades. Podemos reconhecer que, nos seus trabalhos, Benveniste procede já a uma pesquisa constante e sistemática do contexto, que pretende combater a ideia segundo a qual as unidades teriam um sentido simples. Quando, por exemplo, se refere a ‘prae’, considera que esta forma não é redutível à categoria da causa e que, para se caracterizar esta preposição, é necessário ter presente o seu contexto de ocorrência (BENVENISTE, 1966).

É este o procedimento subjacente à concepção da forma esquemática como sistematização da variabilidade de uma unidade linguística. Para se descrever, por exemplo, uma forma como ‘linha’ (DE VOGÜE, 2004), importa descrever a maneira como este lexema ordena o seu contexto. Por outras palavras, interessa identificar e descrever os diferentes elementos que ela convoca e o modo como os afeta. Assim se chega a uma caracterização abstrata, mas através da qual se pretende ter em conta a estruturação do contexto e o conjunto de variações de que ela mesma é objeto. O lexema ‘linha’, por exemplo, pode acorrer como sendo a ‘linha de pesca’, ‘a linha de coser’, ‘a linha do horizonte’, ‘estar na linha’ (‘elegante’ ou ‘orientado convenientemente’) ou ainda ‘a linha da vida’, entre outras possibilidades de ocorrência.

Outro exemplo que permite demonstrar que a língua determina o discurso é o caso do emprego discursivo a que, na língua, muitas formas se prestam. Trata-se daquele tipo de unidades linguísticas, amplamente polissêmicas, designadas por Paillard (1998) como ‘mots du discours’, isto é, marcadores linguísticos suscetíveis de, na sua variabilidade, assumir um emprego discursivo. Trata-se, por exemplo, do que muitos autores designam ora por conectores, ora por marcadores discursivos, ora por partícula discursiva, ora ainda por marcador pragmático, entre outros, conferindo-

lhes contornos que, dependendo das escolhas teóricas, podem ser mais pragmáticos ou mais funcionais. Corresponde-lhes um estatuto ou pertença categorial variado, sendo disso exemplo formas adverbiais como ‘verdadeiramente’, ‘realmente’, ‘justamente’ e ‘felizmente’ e formas verbais como ‘digamos’, ‘resumindo’ e ‘olha’ (VALENTIM, 2013).

Subjacente à descrição destes itens lexicais está a aplicação de recursos teóricos e metodológicos idênticos àqueles que se aplicam na descrição de qualquer outra forma linguística. Deste procedimento se espera que resulte, em simultâneo, a identificação das propriedades específicas das formas que podem apresentar um emprego discursivo. Nomeadamente, se, como se afirma em Paillard, “(a) identidade de uma palavra está na sua variação” (1998, p. 15), existe uma relação estreita entre o que seja a identidade da forma linguística e a sua variabilidade na interação com o contexto e com o contexto situacional.

O valor discursivo destas como de todas as formas linguísticas não é um valor acrescido a um valor primeiro ou um valor base. Pelo contrário, constitui o valor linguístico próprio destas formas e, por isso, encontra-se inscrito na língua. Por outras palavras, define-se pelo papel específico que desempenha nas interações constitutivas do sentido dos enunciados em que ocorre e pelo contexto que convoca. Por conseguinte, o sentido das formas linguísticas não é apreendido como um seu sentido próprio, mas através da variação do resultado de tais interações, já que as formas linguísticas integram as condições que permitem interpretar um enunciado. Isto é, desencadeiam as possibilidades contextuais que, pelo contexto, se encontram estabilizadas no contexto situacional (DE VOGÜE, 1999). As condições de emprego de um enunciado – por exemplo, as circunstâncias que contradizem as propriedades de ‘gentileza’ (no enunciado 4) – formam o próprio sentido do enunciado, de modo que, para se descrever o sentido, o melhor é encontrar o seu contexto e descrever as suas condições de emprego. O contexto não é um acréscimo, um complemento, mas é constitutivo do enunciado e do seu valor.

Se não podem ser identificadas na sua singularidade, senão pela variabilidade de valores nos contextos de ocorrência, todos os tipos de unidades

(sejam elas lexicais, gramaticais ou enunciados), ostentam um tipo de determinação discursiva que não é um acréscimo, mas sim constitutiva da língua.

Sistematizando, temos uma relação entre a unidade e o contexto, a língua e o discurso, que vai, no dizer de De Vogüe (2011) em dois sentidos. Se, por um lado, o discurso determina a língua, por outro, não podemos deixar de reconhecer que também a língua determina o discurso. Neste sentido, a língua antecede o discurso, determinando-o. Portanto, num primeiro sentido, cada unidade determina os seus tipos de contexto de ocorrência. Aliás, a identidade de cada unidade é definida pelos tipos de contexto em causa (que são o que constitui a sua distribuição). Num segundo sentido, é o contexto em que a unidade ocorre que permite determinar qual o valor efetivo que ela vai assumir. Por outras palavras, a relação de determinação tem um sentido duplo. Se, por um lado, a distribuição da unidade é o que funda a sua identidade, então, por outro lado, é pela identidade das unidades que se determina a configuração discursiva em que elas ocorrem. Por conseguinte, é tão verdade dizer-se que o discurso determina a língua como é verdade dizer-se que a língua determina o discurso que as unidades podem desencadear.

Pode-se conceber uma explicação da polissemia, considerando que esta, longe de ser de algum modo estritamente dependente do contexto, pode decorrer de um verdadeiro cálculo, operado pela língua e na língua, e de que se pode dar conta através de uma explicação e através mesmo de uma formalização metalinguística. Pode-se, portanto, considerar que a polissemia, mais do que produzida pelo contexto situacional e pelo discurso, é organizada pela língua. Por outras palavras, é a língua ela mesma que organiza a polissemia.

Consequentemente, um dos desafios que se nos coloca é o de dar conta dos princípios regulares da polissemia, sendo que tais princípios regulares fazem parte da língua. É na língua que se encontram as regras que presidem a esta variabilidade. Se a língua integra o discurso pela sua variabilidade, pela sua plasticidade e deformabilidade, afirmar a primazia e a autonomia da língua é dizer que, ao mesmo tempo, ela está inteira nesse discurso que ela determina.



É este o programa de trabalho que responde à grande questão que, por conseguinte, se coloca e que é a da variação nas línguas. Sendo essa variação uma realidade incontornável e a própria forma de as línguas estarem vivas, torna-se importante determinar quais os princípios de variação e, no limite, formular hipóteses descritivas e explicativas que permitam compreender por que razão há tanta polissemia e tanta ambiguidade nas línguas. Nesse sentido e em resposta a esta interrogação, ambos os fenômenos, em particular, e a variação, em geral, não se devem exclusivamente ao fato de os contextos serem variados, já que a língua, por si mesma, produz a polissemia e a ambiguidade.

A tese principal daí decorrente é a de que as unidades linguísticas – de natureza lexical ou enunciados - reportam a um esquema abstrato fundado na sua variabilidade e mobilizam um contexto e relações entre elementos deste contexto.

Podemos estender este raciocínio à cognição, demonstrando, dessa forma, que a língua constrói a cognição, constrói o saber. Uma vez que as formas esquemáticas, isto é, as representações abstratas que ditam os princípios de variação, são modos de pensar e de representar o mundo, estas são, precisamente, construções cognitivas.

Voltando à unidade lexical ‘linha’. Na determinação metalinguística da sua forma esquemática, há uma cognição, uma representação cognitiva. Há um saber ou conhecimento sobre o que é uma linha, sobre a tecnologia da fiadura, a noção de têxtil, as noções de limiar, de sequencialidade. Às ocorrências linguísticas de linha (6) está subjacente a forma esquemática cuja manifestação é ‘linha’ – por exemplo, em ‘linha de pesca’, ‘linha de coser’, ‘linha do horizonte’, ‘estar na linha’ ou ainda ‘linha da vida’. Todas estas entidades a que chamamos ‘linha’ parecem constituídas por um desdobramento de este tipo, entre duas linearidades, uma redobrando a outra: a linha é uma fibra, é uma reta, é um caminho, é um limite ou fronteira. É esta variabilidade o que constitui a sua identidade. Ora, se o sentido é uma maneira de pensar o mundo, trata-se, então, de uma configuração cognitiva construída pela língua. Através do sentido, a língua constrói saber e constrói cognição (DE VOGÜE, 2011).

Assim sendo, a relação entre língua e cognição é mais complexa do que aquela concepção em que se supõe uma precedência da cognição relativamente à língua. Na verdade, sendo a língua um sistema de representação, a cognição não é dele dissociável. É a cognição que ‘trabalha’ a língua, uma vez que uma das suas definições possíveis é o que a língua ‘quer dizer’. Porém, a língua não é a única a dizer esse ‘querer dizer’, esse conhecimento. A língua, aliás, nunca o diz exatamente. Veja-se o caso de cada uma das ocorrências de ‘linha’: por exemplo, ‘linha de pesca’. Esta ocorrência diz algo, mas não diz tudo sobre o que é ‘linha’, sobre a representação cognitiva que lhe está associada. ‘Linha de pesca’ é apenas um discurso possível sobre ‘linha’. É um discurso entre outros. E é tão assim, que nós, aliás, nunca dizemos tudo e o que dizemos é sempre ‘um entre outros’. O discurso é sempre parcial.

A propósito de este caráter parcial do discurso, temos presente o estatuto da reformulação na atividade de enunciar, que se define na relação entre ‘o dizer’ (o discurso) e ‘o querer dizer’ (a cognição).

O ‘motor’ da reformulação é precisamente a dimensão plural do ‘dizer’ (o discurso). É por isso que a reformulação releva da dimensão da pertinência. A questão da pertinência, na sua relação com a reformulação, atualiza precisamente esta propriedade que o ‘dizer’ tem de não poder ser dito em definitivo; de ser sempre, aliás, um falhanço na tentativa de dizer o mundo, ilustrando, no limite, o fato de a linguagem não decalcar o mundo na representação que dele construa.

Enunciar (‘dizer’) é a associação entre um ‘querer dizer’ e um enunciado, sendo que este ‘dizer’ não passa de ‘um dizer entre outros’, pois outras formas ou construções linguísticas seriam possíveis. Nada garante, portanto, que as formas empregadas sejam as adequadas ao ‘querer dizer’, que sejam pertinentes. Da mesma forma, nada garante que o coenunciador, no seu trabalho de interpretação, interprete este ‘querer dizer’ como o enunciatador (VALENTIM; GONÇALVES, 2011).

Neste sentido, pertinência interpreta-se, portanto, como o fato de qualquer construção linguística, enquanto construção subjetiva, estar sempre numa relação fraca (não necessária, portanto) com o estado de coisas,

isto é, com o contexto. Assim sendo, a operação de reformulação não só é suscetível de ser explicada sob um ponto de vista do funcionamento da linguagem, como também ilustra, enquanto mecanismo de ajustamento intersubjetivo, vários princípios subjacentes à atividade linguística, entre elas a relação entre o cognitivo e o linguístico.

Nesta relação entre o linguístico e os discursos parciais, as unidades linguísticas (sejam elas formas lexicais ou gramaticais, ou enunciados) remetem para elaborações conceptuais, ao ponto de, por exemplo, palavra e conceito parecerem indissociáveis. As unidades linguísticas não remetem, portanto, apenas para distinções referenciais.

São as trocas que se dão entre as unidades linguísticas e os seus empregos no discurso aquilo que sustenta a língua, dando-lhe consistência referencial e cognitiva. Por conseguinte, entende-se bem a razão pela qual se pode considerar que tanto a cognição como o discurso se encontram integrados na língua. Não lhe são exteriores; pelo contrário, cognição como discurso integram, simultaneamente, o conteúdo da língua e a sua própria forma de organização.

Em Culioli, a concepção dos três níveis de representação (cognitivo, linguístico e metalinguístico) pode ser considerada como uma proposta de organização das relações entre o cognitivo e o linguístico. Nesta formulação, o nível linguístico (nível 2) revela o saber do mundo, isto é, o nível do cognitivo (nível 1). É o tipo de relação entre estes dois níveis que corrobora o aqui explanado. Efetivamente, esta relação entre o nível linguístico e o nível cognitivo não é a de uma coincidência absoluta. E precisamente porque não há coincidência entre o cognitivo e o linguístico, não podemos dizer, de forma definitiva, que o cognitivo funda o linguístico. Mas, por outro lado, também não podemos afirmar que o linguístico fabrica o cognitivo. O linguístico (o nível 2 de representação) apenas tenta reformular o cognitivo. Por outras palavras, a língua é uma reconstrução do cognitivo.

Assumindo, como víamos atrás, que está em causa uma relação entre a língua e o caráter parcial do discurso, compreende-se que o princípio de variação na língua e no discurso radica, por conseguinte, na não coin-

cidência entre o plano cognitivo e o plano linguístico, e entre o discursivo e o linguístico. O estudo das línguas, enquanto construções semióticas, permite uma compreensão das operações que organizam a forma como nos apropriamos cognitivamente do mundo. É por isso que as perguntas sobre se a língua pode ser dissociada do discurso e da cognição configuram uma demanda com um alcance mais vasto ainda: o questionamento sobre qual é, afinal, o lugar dos estudos linguísticos no âmbito das ciências sociais e humanas.

Como começamos por referir, este questionamento não é novo, não é original e, como procuramos demonstrar, não pode ser ultrapassado de forma definitiva. Independentemente da via teórico-metodológica por que se opte, qualquer estudo linguístico procurará encontrar respostas satisfatórias que deem conta da complexidade destas relações. Um ponto assente, no entanto, é o de que o objeto de estudo é, antes de mais nada, a variação, a deformabilidade linguística, no discurso e pelo discurso.

## REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, J.-C. DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Bruxelles : Mardaga, 1983.
- BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale**. Tomes 1 et 2. Paris: Gallimard, 1966.
- BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques**. Paris: Fayard, 1982.
- CULIOLI, A. La linguistique: de l'empirique au formel. In.: **Pour une linguistique de l'énonciation**. Tome 1, Paris: Ophrys, 1990, p. 9-46.
- CULIOLI, A. Formes schématiques et domaines. In.: **Pour une linguistique de l'énonciation**, Paris, tome 1, Paris : Ophrys, 1990, p. 115-126.
- CULIOLI, A. Un si gentil jeune homme ! et autres énoncés. In.: **Pour une linguistique de l'énonciation**. Tome 3, Paris: Ophrys, 1999, p. 101-112.

DE VOGÜE, S. Construction d'une valeur référentielle: entités, qualités, figures. In.: **La référence 2**, Travaux linguistiques du CERLICO, 12. Presses Universitaires de Rennes, 1999, p. 77-106.

DE VOGÜÉ, S. La langue entre discours et cognition. **Actes du colloque international pour les 10 ans de la MSHS de Poitiers**. France (2008 Modèles, Dynamiques, Corpus (MoDyCo), CNRS: UMR 7114, Université Paris X – Paris Ouest Nanterre La Défense, 2011.

DE VOGUE, S. Syntaxe, référence et identité du verbe filer. In.: **LINX 50**, Paris X Nanterre, 2004, p. 135-167.

DUCROT, O. **Les mots du discours**. Paris: Les éditions de minuit, 1980.

DUCROT, O. **Dire et ne pas dire**. Paris: Hermann, 1972.

FRANCKEL, J.-J. Situation, contexte et valeur référentielle. In. : **Pratiques** n° 129/130, 2006, p. 51-70.

FRANCKEL, J.-J. **Etude de quelques marqueurs aspectuels du français**. Paris: Droz, 1989, p. 257-284.

KERLEROUX, F. La langue passée aux profits et pertes. In.: **L'empire du sociologue**. Paris: La Découverte, 1984.

PAILLARD, D. Les mots du discours comme mots de la langue. In.: **Le Gré des Langues**, vol. 14, 1998, p. 10-41.

SAUSSURE, F. de **Curso de Linguística Geral**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1986 [1971].

VALENTIM, H. Diferentes valores e empregos de *Isto é*: uma proposta de descrição enunciativa. **Estudos Linguísticos / Linguistic Studies 7**. Lisboa: Colibri, 2013, p. 297-308.

VALENTIM, H.; M. GONÇALVES Da “descabelada que só arranja problemas” à “mentecapta que mormente arranja problemas”: encenação de reformulação não parafrástica e ficcionalização genérica, in Matilde Gonçalves (org.), **11º Cadernos WGT. Oficina de trabalho**. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2011, p. 43-56.

VALENTIM, H.; P. LEJEUNE Contexto ou condição de interpretação do enunciado. **Cadernos WGT. Contexto**. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2009, p. 3-11.

WITTGENSTEIN, L. **Tratado Lógico-Filosófico - Investigações Filosóficas**. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

## PRODUÇÃO DE TEXTOS, MULTIMODALIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

Ana Elisa Ribeiro

### TEXTO – O QUE É E DO QUE É FEITO

A resposta à questão ‘o que é um texto?’ vem sendo dada por linguistas e outros estudiosos, há séculos, sem se chegar a uma resposta que encerre o debate. Bom para todos. Uma vez que o texto muda – em sua concepção, sua forma, sua existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação –, seria impertinente que apenas ‘um’ conceito pudesse cercar ‘o que é um texto’, atravessando tempos e tecnologias. E se o texto é mutante, o processo de produção que dá origem a ele também o é, além da leitura que o atualiza, ou, melhor dizendo, as mutantes formas de produção ensejam mutações no produto, que, por sua vez, propicia ou provoca – ele, o produto – mudanças na leitura, que, por seu turno, aponta demandas para os processos de produção do texto, o que compõe um desenho de infinito movimento.

Todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a ‘origem’, multimodal. Isso talvez ocorra de maneira ainda mais explicitamente projetual em textos publicados, seja em que meio for, e que circulem socialmente. Isto é, trataremos de jornais, revistas, *sites*, livros e assemelhados, é importante que tenhamos sempre na mira que camadas de produção estão envolvidas na composição textual: verbo, imagem, projeto gráfico, diagramação, template, programação, seleção de elementos para a composição, etc.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Em Ribeiro (2013) trato disso com mais detalhes.

A ideia de que todo texto é multimodal está em Kress e Van Leeuwen (1998) e foi adotada neste trabalho. Segundo os autores, “todos os aspectos da materialidade e todas as modalidades encontradas em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 28). E se tratamos do significado, sob este ângulo, tratamos também de sentidos, de leitura.

## LEITURAS

Ler é, certamente, uma das competências sobre a qual a escola mais se debruça, desde a alfabetização até a formação média dos estudantes – para citar apenas a formação básica e deixar o ensino superior para outra ocasião. Isso, no entanto, não tem garantido boa formação leitora aos cidadãos, conforme apontam resultados recentes de avaliações massivas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>2</sup> ou mesmo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)<sup>3</sup>.

A dificuldade com a leitura traz à tona uma outra face dessa moeda: a dificuldade na produção de textos. Também são amplamente divulgados os resultados médios ou abaixo da média de redações do Enem, sem mencionar episódios peculiares como o do jovem que incluiu em seu texto uma receita de macarrão instantâneo ou o do outro, que inseriu o hino de um time de futebol entre suas maltraçadas linhas. Ainda assim, as notas atribuídas a seus textos foram medianas, o que gerou polêmica na imprensa e comoção social, sem grande aprofundamento da discussão.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> É possível obter relatórios e análises de avaliações dos anos 2000 no site do Inep (<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=6&subcat=4> ou <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=6&subcat=29>).

<sup>3</sup> O Inaf disponibiliza seus resultados em [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por). Sites acessados em 10 de fevereiro de 2014. Fonseca (2004) oferece bons textos sobre os resultados do Inaf, embora já sejam dados desatualizados.

<sup>4</sup> Para saber mais sobre a polêmica, ver, por exemplo, <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/entenda-por-que-redacao-do-enem-com-hino-e-miojo-nao-vale-nota-zero.html>.

## ESCRITAS

Assim como ler, produzir textos, hoje, é uma experiência diversa daquela de tempos atrás. A razão mais evidente que pode sustentar essa afirmação diz respeito aos recursos tecnológicos de que todos dispomos contemporaneamente, seja em casa, seja na escola ou em outros espaços acessíveis.

Os modos de ler foram fortemente afetados por dispositivos com telas (das 42 às 5 polegadas, menos ou mais), assim como a produção escrita passou a servir-se de teclados, programas editores de texto mais sofisticados do que a produção manuscrita, fontes, tipos, cores, impressoras e mesmo a publicação ampla. Tudo isso, obviamente, traz efeitos sensíveis aos textos que podem ser escritos, considerando-se não apenas o profissional ou o artista consagrado, mas qualquer pessoa disposta a redigir.

Essa disponibilidade dos recursos afetou a sociedade, mas nem tanto a escola. A despeito de dispor de um *notebook* exclusivo em casa, muitas crianças ainda pedem à mãe para comprar cartolina a fim de compor os trabalhos da classe. Mesmo sabendo operar um editor de apresentações (o *PowerPoint* ou o *Prezi*, por exemplo), essa criança faz, de fato, circular por universos que variam do manuscrito ao digital, passando pelo impresso, todos dentro do espectro – cada vez mais complexo e apaixonante – da cultura escrita.

São comuns depoimentos de escritores que dizem não conseguir mais escrever a mão (e escrevem diretamente nos computadores), enquanto há outros que mantêm a origem de suas ideias anotadas em pequenos blocos de papel, assim como há aqueles que gravam textos de voz antes da elaboração escrita<sup>5</sup>. De outro modo, discussões estrangeiras terminam por concluir que talvez já seja hora de parar de ensinar a escrita manual e cursiva aos pequenos alfabetizando, em prol da alfabetização diretamente nos teclados<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Nesse sentido, é interessante conhecer os depoimentos de escritores que constam na coletânea de entrevistas organizada por Edla Van Steen (2008), em três pequenos volumes.

<sup>6</sup> Ver, a esse respeito, notícias como <http://noticias.sapo.pt/info/artigo/1188394> ou <http://jornalgnn.com.br/blog/luisnassif/o-fim-da-escrita-cursiva-nos-eua>, para uma discussão de Luis Nassif. Na Finlândia, considerada um país que oferece ótima educação aos cidadãos, há discussão

Dos textos que circulam socialmente, talvez aqueles que compõem um jornal sejam os primeiros que nos vêm à mente. Inúmeros gêneros, de formas e complexidades diversas, compõem um mosaico, impresso ou digital, de produções fortemente afetadas pelas possibilidades de produções textuais atuais. Um dos elementos que vêm se transformando mais evidentemente nos jornais são – juntamente com seus projetos gráficos<sup>7</sup> – as proporções na distribuição de imagem e palavra. Esse tipo de ‘balanço’ ou ‘modulação’ é facilmente constatável, bastando observar jornais de 100, 50 ou 10 anos passados, para uma verificação visual de que os textos verbais têm diminuído (ou se condensado) em favor de ilustrações, fotografias, infografias, etc. que se ampliam, em conexão ou não com esses textos<sup>8</sup>.

Se a leitura desses textos é cada vez mais necessária e cotidiana (em jornais populares ou na internet), sua produção ainda se concentra nas mãos de profissionais. Será isso? Talvez alguém contra-argumente que não, pois jovens estudantes, ainda que fora da escola – e principalmente por isso, escrevem e publicam em blogs, redes sociais e outros espaços virtuais, de forma a que a modulação de seus textos – no ‘balanço’ entre palavra e imagem – já seja uma questão consciente, estudada, de edição e produção textual.

Mas onde é que temos aprendido a (1) adotar dispositivos de autoedição e a (2) “pensar visualmente” (TEIXEIRA, 2010)?<sup>9</sup>

semelhante: <<http://www.projetoфинlandia.com/artigos/finlandia-pensa-em-abandonar-o-ensino-da-letra-cursiva/>>.

Glória (2011), em sua tese de doutorado em Educação pela UFMG, oferece bons subsídios para a discussão.

<sup>7</sup> Para mais detalhes sobre mudanças gráficas, ver Ribeiro (2013a e 2009). Escrevi sobre infografia em Ribeiro (2013).

<sup>8</sup> Gruszynski (2010; 2013) são estudos interessantes sobre a história da visualidade em jornais.

<sup>9</sup> Em seu livro, Teixeira (2010) trata da formação de estudantes de jornalismo. Segundo a autora, é importante fomentar o que ela chama de “pensar visualmente”, isto é, ter habilidades ligadas à expressão visual de conteúdos e temas, algo necessário ao jornalismo atual.

Visando a (1) conhecer os tempos e espaços em que jovens estudantes de 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas de Belo Horizonte aprendiam a ler infografia (quando, em que disciplinas escolares, em que condições fora da escola, etc.); e a (2) verificar a habilidade de ‘pensar visualmente’ em situações oferecidas aos jovens, isto é, oferecer a eles contato com questões de linguagem envolvidas em tarefas potencialmente multimodais, conduzimos grupos focais e entrevistas individuais, propiciando debates e testes de produção textual.

A infografia é um texto multimodal muito empregado no jornalismo atual, embora sua origem remonte aos mapas e aos textos didáticos. Trata-se de uma articulação entre palavra e imagem com diversas finalidades, tais como a narração, a explicação e a demonstração. É o caso, por exemplo, do texto a seguir, retirado de uma revista de ampla circulação social no Brasil, em que a infografia foi empregada para explicar como é feita uma cirurgia plástica no nariz, em um passo a passo numerado em que há articulação entre palavra e imagem, de forma a ‘explicar mostrando’.<sup>10</sup>



Fig.1. Infográfico sobre rinoplastia na revista SuperInteressante.

É importante considerar, com Kress (2003), que há textos que podem ser melhor expressos de uma ou de outra forma, isto é, com proje-

<sup>10</sup> Cairo (2008), entre outros autores, lembra de que uma máxima do jornalismo em articulação com a infografia é “mostrar em vez de explicar”.

tos enunciativos multimodais diversos. No entanto, não temos usufruído muito disso, nem por nossa capacidade de projetar textos e nem pelos dispositivos de que dispomos atualmente. A palavra escrita continua hegemônica, mesmo quando o que há para ser dito pode ser melhor expresso no desenho, no gráfico ou na filmagem.<sup>11</sup>

Na pesquisa que ora apresentamos, eu e minha equipe<sup>12</sup> empregamos o grupo focal e a entrevista como técnicas para obter dados sobre como jovens leem infográficos jornalísticos e produzem textos de potencial multimodal. Os grupos focais serviam para, em um debate aberto, conhecer as formas de apropriação e aprendizagem de infográficos na escola. As entrevistas foram empregadas para que, individualmente, pudéssemos aplicar tarefas simples aos estudantes e dar-lhes tempo para resolvê-las.

Neste trabalho, o foco recai sobre as propostas de solução para as demandas de produção textual a eles apresentadas. Para tal, apresentaremos, aqui, apenas duas das nove tarefas solicitadas. São elas:

1  
Você dirige por uma estrada e, após algum tempo, decide parar para reabastecer. Com o tanque cheio, prossegue sua viagem.

3  
A estrutura hierárquica de uma escola é a seguinte: existe um diretor geral, a quem estão subordinados três outros diretores (de campus, de ensino médio e de ensino superior). Cada um desses subdiretores tem, sob seu comando, uma secretaria administrativa e uma coordenação pedagógica. Sob esta última estão os professores.<sup>13</sup>

11 A habilidade de tomar decisões sobre como expressar ou registrar um conteúdo está envolvida em muitas situações de nossas vidas. De certa feita, ao visitar o Salão do Automóvel de São Paulo, parei para assistir à apresentação do estande de determinada marca de veículos. Tratava-se de um carro que se transformava em um imenso robô, com música e jogos de luz. Com meu celular em punho, em vez de filmar, apenas fotografei. É claro que não foi a melhor opção.

12 Aproveito o ensejo para agradecer os bolsistas de Iniciação Científica envolvidos no projeto: Maurício Almeida, Gabriela Ferreira e Giulia Piazzi, todos do curso de Letras-Tecnologias da Edição, do CEFET-MG. Nossa pesquisa contou com bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Também agradeço à profa. Roxane Rojo, minha supervisora de pós-doutorado, e à Unicamp. Minha gratidão aos alunos que participaram desta pesquisa, tanto no CEFET-MG quanto na Escola Estadual Maurício Murgel, ambas em Belo Horizonte.

13 Estas atividades foram propostas e redigidas por mim.

No primeiro caso, indica-se a produção de um gráfico ou de um desenho que mostre o movimento, a parada e o movimento. No segundo pedido, mais claramente, o texto que melhor se aplica é um organograma, isto é, um tipo de ‘desenho’ que nos ajuda a identificar a estrutura organizacional de uma escola, no caso.

#### OS TEXTOS PRODUZIDOS

No primeiro caso, os resultados encontrados nos surpreendem por algumas razões. Muito embora os estudantes tenham percebido, vagamente, a necessidade de produzir um gráfico, bem nos moldes da matemática ou da física, já que se tratava da velocidade e da trajetória de um veículo, não houve resultados que pudessem ser lidos de maneira a expressar a informação dada no texto verbal.

Anderson, Otávio, Danilo, Túlio e Sabrina<sup>14</sup>, estudantes de Ensino Médio, tentaram reproduzir gráficos com eixos de ordenadas e abscissas que poderiam mostrar relações de tempo e velocidade, entre outras, mas não podiam expressar a ideia de que um carro parou, abasteceu e voltou a andar por uma estrada. Em Meira e Pinheiro (2007), estudantes fazem tentativas melhor resolvidas de um problema semelhante.

Entre os gráficos aqui mostrados, apenas o de Otávio parece se aproximar – muito distante ainda – da ideia expressa pelo texto, enquanto os demais apenas reproduzem uma prática dos textos lidos e estudados em física e matemática nas escolas.



Fig. 2. Desenho proposto pelo aluno Anderson.

14 Os nomes são fictícios para preservar as identidades dos estudantes.

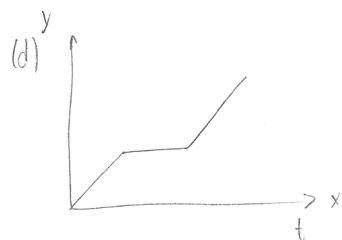


Fig. 3. Desenho proposto pelo aluno Danilo.

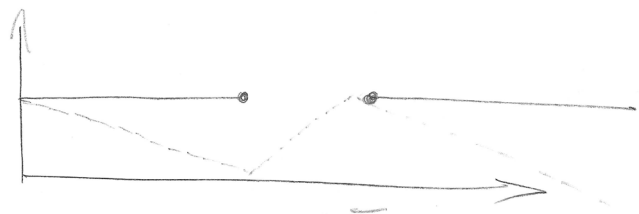


Fig. 4. Desenho proposto pelo aluno Otávio.

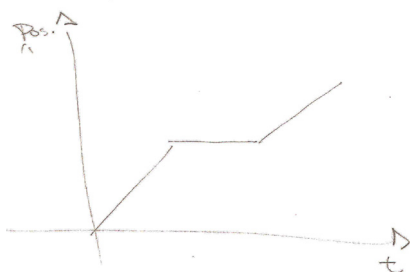


Fig. 5. Desenho proposto pela aluna Sabrina.

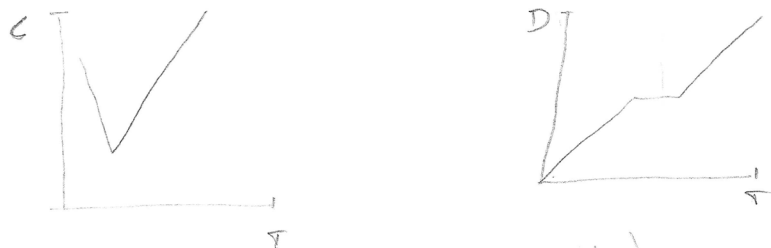


Fig. 6. Desenho proposto pelo aluno Túlio.

Todos os gráficos produzidos, embora sejam gráficos, apresentam uma relação equivocada com o que se pretende dizer. Não é possível dizer que essa proposta ‘traduziria’ o texto verbal proposto. A situação ideal ainda demandaria a possibilidade da representação de movimento, algo que nenhum dos estudantes conseguiu executar.<sup>15</sup>

Justamente buscando solucionar este problema, outros estudantes – Jeremias e Eduardo – preferiram apresentar os seguintes desenhos, que também não oferecem noção narrativa<sup>16</sup> dos acontecimentos propostos. Apenas como curiosidade, Eduardo não faz parte do grupo de estudantes do Ensino Médio, mas do 3º ano do Ensino Fundamental, o que faz refletir sobre como a escola nos tem influenciado, ao longo de anos, para a produção competente de textos multimodais.



Fig. 7. Desenho proposto pelo aluno Jeremias.



Fig. 8. Desenho proposto pelo aluno Eduardo.

<sup>15</sup> Há trabalhos interessantes sobre a expressão do movimento em design. Ver Souza e Lima (2010) e Serraglio e Souza (2010), por exemplo.

<sup>16</sup> Chamo de noção narrativa a expressão mínima de um movimento retórico que seja o de narrar. Isso deveria estar expresso no desenho proposto.



A tarefa 3 solicitava que os estudantes expressassem com desenhos a estrutura organizacional de uma escola. As soluções encontradas para o problema se aproximaram mais do que seria mais adequado – um organograma –, mas sem precisão.

Anderson e Jeremias, por exemplo, optaram pela forma da pirâmide. A ideia de hierarquia parece ter sido importante para a decisão, muito embora o desenho não seja adequado para o caso. A pirâmide mostra questões numéricas mais do que relações, o que não seria o caso da estrutura organizacional em questão. Na forma da pirâmide de Anderson, por exemplo, estaria expresso que os professores, base da forma, seriam em maior número, mas hierarquicamente mais baixos. O diretor geral estaria no topo, em menor número. Não se trata disso. Não se está tratando de populações, por exemplo. A ideia era mostrar as relações funcionais e de hierarquia entre pessoas.



Fig. 9. Desenho proposto pelo aluno Anderson.

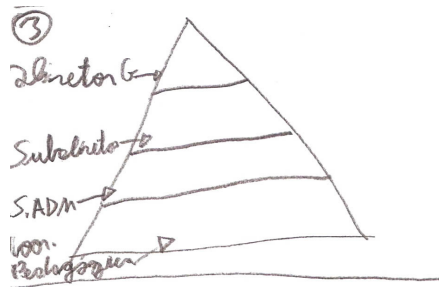


Fig. 10. Desenho proposto pelo aluno Jeremias.

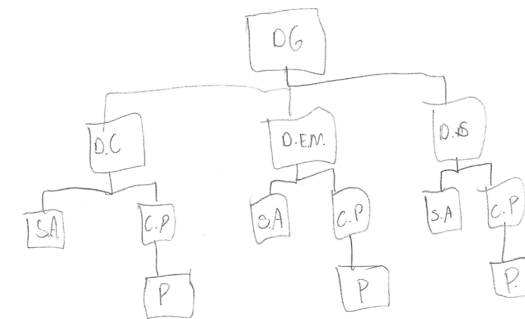


Fig. 11. Desenho proposto pelo aluno Danilo.

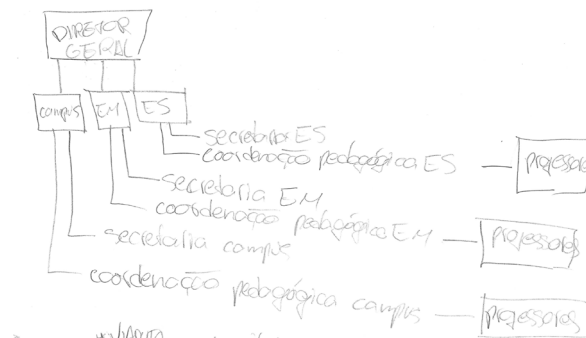


Fig. 12. Desenho proposto pelo aluno Otávio.

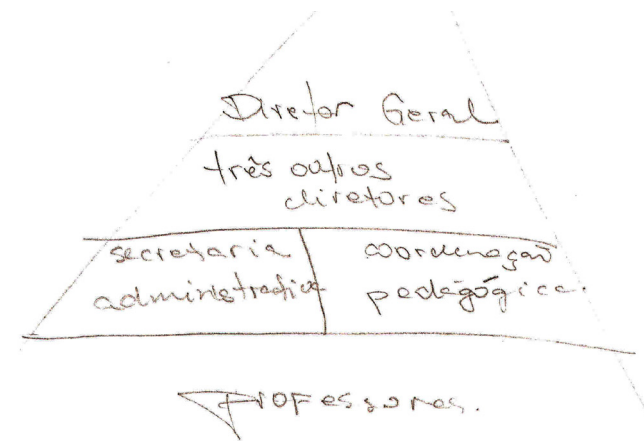


Fig. 13. Desenho proposto pela aluna Sabrina.

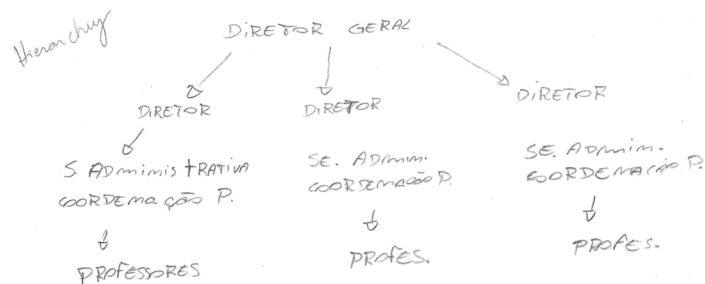


Fig. 14. Desenho proposto pelo aluno Túlio.

Nesse sentido, os desenhos de Danilo, Otávio, Sabrina e Túlio são mais ajustados, embora também não tivessem sido perfeitos. Apenas a título de curiosidade, uma criança de 8 anos produziu o desenho a seguir, que também se aproxima da ideia de um organograma, embora ainda se preocupe com a figuração na forma de bonecos.



Fig. 15. Desenho proposto pelo aluno Eduardo.

Terminados os desenhos solicitados aos estudantes, permitimos que eles os refizessem, agora diante de um computador. Com o editor de textos aberto, eles podiam escolher entre gráficos e formas disponibilizados

pelo programa. Nessas condições, a maioria dos estudantes soube escolher um organograma para representar a tarefa 2, por exemplo. A inexistência de um gráfico pré-programado para situações como a da tarefa 1 tornou o uso do computador inócuo para o caso.

Tais questões envolvem o letramento de diversas naturezas. O que os jovens sabem/podem propor tem relação tanto com suas habilidades de 'pensar visualmente' quanto com os recursos disponíveis para a produção do texto multimodal. Em algumas situações, falta a habilidade de 'traduzir' intersemioticamente o texto, isto é, tomar decisões sobre que modos de linguagem podem ser arranjados (orquestrados, como preferem Van Leeuwen e Kress, em diversos textos aqui citados) para a melhor expressão de um texto. Em outras situações, há habilidade, mas não há recurso, por exemplo, tal como não saber desenhar. O computador pode incrementar situações desta segunda natureza. Ambas as circunstâncias estão relacionadas aos letramentos multissemióticos<sup>17</sup>, mas apenas em uma o recurso disponível permite um *upgrade* nas habilidades de execução do plano.<sup>18</sup>

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e escrever têm se tornado, cada vez mais, uma ação integrada. Bruns (2007) empregava o termo *produsage* para se referir às ações dos usuários da internet, especialmente em blogs e outros espaços de interação multimodal, quando eles liam e participavam, transformando a escrita em uma reação contínua, quase natural, de quem navega pela *web*.

Nesse contexto, a produção de textos multimodais precisa estar tão à nossa disposição quanto à leitura. As novas tecnologias podem incrementar nossas habilidades, o que não nos dispensa de desenvolver essas habilidades de seleção de modos expressivos tanto quanto em qualquer época. Fazendo uma analogia, embora não tão feliz quanto o termo de Bruns, vivemos o tempo de 'escreler' em múltiplas linguagens.

<sup>17</sup> Para aprofundamento do tema, ver Rojo (2009, 2013) e Rojo e Moura (2012).

<sup>18</sup> O Nem London Group (1996) vinha tratando do tema, ainda que preliminarmente. Vale ler a discussão deles sobre os available designs.

## REFERÊNCIAS

- BRUNS, Axel. Probusage: Towards a Broader Framework for User-Led Content Creation. *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition*. ACM, Washington, DC, 2007.
- CAIRO, Alberto. *Infografía 2.0: Visualización interactiva de información en prensa*. Madrid: Alamut, 2008.
- FONSECA, Maria da C. F. Reis (Org.). *Letramento no Brasil: Habilidades matemáticas*. São Paulo: Global/Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2004.
- GLÓRIA, Julianna S. *Influências e confluências no uso do suporte de escrita digital em sala do primeiro ano do primeiro ciclo*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. O design (in)forma: um olhar sobre a visualidade dos jornais impressos na contemporaneidade. In: BRASIL, André; MORETTIN, Eduardo Victorio; LISSOVSKY, Mauricio. (Orgs.). *Visualidades hoje*. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 213-239.
- GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. Jornal Impresso: produto editorial gráfico em transformação. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2010, Caxias do Sul. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2010.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRETT, Peter. (Ed.) *Approaches to media discourse*. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- MEIRA, Luciano; PINHEIRO, Marina Assis. Produção de sentidos no uso que se faz de gráficos. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 12, p. 135-152, 2007.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Visualização de informação e alfabetismo gráfico: questões para a pesquisa. *Informação & Sociedade* (UFPB. Online), v. 22, p. 39-50, 2012. Disponível em: < <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/9594/7359>>. Acessado em: 30 jan. 2015.
- RIBEIRO, Ana Elisa. A importância do design na leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Leituras sobre a leitura*. Passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 60-87.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Super, Estadão e Folha (2009-2010): reformas gráfico-editoriais e o leitor presumido. *Revista Comunicação Midiática*, v. 8, p. 134-153, 2013a. Disponível em: <http://www.mundodigital.unesp.br/revista/index.php/comunicacaomidiatica/article/view/214>>. Acessado em: 30 jan. 2015.
- RIBEIRO, Ana Elisa. “Feito para você”: o discurso da interatividade em reformas gráfico-editoriais de jornais impressos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 7., 2009, São Paulo. *Anais ... SBPJor – Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo*. São Paulo: SBPJor USP, 2009.
- ROJO, Roxane H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane H. R. (Org.). *Escol@conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SERRAGLIO, Rodrigo; SOUZA, José M. B. O “passo-a-passo” do design de ilustrações que representam o movimento do modo passo-a-passo: o caso do swing de golfe. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN 2010, 9., 2010, São Paulo. *Anais do 9o Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design 2010*. São Paulo: Blucher, 2010. p. 3533-3539. Disponível em: < <http://blogs.anhembi.br/congressodesign/anais/artigos/69479.pdf>>. Acessado em: 30 jan. 2015.
- SOUZA, José M. B.; LIMA, Ricardo C. O design de gráficos auxiliares na representação de movimento para fins instrucionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN 2010, 9., 2010, São Paulo. *Anais do 9o Congresso Brasileiro de Pesquisa e*

*Desenvolvimento em Design 2010*. São Paulo: Blucher, 2010. p. 583-595. Disponível em: < <http://blogs.anhembibr.com/congressodesign/anais/artigos/69700.pdf>>. Acessado em: 30 jan. 2015.

TEIXEIRA, Tattiana. *Infografia e Jornalismo: Conceitos, análises e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, spring 1996.

VAN STEEN, E. *Viver & escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2008. (Volumes 1, 2 e 3)

## O GÊNERO FUNK NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA LEITURA POSSÍVEL?!

Jaciara Josefa Gomes

### INTRODUÇÃO

A escola consagrou-se tradicionalmente como um espaço privilegiado para certos saberes que deveriam ser construídos em sala de aula. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa (LP), não foi diferente, já que, historicamente, o trabalho com o texto terminou por sacralizar certos gêneros textuais e, conseqüentemente, tornou um domínio discursivo privilegiado. Estamos nos reportando aqui aos textos literários. É importante lembrarmos que, ainda dentro desse campo, as obras clássicas recebiam maior destaque (SOARES, 1998; GERALDI, 2002; SILVA, 2002).

Sabe-se, todavia, que essa situação começou a mudar na segunda metade da década de 80, quando, tendo-se reconhecido o fracasso escolar, passou-se a adotar uma concepção de linguagem como forma de interação<sup>1</sup>, como uma atividade social, cultural e cognitiva. Além desse fato, a criação do Programa Nacional do Livro Didático<sup>2</sup> (PNLD), em 1985, contribuiu para que o ensino de LP, especificamente, passasse por importantes mudanças, tais como: o reconhecimento do texto como menor unidade para o ensino de LP, a inserção de uma sorte de textos para

---

1 Estamos aqui apontando apenas um aspecto da mudança na concepção de linguagem que precisa também ser pensada como enunciação e discurso (SOARES, 1998).

2 O PNLD, além de realizar uma rigorosa avaliação dos livros didáticos produzidos no país, possibilitou o acesso dos alunos a esse material. Entretanto, até 2002, apenas os alunos do ensino fundamental eram contemplados. O ensino médio só passou a contar com esse recurso material a partir de 2003.

o trabalho com a linguagem e também a diversidade de temas abordados em sala de aula. Essas ações foram potencializadas, na segunda metade da década de 90, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento elaborado com a finalidade de respeitar as diversidades regionais, bem como possibilitar o ensino-aprendizagem de conhecimentos elaborados pela sociedade e reconhecidos como indispensáveis à formação da cidadania.

Entretanto, como afirmamos em nossa proposta de trabalho com gênero grafite (GOMES, 2013), alguns textos seguem à margem da escola. Isso é facilmente comprovado quando nos fazem a seguinte pergunta: ‘É possível levar o funk para a aula de LP?’ Nesse questionamento, temos implícitas pelo menos duas importantes ideias, a saber: a primeira é que o gênero é objeto de preconceitos; a segunda decorre exatamente do reconhecimento desse preconceito, ou seja, se existem dúvidas sobre a possibilidade de utilizar o funk em sala de aula, não se reconhece a legitimidade de seus produtores, bem como dos consumidores, e principalmente não se reconhece essa construção como sendo potencialmente representativa da sociedade em que estamos inseridos. Evidenciamos com isto, mais uma vez, que há quem tem o direito de dizer, e quem, se ousar dizer, será silenciado pelas instituições legitimadas socialmente como defensoras de discursos privilegiados. Estamos então diante de um grave problema, pois a escola, enquanto agência de letramento e de socialização por natureza, não deveria agir de modo a reprimir, silenciar vozes que já são imensamente excluídas de espaços sociais de maior prestígio, como é o caso dos produtores e consumidores de funk.

Desse modo, defendemos, de início, que não só é possível a inserção do funk na aula de LP, mas julgamos ser sua inserção necessária se quisermos de fato construir uma sociedade melhor, mais igualitária, pautada nos ideais de justiça. Reconhecemos, evidentemente, o papel da escola na promoção desses saberes, principalmente na formação da cidadania, mas a escola só contribui para isto se efetivamente for democrática, o que implica não apenas oferecer vagas a todos – o que já é questionável –, mas respeitar esses todos como atores sociais, como seres que não só di-

zem, sabem o que dizer e, mais ainda, sabem como dizer, ou seja, implica a escola ser de todos<sup>3</sup>. A escola que defendemos neste texto é uma escola que respeite os alunos como atores responsáveis por uma transformação social, uma escola como a caracterizada por Renato Russo<sup>4</sup> na música “vamos fazer um filme” (“a minha escola não tem personagem / a minha escola tem gente de verdade”).

O funk, como discurso específico, pode ser melhor explorado na aula de LP quando analisado à luz dos postulados da Análise Crítica do Discurso (ACD), tendo em vista que essa corrente teórico-metodológica é política e ideologicamente engajada com a superação de desigualdades sociais, com a promoção da justiça para grupos dominados, como normalmente é o caso dos produtores e consumidores desse estilo musical. Logo, a leitura do funk, com base nos estudos da ACD, é de relevante utilidade para a construção da cidadania, principalmente se pensarmos nos temas que são historicamente mais caros ao universo funk, como violência e sexualidade. É geralmente em torno dessas temáticas que se concentra a avaliação negativa das letras de funk.

É sobre essas questões que nos propomos a refletir, porque a escola que pensamos tem gente de verdade e não personagem. Essa discussão deveria voltar-se mais especificamente para o contexto do Ensino Fundamental II (EFII), pois, nesse nível, os alunos estão em período de construção de uma consciência cidadão que deve zelar pela superação de desigualdades e pelo respeito e valorização das diferenças.

#### ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD): UMA OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Afirmamos na introdução que a ACD é uma importante corrente teórica para trabalhar a leitura do funk na aula de LP. Neste tópico, iremos

<sup>3</sup> É fundamental não perdermos de vista que uma escola verdadeiramente democrática deveria oferecer as mesmas condições de acesso ao conhecimento a todos, isto é, a escola precisa oferecer as mesmas condições materiais, físicas e profissionais, no mínimo, para se colocar como democrática.

<sup>4</sup> Trecho da música “Vamos fazer um filme” composta por Renato Russo. A canção foi gravada em 1993 no álbum “O descobrimento do Brasil” da Legião Urbana.

justificar essa afirmação, bem como apresentar a perspectiva da ACD como potencialmente produtiva na formação da cidadania, já que esse é um dos objetivos da escola, tanto para o Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos), como para o Ensino Médio, conforme pontuam os PCN (BRASIL, 1998). Esse aspecto é relevante porque a ACD é uma teoria social do discurso. Logo, é relevante não perdermos de vista que se trata de uma corrente linguisticamente orientada, que, para a investigação do discurso, dá-se na interface entre linguagem e sociedade, sendo fundamental conferir especial importância ao pensamento social e político.

Na ACD, o discurso é entendido como uma prática social, o que implica entendê-lo como um modo de as pessoas agirem no mundo, de representarem a si mesmas e aos outros, bem como nos mostra que a relação entre o discurso e a estrutura social é dialética, isto é, ambos se constituem mutuamente. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 91, grifo nosso), essa relação dialética é explicada pelas seguintes implicações, vejamos: 1. “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social”, 2. “o discurso é socialmente constitutivo” e, por último, 3. “o discurso contribui para a construção de todas as dimensões da estrutura social”.

Desse modo, reconhece-se que, para se estudar o discurso, faz-se necessário, além de analisá-lo como objeto verbal, investigá-lo como uma prática social, cultural, histórica e politicamente situada (VAN DIJK, 2008). Relacionando tais dimensões analíticas, é possível desvelar relações de poder que resultem em desigualdades, ou seja, relações que sejam abusivas e hegemônicas. Assim, podemos não apenas explicitar ações não legítimas de instituições sociais como a polícia, por exemplo, como também podemos analisar de que modo os atores sociais (cidadão e policial) são representados numa letra de funk. No exemplo 1<sup>5</sup>, trecho do funk “Quanta iniquidade”, gravado pelo MC Leozinho do Recife, vemos bem construída essa relação:

5 Letra transcrita pela autora a partir de áudio disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6XPYZ-KOxZA> (acesso em 15/06/2013). Ao longo do artigo, fazemos referências aos artistas que gravaram as canções, o que pode não corresponder aos compositores.

#### EXEMPLO 1

[...]  
nem na minha própria casa  
eu me encontro sossegado  
oh raça desgraçada  
sem um mandado invadiu pulando a janela  
derrubam minha geladeira e meteu pé na tela  
mesmo sendo inocente não quiseram escutar  
e não achando nada  
mesmo assim quis me levar  
a lei do lado deles nada eu posso fazer  
[...]

No trecho acima, o enunciador se coloca de forma impotente frente ao poder da polícia, enquanto representante da lei. O caso em análise explicita alguns dos efeitos do discurso, como a construção de identidades, a construção de relações sociais entre as pessoas e, por fim, mais não menos importante, a construção de sistemas de conhecimento e crenças. A passagem mostra a relação conflituosa entre o cidadão pobre e favelado, e a polícia. Esta é representada de forma negativa e identificada como a expressão do mal (‘raça desgraçada’). Em contrapartida, fica a ideia de que a ação de violência policial é acobertada pela lei. Esse parece ser um bom exemplo de construções sociais que precisam ser problematizadas na escola. Pensamos ainda que a temática da violência deve fazer parte urgentemente dos temas transversais, ou seja, daqueles temas que devem perpassar todas as disciplinas. Hoje, os temas recortados para essa transversalidade são Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Ética e Trabalho e Consumo.

Como é possível levar o aluno a refletir criticamente sobre os seus atos, a assumir responsabilidades e agir de modo a solucionar conflitos sem discutir esse grave problema social? Essa pergunta é pertinente, sobretudo no contexto atual, em que manifestações sociais tomaram o país numa mobilização em proporções gigantescas, seja pelo número de participantes, seja pelo grau de violência empregado que ganhou o foco em muitos momentos. Tais mobilizações sociais marcaram a história recente do Brasil modificando as políticas públicas que deveriam estar na ordem do dia e evidenciaram principalmente a urgência de ações múltiplas para vencer o

complexo problema da violência, ações estas que devem respeitar os direitos humanos e garantir o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, o quadro teórico da ACD mostra a relevância de se perceber como a prática discursiva contribui tanto para a reprodução, como para transformação social. Na proposta de Fairclough (2001), temos essa relação dialética entre discurso e sociedade muito bem representada, já que tal relação é que nos permite refletir sobre o evento comunicativo e sobre a prática social como contraditórios e em luta. A investigação dessa luta no interior da prática discursiva nos possibilita pensar a promoção de mudanças na prática social.

Segundo Fairclough (2001), o discurso compreende três dimensões, a saber: 1. A dimensão textual em que deve ser realizada a análise linguística (análise do vocabulário, da gramática, da coesão, bem como da estrutura textual); 2. A dimensão da prática discursiva que compreende a produção, a distribuição e o consumo (análise interpretativa dos processos discursivos relevantes); e, 3. A dimensão da prática social que envolve a interpretação e a explicação dos fenômenos sociais. Mais especificamente, o autor explica que a análise do discurso como texto exige o entendimento de que os signos são socialmente orientados. Esse aspecto precisa ser levado em consideração quando são examinadas questões de forma e significado. Portanto, quando o funkeiro nomeia a polícia e, conseqüentemente, todos os que dela fazem parte, como “raça desgraçada” não o faz de forma aleatória, há motivações sociais, culturais e políticas que levaram a isto.

Em relação à prática discursiva, o estudioso esclarece que ordens discursivas e estruturas sociais restringem os processos envolvidos nessa etapa. Em relação ao funk, trata-se de uma prática de um grupo social específico, normalmente composto por jovens com baixo poder aquisitivo e baixo grau de letramento, que levanta a voz em comunidades carentes, criando formas alternativas de inserção social, seja para “curtir” a vida ou para reclamar por uma vida melhor, para espantar os males da vida difícil. A distribuição e o consumo geralmente se restringem às próprias comunidades de que fazem parte, já que poucos conseguem acessar a grande mídia e espaços sociais privilegiados.

Por fim, o discurso como prática social nos possibilita desvelar as ideologias e hegemonias relevantes no discurso. As ideologias estão nas estruturas sociais, nas ordens de discurso, estão, por exemplo, na escola que se nega a inserir o discurso de grupos dominados e assim contribui para a manutenção de relações sociais de dominação. Essa é uma dimensão ruim da ideologia que pode, em contrapartida, construir a realidade de outra forma, transformando tais relações, fazendo com que esses atores sociais sejam ouvidos e inseridos efetivamente no espaço escolar. A hegemonia compreende um foco constante de luta nas relações de liderança e dominação, bem como de construção de alianças e integração. Assim, é possível sabermos que relações são hegemônicas no discurso do funkeiro.

Com essa breve discussão, mostramos que com essa breve discussão que a ACD focaliza especialmente processos analíticos que respeitam os direitos da pessoa estudada. Ficam evidentes as conseqüências do discurso sobre o outro, mostrando que certas estruturas sintáticas podem resultar de tais escolhas e não ser necessariamente obrigatórias. Com isto, dizemos que, quando o funkeiro nomeia a mulher como ‘cachorra’, ‘novinha’, ‘sapequinha’ ou ‘cocotinha’, ele faz uma escolha que revela o seu ponto de vista sobre o outro, não é o caso dele ter a única opção de escrever o determinante antes do nome (‘a novinha’, ‘essa novinha’) obrigatoriamente.

Outro ponto relevante nessa discussão é o estudo da relação entre discurso e reprodução social do poder que salta aos olhos quando analisamos o poder enquanto controle de um grupo sobre outro. Esse controle é explícito quando realizamos ações comunicativas através de escolhas linguísticas que deixam o outro em situação de inferioridade. O discurso do funkeiro é normalmente próprio de grupos dominados, excluídos, mas pode ser representativo também de um discurso de exclusão, sobretudo quando questões de gênero social (feminino, masculino) são tematizadas. Podemos analisar tais aspectos no trecho apresentado abaixo do funk “Chama ela”<sup>6</sup>, uma letra gravada pelo MC Leozinho do Recife, vejamos:

<sup>6</sup> Letra transcrita pela autora a partir de vídeo disponível em <https://www.mcleozinhodorecife.com.br> (acesso em 15/06/2013).

## EXEMPLO 2

Chama elaaaa  
Chama ela que ela vem  
Chama elaaaaaa  
Chama ela que ela vem  
Se nós tá bebendo wisk  
Chama ela que ela vem  
Se é pra andar na lancha  
Chama ela que ela vem  
Se é pra andar na 1100  
Chama ela que ela vem  
Chama elaaaa  
Que nós faz chuva de 100

O exemplo 2 é típico do chamado funk ostentação, que teve origem em São Paulo, e hoje influencia diversos subgêneros musicais como o arrocha, o sertanejo universitário e o axé. Independentemente do estilo, tem-se um enunciador, geralmente uma voz masculina, que é enaltecido pelos bens materiais que possui (ostenta), inclusive pelas mulheres que conquista. Nesse caso, a problemática está na prática discursiva que representa a mulher como um objeto a serviço do desejo masculino. A imagem dessa mulher objeto normalmente é construída como uma pessoa interessada que o homem conquista pelo que possui. Trata-se de uma construção bastante contraditória se considerarmos que esse homem ficaria só se não ostentasse nenhum bem. Porém, ele se sujeita a desfrutar dessa relação quase que comercial. Tem-se representada uma relação de interesses em que o poder financeiro é o que conduz ambos. Esse texto é ótimo para se problematizar um dos temas transversais – o consumo –, não da forma como muitas vezes é tratado no livro didático, mostrando apenas os direitos do consumidor, mas para se refletir sobre a força do capital na coisificação de seres humanos.

A escola deveria agir no sentido de fazer ver que mudanças nessa prática discursiva poderiam ser fundamentais para mudanças na prática social. É sabido que o usuário da língua pode não ter controle sobre as consequências do seu discurso, já que, como salienta van Dijk (2008), a compreensão do discurso não se realiza de forma direta, mas para ela

corroboram um conjunto complexo de condições, como conhecimento de mundo, ideologias dos leitores, contexto de leitura, conhecimentos partilhados, entre outros fatores. A aula de LP, por exemplo, funcionaria para tornar visível a compreensão geral que existe sobre as possíveis consequências do que se diz, para que o usuário da língua (escritor/falante, leitor/ouvinte) seja hábil no controle desse uso linguístico para evitar conflitos, para respeitar o outro, para não reproduzir e manter desigualdades e, principalmente, para tornar as relações humanas mais harmoniosas e justas. Essa revolução só é possível com uma prática de leitura aliada aos estudos da ACD, como discutimos a seguir.

## A LEITURA DO GÊNERO FUNK: UMA NECESSIDADE

Os PCN estabelecem como um dos objetivos do Ensino Fundamental II (EF II), além de reconhecer a cidadania como participação social e política e repudiar as injustiças, que os alunos sejam capazes de

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7).

Esse objetivo já autorizaria por si o professor a inserir diferentes práticas discursivas na aula de LP. Todavia, isto não é suficiente para que uma prática construída historicamente seja modificada, sobretudo quando temos práticas privilegiadas negando certos dizeres, como no caso da grande mídia em relação ao funk.

Além desse objetivo, os PCN reconhecem que, nessa fase, a escola e o professor precisam considerar as transformações pelas quais os alunos adolescentes devem estar passando. Logo, busca-se que o aluno possa “construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos.”



(BRASIL, op.cit, p. 47). Essa afirmação deixa evidente que o uso da língua é uma prática complexa que envolve diferentes competências, como cognitiva, emocional e comunicativa. Aceitando que a escola tem a função de formar cidadãos letrados, o que implica formar cidadãos que dominem os mais diversos usos da língua (oral e escrita), a leitura se apresenta como um eixo fundamental por constituir uma prática social por excelência para o conhecimento, como argumentam Kleiman e Moraes (1999).

A aprendizagem só é efetiva quando os alunos conseguem estabelecer relações significativas entre objetos e conceitos. É importante levá-los a compreenderem que cada grupo sociocultural realiza práticas de leituras e de escritas específicas. Esse aspecto também envolve trabalhar com práticas de linguagem de grupos dominados, mostrar as especificidades linguísticas, textuais e discursivas desses grupos. São essas questões que passamos a discutir no tópico a seguir, já que propomos repensar a prática da leitura na escola e fazê-lo a partir do funk, isto é, por meio do discurso do aluno.

#### A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA: O FUNK COMO O DISCURSO DO ALUNO NA AULA DE LP

A discussão em torno da prática de leitura não é recente. Silva (2002) problematizou essa prática em 1984, quando do lançamento da primeira edição do livro “O texto na sala de aula<sup>7</sup>”. Em sua reflexão, a professora critica a quantidade de leituras afirmando que se lê pouco na escola. A autora também aponta que a leitura escolar está restrita aos clássicos da nossa literatura. Em relação a esse aspecto, ela informa que, entre os critérios de seleção, estão o conhecimento dos professores de obras que já leram e o fato de tais textos já terem sido consagrados, logo, trazem em si o peso da autoridade. Silva (op. cit.) identificou ainda a leitura de obras da literatura infanto-juvenil baseada na adequabilidade, interesse e motivação para a leitura.

<sup>7</sup> A primeira edição do livro “O texto na sala de aula”, onde se encontra o artigo de Silva, data de 1984. Ou seja, a discussão já tem quase três décadas. Ver referências.

A leitura pode ser definida como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2002, p. 91). O autor argumenta que o texto é reconstruído pelo leitor quando este atribui significação ao texto. Ademais, distingue quatro tipos de leitura, a saber:

1. leitura para extrair informações do texto;
2. leitura como estudo do texto que deve ser mais explorada nas aulas de LP, observa;
3. leitura como pretexto tanto para o aluno como para o professor; e, por fim,
4. a leitura como prazer, fruição do texto, tipo quase que excluído da aula de LP que chega a utilizar a leitura como castigo.

Esse quadro caótico, conforme apontamos na introdução, começa a mudar na segunda metade da década de 1980, já que uma diversidade de textos passa a figurar nos livros didáticos, que se tornam acessíveis aos alunos do ensino fundamental a partir de 1985 com o PNL D. Contudo, falta muito ainda para que a aula de LP trabalhe prática de leitura de modo a contribuir para a diminuição de injustiças. Nesse sentido, faz-se necessário dizer que, além de criar oportunidades para que os alunos acessem os saberes construídos pela sociedade, é preciso possibilitar o acesso e (re)conhecimento de saberes não valorizados socialmente para, dessa forma, superar desigualdades que excluem certos grupos, como os funkeiros, por exemplo.

Nesse sentido, é preciso deixar claro que ler é compreender e, segundo Marcuschi (2008), compreender é um modo de ação e de inserção do sujeito no mundo, além de ser uma ação linguística e cognitiva. Logo, trata-se de uma prática que exige trabalho, habilidade e interação e, conseqüentemente, não é natural; assim como não são naturais as construções discursivas que fazemos quando utilizamos a linguagem, ou seja, há valores ideológicos, crenças que estão impregnados no discurso. Desse modo, Kleiman e Moraes (1999) salientam a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade, projeto que julgamos pertinente com a utilização

do funk. Vejamos uma possibilidade da prática de leitura a partir do funk “Boladona”<sup>8</sup>, famosa na voz de Tati Quebra-Barraco:

### EXEMPLO 3

Na madrugada boladona,  
Sentada na esquina.  
Esperando tu passar  
Altas horas da matina  
Com o esquema todo armado,  
Esperando tu chegar  
Pra balançar o seu coreto  
Pra você de mim lembrar  
Sou cachorra, sou gatinha, não adianta se esquivar  
Vou soltar a minha fera, eu boto o bicho pra pegar  
Sou cachorra, sou gatinha, não adianta se esquivar  
Vou soltar a minha fera, eu boto o bicho pra pegar

Esse é um funk polêmico em que uma mulher assume sua sexualidade e age como a ‘caçadora’. Mas será que a polêmica está exatamente nessa conduta feminina emancipada? Ou outras questões interferem nos julgamentos de valor que são feitos em relação à música? Será que a crítica é por ser uma mulher sugerindo a prática de sexo? Será que a polêmica se dá pelo modo como essa mulher trata a temática?

Pensamos primeiro que a letra e história desse funk possibilitam o trabalho de importantes questões de leitura na escola envolvendo sobretudo os aspectos ideológicos, sociais, culturais e discursivos sobre o feminismo, sobre os direitos da mulher, bem como sobre a publicização da intimidade, tão comum atualmente. No universo funk, essa conduta feminina começou a proliferar a partir do final dos anos 1990 e obteve maior destaque na grande mídia a partir dos anos 2000 com as mulheres-fruta. Outro nome bastante representativo desse momento feminino no estilo é o de Valesca Popozuda, apontada como a primeira funkeira a produzir um funk pornográfico “Mama”, em 2012, com o MC Catra. A letra que apresentamos para análise é “Quero te dar”<sup>9</sup>, Vejamos:

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/tati-quebra-barraco/boladona.html#ixzz2gz7yxix3> (Acesso em 05/10/2013).

<sup>9</sup> Disponível em: <http://letras.mus.br/valeska-popozuda/1960311/> (Acesso em 05/10/2013).

### EXEMPLO 4

Amor...  
Tã difícil de controlar  
Há mais de uma semana  
Que eu tento me segurar  
Eu sei que você é casado!  
Como é que eu vou te explicar?  
Essa vontade louca  
Muito louca!  
Eu posso falar?  
Quero te dar  
Quero te dar  
Quero te...  
Quero te...  
Quero te dar  
Quero te dar  
Quero te dar

Mais uma vez, temos uma voz feminina revelando seus desejos sexuais. Diferentemente do funk de Tati Quebra-Barraco, neste, a mulher se coloca à disposição do homem, enquanto que em “Boladona”, a mulher parte para a conquista do prazer. Essa liberação sexual feminina na música não está restrita ao funk, mas é nesse estilo que se tornou motivo de muito preconceito e rejeição. Essa conduta revela a existência de forças na sociedade que determinam quem tem o direito de dizer e como pode dizer. Essa negação dos direitos da mulher funkeira favorece, além da manutenção da desigualdade de gêneros, a manutenção da desigualdade de classes, a desigualdade entre diferentes estilos musicais. A escola pode atentar também para esse aspecto e ampliar o trabalho com a leitura com base nos estudos críticos do discurso, conforme pontuamos na primeira parte.

O estudo do discurso é um importante instrumento para desenvolver a capacidade crítica do cidadão, tanto para desenvolver estratégias de manutenção, como de resistência à dominação. A aula de LP não pode perder de vista que a leitura, entendida enquanto compreensão deve servir para exercitar o convívio sociocultural das pessoas. Portanto, refletir sobre os direitos da mulher, sobre sua sexualidade, pode favorecer a construção de novos valores que permitam à sociedade como um todo ver a mulher

como um sujeito de direitos, bem como pode contribuir para pensar nas consequências do dizer. Além disso, pode contribuir ainda para a diminuição dos elevados índices de violência a partir do controle das mentes por meio do controle dos discursos (VAN DIJK, 2008). O quadro a seguir mostra diferentes estilos musicais em que a mulher mostra sua liberdade sexual, assume o seu corpo e o seu prazer, a exemplo do que faz a mulher funkeira, mas sem sofrer os mesmos preconceitos<sup>10</sup>.

Vejam na lista que segue, melhor visualizado no quadro abaixo com trechos de canções nacionais em que mulheres falam sobre sexo:

**1980:** RITA LEE – *Lança Perfume*

**1984:** PAULA TOLLER – *Como eu quero* - Kid Abelha

**1986:** JOANA – *Amanhã Talvez*

**1989:** MARISA MONTE – *Bem que se quis*

**2007:** VANESSA DA MATA - *Ilegais*

#### MÚSICAS, MULHERES E SEXO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA<sup>11</sup>

1980 RITA LEE Lança Perfume	1984 PAULA TOLLER Como eu quero - Kid Abelha	1986 JOANA Amanhã Talvez	1989 MARISA MONTE Bem que se quis	2007 VANESSA DA MATA Ilegais
Vem cá meu bem Me descola um carinho Eu sou neném Só sossego com beijinho Vê se me dá o prazer De ter prazer comigo...	Diz pra eu ficar muda Faz cara de mis- tério Tira essa bermuda Que eu quero você sério...	Faz, que desse jeito Só você sabe fazer Olhos nos olhos Tanta vida pra viver Charminho doce Pedacinho de você	Agora vem pra perto vem vem depressa vem sem fim, dentro de mim que eu quero sentir o teu corpo pesando sobre o meu, vem meu amor vem pra mim, me abraça devagar, me beija e me faz esquecer	Nossos olhos são dengosos demais Que não se consolam, cla- mam fugazes Olhos que se entregam, olhos ilegais
Me aqueça! Me vira de ponta cabeça Me faz de gato e sapato E me deixa de quatro no ato Me enche de amor, de amor Oh!...	Tramas do sucesso Mundo particular Solos de guitarra Não vão me con- quistar...	Diz a frase certa Só você sabe me abrir É só assim Que eu consigo descobrir Como é gostoso Me entregar e te sentir		Eu só sei que eu quero você Pertinho de mim Eu, quero você dentro de mim Eu, quero você em cima de mim Eu quero você

<sup>10</sup> Não negamos que Rita Lee tenha sofrido muito até conseguir reconhecimento e respeito por sua conduta, principalmente por ter sido uma das pioneiras neste quesito. Entretanto, é no mínimo estranho que mesmo passadas tantas décadas, algumas mulheres tenham que silenciar seus desejos.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://letras.mus.br/> (Acesso em 05/10/2013).

Nesse quadro, pode-se perceber que, além de a temática da sexualidade não ser exclusiva das mulheres funkeiras, não se trata de algo recente. Portanto, o fato de as críticas se orientarem apenas para as funkeiras revela que não se reconhece esse discurso como sendo legítimo a esse grupo. Tais mulheres não têm o direito de dizer o que as demais dizem sem problemas. Essa repressão sobre o corpo e sobre os desejos/ações revela o grau de dominação à que a mulher das camadas menos privilegiadas está sujeita.

É provável que algumas vozes se levantem para questionar que, nos trechos apresentados, o que deveria ser discutido não é quem diz, mas o que se diz e, principalmente, como é dito. Entretanto, considerando os valores ideológicos que todas as letras revelam, bem como as hegemonias em luta nas comparações que foram estabelecidas, percebemos uma grande aproximação entre esses discursos, e avaliá-los através da variação linguística evidencia, sobretudo, extremo preconceito contra certo grupo de mulheres que são vítimas de outras inúmeras discriminações sociais, culturais, políticas e econômicas.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida nesse artigo não traz nada de extremamente novo, mas explicita a ainda relevante necessidade de a escola inserir textos de domínios menos privilegiados, como o artístico popular, textos produzidos por grupos dominados, como os funkeiros, na escola. Especificamente, a aula de LP precisa atentar para esse aspecto se pretende desenvolver práticas de leitura voltadas para a superação de desigualdades, para a diminuição de injustiças e para o reconhecimento de uma condição cidadã a partir de uma efetiva participação social e política.

A ACD é fundamental nesse processo para desvelar como as pessoas agem no mundo de modo a (re)construí-lo. Essa ação social pode se efetivar por meio de canções, que são gêneros multisemióticos estruturados em organizações discursivas específicas. Ademais, a leitura crítica do funk permite a reflexão sobre a reprodução, manutenção e transformação de certas práticas discursivas, o que pode contribuir para transformação da

prática social. Essa mudança, no caso do funk, pode reformular: as práticas ilegítimas da polícia que abusa do poder, as práticas de dominação masculina que subjugam a mulher, e os discursos sobre os direitos da mulher de qualquer grupo social.

Procuramos reafirmar a necessidade de a aula de LP explorar a prática de leitura do funk, sobretudo por reconhecer o estilo como próprio de grupos dominados que no mundo real, no mundo de pessoas de verdade deve ter outro espaço. Tal espaço não pode estar sujeito a silenciamentos ou a julgamentos preconceituosos, mas deveria ser analisado pelo viés da busca por construir uma sociedade mais humana, em que as pessoas são respeitadas independentemente de sua condição financeira, de sua cor de sua pele, de sua linguagem e de sua sexualidade. Entretanto, é preciso ficar claro que não se trata de a escola ou o professor de LP promover a aceitação de tudo sem uma criteriosa análise que permita ao aluno perceber os sentidos implícitos, os julgamentos de valor que expõem alguns a condições desumanas, as ações que inauguram novas representações para homens e mulheres, bem como as consequências que certas condutas podem gerar em termos de aceitação social, de estrutura familiar, de saúde do corpo e da mente e, sobretudo, em termos de mudanças em práticas discursivas que apontem para mudanças em práticas sociais.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Brasília: SEF/MEC, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

GERALDI, João W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 88-103.

GOMES, Jaciara. O gênero grafite no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Múltiplas linguagens no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 119-134.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

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

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 82-87.

SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

## PARTE II

---

# LÍNGUA, LITERATURA, ENSINO E MEMÓRIA

## O ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Dário Pagel

### INTRODUÇÃO

A presença da língua francesa no Brasil é marcada pela história de uma nação que há séculos, teceu laços políticos, culturais e sociais bem diversos com esse país. A língua de Molière deixou marcas na formação intelectual de todas as regiões brasileiras, tanto no campo político – despertando os ideais de independência – quanto no campo das letras, das artes e das ciências. Ao longo dos séculos, as elites nacionais contribuíram para construir, no que se refere à França, um prestígio que ainda está presente na sociedade brasileira culta.

O ensino da língua francesa era inevitavelmente associado a essa presença e tinha um status favorável, embora ela sempre estivesse associada ao mundo das letras, do requinte e das artes em geral (MARTINEZ, 2004).

Durante o século XIX, a participação anglo-americana crescente na economia brasileira e o desenvolvimento do comércio, das ciências e das tecnologias, colocaram progressivamente a língua inglesa como centro de interesses prioritários no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no sistema escolar, o que foi definitivamente aceito ao longo do século XX. Consequentemente, uma espécie de fronteira se estabeleceu: o mundo do comércio e das tecnologias privilegiando o inglês e o francês para o mundo das ciências humanas e das artes.

Como destacam Oliveira e Pagel (2014), no início do século XXI, esta situação foi consideravelmente alterada com a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que tornou o ensino do espanhol obrigatório, no ensino

médio e facultativo no ensino fundamental, das escolas brasileiras públicas e particulares, em virtude dos acordos assinados no âmbito do Mercosul. Apesar de haver sinais do interesse social e político pela língua francesa, resultado da presença mais forte da tecnologia e do ‘savoir-faire’ francês (e também belga e quebequense principalmente) no país, observa-se que houve desaparecimento progressivo de seu ensino nas escolas devido ao ENEM, no qual a língua francesa não é integrada até o presente momento. Esta realidade exerce uma influência não negligenciável na escolha das línguas estrangeiras pelas escolas e pelos alunos, à qual se deve atentar se quisermos fazer uma análise mais detalhada desta evolução.

Desta forma, sem nos determos em detalhes do processo, a história da participação das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras mostra que seu ensino foi, frequentemente, determinado pela política educacional e pelo contexto social e político.

Dos anos 70 até hoje, muitos textos importantes foram publicados por colegas e nos mostraram a dificuldade de manter presente o francês no sistema escolar brasileiro. Esses estudos descreveram, ao longo desses anos, o recuo evidente do ensino do francês nas escolas após a reforma do sistema educacional em 1971. Não é nosso objetivo de desenvolver, nessas páginas, a história das línguas estrangeiras e, particularmente, a do francês no sistema educativo brasileiro em seus níveis federal, estadual e municipal. Os trabalhos de W. Leffa (1997), M. S. Kundman (2003), M. Ludwig (1999), M. M. P. Oliveira (1999), R. S. Oliveira (2002), C. Prado (1996), D. Pagel (2003), entre outros, analisam minuciosamente a presença das línguas estrangeiras na escola brasileira desde a vinda do rei de Portugal, D. João VI.

Os estudos realizados mostraram que o domínio de línguas estrangeiras sempre foi privilégio da elite e da classe dominante.

De acordo com Prado (1996) e Oliveira (2002), o ensino da língua francesa no Brasil pode ser resumido da seguinte maneira:

- em 1809, é criada a cadeira de francês no Brasil colonial, integrando as disciplinas necessárias para a preparação da elite brasileira aos exames de acesso ao ensino superior;

- em 1854, no Colégio imperial ‘Pedro II’, o ensino do francês, do inglês e do alemão é obrigatório e do italiano é facultativo;
- em 1931, a reforma educacional do Ministro Francisco Campos valoriza o ensino de línguas estrangeiras modernas na escola secundária pública;
- em 1942, em consequência de muitas reformas, alemão e italiano não integram mais o currículo. A reforma ‘Capanema’, que organiza o ensino secundário em dois ciclos, mantém o ensino do francês e do inglês e introduz um ano de ensino do espanhol no 2º ciclo;
- em 1961, a lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permite uma maior liberdade aos currículos das escolas; esta reforma marca uma significativa importância no que se refere à presença das línguas estrangeiras, uma vez que cada Estado brasileiro escolhe de maneira independente a inclusão das línguas estrangeiras no currículo escolar. Esta reforma marcou uma mudança importante: pela primeira vez, a carga horária do francês é reduzida enquanto que a do inglês não sofre alterações;
- mas é em 1971, com a lei nº 5.962 mudando a estrutura do ensino secundário, que o ensino das línguas estrangeiras é somente recomendado quando a escola oferece condições adequadas e eficazes para este ensino, trazendo como consequência um desaparecimento quase total das línguas estrangeiras nos currículos. O tratamento diferenciado do ensino das línguas estrangeiras em relação às outras disciplinas de acordo com a legislação lhes deu de fato um ‘status’ marginal no currículo;
- além do ensino de línguas estrangeiras tornar-se majoritariamente monolíngue em muitas escolas secundárias brasileiras em consequência da LDB de 1971, observa-se igualmente o declínio e a ascensão de certas línguas, o que pode, muitas vezes, corresponder ao papel dos países de origem dessas línguas, em função do seu desenvolvimento no contexto econômico, cultural e político: foi o caso do inglês e do espanhol atualmente.

A análise dos documentos referentes ao ensino de línguas estrangeiras nos últimos 40 anos, confirma que a preocupação dos professores é a mesma nos dias de hoje. Em outras palavras, muito se tem dito e escrito sobre a questão, pouco se tem progredido no que tange ao ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro. A perspectiva de um ensino diversificado de línguas estrangeiras não evolui e a inquietação do professor é a mesma há décadas. Todavia, é curioso observar, nesse contexto, que a abertura, a valorização, a inclusão e a pluralidade, do ensino de línguas estrangeiras no Brasil sempre foram reconhecidas nos textos oficiais e amparadas pelas leis nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, assim como por diversas resoluções oficiais.

Entretanto, na maioria das escolas dos Estados brasileiros, constata-se com facilidade a existência de um distanciamento entre o que preconizam os textos oficiais e o que se verifica na execução dos princípios neles preconizados.

A escola pública brasileira é confrontada, com freqüência :

- à pouca consideração dos professores desmotivados em função de uma remuneração modesta;
- à defasagem ou falta de material didático e a programas, muitas vezes, sem relação com a realidade cultural e com as necessidades de aprendizagem dos alunos;
- à indiferença institucional e familiar no que diz respeito à pluralidade do ensino de línguas estrangeiras;
- ao desestímulo, por parte dos alunos, por uma aprendizagem de línguas estrangeiras;
- à falta de professores e à qualificação defasada de vários deles para atender às necessidades do país no que diz respeito à aprendizagem eficaz de línguas estrangeiras no âmbito da diversidade linguística;
- à carência de uma formação continuada, necessidade sentida pelo professor para aprimorar a reflexão e a construção de sua ação pedagógica (PAGEL, 1997a e 1997b).

Diante desses aspectos, pode-se considerar que a condição atual das línguas estrangeiras no Brasil permanece preocupante, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, assinada em 20 de dezembro de 1996, não define claramente a necessidade de um ensino plurilíngue para um país com uma rica vocação comercial e cultural.

Se considerar um pouco a história da vida associativa dos professores de línguas, pode-se constatar que esses profissionais, muitas vezes, têm transferido a responsabilidade da situação desse ensino às autoridades da educação. Não seria oportuno pensar que é somente de nós, especialistas do ensino de línguas estrangeiras, que poderão vir as inovações, as propostas de soluções a nossos problemas? Cabe aqui perguntar se uma das causas dos problemas do ensino de línguas estrangeiras não seria a consequência da falta de coesão entre os profissionais do ensino de línguas e os linguistas, responsáveis pela elaboração e pela condução das políticas linguísticas? Outro elemento importante que deve ser considerado, é a falta de comunicação e de informação, e a ausência de profissionais no processo de decisão da política educacional brasileira.

Constata-se também muitas vezes que, no contexto escolar, uma discussão sobre política de línguas estrangeiras no Brasil recai com frequência sobre a ideia de que tal língua é mais importante que outra. Como destaca C. Prado (1996, p.33), essa complexidade de fatores se agrava quando não se desvincula a língua dos países onde ela é falada e das relações entre os países no contexto mundial.

Acreditamos que o trabalho político-pedagógico das associações dos professores de línguas estrangeiras e o comprometimento dos professores é importante para:

permitir à escola assegurar o direito à aprendizagem de línguas estrangeiras, exercício muitas vezes reservado às classes mais favorecidas;

responder ao anseio e à necessidade de um ensino de línguas estrangeiras, cada vez mais eficaz a partir da elaboração de um programa pedagógico nacional.



## A(S) LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S) NA ESCOLA BRASILEIRA ATUAL

Como é sabido, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, assinada em 1996, define a educação básica em dois níveis:

ensino fundamental, com uma duração obrigatória de nove anos, do 1º ao 9º ano escolar, e que tem como objetivo a formação básica do cidadão;

ensino médio, com a duração mínima de três anos, e considerado como etapa final da educação secundária.

De acordo com o parágrafo 5º (§ 5º) do Art. 26, no âmbito da parte diversificada do currículo, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira se torna obrigatório, a partir do 6º ano do ensino fundamental. A escolha desta língua recai sobre a comunidade escolar em função das possibilidades da instituição, de acordo com o que está previsto no texto oficial, mas que é negligenciado pelas autoridades da educação.

Para o ensino médio, a referida lei, em seu Art. 36, inciso III, prevê a inclusão de uma língua estrangeira obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda optativa, de acordo com a disponibilidade da instituição. No entanto, encontramos, mais uma vez, diante das boas intenções do texto oficial e diante da ausência quase total de ações junto às escolas, em consequência da falta de uma política educacional e da ausência de uma equipe de especialistas em línguas estrangeiras na estrutura administrativa da educação.

O ensino de pelo menos uma língua estrangeira se torna, portanto, obrigatório a partir do 6º ano, permitindo também o ensino de outros idiomas estrangeiros. Mas é, sobretudo, no ensino médio que a referida lei abre a possibilidade de um ensino plurilíngue: uma língua estrangeira obrigatória e, pelo menos, uma segunda como optativa. No entanto, o texto não define se a opção é feita pelo aluno ou pela escola. Como já afirmamos (PAGEL, 1997b), a ambiguidade autoriza os professores a considerar que a escolha é feita pelo aluno, enquanto que a administração escolar poderá considerar que a opção é feita pela escola. Entretanto, segundo os textos oficiais, a escolha da língua optativa é feita, efetivamente, pela escola de

acordo com suas disponibilidades. O estabelecimento de ensino oferecerá como segunda língua estrangeira de caráter optativo aquela que tem condições de oferecer, como por exemplo, se a primeira língua for o inglês, a escola poderá oferecer o francês, o alemão, o espanhol ou qualquer outra língua, como segunda opção, havendo professores formados no estabelecimento.

## PARÂMETROS CURRICULARES

Discutiremos, brevemente, os elementos essenciais do Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados e publicados em 1998 pelo Ministério da Educação. Comentaremos, a seguir, os principais aspectos referentes ao ensino de línguas estrangeiras contidos na primeira parte do documento oficial.

Para os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, o conteúdo do referido documento é dividido em dois grandes eixos:

o primeiro reúne as considerações preliminares, a caracterização do objetivo do ensino de língua estrangeira e seu papel no ensino fundamental para a construção da cidadania, a relação do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira com os temas transversais, o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, assim como os objetivos gerais das mesmas para o ensino fundamental;

segundo reagrupa as propostas sobre os conteúdos, a avaliação e as orientações didáticas de ensino de línguas estrangeiras.

Da leitura do texto oficial, observa-se o destaque dado às línguas estrangeiras como sendo instrumentos de comunicação indispensáveis dentro de um universo de pluralidades e de diversidades e que contribuem à abertura do horizonte de cada indivíduo.

Com efeito, a necessidade do aluno em aprender várias línguas estrangeiras, cada vez mais cedo, se impõe diante de sua inserção no contexto da globalização, nas transformações científicas e tecnológicas, na formação

e reorientação ético-valorativa, sem falar de sua capacidade em aprender várias línguas estrangeiras nessa idade.

Se o texto oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais é rico no que se refere à linguística aplicada, constatamos, porém, que a exemplificação da relação do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com temas transversais (BRASIL, 1998, p. 43-51) é majoritariamente voltada para o ensino da língua inglesa, o que pode levar um leitor não informado (profissional ou não-profissional no âmbito das escolas) a pensar que a língua que deve ser incluída no currículo é o inglês. Essa importância dada ao inglês pelos autores do documento pode favorecer mais uma vez o ensino unilíngue, do qual o sistema educacional brasileiro sofre há várias décadas na maioria dos Estados. É indiscutível que no mundo contemporâneo a aprendizagem da língua inglesa seja necessária, mas deve ocorrer juntamente com outras línguas estrangeiras. No entanto, a necessidade e a importância da inclusão de várias línguas estrangeiras no currículo do ensino fundamental não é suficientemente desenvolvida no texto publicado pelo Ministério da Educação.

Convém assinalar que em vários momentos do texto oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras, os autores destacaram a importância do desenvolvimento da leitura de textos em língua estrangeira como sendo a preocupação principal para este nível de ensino. Essa importância é justificada pelos seguintes aspectos:

- a utilização de uma língua estrangeira é, geralmente, voltada à leitura de textos técnicos e de lazer;
- o vestibular e os exames de seleção para os cursos de mestrado e doutorado requerem uma competência de compreensão escrita;
- a leitura atende às necessidades da educação formal e é a competência de uso social imediato para o aluno (BRASIL, 1998, p. 38-39).

Conforme o documento, as condições muitas vezes precárias de muitas escolas públicas brasileiras (poucas horas de aula reservadas às línguas estrangeiras, professores que não dominam a língua oral, ausência quase total de material didático que se reduz ao giz e ao manual) tornam

difícil o ensino com enfoque nas abordagens comunicativa e acional. Encontramos aqui a razão principal para um ensino centrado na compreensão escrita que justificaria a função social das línguas estrangeiras. Entretanto, este documento oficial pressupõe um professor ideal que domine as teorias linguísticas e que seria, conseqüentemente, capaz de aplicar pedagogicamente essas propostas (FREITAS, 1998). Além disso, acreditamos que, apesar de uma realidade hostil a um “ensino ideal de uma língua estrangeira” na maioria das escolas públicas brasileiras, faz-se necessária hoje a promoção de um processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira para fins comunicativos tanto na língua oral quanto na escrita (OLIVEIRA; PAGEL, 2014).

#### O ENEM E A LÍNGUA FRANCESA

Como sabemos, até a presente data, o Ministério da Educação incluiu apenas o inglês e o espanhol como línguas estrangeiras, desde seu início em 2010, no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Essa decisão teve e tem um impacto negativo sobre o ensino e a presença da língua francesa nas escolas brasileiras onde ela ainda é (ou foi) ensinada, e, conseqüentemente, também sobre a representação social, da expressão da diversidade linguística e cultural que encontramos nas Américas.

Somos totalmente conscientes e convencidos da importância de defender e de promover a identidade francófona, razão pela qual aderimos plenamente aos princípios que formam a base da Convenção Sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais que foi adotada pela UNESCO, em dezembro de 2005. Esta convenção não parece estar totalmente presente nas decisões sobre a questão do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras.

Diante dessa decisão do Ministério da Educação, a Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF), empreendeu uma ação legítima junto às autoridades da educação a fim de que os alunos do ensino fundamental e médio possam fazer sua escolha entre várias línguas estrangeiras,

entre elas o francês, no momento de realizarem a prova do ENEM. Com o apoio das associações afiliadas e de associações parceiras, a FBPF não mediu esforços junto às autoridades da educação para a proteção e a promoção da diversidade de expressões culturais.

Os textos atuais mostram que o ensino da língua francesa no Brasil é bastante desigual segundo a região: a que pode ser considerada a mais privilegiada, é a região Sudeste, principalmente nos grandes centros como Rio de Janeiro e São Paulo; no Norte, especialmente no Estado do Amapá, podemos acreditar que o ensino do francês progride, com a influência dos intercâmbios com a Guiana Francesa. Nas demais regiões, o ensino desse idioma não está em primeiro plano, pois aparece sempre depois do inglês e do espanhol que são seus concorrentes mais fortes. De acordo com os censos realizados, pode-se afirmar que há um número considerado de profissionais da língua francesa que atuam em outras instituições e não estão integrados no sistema educacional.

A intervenção de especialistas do ensino de línguas estrangeiras junto aos Conselhos Estaduais de Educação do Brasil, para defender a política de um ensino plurilíngue nas escolas secundárias, torna-se hoje incontornável, se quisermos que as crianças deste país-continente estejam preparadas aos intercâmbios internacionais, não apenas com os países de seus ancestrais, mas também com todos aqueles que exercem uma influência cultural e econômica importante. Um dos grandes desafios da educação é o de preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos, mas sim para aquele em que eles viverão (LEFFA, 1997).

Sabemos que há um encaminhamento para a inclusão do francês no ENEM, assim como as demais línguas ensinadas nas escolas brasileiras. Estudos estão sendo realizados para viabilizar a opção de várias línguas estrangeiras no referido exame. Como já afirmamos, anteriormente (OLIVEIRA; PAGEL, 2014), a exclusão do francês do ENEM fere a realidade do ensino dessa língua e de sua cultura, tendo em vista o potencial de nossas universidades e das demandas e possibilidades francófonas que existem no país. Como dissemos acima, essa limitação do número de línguas no ENEM levou os profissionais da área, através da estrutura associativa dos

professores de francês, a tomar iniciativas mais consequentes junto às autoridades respectivas, a fim de assegurar as exigências da lei assinada em 1996, que coloca ao Estado a obrigação de atender às necessidades dos alunos e de respeitar a escolha da língua estrangeira feita por esse aluno durante os anos de sua formação no ensino secundário. Essa situação, que esperamos passageira, pode trazer consequências na diminuição de efetivos, a médio e longo prazos, nos departamentos de francês das universidades brasileiras. Mesmo sendo um número menos expressivo em relação às duas línguas oferecidas no ENEM, os candidatos ao exame de francês comprovariam que a língua francesa é ensinada em muitos contextos escolares brasileiros.

O plurilinguismo sempre será uma realidade na comunicação, na informação, no comércio, na educação, na tecnologia, na pesquisa e na cultura. Entretanto, acreditamos que se ele não for assegurado no ENEM, o ensino não somente do francês está comprometido, assim como o ensino do alemão, do italiano e de outras línguas presentes em escolas brasileiras.

Ao concluir esta intervenção, gostaríamos de ressaltar que a recusa do ensino diversificado de línguas estrangeiras no ensino secundário condenaria um número significativo de crianças brasileiras à uma ‘marginalidade’ social, uma vez que estariam privados das condições que lhes permitiriam participar de uma sociedade competitiva nacional e internacional.

Essa ausência de política governamental em projetos educativos para o ensino de línguas estrangeiras foi comprovada pelos programas de Mobilidade Acadêmica, como por exemplo, o Programa Ciências sem Fronteiras. O perfil linguístico em língua estrangeira, exigido dos estudantes de graduação, não corresponde às competências linguísticas e culturais que são definidas pelas avaliações baseadas no Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. Como a elaboração desse Quadro tem como referência o contexto europeu, não é surpresa constatar que os níveis de exigência propostos para a mobilidade acadêmica não correspondam à política linguística vigente para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras (SOUZA, 2013, p. 73). A autora observa claramente em sua pesquisa a dissociação que existe entre política educacional e política linguística implantada. Sua pesquisa destaca que “o governo exige dos alunos

de graduação, candidatos a programas de mobilidade acadêmica, um nível de proficiência linguística em diversos idiomas, não somente no inglês e no espanhol, que não coincide com a política para as línguas implantadas no Brasil” (SOUZA, 2013, p. 73).

O ensino de línguas estrangeiras nos níveis fundamental e médio no Brasil deverá, portanto, atender não somente à demanda social e à mobilidade estudantil, como também à necessidade e à vontade política de formação do cidadão no mundo plurilíngue e pluricultural. É o ensino plurilíngue e pluricultural, ação principal da promoção do ensino do francês, que preparará os estudantes brasileiros aos encontros e intercâmbios internacionais que a mobilidade profissional e social de amanhã cobrará desses jovens. A definição de uma política coerente para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras atenderá, com eficiência, à internacionalização do país.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 20 de outubro de 2014.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 – 12 de agosto de 1971, Página 6377. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 20 de outubro de 2014.

BRASIL, Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982, Página 19539. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 20 de outubro de 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa

do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 20 de outubro de 2014.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 5 de agosto de 2005. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 20 de outubro de 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KUNDMAN M. S. Enseignement-apprentissage des langues étrangères et leurs représentations auprès des pouvoirs publics. In.: **Les actes des Sédifrale XII**, Politiques linguistiques. Vol.1, Rio de Janeiro: APFERJ, 2003, p. 156-162.

LEFFA W. **Línguas estrangeiras e educação**, comunicação oral, **49ª Reunião Anual da SBPC**, 1997.

LUDWIG, M. Langues étrangères et motivations chez les apprenants des écoles de la municipalité de Florianópolis. In. : **Actes du XIII Congrès brésilien des professeurs de français (Première partie)**. Elos, nº 2, 1999, p. 136-145.

MARTINEZ, F. Le français em Amérique latine : un bref regard. In. : **Relatório da COPALC-FIPF** (mimeo), 2004.

OLIVEIRA, M. M. P. L'apprentissage des langues étrangères dans le monde actuel: construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. In. : **Actes du XIII Congrès brésilien des professeurs de français (Première partie)**, Elos, nº 2, 1999, p. 216-219.

OLIVEIRA, R. S. **Ensino e Aprendizagem do Francês – Língua Estrangeira no Estado de Sergipe:** realidades e perspectivas. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, R. ; PAGEL D. Il était une fois l'enseignement du français au Brésil... Un survol de ce terrain menacé. (mimeo), 2014.

PAGEL D. F. *L'enseignement des langues étrangères d'après la nouvelle loi de l'éducation nationale*. Boletim Informativo FBPF, nº 17/18, 1997a.

\_\_\_\_\_. Plurilingüismo: uma política de ensino de línguas. In.: **Anais 49ª Reunião Anual da SBPC**. Vol. 1, SBPC/UFMG, 1997b, p. 55-57.

PAGEL, D. Les langues étrangères au Brésil. La lecture des propositions de programmes officiels de langues étrangères. In.: **Les actes des Sedifrale XII**, Politiques linguistiques. Vol.1, Rio de Janeiro: APFERJ, 2003, p. 105-110.

PRADO C. L. **Línguas estrangeiras na escola ?**. Revista Presença Pedagógica, V. 2, nº 10, 1996, p. 33-39.

SOUZA, M. M. M. F. de. **Avaliação da política linguística para o ensino de línguas estrangeiras**: o impacto linguístico no Programa Ciências sem Fronteiras. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

## QUE PROJETOS PARA OS LEITORES EM FRANCES LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Rita Jover-Faleiros

Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. Existe algo mais universal? Há leitores em Roma, na Mesopotâmia, no século XX. É uma invariante, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, isto depende do ponto de vista.

Roger Chartier

Não há poemas em si, mas em mim ou em ti...

O texto é a condição das leituras e as leituras realizam o texto.

Octavio Paz

### INTRODUÇÃO: O QUE É LER EM LÍNGUA ESTRANGEIRA?

A atividade de leitura em contexto de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) é um pressuposto, como atesta a maioria esmagadora dos livros didáticos de grande circulação desse segmento. Difícil é, na verdade, identificar produção editorial na área da didática do FLE que não pressuponha seus consumidores como leitores proficientes em língua materna ou língua primeira. Para isso, teríamos de buscar livros didáticos desenvolvidos para grupos com perfil específico, como imigrantes não escolarizados, por exemplo. A se considerar, pois, os livros didáticos de ensino do FLE<sup>1</sup> de grande circulação, produzidos na França por editoras como Clé International, Hachette e Didier/Hatier (que efetivamente representam parte considerável desse mercado, com distribuição

<sup>1</sup> Podemos citar, a título de exemplo, os manuais *Latitudes 1* e *Latitudes 2* (MÉRIEUX, R.; LOISEAU, Y., 2009), adotados por intuições de ensino superior, como a Universidade de Brasília, para o ensino do FLE nos níveis básicos do curso de Letras/Francês.

em nível internacional); é possível afirmar que, desde as páginas iniciais, pressupõem-se aprendentes aptos a ler em francês, ainda que essa leitura seja constituída, nas primeiras lições, por pequenas frases de saudação e apresentação, acompanhadas de imagens que as contextualizam, ou seja, pressupõem-se aprendentes aptos a transferir – automaticamente? – habilidade desenvolvida em língua materna ou primeira para a língua estrangeira, objeto de aprendizagem. Em função da progressão didática, ao longo das lições, textos mais extensos passam a compor as unidades desses livros didáticos e, em níveis avançados, é possível identificar a presença de trechos de textos literários. Com efeito, desde a primeira página de um livro didático de FLE até a conclusão dos estudos em língua francesa, a leitura – e, conseqüentemente, a escrita – estruturam seu ensino/aprendizagem porque se trata, aliás, de modelo que está para além do restrito contexto do ensino/aprendizagem de línguas e diz respeito ao modo como está organizada a escolarização, em torno das práticas de leitura e escrita.

É interessante observar, entretanto, que, se a leitura é entendida como um pressuposto (haja vista sua presença desde as lições iniciais dos livros didáticos em FLE, como já afirmado acima), a reflexão a propósito do processo de transferência dessa competência, bem como das singularidades envolvidas na compreensão escrita em língua estrangeira e da própria definição de modelos descritivos do ato de ler, não se dedica proporcionalmente à presença da leitura no ensino/aprendizagem do FLE, espaço suficiente na formação de alunos e de futuros professores – a se julgarem os livros didáticos de FLE e o material de apoio que os acompanha, guias pedagógicos e páginas de internet com atividades extras, como um indício –, já que se constata relativa naturalização desse processo de aprendizagem de leitura em língua estrangeira.

Com efeito, a leitura no ensino/aprendizagem em FLE já foi o próprio objetivo da aprendizagem, aprendia-se a ler em francês para que se tivesse acesso à produção veiculada nessa língua, acesso, inclusive, às traduções da produção científica e literária de outras línguas para o francês. Antonio Candido (1988) destaca, a propósito do processo de constituição identitária no Brasil, o papel fundamental da língua, filosofia e literatura

francesas para a formação das elites latino-americanas. Segundo o autor (CANDIDO, 1988), a literatura romântica brasileira do século 19, que traduz esse desejo de constituição de uma identidade nacional, esteve fortemente vinculada à produção literária francesa. Não só parte expressiva da produção intelectual europeia chegava às mãos de nossos intelectuais em edições francesas, mas também era por intermédio das publicações francesas que os autores latino-americanos tomavam conhecimento da existência de seus pares locais (CANDIDO, 1977; ALVAREZ, 1974).

Esse quadro, entretanto, sofreu grandes alterações no decorrer do século 20 e foram vários os fatores que concorreram para sua transformação, entre eles o contexto da Guerra Fria e o conseqüente alinhamento da América Latina com os Estados Unidos, implicando a expansão do ensino do inglês em detrimento do ensino do francês, e o grande desenvolvimento tecnológico-científico cuja língua vetor era (e ainda é) o inglês. Essas transformações implicaram também uma mudança significativa nos modelos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras consoantes às novas necessidades que se impunham, a necessidade da aprendizagem da compreensão e expressão oral (em detrimento da compreensão escrita) passa a se colocar como objetivo primeiro e norteador doravante os trabalhos em didática de língua estrangeira de forma predominante até a atualidade.

Ao se constituir uma breve diacronia da leitura em contexto de ensino/aprendizagem do FLE, é possível observar que se trata de atividade a partir da qual se estruturam as progressões das diferentes competências em língua estrangeira (falar, ler, ouvir e escrever), porém, de forma geral, a leitura não é considerada em sua singularidade e assim foi tratada até parte considerável do século 20, como uma transferência de competências que dependia apenas da aprendizagem da gramática da língua alvo e da tradução, princípio que regia a Metodologia Tradicional para o Ensino de Línguas Vivas, em vigor do fim do século 16 até meados da segunda metade do século 20 (PUREN, 1988; GERMAIN, 1993; CORNAIRE, 1999). Com efeito, ainda que se haja assistido ao desenvolvimento de trabalhos na área da leitura em contexto de ensino/aprendizagem em língua estrangeira (tema desenvolvido à frente), parece-me que, até hoje, a leitura permanece

recebendo um tratamento dessa ordem quando não é objeto de cursos com objetivos específicos, como em cursos de Francês Instrumental – cujo objetivo é ensinar a ler em FLE.

Ao longo do século 20, o papel da leitura no ensino do FLE foi algo bastante controverso. Com as linhas teóricas que se sucederam na didática das línguas, a prática da leitura, inicialmente, consistia no próprio objetivo do ensino do FLE, passando, posteriormente, a ficar em segundo plano. São os anos 1970 e 1980 o palco de uma reabilitação do papel da leitura e do estudo das condições de realização em contexto didático. Uma conjuntura singular propicia esse evento: por um lado, a constatação da pouca eficácia das metodologias audiovisuais, excessivamente orientadas para a comunicação oral e a conseqüente necessidade de renovação metodológica (PIETRARÓIA, 1996), a demanda por uma aprendizagem da leitura por públicos que aprendiam francês com finalidades específicas (JOVER-FALEIROS, 2006); por outro, os desenvolvimentos de duas áreas de conhecimento, os estudos da Psicologia Cognitiva e os trabalhos na área da Linguística Textual, ambos contribuíram para a reflexão sobre o ensino da leitura em língua estrangeira e o desenvolvimento de atividades didáticas com esse fim. É nesse período que são desenvolvidos modelos descritivos do processo de construção de sentido em língua estrangeira e que se desenvolve uma abordagem para seu ensino em contexto FLE, naquilo que se conhece como Abordagem Global (SÉOUD, 1997, CORNAIRE, 1993). As discussões a propósito dos modelos de leitura que se sucederam na história do ensino do FLE será retomada mais à frente, interessa-nos refletir, a partir dessa diacronia, sobre a atualidade dos modelos de leitura em FLE vigentes hoje. Para isso, entretanto, é necessário, antes, partir-se de um modelo que descreva o processo da leitura.

A leitura já foi entendida e descrita de maneiras bastante distintas na história do ensino de línguas. Os modelos que se sucederam em matéria de leitura ora davam primazia ao autor, ora ao texto, ora ao leitor. Quanto a este, ora sua atividade, no ato da leitura, foi analisada como sendo linear e ascendente (da unidade da palavra à unidade do texto), global e descendente (do texto para a palavra) para se chegar, hoje, a sua descrição como

sendo um processo misto, no qual estratégias de leitura das duas ordens (descendentes e ascendentes) são mobilizadas no ato da leitura. Descrever o processo de construção de sentido por meio da compreensão escrita – e suas singularidades quando realizado em língua estrangeira – significa, pois, ingressar em um campo amplamente estudado seja do ponto de sua história, quanto dos diferentes campos de conhecimento que fazem dessa atividade objeto de pesquisa (como os estudos literários, a didática etc.). Sabendo quão extensos e complexos são o histórico dos modelos de leitura e as diferentes correntes teóricas que tratam desse tema, e que não se constituem, ambos, em objeto da discussão aqui, adotamos como modelo de descrição do processo de compreensão escrita o modelo interativo da compreensão escrita, que é objeto de relativo consenso teórico<sup>2</sup> na área do ensino da leitura e da leitura em Francês Língua Estrangeira (FLE).

Descrever esse modelo implica, pois, a reflexão de sua dimensão cognitiva, ou seja, o processamento da informação. Trata-se de uma atividade constante para o homem, responsável por organizar a percepção do mundo, a memória, a afetividade, o conhecimento. As estruturas cognitivas – para a descrição do modelo de leitura – são compostas por nossos conhecimentos relativos ao código linguístico (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e nossos conhecimentos de mundo. Como processo constante, nossa vivência traduz-se em repertórios e saberes que, segundo Kleiman (2002) estão armazenados em ‘esquemas’, estruturas genéricas que estruturam nossa experiência.

Com efeito, a forma como o cérebro humano armazena informação com estrutura e hierarquia dos conhecimentos já foi objeto de estudos de vários pesquisadores; há, portanto, certa variação na forma e/ou na terminologia como processos semelhantes são denominados por autores distintos. Segundo Pietraróia (2001), a noção de ‘script’ foi desenvolvida por Shank e Abelson (1977); ‘frames’ por Minsky (1975); ‘cenários’ por Sanford e Garrod (1982). Giasson (1990) atribui a noção de ‘esquema’ também aos autores Rumelhart (1975) e Anderson (1977). A

<sup>2</sup> Cf. Dumortier (2001), Gaonac’h (1993), Giasson (1990), Pietraróia (1996, 2001), Simon & Grossmann (2004), Tardif (1994).

ideia principal, ainda que haja relativa variação entre os autores, está associada à maneira como, acionada uma palavra referente a um esquema, aciona-se uma série de informações relacionadas a esse mesmo esquema. A implicação do conceito de esquema na compreensão escrita é a economia e coesão que ele representa na comunicação. Significa considerar que todo texto é, por definição, lacunar, que nele se pressupõem saberes de mundo mobilizados por aquele que o lê, seu leitor. As lacunas do texto, por definição sempre incompleto (ECO, 1985), são preenchidas pelo leitor quando necessárias para a construção do sentido. Ao escrever, pressupomos uma série de conhecimentos e de esquemas por parte dos que lêem nosso texto; o que nos possibilita não ter de explicitar nos mínimos detalhes cada ação evocada, por exemplo.

Articulada à forma como estruturamos nossa vivência em esquemas está a constituição de um saber sobre o mundo que pode constituir-se como um objeto mais formal de conhecimento; trata-se do que Kleiman (2002) designa por ‘saber enciclopédico’, informações que o leitor deve ativar no processo da leitura. O saber enciclopédico é um conceito que aparece em diferentes correntes teóricas que buscam refletir sobre a recepção do leitor. Em nosso contexto de pesquisa, interessa ainda mais pensar que é a relação entre o que se sabe (o dado) e o que se descobre (o novo) uma das formas da construção do saber no ato da leitura. Segundo Giasson (1990, p.11-14):

Para compreender, o leitor deve estabelecer pontes entre o novo (o texto) e o conhecido (seus conhecimentos prévios). [...] Um leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que dê conta dos objetos e eventos descritos no texto.

Também as estruturas afetivas do leitor, juntamente com as cognitivas, têm papel relevante para a compreensão escrita. Se ele gosta ou não de ler, se a leitura empreendida por ele é uma demanda externa, em contexto escolar, por exemplo, para qual talvez seu único projeto seja prestar conta do conteúdo apreendido ou se, ainda que uma demanda externa, esse leitor tenha interesse e projeto mais individualizados. Além disso, há

dimensão afetiva também na maneira como o leitor reage ao que lê, se aceita o pacto que o texto exige para sua aceitabilidade, se adere ou não à leitura. A nosso ver, qualquer didática da leitura (em língua estrangeira ou materna/primeira) deve contemplar em alguma medida o gesto de leitura empreendido, atentar para a dimensão afetiva do leitor e para a relação que ele estabelece com as leituras feitas em contexto escolar.

Para a mobilização das dimensões cognitivas e afetivas do leitor, há uma série de operações realizadas para que se tratem as informações lidas. Giasson (1990) descreve cinco processos em jogo no ato da leitura: os ‘microprocessos’, relacionados ao reconhecimento de palavras na unidade da frase, a constituição em unidades de sentido e a triagem do que deve ser armazenado (microseleção); os ‘processos de integração’, que operam a conexão entre as frases por meio dos conectores linguísticos e ativam os esquemas responsáveis pelas inferências na leitura; os ‘macroprocessos’, operação pela qual são identificadas as ideias principais, esses processos estão associados à compreensão global do texto; os ‘processos de elaboração’, operação relacionada à resposta do leitor ao texto, quando esse constrói uma imagem mental daquilo que lê, faz predições sobre o desenvolvimento do texto, articula o que lê com seus conhecimentos; e os ‘processos metacognitivos’, que operam como controle da leitura na identificação da perda da compreensão e a correção de tal perda. Kleiman (2002) também descreve a capacidade de definir objetivos para a leitura como um processo metacognitivo.

Vemos como diferentes processos atuam na construção e representação de sentido (PIETRARÓIA, 2001) por parte do leitor em relação ao texto, mas é preciso definir o que entendemos por ‘texto’, bem como descrever como é apreendido pelo modelo de leitura de que partimos.

Herdeiros de uma cultura letrada que faz com que leiamos, hoje, um texto fundador como a ‘Poética’ de Aristóteles, fazer um histórico da noção de ‘texto’ implicaria, assim, o clássico exercício francês de começar pelos gregos<sup>3</sup>. Propomos tratar o conceito nos termos da definição de Fá-

<sup>3</sup> Como o histórico do conceito de texto bem como os desdobramentos desse conceito para os estudos literários e linguísticos não são nosso objeto de pesquisa, sugerimos a consulta a Adam (1999) para uma síntese nesse sentido.



vero (1995, p.7) que define 'texto' como "um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade" representado por uma passagem, oral ou escrita, que apresente os seguintes fatores: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Vemos, assim, que nessa perspectiva aquilo que define o texto está diretamente relacionado a sua recepção, em outras palavras, a própria noção de texto descrita por Fávero pressupõe o leitor. Interessante observar que para que um "contínuo comunicativo" seja considerado um texto, ele precisa ser considerado como tal pelo leitor e, de forma complementar, características textuais definem o modo como esse leitor lê. Dessa forma, Kleiman (2002) relaciona a estrutura do texto à leitura, estabelecendo três modalidades relacionadas à estrutura textual: narrativa, expositiva e descritiva. A estrutura narrativa está associada à noção de temporalidade, de causalidade e da ação de personagens, a descritiva relaciona-se a estados e expositiva à temática que desenvolve.

Leitor implica texto, texto implica leitor, ambos em contato em diferentes contextos que definem, por um lado, gestos de leituras e, por outro, as condições de recepção. Tratamos, pois, de descrever o que vem a ser o contexto. Considerar o contexto em um texto é lido por alguém implica desdobrá-lo em três níveis (GIASSON, 1990): o 'contexto psicológico', relativo às condições e motivações do leitor; o 'contexto social', a forma como se dá a interação promovida pela atividade da leitura (leitura silenciosa ou em voz alta, individual ou em grupo) e o 'contexto físico', condições materiais em que se desenrola a leitura (suporte em que o texto é veiculado, condições de iluminação, etc.). É interessante observar que esses três níveis de leitura são potencialmente desdobráveis em outros, se pensarmos que o contexto psicológico tem uma dimensão individual de relação com o texto, mas também as circunstâncias psicológicas do contexto social, por exemplo. Da mesma forma, a leitura individual tem uma dimensão coletiva.

Podemos pensar que a leitura, ainda que realizada individualmente, fora do contexto escolar, por livre e espontânea vontade, com a única e exclusiva finalidade de fruição e sem

qualquer outra aplicação ou desdobramento – se é que isso é possível, pois cada leitura alimenta nosso repertório de saberes – é, em si, uma atividade social de troca, de diálogo por trazer o discurso do outro sobre o mundo e, no discurso do outro, um olhar sobre uma coletividade no espaço e no tempo. (JOVER-FALEIROS, 2006, p. 61).

Mas se aqui descrevo um modelo de compreensão escrita, não explicitarei, entretanto, ainda a singularidade dos processos nele compreendidos quando em uma atividade de leitura em FLE, dimensão, pois, tratada a seguir.

#### LEITORES EM FLE

Como já destacado, a leitura foi uma das principais atividades do ensino de línguas estrangeiras até meados do século 20. O que se convencionou chamar de 'metodologia tradicional' (CUQ; GRUCA, 2002; GERMAIN, 1993) estruturou-se nos princípios da 'gramática-tradução' e 'leitura-tradução' – inspirados no modelo de ensino do grego e do latim, e vigorou, segundo Cornaire (1994), do final do século 16 à primeira metade do século 20; sendo vigente na Europa e nos Estados Unidos até a década de 1950 e, no Brasil, até aproximadamente a década de 1970. É importante ressaltar, entretanto, que se pode indicar apenas o período de predominância de determinada corrente metodológica, pois segundo Pietraróia (1997, p.21):

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua francesa, grandes linhas metodológicas podem ser descritas e mesmo situadas no tempo, mas apenas em seu primeiro período de predominância, pois entre as características da didática das línguas estrangeiras destacam-se sua extrema heterogeneidade e sua dependência das inúmeras variáveis da interação aluno-professor-meio escolar.

Ainda segundo Cuq e Gruca (2002), identifica-se à metodologia tradicional o papel central da gramática normativa bem como o uso da metalinguagem que a descreve, centrando a aprendizagem na escrita; o

recurso à tradução, como forma de se aprender a gramática e o léxico da língua estrangeira, e, finalmente, a presença da literatura como objetivo principal da aprendizagem. Manon Hébert (2002, p.4) classifica essa abordagem da literatura como “monumentalista”, pois está “centrada sobre os ‘belos’ textos percebidos como objetos preciosos para a formação cultural, moral e retórica”<sup>4</sup>. O modelo de leitura que subjaz a esse modelo é linear e ascendente, ou seja, da palavra para a unidade do texto.

O início do século 20 assistiu, entretanto, à transformação gradativa desse modelo de ensino de línguas centrado sobre a leitura e escrita. É justamente buscando atender à necessidade de fazer com que os alunos aprendessem a falar em língua estrangeira que se desenvolve a ‘metodologia direta’. A premissa dessa metodologia era aproximar a aprendizagem da língua estrangeira à aquisição da língua materna, ou seja, ênfase dada ao oral e ao princípio de ‘imersão’ em língua estrangeira, evitando-se inicialmente a metalinguagem relacionada ao ensino da gramática e a tradução. Essa metodologia representou uma reorientação do ensino de línguas uma vez que inaugurou, como currículo oficial do Ministério de Educação francês (CUQ; GRUCA, 2002), o objetivo de desenvolver a expressão oral em primeiro plano. Esse metodologia, entretanto, encontrou bastante resistência e acaba assumindo um perfil misto, sendo mais utilizado nas fases iniciais do ensino de língua estrangeira e sendo substituído pelo metodologia gramática-tradução nos níveis intermediários e avançados.

A necessidade de um apredentado das línguas que desenvolvesse a compreensão e expressão orais fez com que esse quadro sofresse grandes alterações a partir dos anos 1950. O novo modelo, a ‘metodologia áudio-oral’, em vigor, inspirava-se na bem-sucedida metodologia de ensino de línguas estrangeiras desenvolvidos pelo exército dos Estados-Unidos, ‘The Army Method’, cujo objetivo era preparar seus soldados para lutar no ‘front’ europeu durante a Segunda Guerra Mundial. Primazia dada à fala, a leitura saía de cena nos primeiros níveis da aprendizagem como objetivo

4 [...] centrée sur les “beaux” textes en tant qu’objets précieux pour la formation culturelle, morale et rhétorique.

e torna-se um apoio para a expressão oral. Ler, para esse modelo, significa pronunciar corretamente os sons.

Se a metodologia áudio-oral foi amplamente difundida nos Estados-Unidos e na Inglaterra, no restante da Europa ainda predominava o metodologia tradicional (‘gramática-tradução’ e ‘direto’) até o desenvolvimento, nos anos 1960, do que se denomina a metodologia ‘estructuro-global audiovisual (SGAV)’. Tal metodologia centrava-se nas situações de comunicação cotidianas, representadas de maneira global. Nas aulas previstas por essa metodologia, havia sincronicidade entre a projeção de imagens de uma situação ordinária do dia-a-dia e a reprodução de um diálogo relativo à situação projetada. Diferentemente do método áudio-oral, que privilegiava as estruturas linguísticas em detrimento do sentido, o SGAV representou um passo importante na preocupação relativa à percepção global das situações de comunicação como contexto de aprendizagem. No que nos diz respeito à leitura em FLE, a primeira geração SGAV não atribuiu importância específica para essa atividade (CUQ; GRUCA, 2002, p.242):

*A escrita é somente considerada como derivada do oral, sua aprendizagem é, então, diferenciada, a fim de que os signos escritos não prejudiquem a correção da pronúncia. [...] geralmente o livro do aluno é constituído apenas de imagens, sem a transcrição dos diálogos. Quando a escrita aparece, depois de aproximadamente 60 horas de curso, é o aspecto gráfico essencialmente que é trabalhado.*<sup>5</sup>

Além da ênfase dada ao oral e a falta de atividades que considerassem a leitura como objetivo de aprendizagem, dificultando o percurso acadêmico dos pesquisadores estrangeiros que iam à França para estudar e precisavam ler em francês, o SGAV também foi objeto de críticas em razão da pobreza dos diálogos presentes nas lições, da falta de profundidade psicológica das personagens e de um excessivo rigor metodológico.

5 L’écrit n’est considéré que comme un dérivé de l’oral; son apprentissage est donc différencié afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction [...] le livre de l’élève n’est constitué que des images, sans la transcription des dialogues. Lorsque l’écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c’est essentiellement l’aspect graphique qui est retenu.

Foi na transição do SGAV para um quadro metodológico designado como ‘abordagem comunicativa’ – a palavra ‘abordagem’ manifesta um caráter mais flexível em oposição ao rigor do ‘método’ – que assistimos à reinserção da leitura nas lições iniciais de FLE com instrumentos especificamente constituídos para essa atividade. Essa nova abordagem, tributária dos desenvolvimentos teóricos na área da análise do discurso, da enunciação e da pragmática, teve sua progressão articulada em quatro eixos: o ‘eixo linguístico’ mais estritamente relacionado às regras morfossintáticas, à fonologia, ao léxico; o ‘eixo sociolinguístico’, implicando um conhecimento das regras socioculturais de interação verbal, ou seja, a capacidade de adequar a fala à situação de comunicação; um ‘eixo discursivo’, desenvolvendo a capacidade de constituição de um discurso coeso e coerente sobre um determinado assunto num dado contexto, considerando-se os diferentes tipos de discurso em função dos contextos; um ‘eixo estratégico’ ou uma capacidade de lançar mão de diferentes recursos para compreender e se fazer compreender de verbal e não-verbalmente. Para Cuq & Gruca (2003), esses quatro eixos valorizam o aspecto pragmático da linguagem e têm desdobramentos tanto no ensino do oral quanto do escrito.

A contribuição dos trabalhos concebidos para públicos específicos, como os desenvolvidos por Lehmann e Moirand (1980) na área de leitura de textos de Economia e de Ciências Sociais gerou, no âmbito do FLE, uma ‘pedagogia da escrita’ (SÉOUD, 1997). Moirand denominou tal pedagogia de abordagem global pelo fato de, nela, procurar-se estimular os processos onomaseológicos, descendentes de leitura, na qual se orienta o leitor a tratar o texto como uma imagem, olhá-lo por inteiro antes de passar para a leitura linear, fazendo com que ele ative, dessa forma, uma série de hipóteses que a forma como a página está preenchida já pode adiantar sobre seu conteúdo.

Moirand ilustrou sua abordagem por meio da análise de uma bula de remédio escrita em grego, demonstrando como a disposição das informações sobre o papel gerava, em função do tipo de escrito, uma série de expectativas sobre seu conteúdo. Segundo o modelo, a visualidade de uma bula de remédio ativaria, como processo cognitivo, uma memória que as-

socia essa bula a todas as outras bulas lidas por um leitor, gerando uma predição relacionada à estrutura do texto que Moirand (1979; 1990) nomeia de ‘conhecimento retórico’. Assim, ainda que os microprocessos fossem sobrecarregados em razão do pouco conhecimento em língua estrangeira, o conhecimento do grego nesse caso, o leitor seria capaz de identificar uma série de informações sobre os componentes do remédio descrito, sua posologia, seus efeitos colaterais e, ainda que não os lesse de maneira minuciosa e integral, poderia localizá-los na página.

O leitor originalmente previsto pelo modelo de Moirand tinha um conhecimento da língua francesa que permitiria, após a etapa de varredura do texto, a identificação de outros elementos, constituindo-se, assim, um itinerário de leitura singular que buscava recuperar certa autenticidade à leitura em contexto didático, definindo um projeto de leitura que se aproximaria das circunstâncias em que lemos de maneira espontânea. Segundo Cicurel e Moirand (1990):

A “abordagem global” [...] tem o objetivo de propor uma apreensão do texto não linear [...]. Mas ela permite, além disso, por meio das instruções de identificação a serem praticadas sobre a área do texto, fornecer, em situação escolar, um “objetivo” imediato de aprendizagem: o aluno, ao ter sucesso nessas tarefas, sente mais confiança em suas capacidades pessoais de identificação/antecipação, o que facilita a transferência dessas capacidades em língua estrangeira e, em seguida, a aquisição [...] de uma competência de leitura nova. (CICUREL; MOIRAND, op. cit., p.149)<sup>6</sup>

Apesar de os princípios colocados serem pertinentes a uma pedagogia da escrita, uma vez que eles consideram os processos cognitivos de construção de sentido no ato da leitura, conscientizando o aluno para as estratégias que emprega e valorizando seu conhecimento prévio nessa atividade; a abordagem global está bastante atrelada à noção de comunicação

---

<sup>6</sup> « L’approche globale » [...] a pour but de proposer une appréhension du texte autre que linéaire [...]. Mais elle permet de plus, au travers des consignes de repérage à pratiquer sur l’aire de la page, de fournir en situation scolaire un « objectif » immédiat d’apprentissage : l’apprenant, réussissant ainsi ce qu’on lui demande, reprend confiance dans ses capacités personnelles d’identification/anticipation, ce qui facilite leur transfert en langue étrangère et, par suite, l’acquisition [...] d’une compétence de lecture nouvelle.

que, a nosso ver, não contempla a complexidade do ato de ler, em um modelo 'destinador-mensagem-destinatário' relativamente tranquilizador, pois a construção de uma ficha de leitura sob essa orientação tem a ambição de fazer com o aluno chegue às boas respostas sobre o texto lido; como se as leituras que fazemos fossem, sempre, bem-sucedidas.

A ideia de restituição da autenticidade da situação de comunicação, com a presença de documentos autênticos (passagens de avião, formulários de inscrição, classificados, pequenas notícias de jornal, trechos de textos literários), procura colocar o leitor como destinatário 'autêntico' do que lê; perguntamo-nos, entretanto, se essa abordagem não privilegiaria um tipo de leitura muito específica de cunho informativo que é, nessas circunstâncias, fadada ao sucesso, tornando os leitores em FLE em leitores ideais da mensagem proposta. Ficam excluídas, nesse caso, em princípio, a dúvida, a incompreensão e o ruído para alunos e professores.

Outra obra de destaque para o desenvolvimento de uma pedagogia da escrita foi 'Lire : du texte au sens' (VIGNER, 1979). Nela, Gérard Vigner constitui uma tipologia textual baseada na correlação entre a temporalidade e a contextualização do texto lido. Quanto mais elementos contextuais para a compreensão de um texto e menor o grupo de seus destinatários, mais breve é sua validade (um telegrama, por exemplo); quanto menos elementos do contexto são necessários para sua leitura e maior a abrangência de seu público, maior sua validade temporal (uma passagem da Bíblia representaria esse segundo tipo); entre os textos de validade breve e longa/ilimitada estão os de duração média, textos literários, textos jurídicos. A proposta de Vigner é constituir uma progressão do ensino da leitura que tome como base essa tipologia:

[...] Por que não pensar, por exemplo, em uma progressão que partiria de textos fortemente contextualizados, ou seja, textos nos quais, a partir de índices espaço-temporais e do conhecimento da relação de interlocução, seja fácil inferir sentido e que chegaria até textos cada vez mais descontextualizados, ou seja, textos nos quais a atividade do leitor é maximizada, na medida em que é ele quem deve projetar sentido, dar uma in-

terpretação àquilo que não é mais do que, em última análise, uma estrutura vazia? (VIGNER, 1979, p. 18)

A limitação que vemos no modelo é justamente a de negligenciar os saberes enciclopédicos dos leitores em formação; pois os textos religiosos da Bíblia e do Corão, por exemplo, expressão máxima de um texto de duração longa/ilimitada na tipologia estabelecida pelo autor, são um saber relativamente compartilhado por leitores dos mundos ocidental e oriental. A progressão, nesse contexto, poderia ser comprometida por um leitor que projetaria mais informações sobre o texto do que propriamente o leria, acionando os processos descendentes em detrimento dos ascendentes, o que pode significar, por um lado, prescindir do que efetivamente diz o texto e, por outro, não progredir na aprendizagem da língua, uma vez que a leitura não exigiria seu conhecimento.

Os próprios autores responsáveis pelo grande desenvolvimento dessa abordagem, como Moirand (1990) e Lehmann (1994), apontam para as limitações do modelo que teve um papel relevante ao reintroduzir a leitura, considerando sua especificidade, aos níveis iniciais de ensino do FLE, mas que, vinte anos depois, era necessário repensar os modelos em função dos desenvolvimentos teóricos na área da Linguística e a realidade do ensino do FLE na atualidade. Outro aspecto que pode ser questionado é o modelo de leitor previsto por essas abordagens.

Ambas as abordagens, de Moirand e Vigner, entretanto, tiveram repercussão e concretamente definiram atividades para o desenvolvimento da compreensão escrita em FLE, cumprindo importante papel histórico ao gerar formas de trazer novamente a leitura para níveis iniciantes e formulando as formas de tratá-la sob a égide dos conhecimentos produzidos por outras áreas do conhecimento, como a Linguística e a Psicologia Cognitiva.

O movimento para restituir a autenticidade da situação de leitura, entretanto, acabou por desenvolver atividades excessivamente centradas na noção de 'objetivo', como indica o artigo de Blandine Rui (2000), que faz um balanço dos vinte anos da noção de 'estratégia de leitura' para a abordagem global em FLE. Para a autora, o componente leitor em seus aspectos

psicológicos e sociológicos não é considerado, além de não haver, segundo Rui, nenhum trabalho empírico que comprove as hipóteses definidas por Moirand; ou seja, a abordagem global não representa para Rui (op. cit) uma efetiva centração no aprendente, mas sim no professor que projeta a relação do aluno com o texto:

Para se liberar [da abordagem global] seria necessário operar uma mudança radical de ponto de vista, passando definitivamente de um ponto de vista de ensino para um ponto de vista de aprendizagem; em outras palavras, operar uma real recentragem nos aprendentes-leitores, observando de maneira empírica quais estratégias de leitura eles acionam e não buscando encontrar estratégias de leitura que correspondam a preceitos pedagógicos ou teóricos pré-construídos.<sup>7</sup> (RUI, 2000, p. 8)

A centração no aprendente talvez exija, de fato, a formulação de propostas mais orientadas para públicos específicos que despertem a motivação do leitor para o desenvolvimento de leituras próprias, singulares, em que, mais uma vez, a variável 'texto' – e, nesse caso, 'objetivo de leitura para um texto' – não prepondere sobre as variáveis 'leitor' e 'contexto'.

## CONCLUSÃO

A atividade de leitura em contexto de ensino/aprendizagem do FLE foi objeto de diferentes concepções ao longo do que se pode delimitar do ponto de vista da história do ensino da língua francesa para estrangeiros, como se discutiu acima. De finalidade de aprendizagem a instrumento para outros objetivos de ensino, ela aparece ainda como um meio para que outros conteúdos sejam acessados. Se, do ponto de vista daquele que lê, a leitura é, com efeito, um recurso para a formação escolar, o dilantantismo

<sup>7</sup> Pour s'en libérer, il serait nécessaire d'opérer un renversement de point de vue, de passer définitivement d'un point de vue d'enseignement à un point de vue d'apprentissage ; autrement dit, d'opérer un réel recentrage sur les apprenants-lecteurs en observant empiriquement quelles stratégies de lecture ils mettent en œuvre et non pas en cherchant à retrouver des stratégies de lecture qui correspondent à des préceptes pédagogiques ou théories préconstruits.

das horas de evasão da literatura lida nas férias ou ainda o modo de se informar e de se estar em conexão com o mundo digital, por exemplo; do ponto de vista do professor, do didata, é necessário que ela seja uma finalidade de aprendizagem, que a configuração de sua descrição teórica possa vir a se constituir como um objeto didático, permitindo com que se explicitem as operações (naturalizadas?) em jogo no ato da leitura e da leitura em língua estrangeira, como forma de promover uma transferência de competências de leitura em língua materna ou até de aprimorar as estratégias de leitura dos aprendentes em formação.

Para isso, é necessário (como assinalado aqui) que se considerem o conjunto dos processos em jogo no ato da leitura à luz das práticas de leitura e dos objetivos de formação dos leitores em contexto de ensino/aprendizagem em FLE.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Gerardo. **L'enseignement du français en Amérique Latine: bilan et perspectives.** Le Français dans le Monde. n.102 Paris: Hachette, 1974.

ANDERSON, R. The notion of schemata and the educational enterprise: general discussion of the conference. In: ANDERSON, R; SPIRO, R.; MONTAGNE, W. (ed). **Schooling and the acquisition of knowledge.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1977.

BROWN, A. Metacognitive development and reading. In SPIRO, R; BRUCE, B. e BREWER, W. (ed). **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

\_\_\_\_\_. Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. In: **Journal of verbal learning and verbal behavior.** vol.22 n. 1, p1-14, 1983.

CÂNDIDO, Antonio et al. **O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo.** São Paulo: Hemus, 1977.

\_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira.** São Paulo: Livraria Martins, 1959.

\_\_\_\_\_. **Iniciação à literatura brasileira:** resumo para principiantes. São Paulo: Humanitas, 1998.

CICUREL, Francine; MOIRAND, Sophie. **Apprendre à comprendre l'écrit.** In: GAONAC'H (1990).

CORNAIRE, Claudette. **Le point sur la lecture.** Paris: Clé International, 1999.

COSTE, Daniel. **Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire.** Revista Le français dans le monde. Paris : Hachette, 1982.

\_\_\_\_\_. (org). **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988).** Paris: Hatier/Didier, 1994.

COSTE, Daniel; VIGNER, Gérard. (org) **O texto:** leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1997.

CUQ, Jean-Pierre (dir.). **Dictionnaire de didactique du français.** Paris: ADISFLE/ Clé International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003 (collection FLE).

DUMORTIER, Jean-Louis. **Lire le récit de fiction:** Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2001.

ECO, Umberto. **Lector in fabula.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 1995.

GAONAC'H, Daniel. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – l'approche cognitive. In: **Le Français dans le Monde** – Recherches et applications. Paris: Hachette, 1990.

\_\_\_\_\_. Les composantes cognitives de la lecture. In: **Le français dans le monde.** N. 255 fevereiro/março 1993. Paris: Hachette, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lecture de textes en langue étrangère:** un tour d'horizon d'une problématique de psychologia cognitive. In: SOUCHON (2000).

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement des langues:** 5000 ans d'histoire. Paris: Clé International, 1993.

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture.** Bruxelles: De Boeck, 1990.

GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: **Journal of the reading specialist,** p.126-135, 1967.

IRWIN, J. **Teaching reading comprehension processes.** Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

JOVER-FALEIROS, Rita. **A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental.** São Paulo: USP, 2006. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-10082007-160046/>.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria & prática. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Texto & Leitor :** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

KLETT, Estela; LUCAS, Marta; VIDAL, Monica. L'arrière-plan des consignes: représentations de l'activité de lecture chez l'enseignant-concepteur. In: **Etudes de Linguistique Appliquée.** n.119 julho/setembro. 2000.

LEHMANN, Dennis. Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français. In: GALISSON, Robert. **Lignes de force du renouveau actuel en DLE.** Paris: Clé International, 1980.

\_\_\_\_\_. **Lecture fonctionnelle de textes de spécialité.** Paris: CREDIF, Didier, 1980.

\_\_\_\_\_. La grammaire de texte: une linguistique impliquée? In: **Langue Française:** Descriptions pour le français langue étrangère. n.68 dezembro 1985 Paris: Larousse.

\_\_\_\_\_. Lire en français langue étrangère (1968-1988): bilan et perspectives. In: Coste (1994).

MINSKY, M. A. A framework for representing knowledge. In: WINSTON (ed.) **The psychology of computer vision**. New York: MacGraw Hill, 1975.

MOIRAND, Sophie. **Situations d'écrit**. Paris: Clé International, 1979.

\_\_\_\_\_. **Une grammaire des textes et des dialogues**. Paris: Hachette, 1990.

PAZ, Octavio. **Obras Completas I**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1999.

PEYTARD, Jean ; MOIRAND, Sophie. **Discours et enseignement du français**. Paris : Hatier, 1992.

PIETRARÓIA, Cristina M. C **Percursos de leitura** São Paulo: Annablume, 1997.

PORCHER, Louis. **L'enseignement des langues vivantes**. Paris: Hachette, 2004.

\_\_\_\_\_. Monsieur Thibaut et le bec Bunsen, **Etudes de Linguistique Appliquée** n.23 Paris: 1976.

RUMELHART, D. Notes on schema for stories. In: DOBROW, D.; COLLINS, M. (ed). **Representing and understanding: studies in cognitive science**. New York: Academic Press, 1975.

SCHANK, R.C.; ABELSON, R.P. **Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977.

SANFORD, A.J.; GARROD, S. Vers la construction d'un modèle psychologique de la compréhension du langage écrit. In: **Bulletin de Psychologie**, n. 356, 1982.

SÉOUD, Amor. **Pour une didactique de la littérature**. Paris: Éditions Didier, 1997.

SIGNORINI, Inês (org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

SMITH, Frank. **Devenir lecteur**. Paris: Armand Colin-Bourrelier, 1986 (1<sup>a</sup> ed. 1971)

TARDIF, Jacques. L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance. In BOYER, Jean-Yves et al. (dir) **Évaluer le savoir-lire**. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.

VAN DIJK, T. Relevance assignment in discourse comprehension. **Discourse processes**, vol.2, p113-126.

VIGNER, Gérard. **Lire: du texte au sens**. Paris: Clé International, 1979.

\_\_\_\_\_. Lire: comprendre ou décoder? In: **Le Français dans le Monde**. n. 283 agosto/setembro. Paris: Hachette, 1996.

## A LITERATURA FRANCÓFONA AFRICANA COMO VOZ DA MULHER IDOSA

Josilene Pinheiro-Mariz  
Maria Angélica de Oliveira

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Heloïse, de Abélard, a Iseult (Isolda), de Tristan, ou a *Rose* do Jardineiro, de *Le roman de la Rose*, célebre obra alegórica da Idade Média, na literatura francesa, assim como muitos outros textos clássicos da literatura e, até mesmo, os menos canônicos, levam-nos a refletir a respeito do lugar da mulher na sociedade em todos os tempos: a rosa frágil, bela, algumas vezes, corajosa. Evidentemente, hoje, esse é um tema que, por vezes, parece ser lugar comum, posto a grande quantidade de pequenos estudos ou grandes investigações no campo da sociologia, história, literatura ou da análise do discurso sobre o papel da mulher na sociedade.

Ora, mas, se este é um tema que tem merecido inúmeros debates, qual seria a nossa colaboração nestas reflexões? É muito simples lembrar que “a História”, enquanto substantivo, pertence ao gênero feminino, muito embora tenha sido pensada e “construída” por homens, ao longo, de séculos (MACEDO, 2013). Talvez por essa razão não existam tantos registros sobre a importante participação da mulher nessa sociedade que ela também ajudou a construir.

Del Priore (2013, p.5) nos lembra que o XXI será o século das mulheres, segundo ela, quem nos avisa são os filósofos, posto que neste século, as mulheres estão por toda parte e cada vez mais visíveis, uma vez que “saíram de casa, ganharam a rua e a vida. Hoje trabalham, ganham e gastam, amam e odeiam. Quebram tabus e tradições. Não é pouco para quem há



cinquenta anos só tinha um objetivo na vida: casar e ter filhos. Ser feliz?”. A conhecida historiadora fala, evidentemente, de um lugar diferente daquele apresentado por Boni (2011, p. 7)<sup>1</sup>, ao afirmar que “em qualquer lugar e em qualquer cultura, há mulheres que apanham, que são violadas, perseguidas, dominadas. A falocracia ou a ideologia construída em torno do poder do macho que, em consequência, se dá todos os direitos, está longe de ser uma invenção africana”. Nesse sentido, é interessante observar os fatos pelo olhar de uma africana que ali vive, uma vez que para ela, o lugar social da mulher ainda é muito frágil, seja na África ou em qualquer outra formação social.

Entretanto, é ela mesma que nos lembra que a mulher, de hoje, desafia as barreiras e os obstáculos, ponto de vista que é partilhado por apor Touraine (2007, p.11), que ao realizar pesquisa, *in loco*, com mulheres de diversas origens e pertencas e, em especial, com mulçumanas, identificou que elas tinham como principal objetivo se construírem como mulheres e não como vítimas, mesmo quando haviam sofrido injustiças. É importante ressaltar ainda o que diz esse importante sociólogo francês da atualidade, ao afirmar que não obstante a história das mulheres tenha sido dominada “pela negação aos seus direitos e pela anulação da própria subjetividade” (TOURAINÉ, *op. cit.* p.194), é necessário ouvir e dar voz à mulher.

Entendemos que a partir do “ouvir e dar a voz” essa história pode ser transformada e por isso, buscamos na literatura francófona um espaço peculiar para essa discussão. Assim, neste capítulo, damos voz à autoria feminina da África e das Antilhas, que por sua vez ouve e faz ressoar histórias de mulheres que lutam e desafiam obstáculos. É por esse viés, que trazemos a mulher idosa na literatura francófona, e considerando que essa literatura é um lugar que reúne “distantes”, -como bem disse o martiniquense Édouard Glissant (1928-2011) -, ao se referir à língua francesa como espaço de junção, desenvolveremos as nossas reflexões em busca de

---

1 *Partout, et quelles que soient les cultures en présence, il y a des femmes battus, violées, harcelées, dominées. La phalocratie ou l'idéologie construite autour du pouvoir du mâle qui, en conséquence, se donne tous les droits est loin d'être une invention africaine* (BONI, *op. cit.*, p.7).

Todas as traduções são de nossa autoria, salvo menção contrária.

ouvir também a figura da mulher idosa, que tem, em diversas sociedades, um papel fundamental, como pessoa mais experiente, que, por vezes, no entanto, parece não ter seu lugar de mulher no espaço social.

O nosso intento é identificar o espaço e o papel da mulher idosa na “francofonia”, instigando-nos sobre o lugar social que esse sujeito ocupa em obras literárias de língua francesa. Historicamente, na literatura ocidental, a mulher velha tem sido a bruxa, a feiticeira ou a madrasta. Na literatura de língua francesa originária do Camarões e da Guadalupe, ocupariam elas, ainda, esse mesmo lugar ou seriam as rosas frágeis do *Roman de la Rose*, ou as belas e destemidas donzelas Isolda ou Heloísa? Que lugar ocupariam essas mulheres nessas narrativas? Em busca dessas respostas, selecionamos e analisamos um romance africano francófono: *Comment cuisiner son mari à l'africaine* (2000), da autora camaronesa Calixthe Beyala; e, também, um romance originário do outro lado do Atlântico, na diáspora africana, da guadalupense Simone Schwarz-Bart, *Pluie et vent sur Têlumée Miracle* (1973).

Investigamos, nessas obras, o lugar concedido à idosa, levando em consideração o fato de serem romances de escritoras de uma nova fase da literatura de língua francesa, a que é produzida por autoras nascidas fora do eixo hexagonal e com um engajamento notável pelo direito das mulheres e dos mais fracos. Destacamos, então, o lugar da mulher como a silenciada, a subalternizada, na perspectiva de Spivak, (2010) ou a dominada, no dizer de Bourdieu (2002). Além disso, buscamos situar a produção dessas mestras da literatura, no espaço ocupado pelo idoso e, em especial, por essas idosas-personagens. Não seriam as mulheres idosas ainda mais silenciadas. As análises mostram que existem poucas diferenças quanto ao espaço dado à idosa nos diferentes países, embora já não sejam mais as bruxas da Idade Média, mesmo levando-se em conta a língua francesa, que é o lugar do “poder/saber” que as aproxima.

#### A LITERATURA DE LÍNGUA FRANCESA FORA DO EIXO HEXAGONAL

A literatura francesa é, tradicionalmente, marcada por grandes nomes como Rabelais, Molière, Racine, Perrault, La Fontaine, Voltaire, Bal-

zac, Flaubert, Victor Hugo, Zola, Proust e muitos e muitos outros grandes autores que, com essa riqueza de legado literário, ocupariam inúmeras páginas neste capítulo. Recentemente, o escritor Patrick Modiano (1945) teve sua produção literária reconhecida, como um Prêmio Nobel de Literatura (2014) e, há apenas sete anos, em 2008, seu compatriota Jean-Marie Gustave Le Clézio (1940) também obteve o mesmo reconhecimento.

Contudo, desde o início dos anos 2000, foi possível assistir à entrega de importantes prêmios literários para obras de língua francesa a escritores não nascidos na França. Como exemplo, citamos, Jonathan Littell, americano – que escreve em francês – foi o obtentor do prêmio *Goncourt* em 2006, por seu romance *Les Bienveillantes*; Alain Mabanckou foi premiado com o *Renaudot*, em 2006, pelo romance *Mémoire d'un porc-épic*. Em 2007, o prêmio *Médicis* estrangeiro foi entregue à Nancy Huston pelo romance *Lignes de faille* e Vassalis Alexakis recebeu o *Grand Prix* do romance da Academia Francesa pelo *Ap. J.-C.* Em 2008, mesmo ano em que Le Clézio ganha o Nobel, Henry Bauchau obteve outro importante prêmio, o *Livre Inter* pelo romance *Le Boulevard périphérique*, enquanto Tierno Monénembo também recebe o *Renaudot* pelo *Roi de Kahel*. Dany Laferrière recebe, em 2009, o *Médicis* pelo *L'énigme du retour*. Por certo, a premiação de Le Clézio veio confirmar a hegemonia da literatura francesa.

Diante de todos esses fatos, no ano de 2007, um grupo de escritores, liderados por Michel Le Bris e Jean Rouaud assinam um manifesto<sup>2</sup> que busca chamar a atenção para a importância da língua francesa, posto ser ela uma língua que reúne os “distantes”; isto é, a língua francesa é a língua que se caracteriza como um *carrefour* cultural, pois reúne o que parece assimétrico. Seria, portanto, a língua da união.

---

2 Os signatários do manifesto *Pour une Littérature Monde*, em ordem alfabética, são: Muriel Barbery, Tahar Ben Jelloun, Alain Borer, Roland Brival, Maryse Condé, Didier Daeninckx, Ananda Devi, Alain Dugrand, Edouard Glissant, Jacques Godbout, Nancy Huston, Koffi Kwahulé, Dany Laferrière, Gilles Lapouge, Jean-Marie Laclavetine, Michel Layaz, Michel Le Bris, JMG. Le Clézio, Yvon Le Men, Amin Maalouf, Alain Mabanckou, Anna Moï, Wajdi Mouawad, Nimrod, Esther Orner, Erik Orsenna, Benoît Peeters, Patrick Rambaud, Gisèle Pineau, Jean-Claude Pirotte, Grégoire Polet, Patrick Raynal, Jean-Luc V. Raharimanana, Jean Rouaud, Boualem Sansal, Dai Sitje, Brina Svit, Lyonel Trouillot, Wilfried N'Sondé, Anne Vallaëys, Jean Vautrin, André Velter, Gary Victor, Claude Vigée, Abdourahman A. Waberi.

Na realidade, no que concerne à literatura francófona, segundo Pinheiro e Blondeau (2012),

[...] é necessário evidenciar que se trata de uma literatura de grande destaque no conjunto da produção de língua francesa. Escritores de diversos lugares têm produzido uma literatura marcante e com cores e paisagens peculiares a cada região. Muito provavelmente, por isso, essa literatura seja tão especial para se estimular a leitura literária nas aulas de língua francesa no Brasil. (PINHEIRO-MARIZ; BLONDEAU, 2012, p. 138).

Isso pode, naturalmente, revelar-nos a diversidade da língua, mas enfoca, particularmente, as especificidades culturais dos povos que compartilham de língua francesa. Pelo fato de levarmos em consideração as particularidades ligadas às noções de francofonia<sup>3</sup>, às quais associamos o tema da velhice e da mulher, entendemos que conhecer (no sentido de se ter uma noção) a produção feminina em língua francesa mesmo que “à vol d’oiseau” é um caminho para entender porque essas obras literárias escritas em língua francesa, fora da França, são tão representativamente contemporâneas. Sob essa ótica, deparamo-nos com uma importante reflexão que está relacionada ao papel do premiado escritor francófono, enquanto representante de anseios e demandas de determinada região, ou por ter sido colonizada ou por que a língua francesa opera como janela entre algumas línguas africanas, por exemplo, e o mundo ocidental.

Especularmente, encontramos a mulher escritora que semelhantemente utiliza a língua francesa nos cinco continentes e nos mares de língua francesa. Por essa razão, centrada na diversidade da língua, discutimos aqui a função dessa literatura de língua francesa na perspectiva de escritoras que adotaram essa língua como a especial para a produção ficcional literária. Ademais, para algumas dessas escritoras, o francês é a língua emissária, visto que, muitas delas atuam como porta-vozes das mulheres de seus países e/

---

3 Destacamos, aqui, toda a reflexão que envolve essa questão da francofonia. Para uma leitura mais detalhada sobre essa problemática, *conf.* Allouache (2012); Moura (2007), conforme citação nas referências, no final deste capítulo.

ou dos subalternizados, ao seja: mulheres, velhos, crianças e outros grupos sociais, dependendo apenas, das normas estabelecidas em cada sociedade.

Ressalte-se, no entanto, que ter um panorama da produção das obras de escritoras que produzem em língua francesa, - ou por terem a língua como materna ou como “a da escolha para criação” - ratifica um viés que aponta para um importante espaço que a mulher-escritora francófona conquista com a sua literatura. Não se pode esquecer, nesse contexto, que o papel de escritor sempre foi muito mais dado ao homem que à mulher. Desde os primeiros escritos literários até a atualidade (a quantidade de prêmios entregues, recentemente, aos escritores, talvez, confirme esse fato), uma vez que o *métier* de escrever parece ter sempre pertencido ao homem. Os grandes poetas da antiguidade jamais foram ofuscados pelas escritoras, a exemplo de Marie de France, Pernelle du Guillet ou Louise Labé, apesar do indiscutível valor literário e estético de suas obras; evidentemente, porque esse é um espaço no qual, historicamente, o homem sempre teve mais espaço. A própria língua francesa se encarregou de repassar às gerações a ideia que está centrada, linguisticamente, no masculino<sup>4</sup>.

Portanto, colocar em destaque o fato de que existem muitas mulheres que produzem literatura de qualidade reconhecida internacionalmente, em um espaço majoritariamente masculino, é uma espécie de desvendamento de uma produção literária de beleza especial e rica na diversidade, constituindo-se, por essa razão, em um caminho especial para se conhecer o “outro”, por meio da literatura, além de favorecer intensamente o respeito à cultura dos povos de língua francesa, ponto de onde se vê, claramente, um espaço essencial de se trabalhar as pontes interculturais a partir da literatura.

No que concerne à literatura francófona, é necessário que se evidencie que se trata de uma literatura que tem ocupado um lugar de destaque no conjunto da produção de língua francesa. Escritores de diversos lugares têm produzido uma literatura marcante e com cores e paisagens peculiares a cada região. Muito provavelmente, por isso, essa literatura seja

<sup>4</sup> Em francês, não há substantivo feminino para *Écrivain* (escritor). O mesmo substantivo é utilizado para o feminino: *Écrivain*. Em alguns países de língua francesa, como no Canadá - Quebec existe a forma feminina: *Écrivaine*, como uma possibilidade de feminizar o nome, tradicionalmente masculino.

tão especial para se estimular a leitura literária nas aulas de língua francesa em nosso país. Em trabalho anterior, destacamos que a “Literatura Mundo” seria um caminho determinante para se promover a leitura fruição em aula de FLE (francês como língua estrangeira) no nosso país, uma vez que dependendo do lugar da “literatura Mundo”, o texto tem características tão próximas de nós que para o leitor/aprendiz iniciante na língua, torna-se um caminho mais natural para se construir e apreender sentidos do texto literário (PINHEIRO-MARIZ, 2011).

Portanto, este artigo nasce de uma alentada reflexão sobre o lugar da literatura em aula de língua estrangeira e, em especial, a francesa. Isto porque língua e literatura constituem-se em dois eixos fundamentais do domínio das Letras; assim, pensar em literatura, sem pensar na língua que a constitui seria um sério equívoco, do mesmo modo que o contrário, uma vez que ambas se complementam. E é por essa razão que sempre nos voltamos para a raiz de nossas reflexões que estão ancoradas na não dissociação entre língua e literatura (SANTORO, 2007; PINHEIRO-MARIZ, 2008; BLONDEAU; ALLOUACHE, 2008).

Ressaltamos quão marcante pode ser apresentar a literatura francófona a estudantes de FLE. Assim, destacaremos três escritoras que produzem literatura no espaço africano de língua francesa: ao norte e ao sul do Saara, destacamos o valor da mulher que busca sua vez através da voz da literatura escrita em francês. Colocamos em relevo também uma escritora que é referência no seu país, pois coloca na sua produção literária toda a identidade guadalupense. Assim, destacamos a presença da mulher na produção literária de língua francesa que, atualmente, expõe um papel preponderante no que diz respeito ao espaço feminino, sendo por isso, decisivo em diversas sociedades.

#### A PRODUÇÃO FEMININA ‘FRANCÓFONA’ NA ATUALIDADE

Sobre o tema da figura feminina, aqui proposto, há pelo menos, dois outros grandes eixos: o anteriormente ponderado, da francofonia e da velhice. Por essa razão, que nos cabe refletir a respeito do lugar da *mulher idosa*

no espaço da literatura *francófona*. Isto por que, certamente, os debates em torno da noção de “francofonia” são tão necessários quanto amplos, merecendo por isso, uma constante procura por novas perspectivas que apontem para uma ideia mais coesa do que representa, verdadeiramente, essa ideia.

Acreditando que o principal espaço para incitar esse debate pode e deve ser a sala de aula de língua estrangeira (LE), por ser um lugar no qual se discute pluralidades, uma vez que não existe classe homogênea, já que, de um modo geral, os aprendizes de qualquer que seja a sala de aula, como a de uma LE, são originários de meios sociais e culturais diversos e estão em busca do novo, de promover relações entre a sua cultura e a da língua-alvo.

Identificamos, particularmente, no ensino de FLE (francês como língua estrangeira) um ambiente que pode promover a discussão em torno da francofonia uma vez que a língua francesa é uma das línguas mais faladas no mundo, sendo a língua de quase duzentos milhões de falantes em todos os continentes do planeta. Portanto, divulgar a pluralidade literária do continente africano e das Antilhas de língua francesa a partir de obras literárias de escritoras é, por certo, um principal caminho que instiga esse debate e que estimula o conhecimento cultural e um povo, promovendo o respeito ao outro.

A abordagem desses textos em sala de aula de FLE poderá incitar o aprendiz da língua a refletir sobre o papel da mulher nas sociedades atuais. Sobre a escrita feminina no vasto mundo francófono, não se pode afirmar nem que exista uma escritura tipicamente feminina, isto é, uma escrita com características como a docilidade ligada à mulher; tampouco que nessa literatura exista sempre um tema recorrente nas obras. Inicialmente, dir-se-ia que essas mulheres escrevem sobre os seus sofrimentos e suas experiências vividas no ambiente familiar. E, por essa razão, é necessário que se ressalte que o espaço francófono é circundado por realidades bem diferentes umas das outras.

Nas Américas, por exemplo, percebe-se que o tema insular é recorrente, visto que, há diversos países de língua francesa na região central. Maryse Condé (1993), em seu *Ensaio sobre as romancistas antilhanas* ressal-

ta o valor da mulher e a sua capacidade de resistência, lembrando um provérbio antilhano que diz: “*Fem-n cé chataing, n’hom-n cé foyapin*” que quer dizer “A mulher é uma castanha e o homem é fruta-pão”<sup>5</sup>. A escritora e ensaísta ainda acresce outro ditado à colocada reflexão: “*Fem-ne tombée pa janmin*” que diz: “Uma mulher caída sempre se levantará de novo”<sup>6</sup>. Aqui, entende-se que a experiência, a vivência é fundamental para que a mulher seja respeitada; neste caso, a mulher mais velha é e precisa ser respeitada.

No espaço geográfico das Antilhas, há um número considerável de escritoras que têm reconhecimento internacional e além de Maryse Condé, muito provavelmente, a mais célebre escritora da região, destacamos ainda escritoras de renome daquele país, como por exemplo, Dany Bébel-Gisler, Gerty Dambury, Lucie Julia, Michèle Lacrosil, Michèle Montantin, Gisèle Pineau, Marie-Noëlle Recoque, Simone Sow, Sylviane Telchid, Myriam Warner-Vieyra, apenas para citar as guadalupenses, como Simone Schwarz-Bart. Pois ainda nas Antilhas, é possível encontrar um número significativo de escritoras na Martinica, no Haiti e também na Guiana. Todavia, o nosso foco está centrado em Simone Schwarz-Bart, notadamente autora de romances dentre os quais destacamos para este estudo: *Pluie et vent sur Têlumée Miracle* não apenas por ter sido premiado, mas por que apresenta três gerações de mulheres como as que citam Tanella Boni e Alain Touraine (na introdução deste capítulo). São mulheres que sofrem perseguições, são violentadas, mas estão em busca de si como mulheres, como partes intencionalmente constituintes daquela sociedade que é, também, “dominada” pelo macho, como no continente africano, acima e abaixo do Saara. Já nesse continente, as mulheres vivenciam experiências diferentes daquelas vividas nas ilhas da América Central.

A África, por exemplo, já é por si só um espaço bastante diverso. Não se pode esquecer que comumente se lê sobre a África branca e a África

5 “*La femme, c’est une châtaigne, l’homme c’est un fruit à pain*”. Segundo Condé (*op. cit.* p. 4), trata-se de uma imagem bastante antilhana. A castanheira e a árvore da fruta-pão são muito semelhantes, tendo suas folhas quase idênticas e os frutos muito parecidos. Entretanto, quando na sua maturidade, a castanha cai e dando muitos frutos com casca semelhante às castanhas europeias. A fruta-pão se espalha como um purê embranquecido que, sob o sol, se torna nauseante.

6 “*Une femme tombée se relèvera toujours*” (CONDÉ, *id. ibid.*)

negra (MOURA, 2007; CHEVRIER, 2006), o que parece nos remeter a espaços muito distintos. Em dadas circunstâncias, de fato, há uma grande diferença. Todavia, a produção literária aponta percursos semelhantes, seja com Tahar Ben Jelloun, expoente escritor marroquino ou Yasmina Khadra, premiado romancista argelino ou muitos e muitos outros escritores de países megrebinos, região localizada ao norte do maior deserto da Terra. A produção feminina é também uma das mais frutuosas do mundo francófono; só para citar dois nomes, lembramos Malika Mokedden e a também argelina Assia Djebar (30.06.1936 – 06.02.2015), principal nome da literatura argelina (VALAT, 2009). Essa é dona de uma obra de beleza poética que se mistura a uma dura realidade, resultando no que Philippe Lejeune (1975) nomeia de um “pacto autobiográfico” e confluindo para fatos que fazem ouvir a voz das mulheres que lutam por seu espaço e que marcam a História de seu próprio país. Fatima-Zohra Imalayène, verdadeiro nome da autora, historiadora de formação que a partir de suas obras, tais como o romance *L'Amour, la fantasia* (1985), tem a função de “Fazer ouvir, de novo, os gritos- de dor e de furor- de seus ancestrais: Aqui, não se trata de inventar, nem de descobrir [...], mas, de dar voz a documentos bem reais que até, então, dormiam nos arquivos” (HOLTER, 2003, p. 2).

Nesse mesmo viés, encontramos a produção literária no lado sul do Saara, *Batouala*, de René Maran, por exemplo, é considerado por vários especialistas (CHEVREL, *op. cit.*), o verdadeiro romance negro – embora sendo seu autor martiniquense -, inaugurando a vasta produção de literatura negro-africana, que tem em Léopold Sédar Senghor um dos nomes mais importantes dada a sua história de engajamento literário e político. No entanto, a literatura negro-africana tem inúmeros escritores que merecem ser citados, tais como Ahmadou Kourouma, Sembene Ousmane, Ahmadou Hâmpaté Bâ, Alain Mabankou ou Sony Labou Tansi, dentre outros, pois pela força de nosso objetivo nesse capítulo, não nos é permitido citar todos.

A região subsaariana apresenta também tem uma significativa produção feminina, destacando-se, nela, aquela que é considerada a primeira romancista africana Mariama Bâ, uma espécie de porta-voz da mulher do

Senegal. Sua importância também está no fato de que a produção literária desse país, em língua francesa, é uma das mais profícuas da África. O romance *Une si longue lettre*, de Mariama Bâ é uma narrativa epistolar, fazendo de sua autora, hoje, a primeira romancista africana. Ademais, nessa região do continente africano, encontram-se também Fatou Diome, a marfinense Véronique Tadjo, Mariama Barry e Aminata Sow Fall, também senegalesa, autora de *La grève des battu*, um romance que retrata questões ligadas à hipocrisia, à religião, à violência, à política e ao feminismo, além do tema da mendicância. No Camarões, a controversa escritora Calixthe Beyala é hoje um dos principais nomes femininos a produzir literatura nesse país; e é, portanto, uma das fontes de nossas ponderações. Por essa razão, escolhemos, então, no continente africano, a autora de *Comment cuisiner son mari à l'africaine* para, nele, observamos o lugar da mulher idosa do ponto de vista de uma autora desse país da África subsaariana.

No que concerne à figura da mulher idosa, pode-se afirmar que, de um modo geral, há uma recorrente presença da “mulher velha” ou como aquela que, para a cultura africana de um modo geral, representa a sabedoria, a fonte de conselhos e aquela que detém os conhecimentos em todos os âmbitos da sociedade, por estar mais próxima aos antepassados (EULÁLIO; PINHEIRO-MARIZ, 2014); ou, ainda como aquela que é, historicamente, subalternizada, conforme nos aponta Spivak (2010) ou a dominada, como nos mostra Bourdieu (2002). Nas obras, constituídas em corpus para a nossa pesquisa, a presença da idosa confirma a representação histórica do sujeito dominado e /ou subalternizado. Ora, o próprio sociólogo do pensamento sobre a dominação masculina nos lembra que essa dominação está tão arraigada nos nossos inconscientes que nem se sequer nos damos conta de questioná-la.

Portanto, quando entramos no universo da produção literária feminina francófona, de imediato, entendemos que se trata de uma literatura, na sua grande maioria, considerada pós-colonial e que, por conseguinte, reverte-se em interesse para campos múltiplos tais como a História, as Ciências Políticas e as Econômicas, além da Sociologia, e da Psicologia, só para citar alguns. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão sobre a

presença de sujeitos silenciados, que estão sobremaneira presentes em diversos espaços francófonos, surgindo como imagens inequívocas nas obras literárias, posto que representam uma sociedade.

Discutir sobre essas minorias é identificar imediatamente o lugar da mulher e, de modo ainda mais categórico, o da mulher idosa; isto por que temos aqui dois universos dominados e subalternizados: o velho e a mulher, muito embora, na África, o papel do velho seja, na sua grande maioria das vezes, um lugar de respeito. Assim, na perspectiva de Gayatri Spivak, (*op. cit.*), o sujeito subalterno não tem história, por isso não pode falar, pois não há espaço para isso; e, dentro dessa ótica, a mulher é ainda mais subalternizada, uma vez que está na mais profunda obscuridade. Nesse sentido, e não obstante ter um assomo um tanto distinto, Pierre Bourdieu (*op. cit.*) e Spivak (*id. ibid.*) têm o mesmo ponto de vista a propósito das populações oprimidas que não podem falar; mas, a quem é necessário ouvir, pois, para eles, elas devem, portanto, ter representação política para que assim, efetivamente possam ter voz. De acordo com Arnaud (2014):

Mesmo que Gayatri Spivak considere que há urgência em constatar a divisão social das funções, essa ambição parece improfícua para Pierre Bourdieu, tanto que não se pode soltar as amarras da necessidade sobre os “dominados”. Para ele, a passagem do *ethos* ao *logos* da palavra enterrada na particularidade sensível a uma linguagem de pretensão universal deve necessariamente passar pela “barreira escolástica”, adquirir um olhar “teórico” sobre a sua própria experiência, olhar que não é simplesmente o olhar do cientista mas a própria condição de qualquer visão objetiva. (ARNAUD, 2014, p. 3)<sup>7</sup>.

Então, mesmo que haja, de fato, diferenças dentre esses pensadores, ambos estão em acordo ao considerarem que os subalternos não falam

<sup>7</sup> *Mais tandis que Gayatri Spivak considère que l'urgence est de contester la division sociale des fonctions, cette ambition semble vaine à Pierre Bourdieu tant qu'on ne peut desserrer l'emprise de la nécessité sur les « dominés ». Selon lui, le passage de l'ethos au logos, de la parole enfouie dans la particularité sensible à un langage à prétention universelle, doit nécessairement passer par la « barrière scolastique », acquérir un regard « théorique » sur sa propre expérience, regard qui n'est pas simplement le regard du savant mais la condition même de toute vision objective.* (ARNAUD, 2014, p. 3).

porque têm a palavra confiscada e, sob o nosso prisma, a literatura é um dos espaços mais profícuos para se dar voz a eles. Por esse viés da teórica indiana Gayatri Spivak, entendemos que a mulher, historicamente, ocupou esse lugar de ‘esquecida’. Essa constatação dá suporte às nossas ponderações sobre o lugar da mulher idosa na literatura francófona. Ao selecionarmos o nosso *corpus*, levamos em consideração, romances nos quais há, ainda que de modo discreto, por assim dizer, a figura da mulher idosa e também porque são narrativas que seriam consideradas “canônicas” nos seus países por representarem de modo bastante atencioso o lugar da mulher, sem necessariamente ressaltar a idosa, o que aos nossos olhos ratifica essa personagem como intensamente subalterna. Ora, se a mulher é considerada em muitas culturas como subalternizada, o que diríamos das mulheres cheias de anos de vida? Poder-se ia dizer que ela é uma subalterna dominada ou uma dominada pela lei falocrática e, portanto, subalterna.

Assim, entendemos que o questionamento que fizemos no início do capítulo encontra a sua resposta não correspondente nem à bela Rosa, pois a mulher nesse espaço literário da francofonia, haja vista a sua grande diversidade, parece não haver lugar para a rosa frágil e bela, como as personagens da Idade Média, entretanto, por muitas vezes deparamo-nos com mulheres, diligentes, corajosas que decidem pelo não ao silenciamento.

#### VOZES DAS MULHERES IDOSAS NA LITERATURA FRANCÓFONA: GUADALUPE E CAMARÕES

Iniciamos as nossas leituras pelas Américas, onde encontramos Simone Schwarz-Bart, uma das principais escritoras guadalupenses da atualidade. Ela não é apenas conhecida em seu país, mas hoje, é uma das mais expressivas representantes da literatura francófona das Antilhas. Autora de inúmeras obras, dentre as quais podemos destacar *Un Plat de porc aux bananes vertes* (publicado com seu marido, o escritor francês André Schwarz-Bart, em 1967); *Ti Jean l'horizon* (1979); *L'Ancêtre en Solitude* (também publicado com André Schwarz-Bart, 2015- obra póstuma do escritor); *Pluie et vent sur Têlumée Miracle* (1972, ganhador do primeiro Grande Prê-

mio das leitoras de *Elle* em 1973), romance ao qual dedicaremos algumas reflexões. Além de romances, Simone é autora de uma peça teatral *Ton Beau Capitaine* (1987) e de um ensaio *Hommage à la femme noire* (com André Schwarz-Bart) e ainda uma novela: *Au fond des casseroles, Espoir et déchirements de l'âme créole*, (1989)<sup>8</sup>. São essas obras da autora que chamam a atenção por sua força narrativa traduzindo a realidade da Guadalupe para o todo o mundo.

*Pluie et vent sur Télumée Miracle* é o mais conhecido romance de Simone Schwarz-Bart e conta a história três gerações de mulheres. A protagonista do romance, representante da terceira geração dessas mulheres, Télumée, narra sua própria vida e de sua família, paralelamente à do povo da Guadalupe. É uma camponesa nascida no pós-abolição e criada por sua avó materna, que atendia pelo codinome de “*Reine sans nom*”. Como podemos ver, essa denominação é extremamente significativa em relação ao lugar da mulher na sociedade, que apesar de ser “rainha”, não tem nome. Devido a várias atrocidades sofridas, como: o racismo, a violência doméstica, a miséria, a morte de todos os seus familiares, ela vai trabalhar nas plantações de cana de açúcar, uma das principais riquezas daquela região. Para o povo negro daquela região, esse tipo de trabalho, dado todo sacrifício físico depreendido, era considerado como a última etapa da degradação humana. Apesar do grande sofrimento, Télumée nunca esquecia os sábios conselhos de sua avó. A velha negra sempre lhe lembrava:

A forma como o coração humano é colocado em seu peito é a forma como ele olha para a vida. Se o coração está bem colocado, vê-se a vida como ela deve ser vista, com o mesmo humor que um aguerrido equilibra-se em uma bola e que vai cair, mas vai durar o maior tempo possível, é isso!<sup>9</sup> (SCHWARZ-BART, 1973, p. 79-80).

8 Nenhuma das obras tem tradução para a língua portuguesa

9 [...] *la façon dont le cœur de l'homme est monté dans sa poitrine, c'est la façon dont il regarde la vie. Si votre cœur est bien monté, vous voyez la vie comme on doit la voir, avec la même humeur qu'un brave en équilibre sur une boule et qui va tomber, mais il durera le plus longtemps possible, voilà.* (SCHWARZ-BART, 1973, p. 79-80).

Aqui percebe-se o lugar da sabedoria. A avó da protagonista ensinou tudo o que ela guardou como legado do bom senso da ancestral. Então, para ela lhe foram repassados valores determinantes que mesmo diante das injustiças da vida, foi necessário seguir firme, em uma vida na qual o mal sempre vence sobre o bem, mais que ainda assim seria preciso combater. Por essa razão, embora tenha sofrido tantos estorvos na vida, Télumée sempre acreditou que “por mais que o mal seja grande, o homem deve se fazer ainda maior” (SCHWARZ-BART, *op. cit.*, p. 82). Assim, esse ensinamento presenteado por sua avó torna-se para Télumée uma espécie de filosofia de resistência e de combate a tudo.

O lugar depende frequentemente do coração do homem: é minúsculo se o coração é pequeno, e imenso, se o coração é grande. Eu nunca sofri com a exiguidade do meu país, mesmo sem pretender ter grande coração. Se me dessem o poder, seria aqui na Guadalupe, que eu escolheria renascer, sofrer e morrer. Entretanto, há pouco, meus antepassados foram escravos nesta ilha de vulcões, ciclones e mosquitos, de má mentalidade. Mas eu não vim ao mundo para sobrepor toda a tristeza do mundo. Em vez disso, eu prefiro sonhar de novo e de novo, em pé no meio do meu jardim, como todas as velhas da minha idade, até que a morte me tome no meu sonho com toda a minha alegria<sup>10</sup>. (SCHWARZ-BART, 1973, p. 11).

Este excerto é o *incipit* do romance e a partir dele, já podemos identificar características que nos fazem identificar uma narradora que parece reviver lembranças. Neste caso o *incipit* cumpre o seu papel de contextualizar a obra, visto que neste início do romance, pode-se vislumbrar personagens, lugar, a história em si, além do espaço e do tempo. Quanto ao tempo,

10 *Le pays dépend bien souvent du cœur de l'homme: il est minuscule si le cœur est petit, et immense si le cœur est grand. Je n'ai jamais souffert de l'exigüité de mon pays, sans pour autant prétendre que j'aie un grand cœur. Si on m'en donnait le pouvoir, c'est ici même, en Guadeloupe, que je choiserais de renaitre, souffrir et mourir. Pourtant, il n'y a guère, mes ancêtres furent esclaves en cette île à volcans, à cyclones et moustiques, à mauvaise mentalité. Mais, je ne suis pas venue sur terre pour soupeser toute la tristesse du monde. À cela, je préfère rêver, encore et encore, debout au milieu de mon jardin, comme font toutes les vieilles de mon âge, jusqu'à ce que la mort me prenne dans mon rêve, avec toute ma joie.* (SCHWARZ-BART, 1973, p. 11).

observamos uma espécie de *retour-en-arrière*, marcado pelo condicional e pelo futuro do pretérito: “Se me dessem o poder, **seria** aqui na Guadalupe, que eu **escolheria** renascer, sofrer e morrer”; esse lugar geográfico, é também de resistência e, evidentemente, de memória.

Além disso e ainda que silenciada pela história, como todas as mulheres da sua idade, Télumée se coloca como um modelo daquele povo e, em especial, das mulheres daquele país tão querido para a personagem. Essa memória é a que Candau (2012) coloca como algo que vem antes da identidade e que é chamada de demanda identitária, uma vez que pode reativá-la e enquanto “geradora de identidade, no sentido que participa da sua construção, essa identidade [...] molda predisposições que irão levar o indivíduo a “incorporar” certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais (CANDAU, 2012, p.19).

Nessa fala, por exemplo, Télumée reativa a sua identidade: “como todas as velhas da minha idade” e para além de reativar a identidade pela memória, aqui ela apresenta uma memória coletiva enquanto combustível no direcionamento do olhar para aquela sociedade com seu “até que a morte me tome no meu sonho com toda a minha alegria” (SCHWARZ-BART, *op. cit.*, p.11), registrando a força da memória como lugar de resistência.

É nesse resgate que se situa a memória e que permite uma busca memorial e identitária nas sociedades. A protagonista guarda a figura da avó como um ser mítico, legendário posto ter sido ela aquela pessoa que a ensinou a resistir e a cair de pé “no meio do seu jardim”. No caso deste romance antilhano as falas da personagem, que registra uma terceira geração de mulheres sofridas, podem ser um eco de “todas” mulheres daquela idade, -a mulher velha-, aquela que pode ser a sábia, pois aprendeu desde a infância, a silenciar e resistir.

Na minha infância, minha mãe Victória frequentemente me falava de minha avó, a negra Toussine. Ela falava dela com enorme fervor e veneração, pois dizia ela iluminada pela sua evocação, que ela era uma mulher que ajudava a não baixar a cabeça diante da vida e raras são as pessoas que têm esse dom. Minha mãe a venerava tanto que eu passei à

considerar Toussine, minha avó, como um ser mítico que, aliás, apenas habitava na terra, se bem viva, ela já tinha se tornado, pra mim, em uma lenda. (SCHWARZ-BART, 1973, p. 11)<sup>11</sup>.

Muitas são as razões que fazem de *Pluie et vent sur Télumée Miracle* um romance que descreve a identidade da Guadalupe e que faz de sua autora um dos maiores nomes da literatura das Antilhas, sobretudo, de língua francesa. Observa-se, nessa narrativa, todo um percurso da mulher guadalupense na figura dessas mulheres míticas como Télumée, que relata sua trajetória a partir de suas memórias, como pode se ler ainda no início do romance: “Na minha infância”. Pode-se dizer que além de ser um romance de uma narrativa poética, é também uma narrativa que apresenta a cultura antilhana de modo muito particular, seja pela descrição, seja por sua força cultural tão presente na narrativa e nos elementos que dão tom à narrativa. O importante é destacar que é a idosa, a avó que estimula a personagem central, Télumée, a continuar vivendo e superando os obstáculos impostos pela vida, “A cair de pé”!

Entrando na África, deparamo-nos com duas escritoras que também têm um papel social fundamental de dar voz às mulheres pelo caminho da denúncia, também em uma configuração poética. Primeiramente, destacamos a camaronesa Calixthe Beyala, por ser uma escritora considerada controversa. Característica que se deve, muito provavelmente, pelo fato de ela ser engajada politicamente pela igualdade e contra a SIDA, além de lutar também pela construção, na França, de uma *Maison de l'Afrique* nos mesmos padrões do *Institut du Monde Arabe* e várias outras instituições que prestam homenagem aos povos de países distintos que ajudaram na construção da França. Essa camaronesa, de Douala (1961) já foi premiada com diversos prêmios literários, dentre os quais, destacam-se: Grande Prêmio

<sup>11</sup> *Dans mon enfance, ma mère Victoire me parlait souvent de mon aïeule, la négresse Toussine. Elle en parlait avec ferveur et vénération, car, disait-elle, tout éclairée par son évocation, Toussine était une femme qui vous aidait à ne pas baisser la tête devant la vie, et rares sont les personnes à posséder ce don. Ma mère la vénérât tant que j'en étais venue à considérer Toussine, ma grand-mère, comme un être mythique, habitait ailleurs que sur la terre, si bien que toute vivante elle était entrée, pour moi, dans la légende.* (SCHWARZ-BART, 1973, p. 11).



Literário da África Negra por sua obra *Maman a un amant*, além do Prêmio François-Mauriac da Academia Francesa por *Assèze l'Africaine*, em 1994; o Grande Prêmio do romance por *Les Honneurs perdus*, em 1996; o Grande Prêmio do UNICEF por *La Petite fille du réverbère*. Tais prêmios nutrem ainda mais a produção literária dessa importante escritora camaronesa.

O romance *Comment cuisiner son mari à l'africaine*, sobre o qual nos debruçaremos, tem uma relação muito forte com o romance *Dona Flor e seus dois maridos*, do brasileiro Jorge Amado tanto no que concerne à temática central: a cozinha/comida, quanto no que diz respeito aos personagens. Em estudo anterior Pinheiro-Mariz e Oliveira (2012) afirmam que esse romance de Beyala sustenta desde o título, uma ligação entre a mulher e a cozinha reverberando vozes amadianas muito fortes.

Beyala tornou-se, em nossos dias, uma fiel mensageira da escrita que seduz pelo estômago [...] lendo as páginas desse romance, é clara a impressão de que suas receitas culinárias transcritas no final de cada capítulo são verdadeiros caminhos para a busca do amor. Em ambos os romances, a gastronomia está associada à sedução, à conquista pelo alimento. [...] permitindo discutir os laços culturais que permitem estabelecer um diálogo entre estes dois países separados pelo Atlântico. (PINHEIRO-MARIZ; OLIVEIRA, *op. cit.*, p.44).

Evidentemente, a temática do romance *Comment cuisiner son mari à l'africaine*<sup>12</sup> é o ponto central de aproximação transcontinental, entretanto, as personagens são igualmente, muito semelhantes. Nesse aspecto enfocamos a personagem sogra, que é a ponte para a protagonista conquistar o seu amor, Monsieur Bolobolo. Essa mulher idosa tem um papel impor-

12 O romance é a história da senhorita Aïssatou, uma jovem de origem africana que vive em Paris e se apaixona por seu vizinho, o malinês Souleymane Bolobolo, um jovem solteiro que vive apenas com a sua mãe, uma senhora idosa e doente. Completamente apaixonada por Bolobolo, Aïssatou inicia uma luta pela conquista desse amor e, para isso, utiliza todas as estratégias que conhece, possíveis de aproximá-la da sua futura sogra, tratando-a com atenção e cuidados. No entanto, o seu principal objetivo é Bolobolo e, conseqüentemente, para seduzi-lo, ela lança mão dos conhecimentos de seus ancestrais, que se concentram na cozinha. Resumo publicado por Pinheiro-Mariz e Oliveira, *op. cit.*, p.52).

tante ao longo do romance, embora sua presença seja de adjuvante, pois ela não tem muitas falas, não desempenha um papel determinante para a narrativa, nem tampouco é peça central para a protagonista conquistar o seu objeto de desejo. Todavia, nesse romance essa mulher parece representar uma boa parte da sociedade africana na França que tem uma percepção de longo alcance quase sem falar, apenas observando e aconselhando. A partir de suas memórias, ela vislumbra o que o próprio filho não era capaz de perceber, como o interesse da vizinha Aïssatou. Ela representa a mulher velha africana também quando levamos em consideração o cuidado que o filho tem pelo seu pai (mãe, neste caso):

-Vem, mamãe, propõe senhor Bolobolo.

Ele a leva para o seu quarto. Chanta para ela uma canção de ninar. A leva aos lugares mágicos onde os macacos são humanos e a voz do vento apenas solilóquios dos espíritos. Ele a leva às canções que ela o ensinou antigamente e ecoa contos aos seus ouvidos. É triste e bonito, às vezes, observar um filho tornar-se pai de sua mãe. É a vida.<sup>13</sup> (BEYALA, 2000, p. 108)

Este seria, por assim dizer, um excerto clássico sobre uma velha africana, posto ser esse, em princípio, um comportamento padrão naquela sociedade. A ternura da narrativa suscita a percepção a propósito da relação entre mãe e filho. Mas, nesse mesmo romance há outro papel da mulher idosa que é a chave da narrativa, constituindo-se em seu fio condutor. De característica peculiar, *Comment cuisiner son mari à l'africaine* apresenta ironia desde o título, uma vez que tem na sua essência a força dos ancestrais que dominavam a arte de cozinhar. Essa competência permite à mulher conquistar o seu objeto de desejo, o homem (macho), a exemplo de Aïssatou. Assim, na sua estrutura, o romance apresenta receitas culinárias ao fim de cada capítulo e dá uma enorme importância à função social da

13 -Viens, maman, propose monsieur Bolobolo.

Il l'entraîne dans sa chambre. Il lui chante une berceuse. Il l'emporte dans des lieux magiques où les singes sont des humains et la voix du vent des soliloques des esprits. Il lui amène dans les chants qu'elle lui a appris autrefois et roucoule des contes à ses oreilles. C'est triste et beau à la fois d'observer un fils devenir le père de sa mère. C'est la vie. (BEYALA, 2000, p. 108).

mulher enquanto aquela que realiza os trabalhos domésticos: “Sempre há algo a fazer aqui ou ali, algum trabalho que ela esqueceu de terminar. ‘Uma mulher nunca termina o seu trabalho doméstico’, assim costuma dizer. Ela abre um armário ou uma cômoda- a menos que já esteja com vontade de elaborar a refeição do dia seguinte”.<sup>1</sup> (BEYALA, *id. ibid.*, p. 21). Dentre as atividades domésticas, a narradora evoca suas ancestrais africanas e realça o preparo dos alimentos como se fosse uma verdadeira arte para a qual precisa “*concocter*”, isto é, reparar minuciosamente, com atenção e cuidado, posto ser essa a função social da mulher.

Evidentemente, tratando-se de Calixthe Beyala, a narrativa precisa ser compreendida com toda ironia que permite à mulher hodierna se identificar não como aquela que nasceu para procriar e cuidar da casa, mas como a figura que pode procriar, cuidar da casa e, é claro, seduzir; pois, a mulher de hoje é capaz de ir além das fronteiras estabelecidas pelas antepassadas, que eram completamente silenciadas diante do poder falocrático. Ora, se tradicionalmente, a mulher nasceu para cozinhar, o que dizer dos dias de hoje? Atualmente, ela ainda é da cozinha, mas também conhece que pelo seu potencial por ir mais além e desempenhar o seu papel, como protagonista da história.

Assim, entendemos que a autora destaca a função social da mulher idosa, nesse romance, como um contraste entre a mulher atual representada por mademoiselle Aïssatou e as antepassadas: a sogra, a avó, a mãe, enfim, a mulher sábia, aquela que repassaram os segredos da conquista pelo estômago. Mas, essa mulher idosa, por ser vigia dos segredos gastronômicos, ela permite também que se dê lugar às reminiscências através dos múltiplos odores oriundos da cozinha: “Come do bezerro, minha filha, teria dito mamãe. Sua carne macia permite voltar à infância tranquila”<sup>2</sup> (BEYALA, *idem*, p. 41).

1 *Il y a toujours quelque chose à faire, ici ou là, quelque besogne qu'elle a oublié d'accomplir. “Une femme n'a jamais achevé son travail dans une maison”, a-t-elle coutume de dire. Elle ouvre une armoire ou une commode- à moins qu'elle ait déjà envie de concocter le repas du lendemain.* (BEYALA, 2000, p. 21)

2 *Mange du veau, ma fille, aurait dit maman. Sa chair tendre permet de retourner à l'enfance insouciant*e (BEYALA, *idem.*, p. 41).

A mulher idosa nesse lugar da memória e do silenciamento, presente em espaços físicos distintos, e denunciados na literatura, reforçam a importância de se ler além das fronteiras da língua francesa europeia. É essa a ação de maior importância da literatura dita “francófona” e, exatamente, por essa razão ela precisa ser mais discutida, lida, divulgada configurando o espaço da sala de aula como fundamental para essas discussões.

#### ALGUMAS ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

No que concerne à literatura, nos países de expressão francesa, os ‘ditos francófonos’, há, por certo, diferenças temáticas de acordo com o desenvolvimento do país de origem de cada autor. Em países francófonos, em vias de desenvolvimento, é evidente a semelhança na obra de alguns autores com os temas da poética brasileira: gritos de liberdade, de sofrimento e uma paisagem castigada pela pobreza e busca pela igualdade. Na obra de autores francófonos de países como Suíça, Bélgica ou Canadá, por exemplo, há a abordagem de outros aspectos, mas que nem por isso deixam de estimular as trocas. Por isso, um elemento que é fundamental nesse âmbito, é pensar a respeito do papel da mulher escritora em sociedades tão distintas como, por exemplo, o Canadá ou a Bélgica ou ainda alguns países da África subsaariana ou da África Mediterrânea (PINHEIRO-MARIZ; BLONDEAU, 2012).

A literatura francófona, ou de expressão francesa, produzida nos cinco continentes: África, América, Ásia, Europa e Oceania e nos três grandes oceanos (Atlântico, Índico e Pacífico), caracteriza-se como um lugar que favorece trocas interculturais, sendo, portanto, indispensável para o ensino dessa língua estrangeira. Por isso focamos nessa ótica do texto literário francófono para aulas de FLE.

Além da língua, evidentemente, a história ao longo do tempo mostra que tanto filósofos como homens da literatura deram muito pouco espaço para a mulher escritora. Sabe-se que desde a Idade Média havia produção literária feminina, embora isso tenha sido deixado no esquecimento de uma memória coletiva que não permitia a mulher ocupando um lugar

que tradicionalmente não era seu. Em muitos casos, as mulheres escreviam e publicavam com nomes masculinos ou simplesmente eram silenciadas.

Neste início de século, percebe-se que em todo o mundo as mulheres ocupam espaço diversos em profissões múltiplas, como por exemplo o de escrito que ao longo da história da literatura sempre foi um lugar de homem. Na língua francesa, o padrão ainda não aceita o gênero ‘escritora’, de modo, formal, embora em outros países francófonos essa forma seja possível. Felizmente, como sinalizam Boisseron e Ekotto (2011, p. 11-12), a língua francesa, como língua viva é « um caldeirão de culturas, produzido de uma mistura cultural de origens múltiplas... »<sup>3</sup>; e, a essa noção liga-se a de francofonia.

Aqui, pudemos discutir sobre o lugar da literatura francófona como um espaço essencial para que escritoras e personagens femininas pudessem ter voz, denunciando um silenciamento que já dura há séculos. A produção francófona feminina permite que a mulher escreva suas dores, suas inquietações, suas lágrimas, mas também escrevam as alegrias e as lutas do ser mulher atualmente em uma sociedade ainda dominada pelo homem. Mas, como diria *La Reine sans Nom*, a avó de Télumée, é necessário ter coragem e lutar. Envelhecer forte. Enfim, cair de pé! Portanto refletir no ensino de FLE sobre essas questões é de fundamental importância para a formação linguístico-cultural do aprendiz.

#### REFERÊNCIAS

ALLOUACHE, F. Réflexions à propos des littératures dites « francophones ». *Revista Letras Raras*. n.1, vol. 1. Editora da Universidade Federal de Campina Grande; Campina Grande. 2012. p.17-28.

ARNAUD, L. Les « dominés » peuvent-ils créer? *SociologieS* [On line]. Dossiers: Diversification artistique et politiques culturelles, mis en ligne le 07 mars 2014, consultado em 01 de março de 2015. URL : <http://sociologies.revues.org/4588>

<sup>3</sup> « un maelström culturel, produit d'un brassage de cultures d'origines multiples... » (BOISSERON ; EKOTTO, 2011, p. 11-12).

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

BONI, T. *Que vivent les femmes d'Afrique*. Paris : Éditions Karthala. 2011.

BOURDIEU, P. *La domination masculine*. Paris: Points, 2002.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. Trad. de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Editora Contexto. 2012

CHEVRIER, J. *Littératures francophones d'Afrique noire*. ÉDISUD - Les écritures du Sud : Aix-en-Provence, 2006.

CONDÉ, M. *La parole des femmes. Essai sur des romancières des Antilles de la langue française*. L'Harmattan: Paris, 1979/ 1993.

DEL PRIORE, M. *Histórias e Conversas de Mulher*. São Paulo: Editora Planeta. 2013.

EULÁLIO, M.; PINHEIRO-MARIZ, J. Provérbios sobre o idoso nas relações Brasil e África. In: PINHEIRO-MARIZ, J.; LUNA, R. *O envelhecer é poético nas Letras*. Campina Grande: EDUFCG. 2014. p. 127-157.

HOLTER, K. *L'amour, la fantasia: écrire les cris Romansk Fórum. XV Skandinaviske romanistkongress*. N. 16 – 2002/2. Universidade de Oslo. Oslo. 2002.

LEJEUNE, P. *Le pacte autobiographique*. Paris. Seuil. 1975.

MACEDO, J. R. *A mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto. 2013.

MOURA, J.-M. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. PUF: Paris, 1999/ 2007.

PINHEIRO-MARIZ, J. Da necessidade de uma “Literatura-Mundo” no ensino do francês no Brasil. *Revista Letras* 42, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 341-361, 2011. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs->

2.2.2/index.php/letras/article/view/12186/7580>. Acesso em: 09 Mar. 2015.

PINHEIRO-MARIZ, J.; BLONDEAU, N. Há uma voz feminina nos mares e nos continentes de língua francesa? *Revista Pontos de Interrogação*, Alagoinhas, v. 2, n. 1, p. 136-156, 2012. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/>>. Acesso em: 09 Mar. 2015.

PINHEIRO-MARIZ, J.; OLIVEIRA, M. A. A gastronomia na literatura: lugar de memória, sedução e poder. *Todas as Musas: Revista de Literatura e das Múltiplas Linguagens da Arte* (Online), São Paulo, ano 01, v. 2, p. 39-45, 2012. Disponível em: <[http://www.todasasmusas.org/07Josilene\\_Maria.pdf](http://www.todasasmusas.org/07Josilene_Maria.pdf)>. Acesso em: 09 Mar. 2015

SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. 355 f. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007,

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Belo Horizonte: EDUFMG, 2010.

TOURAINÉ, A. *O mundo das mulheres*. Trad. de Francisco Morás. Petrópolis : Editora Vozes. 2007.

VALAT, C. Assia Djebar : Faire entendre des voix de femmes. In : *Horizons Maghrébins. Le droit à la mémoire. Littératures Féminines Francophones, avec et autour de Maïssa Bey*. Presses Universitaires du Mirail. N° 60; 2009. p. 78-83.

## QUANDO A LÍNGUA DO TEXTO DIFERE DA DO LEITOR: UMA REFLEXÃO SOBRE O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento

Ninguna otra disciplina, ni tampoco rama alguna de las artes, puede sustituir a la literatura en la formación del lenguaje con que se comunican las personas. (VARGAS-LLOSA, 2002, p.40).

Não lemos para nos tornarmos especialistas em teoria literária, mas para aprender mais sobre a existência humana. Quando lemos, nos tornamos, antes de qualquer coisa, especialistas em vida. (TODOROV, 2010, não paginado).

Como professora universitária, formadora de futuros professores de espanhol, recordo, com interesse, uma frase dos Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino de Língua estrangeira (LE) no Brasil: “A aprendizagem de Línguas Estrangeiras é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.15), enquanto reflito sobre o uso do texto literário nas aulas de LE mais especificamente, nas aulas de espanhol, no Brasil. Recordo que, durante o XII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, realizado em Cuiabá, em 2007, o professor Antonio Roberto Esteves, da UNESP de Assis, antes de dar voz ao texto preparado para a ocasião, no agradecimento ao convite para participar da mesa-redonda de que também participei, comentou que, depois do quinto congresso de professores de espanhol, se afastara, deixando de participar, quando, segundo afirmou, devido a uma concepção a seu ver equivocada do ensino da língua, os estudos literários deixaram de ser prioridade. Chegou-se ao cúmulo, em algumas ocasiões, de o Congresso Brasileiro de Professores

de Espanhol ter se transformado em uma espécie de feira de venda de manuais de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE), período em que Esteves preferiu refugiar-se nos congressos da Associação Brasileira de Hispanistas e até mesmo da Associação Internacional de Hispanistas. Por isso mesmo, felicitava vivamente os organizadores do XII Congresso por trazerem de volta à pauta os estudos literários com a importância que merecem ter para o ensino do espanhol no Brasil.

Aproveito essa referência para também felicitar os organizadores do VIII SELIMEL por privilegiarem a literatura, pelos mesmos motivos referidos por meu colega Antonio R. Esteves.

Costumo dizer que vou aos congressos, ultimamente, para tentar evitar que o texto literário seja deixado à margem do caminho e, buscarei, nesta minha fala, justificar porque considero essencial que se chegue à LE pelo texto literário, já que os manuais selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) oferecem um espaço mínimo a esse tipo de texto. Para confirmar minha afirmação, veja-se a tese de Patrícia Onofre, recentemente defendida na UFF, sob o título de: “Texto e leitura no ensino de espanhol como língua estrangeira: os documentos norteadores do MEC e as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático” (ONOFRE, 2013). Nessa tese, Onofre (op. cit.) critica duramente os métodos adotados pela escola, pois não levam à necessária formação de leitores críticos.

Ninguém ignora que a menção à palavra literatura inquieta os menos íntimos do texto literário, afastados muitas vezes pelo excesso à que chegou a questão da teoria da literatura. Por isso mesmo, quero repetir com Todorov que “Literatura não é Teoria, é Paixão”, como afirma na entrevista concedida à revista Bravo! (TODOROV, 2010. Não paginado), disponibilizada na web, quando da publicação, no Brasil, de seu livro: *A literatura em perigo* (2009). Na obra, o filósofo e professor búlgaro faz um *mea culpa* raro entre os intelectuais ao dizer que os estudos literários como os seus, cheios de “ismos”, afastaram os jovens da leitura de obras originais – dando lugar ao culto estéril da teoria.

Todorov (op. cit.) coincide, de certa maneira, com Antonio Candido, quando afirma na entrevista que “as crianças não têm ideia da riqueza

que podem encontrar em um livro, simplesmente porque ainda não conhecem os livros” (TODOROV, 2010, não paginado). Já Candido (1995), afirma que ninguém pode gostar daquilo que não conhece. E defende, no ensaio ‘*El derecho a la literatura*’, publicado no México, em 1995, que todos têm o direito de conhecer a literatura, pois, entre outras funções, ela transmite ao leitor a cultura de um povo.

Enquanto me ocupava da elaboração destas páginas, tive a feliz oportunidade de ler o texto que a Profa. Marcia Paraquett, da UFBA, apresentou durante o XVIII *Foro para la lectura y el libro*, em Resistencia, Chaco, Argentina, no início de setembro de 2013. Nele, Paraquett comenta que o professor Antonio de Sá Silva, da Faculdade de Direito da UFBA, em artigo publicado em 2012, propõe “que se pense a literatura como um direito constitucional” (SILVA, 2012, p. 89). Esclarece Paraquett que Silva (op. cit.) se baseia no artigo 205, capítulo III, Seção I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que versa sobre “o compromisso da educação com o pleno desenvolvimento da pessoa”; e, também, nos saberes de Antonio Candido (1995), para quem “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, por tanto, nos humaniza” (CANDIDO, op. cit., p. 158). Silva (idem) chama a atenção para o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira que versa sobre o compromisso da Educação com o pleno desenvolvimento da pessoa e, conclui que “o direito à Educação não prescinde de um direito à literatura”. Paraquett (2013, não publicado.) encerra o comentário sobre o artigo de Silva com a conclusão: “Portanto, Literatura, direito de todos” (PARAQUETT, op. cit., tradução da autora; não paginado).

Como assegurar, de maneira eficiente, esse direito na ampla e diversa realidade brasileira, quando se trabalha com textos aparentemente alheios ao aprendiz, uma vez que são “estrangeiros”?

Tenho convicção da importância para nossos estudantes, venham de onde vierem, da descoberta de outros mundos, outros modos de ser, dos milhões de “outros” que há no mundo: é fundamental perceber que cada um

de nós é, também, um outro. Creio vivamente que somos professores para ajudar nossos alunos a descobrirem-se no mundo e a encontrarem seu lugar nele. E não me esqueço nunca que nossa atividade é de fundamental importância para a formação de cidadãos. Em meu caso, tendo o texto literário em LE, o espanhol, como um dos mais eficientes instrumentos de trabalho.

Na realidade, uma observação atenta do sistema de ensino no Brasil indicará que as dificuldades no uso do texto literário, especificamente acerca da compreensão leitora, se estendem ao próprio ensino da língua materna (LM), o que indica um problema mais geral que afeta toda a sociedade brasileira. Não é por acaso que o linguista Marcos Bagno, em seu blog, publicado no dia 11/07/2013, registrou, ao final de uma matéria que comentarei em seguida: “Não ensinamos nossos alunos nem a ler, nem a escrever e, muito menos, a refletir sobre a língua em que não lêem e em que não escrevem.” (BAGNO, 2013).

Sob o título: Como matar a linguagem em duas lições, Bagno, embora trabalhe com questões específicas dos estudos linguísticos, roça um procedimento corrente em relação ao texto literário. O linguista se refere, com ênfase, aos livros de Carlos Alberto Faraco (2001) e Maria Helena Moura Neves (1999), que denunciam a indigência da educação linguística oferecida na escola brasileira. Com base no que esses dois autores comentam e em suas observações pessoais, Bagno (op. cit.) critica o que chama de “atividades **metalinguísticas**”, e esclarece que se refere

aqueles exercícios em que se destroi o que a linguagem tem de mais importante, que é a ativação da inteligência gramatical intuitiva que todo e qualquer falante traz dentro de si. Essas atividades são as que procuram *matar* logo no berço o letramento incipiente dos alunos, esses mesmos que chegam ao final do 8º ano com um nível rudimentar de alfabetismo. Tarefas que não se valem de frases artificialmente criadas e sim — pior, muito pior, infinitamente pior — de textos literários (ou, melhor dizendo, de fragmentos de textos literários) que não são objeto de nenhum trabalho de leitura, mas apenas de atividades estéreis que só podem contribuir para elevar a já reconhecida repulsa dos aprendizes pelas ‘aulas de português’ (BAGNO, idem, não paginado. Grifo do autor).

Prossegue Marcos Bagno (ibidem), exemplificando com exercícios encontrados em livros didáticos contemporâneos, disponíveis no mercado, sobre poemas de Manuel Bandeira e Cecília Meireles. Pedindo permissão para copiá-los aqui, deixo de reproduzir o exercício sobre o poema de Bandeira e copio-lhes duas estrofes de Cecília Meireles e as questões propostas a seguir:

1-Observe:

Palavras conjeturadas

oscilam no ar de surpresas,

como peludas aranhas na gosma das teias densas.

Cecília Meireles

Essa estrofe contém um período composto por duas orações. Transcreva a oração principal e a subordinada, classificando-a.

b) Identifique:

- a dupla de termos comparados;
- o verbo subentendido na oração subordinada.

2-Leia:

Nunca serão as espadas

lisas como o meu coração,

mas grossas e enferrujadas.

Cecília Meireles

Reescreva, em prosa, o período contido nesses três versos:

- antepondo o sujeito ao verbo na oração principal;
- completando a oração subordinada adverbial comparativa com o verbo e predicativo subentendidos;
- completando a oração coordenada sindética adversativa com o verbo subentendido.

Bagno (ibidem) refere-se a esses exercícios como “cadáveres textuais para serem submetidos à autópsia morfológica e sintática”, e condena, entre outras coisas, (não paginado) que não seja feita, sequer, a indicação do livro de Cecília Meireles do qual foram, em palavras suas, “tão violentamente arrancados” (BAGNO, 2013,). Ao concluir, critica acertadamente que tais exercícios não servem mais que para matar, de uma vez só, o gosto pelo estudo da linguagem e qualquer possibilidade de levar os aprendizes a interessarem-se pela poesia.

Se, em geral, se maltratam de tal maneira poemas de uma das mais expressivas vozes líricas de nossa LM, que não se fará com a literatura de línguas estrangeiras? Seguramente, com base em semelhantes procedimentos, resultam os dados do *Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2003*, divulgados em 2006, que revelam a existência de “uma situação nada favorável: somente 6,2% dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio podem ser considerados competentes, por dominarem habilidades de leitura compatíveis com a série cursada” (ONOFRE, 2013, p. 11). Os dados, embora se refiram ao ano de 2003, se apresentaram alguma melhora, esta foi muito pequena, o que levou as autoridades responsáveis pela educação no Brasil a tomarem importantes atitudes para melhorar a qualidade do ensino, com ênfase na leitura. Trata-se de um quadro desalentador para Patrícia Onofre (op. cit.), que critica de maneira contundente os métodos adotados pela escola, pois não levam à formação de leitores críticos. Cita Kleiman e Moraes (1999 apud. ONOFRE, idem):

O ensino da leitura também reflete esta pedagogia da contradição (do âmbito pedagógico): fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo, procura-se fazer com que o aluno responda somente ao que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo. O aluno escreve textos de opinião sem ter formado uma opinião; faz uma ‘interpretação livre’, já cerceado, sem liberdade e, muitas vezes, sem leitura. Ele ‘lê’ sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural (KLEIMAN; MORAES, 1999, apud ONOFRE, ibidem, p. 14).

Urge voltar a atenção para o universo da leitura do texto literário também em LE como uma tentativa de apresentar e discutir em que medida esses vícios assinalados ocorrem e podem ser superados. Ninguém duvida de que os problemas das relações entre língua e literatura - ou melhor, entre o ensino de uma língua e a literatura escrita nessa língua – são múltiplos e ocorrem em todos os níveis, seja na escola secundária, seja nos chamados cursos livres, seja na universidade.

Não é difícil concluir que não basta apresentar um texto literário e comentá-lo de maneira expositiva e burocrática, para que o estudante viaje por ele e se dê conta do mundo que se encerra nas palavras que lhe são oferecidas à leitura ou à audição. O professor, para interessar os estudantes por um texto literário, terá que, fundamentalmente, explorar o aspecto cultural para viabilizar seu potencial de comunicação com outras áreas do saber, um convite para que o estudante interatue criticamente com elas, tal como propõe Andrade Tosta (2004). Ou seja, é preciso saber valer-se do texto literário, utilizá-lo com propriedade (TOSTA 2004 apud MOTA; SCHEYERL, 2004, p. 109-110).

Cada estudante traz, internalizada, uma alfabetização cultural que, segundo João Alexandre Barbosa (2011), a escola deve aproveitar. Não se pode pensar o aluno como uma página em branco, apenas porque sua “cultura”, sua “alfabetização” difere da que João Alexandre chama de “alfabetização de letrinhas” (BARBOSA, op. cit., p. 21). O desafio do professor para resgatar no aluno sua identidade leitora, passa, também, por um processo de sedução essencial que lhe desperte a fome do texto. Um professor que seja também um leitor logrará consegui-lo. E pela leitura do texto literário, já que a literatura abraça várias formas do conhecimento e do sentimento, em uma ampla repartição dos bens culturais.

Considero, com Emilia Ferreiro (2011), que a voz do professor é um dos melhores instrumentos de sedução no trabalho de captar novos leitores. Creio na magia que se estabelece quando as palavras lhe vão escorrendo da boca e desenham sonhos, lugares, acontecimentos, encontros, desencontros e muito mais. Em entrevista, Ferreiro, psicolinguista argentina afirmou: “*El*

*alumno que tiene la oportunidad de escuchar al profesor que lee en voz alta, presencia un acto casi mágico*” (FERREIRO, op. cit., não paginado).

Bom exemplo do que afirmo é o procedimento de Juan Antonio, um professor espanhol de LM da oitava série de uma escola castelhana, quando, aos catorze anos, a cursava, o hoje escritor e professor de literatura José Manuel de la Huerga (1967). Segundo nos conta DE LA HUERGA (op. cit.), seu professor dedicava os minutos finais de cada aula para ler-lhes, em voz alta, **Las ratas**, romance de Miguel Delibes, publicado em 1962. Talvez fosse sua voz ‘aguardentosa’, talvez o que era contado: enquanto lia, o professor conseguia encantar aquele rebanho adolescente e os mantinha enlevados, até que soasse a campainha. Repetimos as palavras de DE LA HUERGA, publicadas em **Luces, trazos y palabras** (2007):

Sua voz acompanhava como nenhuma outra aquela história dura, de gente forte que não tinha um gesto carinhoso para com ninguém: nem mesmo para o menino Nini. Gente crepuscular, que se sabe a última de sua espécie, de um olhar esverdeado que brotava da terra, que saía de suas covas com a umidade e o barro, a solidão e a pobreza como marcas ingênicas. Estavam condenados a vagar por estes campos por toda a eternidade e como única herança para uma descendência inexistente. Com que nitidez via, da minha carteira na última fila, sobre o vidro sujo do janelão que dava para os campos de futebol o tio Rateiro ir cansado às covas dos arredores do povoado em busca do Nini moleque, regressar com o fardo cheio de ratas mortas, ratas de carne branca e limpa que nos tempos da fome, sempre, as pessoas devoravam como verdadeiro manjar. (DE LA HUERGA, op. cit., p. 63, tradução da autora.)<sup>1</sup>.

1 Texto original: “Su voz acompañaba como ninguna a aquella historia dura, de gente recia que no tenía un gesto cariñoso para nadie: ni siquiera para el niño Nini. Gente crepuscular, que se sabe la última de su especie, de una mirada cetrina que brotaba de la tierra, que salía de sus cuevas con la humedad y el barro, la soledad y la pobreza como marcas ingénicas. Estaban condenados a vagar por estos campos por toda la eternidad y como única heredad para una descendencia inexistente. Con qué nitidez veía, desde mi pupitre en última fila, sobre el cristal sucio del ventanal que daba a los campos de fútbol al Tío Ratero ir cansinamente a las cuevas de las afueras del pueblo en busca del Nini “bergante”, regresar con el hato lleno de ratas muertas, ratas de carne blanca y limpia que en los tiempos del hambre, siempre, la gente se rifaba como verdadero manjar” (LA HUERGA, idem, p. 63).

Difícil consegui-lo? O professor, atento às necessidades do aluno, saberá provocar-lhe o interesse, a curiosidade por aquele corpo de papel onde vivem as palavras, portas que se abrem para múltiplos mundos. Chamo a atenção para o que venho dizendo através das palavras de outro professor, Manuel, personagem criada pelo escritor espanhol Luis Landero (1948), em *Entre líneas: el cuento o la vida*. Para Manuel, apesar de tudo, algo é possível fazer: “se não ensinar literatura, sim despertar nos alunos a disposição de deixar-se seduzir por ela”<sup>2</sup> (LANDERO, 2001, p. 87). Autor e personagem têm consciência de que a literatura

se aprende, mas não se ensina. Para Manuel, a realidade mostra que um aluno do ensino fundamental lê mal, silabando e aos tropeções, mal entende, se é que lê o editorial de um jornal; sua bagagem léxica é pobre tal como ocorre com o aluno brasileiro. Manuel tem consciência de que seu aluno,

quando saia na rua, ou quando chegue à sua casa, os feiticeiros da cultura de massas, em cumplicidade com a maioria dos cidadãos, lhe terão preparado o desquite, por meio de algum espetáculo com o qual faz tempo que não consegue conectar à cultura escolar. O que a escola ensina, o mau gosto social o nega e escarnece (LANDERO, op. cit., p. 88)<sup>3</sup>.

Esse fragmento me soa familiar por tudo o que bem conheço e estou vendo acontecer, porque estão aí e fazem parte da vida de todos nós. Porém Manuel não desanima, continua com suas reflexões em relação aos problemas que a literatura sofre nos dias de hoje e conclui que “há certa cultura que não nos é presenteada por obra e graça das experiências espontâneas, como tampouco se nos dá, de graça, a aquisição de um idioma ou o manejo de um instrumento musical”<sup>4</sup>. (LANDERO, idem, p. 89, t/a).

2 Texto original: “si no enseñar literatura, sí poner a los alumnos en disposición de dejarse seducir por ella” (LANDERO, 2001, p. 87).

3 Texto original: “cuando salga a la calle, o cuando llegue a su casa, los hechiceros de la cultura de masas, en complicidad con la mayoría de los ciudadanos, le tendrán preparado el desquite por medio de algún espectáculo con el que hace tiempo que no consigue conectar la cultura escolar. Lo que la escuela enseña, el mal gusto social lo niega y escarnece.” (LANDERO, 2001, p. 88).

4 Texto original: “Hay cierta cultura que no se nos regala por obra y gracia de las experiencias espontáneas, como tampoco se nos da de balde la adquisición de un idioma o el manejo de un instrumento musical”. (LANDERO, 2001, p. 89).



O que me leva a reproduzir o pensamento de Manuel, personagem de Luis Landero, na realidade seu *alter ego*, já que além de escritor é também professor, é o fato de que estou inteiramente de acordo com suas reflexões, especialmente quando afirma que “Dos leitores, dos professores e dos escritores depende, ainda que remotamente, que as gerações futuras não sejam devoradas pelas sereias da barbárie e do esquecimento”<sup>51</sup> (LANDERO, *ibidem*, p. 90).

Detenho-me em exemplos encontrados na literatura para defender minha convicção de que o professor de LE, em suas aulas, pode e deve contagiar, seduzir seus alunos para que se tornem leitores. Talvez, através desses exemplos, meus generosos ouvintes percebam a importância de mudar, nos alunos, aquele olhar reverencial com que veem a literatura, elevando-a a um nível tão alto que parece impossível alcançá-la. Entretanto, eles trazem, muitas vezes, a literatura em sua alfabetização cultural, podem reconhecer-se em alguma personagem, sentem-se familiarizados com alguns versos ou cenas do que lhes é oferecido por um ou outro livro. Para isso, é necessário que o professor exercite com habilidade e perspicácia sua capacidade para provocar e seduzir, provocação e sedução que encaminharão os aprendizes para a ampliação de sua leitura do mundo, alargando seu horizonte, permitindo-lhe reconhecer-se como cidadão e compreender melhor sua própria cultura.

O professor que é, também, um leitor, conseguirá vencer a resistência nascida daquela ideia de que ler é muito difícil. Pior: é perigoso, como diz, com ironia, Guiomar de Grammont (2008), professora da UFMG, uma vez que a leitura pode provocar o inesperado, propiciar invenções, libertar o homem. Os livros estimulam o sonho, a imaginação e a fantasia e são uma ameaça para o ser humano porque lhe permite identificar sua história em outras histórias, o que o faz capaz de compreender e aceitar o mundo do Outro. (GRAMMONT, *op. cit.*, não paginado).

---

<sup>51</sup> Texto original: “de los lectores, de los profesores y de los escritores depende, aunque solo remotamente, que a las generaciones futuras no las devoren las sirenas de la barbarie y del olvido”. (LANDERO, 2001, p. 90).

Continuo a defender a importância de levar o estudante a conhecer o texto literário em LE e minha convicção em relação a isso se intensifica ao reler o antropólogo, escritor, jornalista e professor Joel Rufino dos Santos quando conta que, aos 13 anos de idade, no primeiro dia de aula da escola secundária, entrou em sala o austero professor de Latim e escreveu no quadro um fragmento do livro **De Bello Gallico** (Sobre a guerra da Gália. Júlio César. Escrito entre os anos de 58 a.C. e 51 a. C). O professor indica a autoria: Julius Caesar. O adolescente olhava, ausente, aquele texto incompreensível para ele: ‘*Galia est omnis divisa in partes tres*’... até que o professor esclareceu quem foi Júlio César, general que fundara o Império Romano. E traduziu o fragmento. Eis o relato de Joel Rufino:

Numa língua desconhecida, há 2000 anos, do outro lado do oceano, um general escreveu algo que eu podia ler, se quisesse. Quem era eu? Menino pobre, filho de apanhador de caranguejos nos mangues de Olinda e de Dona Felícia, favelada de Casa Amarela. Quem era ele? *Julius Caesar*. Se eu quisesse aprender Latim – e estava em mim querê-lo – *Julius Caesar* teria escrito para mim. (SANTOS, 20)

O relato de Joel Rufino é exemplar e hoje são muitas as pessoas que se beneficiam e se beneficiaram daquele seu encontro com Júlio César, propiciado pelo professor de Latim. As palavras, a princípio “embalsamadas”, do texto latino, ao ganharem vida pela explicação do professor, ocasionaram mais que o conhecimento da guerra da Gália em si, mais que um contato com a língua latina, o acesso a esse bem cultural, além de inaugurar naquele adolescente pobre uma nova forma de ver o mundo, um regresso ao real renovado, enriquecido, transfigurado, graças ao encontro com as páginas de uma história escondida nas palavras de uma língua desconhecida, escritas há 2000 anos por um general romano.

Por tudo isso, sigo acreditando com Davi Arrigucci Jr. (1992), que a leitura é sempre alguma coisa espantosa. Em grau maior ou menor, somos tateadores sobre letras. Nesse ato de tatear tentamos reconhecer o mundo que nos cerca e a nossa própria face neste vasto mundo (ARRIGUCCI Jr., 1992, p. 20). Não desanimo: sigo tateando sobre as letras e as palavras do espanhol, enquanto procuro levar meus alunos a fazerem o mesmo, porque

sei que esse é o caminho para a necessária e desejada trans-formação. Desse modo, lhes reafirmo minha segurança de que é possível e urgente, em nossas aulas de LE e através do texto literário, construir leitores críticos, o que assegurará ao jovem brasileiro, aprendiz de uma LE, não a falar como um nativo, mas a ter um amplo conhecimento do mundo e a reconhecer seu lugar nele. Esse é o caminho para que o estudante estabeleça um diálogo íntimo com a língua, sem o peso imposto pela cobrança posterior, mas com a segurança de que poderá discutir e comentar sua compreensão do que leu, do que conheceu nas malhas do texto que lhe foi oferecido à leitura, confirmando Vargas Llosa (2002) quando afirma, como na epígrafe com que iniciamos esta fala, que nenhuma outra disciplina, nenhum ramo das artes pode substituir a literatura na formação da linguagem com que se comunicam as pessoas. (VARGAS LLOSA, op. cit., p.40).

#### REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR., Davi. Leitura: entre o fascínio e o pensamento. *Idéias*, n.13. São Paulo: FDE, 1992. p. 19-24. Disponível na web em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_13\\_p019-024\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p019-024_c.pdf)>. Consulta em 12 de novembro de 2012.

BAGNO, Marcos. Como matar a linguagem em duas lições. Blog: **Preconceito linguístico**. Julho de 2013. Disponível na web em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito?mes=7&ano=2013>>. Consulta em 10 de novembro de 2012.

BARBOSA, João Alexandre. Literatura nunca é apenas literatura. *Idéias*, n.17. São Paulo: FDE, 1994, p.21-26. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_17\\_p021-026\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf)>. Consulta em 11 de novembro de 2012.

CANDIDO, Antonio. El derecho a la literatura. In Candido, Antonio. **Ensayos y comentarios**. São Paulo: Unicamp; México: Fondo de Cultura, 1995. p.149-173.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1888. Presidência da República. Casa civil. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Consulta em 10 de novembro de 2012.

DE LA HUERGA, José Manuel. Dos lecturas y pico de Las ratas. In PILAR CELMA, Ma. GARCÍA DOMINGUEZ, R., RAMÓN GONZÁLEZ, J. (orgs). **Luces, trazos y palabras**. Homenaje artístico-literario a Miguel Delibes. Valladolid: Universidad de Valladolid y Cátedra Miguel Delibes, 2007. p. 63-64.

FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno das línguas**. São Paulo: Parábola, 2001.

FERREIRO, Emilia. O ato de ler evolui. **Novaescola** online, n° 143, junho/julio 2001, não paginada. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/143jun01/html/falamestre>>. Consulta em 10 de novembro de 2012.

GRAMMONT, Guiomar de. Ler deveria ser proibido. In PRADO, J. & CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p.71-73.

LANDERO, Luis. *Entre Líneas: el cuento o la vida*. Barcelona: Tusquets, 2001.

MEIRELES, Cecília. Apud BAGNO, Marcos. Como matar a linguagem em duas lições. Blog: **Preconceito linguístico**. Julho de 2013. Disponível na web em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito?mes=7&ano=2013>>. Consulta em 10 de novembro de 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

ONOFRE, Patrícia. **Texto e leitura no ensino de espanhol como língua estrangeira**: os documentos norteadores do MEC e as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012). Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Univer-

cidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos. Área de Concentração: Estudos da Linguagem. Niterói, RJ, abril de 2013.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.15. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Consulta em 9 de setembro de 2012.

PARAQUETT, Márcia. Educação, direito de todos. Comunicação lida durante o XVIII Foro para la lectura y el libro, Resistencia, República Argentina, setembro de 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. Como me apaixonei por livros. In PRADO, Jason e CONDINI, Paulo. **A formação do leitor: pontos de vista.** (Org.). Rio de Janeiro: Argus, 1999, não paginado.

SILVA, Antônio de Sá. O direito constitucional da literatura: reflexões sobre os argumentos de Cícero em defesa do poeta Árcuas e sobre os fundamentos filosóficos do direito à educação. In: TROGO, Sebastião; COELHO, Nuno M. M. S. (Org.). **Direito, Filosofia e Arte.** Ensaios de fenomenologia do conflito. UNIPAC: Barbacena, 2012. p. 89-110.

TODOROV, Tzvetan. Entrevista: Literatura não é Teoria, é Paixão. Mello, A.C. e Nigri, A. (Org). **Educar para crescer.** Bravo! São Paulo: Abril, fevereiro de 2011. Não paginado. Disponível em: <<http://bravonline.abril.com.br/materia/tzvetan-todorov-literatura-nao-teoria-paixao>>. Consulta em 12 abril 2012.

TOSTA, Antonio Luciano de Andrade. Além do texto e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica . In MOTA, Kátia, SCHEYERL, Denise (Org.). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras.** Salvador: UFBA, 2004.

VARGAS LLOSA, Mario. Un mundo sin novelas. Madrid: **Letras Libres**, Convivio, outubro de 2000. Não paginado. Disponível em: <<http://www.letraslibres.com/revista/convivio/un-mundo-sin-novelas>>. Consulta em 10 de abril de 2012.

## TRAVESSIAS DA MEMÓRIA

Zuleide Duarte

*SUPERFLUMINA...*

Sóbolos rios que vão  
por Babilónia, m'achei,  
onde sentado chorei  
as lembranças de Sião  
e quando nela passei.  
Ali o rio corrente  
De meus olhos foi manado,  
E tudo bem comparado,  
Babilónia ao mal presente,  
Sião ao tempo passado.

Ali lembranças contentes  
n'alma se representaram,  
e minhas cousas ausentes  
se fizeram tão presentes  
como se nunca passaram.  
Ali, depois de acordado,  
co rosto banhado em água,  
deste sonho imaginado,  
vi que todo o bem passado  
não é gosto mas é mágoa.

(CAMÕES, Luiz Vaz de. *RIMAS*, 1980:105)

Nenhum texto poderia representar melhor a longa travessia de personagens exilados, forasteiros, como a epígrafe acima. O poeta Camões, entre Babel e Sião, viveu reconfortado pelas lembranças do bem passado, torturado pela saudade das pessoas e lugares que imprimiram na sua alma de poeta marcas, cicatrizes, exigindo retorno, reencontro com uma identidade pulverizada em referências longínquas.

Retornar tem sido para personagens exilados, diaspóricos, degredados, o alento para uma vida suspensa, passado roubado. A escritora lusófona, Maria de Lourdes Hortas, tem cantado na poesia, como na ficção, as saudades e o desejo de retorno à sua pátria além-mar, São Vicente da Beira, Portugal. Dor sem remédio, a saudade de um tempo de infância e vivências de família presentifica-se na literatura, meio de conciliar dois mundos separados pelo mar.

Em 'Adeus Aldeia' (1990), seu primeiro romance, a escritora narra o estranhamento que a personagem Mariana (seu 'alter ego') sentiu ao retornar à aldeia onde nasceu e viveu até os 10 anos de idade: um atordoamento para quem esperava o reencontro da vida deixada à espera. Esta inesperada experiência levou-a a dolorosa constatação do fato de que a memória da pátria afogada ficou no fundo do mar que atravessou ao partir. As pessoas e os lugares sonhados não tinham materialidade e ela descobriu, afinal, que ali não era mais o seu lugar. A imagem do paraíso perdido estava destruída e só pela memória era possível refazê-la. Superar a melancolia ou deixar-se tragar por ela, saídas possíveis. Ir à aldeia e não se sentir em casa foi um passo decisivo para que ela reelaborasse a fantasia, triunfando sobre os fracassos sofridos, transformando as fraquezas em forças.

Empreender a volta à aldeia por necessidade de destruir o dique que dividiu a sua vida e sua chegada anônima lhe deu a exata significação da visita. O retorno de Mariana dialoga com a definição dada pela autora cabo-verdiana, Orlanda Amarílis (1989), em 'A casa dos mastros': "caminho de emigrantes, caminho da procura, caminho de ir e voltar".

O movimento de ir e vir de que fala Orlanda, ela própria estrangeira em Portugal, evidencia a busca da identidade perdida, quando, ao aportar na terra natal, onde se julga encontrar a forma de ser e estar no mundo,

evidencia-se que a nostalgia, além disso, o exílio não foi suficiente para desenraizar a personagem. Mais: não obstante a ligação visceral com a aldeia, qualquer tentativa de reterritorialização redundaria em um novo exílio.

O processo de volta à aldeia é simultaneamente o retorno nostálgico que culmina com a desidealização do paraíso perdido, o que ocorreu de forma exemplar com Mariana quando, no retorno a São Joaquim da Serra, foi tratada como forasteira, tão dissonante se afigurava a personagem entre os aldeões. O primeiro estranhamento instaura-se com a ausência da mãe, seguida de uma série de tentativas de fazer-se reconhecer pela comunidade. Por fim, a própria personagem, traída pelo inconsciente, expressa sua inadaptação à vida da aldeia que no exílio idealizou: "Ah fadário ela que tanto se imaginou regressando por um tempo de Páscoa, como não havia de desesperar vendo-se assim, rodeada de labregos?" (HORTAS, 1990, p. 150).

Para quem migra e para os lusitanos também, o retorno à aldeia simboliza a reintegração às origens, à terra-mãe. Miguel Torga, poeta português que migrou para o Brasil aos treze anos, registra, no poema abaixo, sua ideia de pátria:

#### PÁTRIA

Soube a definição na minha infância.  
Mas o tempo apagou  
As linhas que no mapa da memória  
A mestra palmatória desenhou.  
Hoje  
Sei apenas gostar  
Duma nesga de terra  
Debruada de mar.  
(Torga, Miguel. *Portugal*)

O regresso à aldeia, paradoxalmente, deu a Mariana a exata medida da sua condição de estrangeira. Em Vale-de-Sobreiros e em São Joaquim da Serra (aldeias onde viveu), as pessoas não a reconheceram: trataram-na como hóspede, forasteira. Até dos pastéis que comera na infância – o gosto

de açafão havia-se evolido. De repente, a personagem se dá conta da estranheza da situação:

Sentia-se forasteira e infeliz em Vale-de-Sobreiros. Constatava a felicidade de Tiago, a familiaridade dele com a terra, o cumprimento dos rituais de camponês, mas era incapaz de entender. Sentia-se só e trevosa (HORTAS, 1990, p.145).

É um momento crucial na vida da personagem, que acorda do sonho de regresso cultivado por uma década. O desejo de retornar à aldeia e retomar a vida que ali deixara alimentou-a durante a permanência no Recife. Porém, o momento de concretizá-lo afigurou-se-lhe - *'um deserto absoluto, um chão oco'* (HORTAS, 1990, p. 175, grifo do autor).

Estava na aldeia, mas aquela não era a sua aldeia. Nela, não se encontravam as pessoas e os afetos ali deixados, até a paisagem mudara. Frustrada, Mariana admitiu, pela primeira vez, reavaliar sua noção de terra natal. Após o desinvestimento no objeto para sempre perdido, a aldeia, a personagem reinveste no país que tanto recusou: “Sabes de uma coisa, Tiago? Isso de terra, afinal, não tem importância. Sem minha mãe, que mais me prende aqui? O mundo é todo de Deus, onde estivermos, estamos no mundo, portanto [...]” (HORTAS, 1990, p. 175).

A aldeia longamente pranteada simbolizava o retorno ao regaço materno, ao carinho da mãe Elisa, pois, sem ela, tudo perdia o sentido. São Joaquim da Serra representava sua infância e juventude, constituindo o escrínio onde estavam depositados seus preciosos bens: a pátria, a família. Na esperança de reencontrá-los, Mariana viveu, renegando a vida no estrangeiro, como quem salta sobre o abismo, a fim de religar a ponta do novelo que ficara do outro lado. Resistira heroicamente à sedução do trópico, amante fiel de sua aldeia distante.

Entretanto, o regresso não correspondeu à expectativa de Mariana. No lugar da calorosa recepção materna, esperava-a a severa feição da morte: a emoção de saber a notícia da visita da filha fora demasiada para o coração de Mãe Elisa, sempre pleno de saudades: morreu sem revê-la. A

notícia foi encontrar os Gama ainda em Lisboa, fato que tornou o percurso para a aldeia ainda mais torturante: “Nenhum precipício poderia ser mais fundo para Mariana do que o canto do banco do comboio onde se enovelara desejando que a viagem para São Joaquim da Serra não acabasse e nunca mais amanhecesse” (HORTAS, 1990, p. 75).

A perda da mãe simbolizou para Mariana o corte definitivo de suas raízes. Ali não era mais o seu lugar. O espaço construído no exílio reclamava o investimento negado. Para ela restava a existência construída ao lado de Tiago e das filhas em Recife, com a vida reivindicando um investimento que a personagem estava, então, pronta para fazer, uma vez que, desinvestindo-se do antigo objeto de amor, era mister substituí-lo.

Como que por encanto os dez anos de Brasil começaram a ecoar forte dentro de Mariana. E podia jurar que o mesmo devia estar ocorrendo com as filhas. O que tanto temia, antes da decisão de emigrar, concretizava-se: esta vau todos marcados para sempre. O estigma do emigrante ia mais fundo dentro de cada um, do que o sotaque dúbio ou a pele amorenada. A verdade, doesse ou não admiti-lo, é que não se sentiam mais portugueses. Nem Mariana que fora a mais difícil de se aclimatar. Era incrível mas pelo jeito tinha sido preciso ir a Portugal para descobrirem o quanto eram brasileiros (HORTAS, 1990, p. 153).

Dessa forma, Mariana neutralizou os efeitos das rupturas que sofrera com a perda da aldeia e canalizou o seu investimento para os valores da vida que o presente ofertava, ao lado do marido e das filhas, no Recife. Sabia que um eventual retorno à aldeia teria, doravante, o caráter de temporada de férias. Não mais empreenderia a volta: seria visitante, forasteira. Esta certeza chegou para ela “apaziguando assim o sentimento confuso de quem há muitos anos atravessou os limites do seu país: talvez remorso, talvez saudade” (HORTAS, 1990, p. 153).

A vivência concreta na aldeia desencadeara, de forma inevitável, o processo de desestruturação psíquica de Mariana através do recrudescimento dos conflitos e do sentimento de inadaptação. A necessária reestruturação psíquico-afetiva da personagem só se tornou possível com a su-

peração das angústias de sua experiência melancólica no exílio. Reativada a capacidade de amar, a personagem partiu para um novo investimento, não mais dirigindo o seu afeto a um objeto ideal. A aldeia não perdera o seu lugar na lembrança de Mariana, apenas acentuou-se o seu caráter de intangibilidade, tornando-se um elemento referencial em suas lembranças.

A nostalgia foi experimentada por ela de forma inquietante, mobilizando-a para o retorno. Sua luta com os fantasmas do passado, autêntica odisseia interior, remete ao herói Ulisses que lutou longamente para voltar a Ítaca, sua ilha natal, chegando incógnito sem ser reconhecido pelos seus. Para Otto Fenichel (1981, p. 377), a nostalgia é o “sentimento oceânico de união com uma mãe onipotente que as pessoas deprimidas desejam”. As pessoas sujeitas a perdas prolongadas assemelham-se ao bebê narcisicamente faminto pelo desejo de regresso.

Referimo-nos, sobretudo ao episódio do reconhecimento por Euricléia que constituiu objeto de análise de Erich Auerbach (1986, p. 19), em ‘Mimesis’: “[...] Vê-se no episódio da cicatriz, como a cena caseira do lava-pés, pintada apazivelmente, é entretecida na grande, significativa e sublime cena da volta ao lar”.

Na ‘Odisséia’, a cena apresenta-se assim:

quando a velha Euricléia segurou a perna na concha da mão, reconheceu a cicatriz pelo taco e largou o pé; a perna bateu na bacia, o bronze ressoou e logo entornou para o lado, derramando água no chão. Alegria e dor apossaram-se juntas de sua alma; os olhos encheram-se de lágrimas e a força de sua voz se embargou. Tocou, porém, no queixo de Odisseu e disse: — Tu és, não há dúvida, Odisseu, meu amado filho; eu só te pude reconhecer depois de tocar todo o corpo de meu amo. (HOMERO, 1957, p. 232).

Também na tortuosa volta ao passado empreendida por Mariana em ‘Adeus Aldeia’, esse confronto será inevitável. Na epopeia clássica, avulta o dinamismo de Ulisses: a ação conjuga-se com a reflexão no périplo de volta a Ítaca, seu lar. Há, entretanto, no texto épico, uma primazia das ações ou peripécias; no texto de Maria de Lourdes Hortas, contemporâneo,

ficcional, adensa-se o perfil reflexivo da personagem, esbatendo-se o caráter episódico. A aproximação que fazemos dá-se pela identidade temática: o retorno. O paralelo com o herói da ‘Odisséia’ é pertinente na medida em que Ulisses é o paradigma do exilado à procura da pátria perdida, sendo o exílio o lugar da nostalgia, do mal do retorno.

Na verdade, não se volta da mesma maneira como se partiu nem se encontram as coisas como foram deixadas; retornar é, para o exilado, retrospectiva e retrospecção porque é um retorno a si mesmo, ao tempo anterior ao exílio. Este retorno, impossível no tempo, é alimentado por esperanças que, no fundo, se frustram e decepcionam; assim, Mariana, em ‘Adeus Aldeia’, decepciona-se quando encontra a pátria e descobre que havia ido, de fato, em busca de si mesma.

A portuguesa procurava na geografia real a correlação com suas memórias, “mas era ali [...] que o passado perdia toda realidade” (HORTAS, p. 102). Sua vida, que havia sido um constante vaivém, começava a fazer sentido no presente. Sofrera uma carência real, mas o objeto que tentara resgatar era imaginário e irreconstituível, pois a ida real, física, à terra natal lhe dera a exata dimensão do tempo passado. As mudanças operaram-se tanto na cidade quanto nas pessoas: parecia deserta a cidade, mas era a personagem que se sentia deserta. Fora ao encontro de sua infância e não a encontrou.

A mesma noção de não reconhecimento do exilado é representada na obra ‘O Vale da Paixão’, da escritora contemporânea portuguesa Lídia Jorge (1998, p. 160): “O que existe são vinte anos de permeio, que não são vinte, são cem, cinco mil, oito mil se pensar n’A Ilíada. A distância entre a identidade e a dispersão não tem anos nem séculos”.

De forma diferenciada, o escritor angolano José Eduardo Agualusa (1997, p. 98), no livro ‘Nação Crioula’, mostra como uma personagem reage ao exílio, adotando uma nova identidade psíquica:

Não vou à procura dos outros... vou à procura de mim [...] Para mim também foi assim. Em Pernambuco, e depois na Bahia, reencarnei pouco a pouco numa outra mulher. Às vezes vinha-me à memória a imagem de um rosto, a figura de alguém que eu tinha amado e que ficara em Luanda, e eu

não conseguia dar-lhe um nome. Pensava nos meus amigos como personagens de um livro que houvesse lido. Angola era uma doença íntima, uma dor vaga, indefinida, latejando num canto remoto de minha alma.

A personagem de 'Adeus Aldeia', ao contrário de Ana Olímpia de 'Nação Crioula', não viveu a experiência de se transformar numa nova pessoa. A lembrança dolorosa da aldeia ausente, o desejo e a esperança do retorno adiaram o necessário reinvestimento na nova pátria. A elaboração da perda do objeto de amor, a terra natal, foi lenta e o elemento água, quer representado pelo mar, ligação entre exílio e aldeia, quer por rios fontes e regatos, quer ainda pela chuva, foi importante no processo de purificação e transformação da personagem. A integração na nova realidade só se dá após retorno à aldeia, espécie de imersão no passado, de onde ela emergiu purificada, renascida.

Diante da necessidade de ser alguém, Mariana precisava encontrar-se enquanto mulher. Já não se identificava com a aldeia, pois sua língua soava com estranheza. Onde estaria sua identidade? Sintomaticamente, sua filha, Tâmara, personagem de 'Diário das Chuvas', livro que se segue a 'Adeus Aldeia', sente a mesma necessidade de retorno e sofre o mesmo desencanto vivido pela mãe, Mariana. Eis como a chegada de Tâmara à aldeia é descrita:

Tâmara regressou à praça, realidade irreal. [...] Passara tantos anos carregando a aldeia dentro de si que, agora, acontecer o contrário, estar ali, poder percorrê-la palmo a palmo, passo a passo, subvertia tudo. [...] embora tentasse encarar o espólio do passado, não conseguia afastar a impressão da chegada, sentimento incômodo de forasteira, vagando numa geografia ilusória (HORTAS, 1995, p. 85).

Estrangeira na sua própria terra, a personagem fez como sua mãe, Mariana, uma viagem exploratória, como está enunciado no poema, 'Descobrimento do Recife', do último livro de Maria de Lourdes Hortas, a autora:

#### HERÓIS DE ONTEM

de vós herdei a compulsão dos descobrimentos  
porém a minha bússola esteve apontando

rotas absurdas ao Cabo Nunca Mais  
por isso fiz tantas vezes a Expedição impossível  
por mares, Dantes, navegados  
impossíveis de resgatar  
com a mala de ontem  
cheia de laços que já não atam  
tranças perdidas.  
Não foram as pedras destes monumentos que  
me construíram  
embora existam, base, em seus alicerces.  
Contemplo o incêndio  
das searas desertas da infância  
e estou pronta para arrumar a mala  
de regresso a mim  
com os trajes sonâmbulos as miragens  
dos oásis perdidos.  
Há sempre um passo que nos leva  
ao marco onde  
as fronteiras se esclarecem  
meridianos definindo os hemisférios.  
[...]

Todavia, no coagulado silêncio das águas  
pantanosas  
me vi — forasteira por ruas alheias.  
Chego enfim ao presente  
reverso desta paisagem  
lá onde estou  
outra margem deste mar  
águas se desdobrando em rios e mangues  
e pedras se fazendo arrecifes.(Fonte de pássaros,1999,p.90)

Neste poema, tão próximo da ficção hortiana, o eu-lírico apresenta-se como legítimo herdeiro do espírito aventureiro dos descobridores portugueses. A sede de aventura e o gosto pelo desconhecido marcam a personalidade da autora que também conquistou outros mundos através da

escrita, o que ocasiona a convicção de que já não é mais possível retornar ao passado. A vida, dividida em dois registros — o do real e o da fantasia — traduz uma singularidade múltipla, que ela, a vida, se encarregou de definir. A disposição para um novo investimento libidinal evidencia-se nos versos: “estou pronta para arrumar as malas/ de regresso a mim”.

Em ‘Diário das Chuvas’, a ideia de recomeço se reflete também na estruturação do texto, onde observamos a duplicação do capítulo um no capítulo quarenta e nove. Neste último capítulo de ‘Diário das Chuvas, segundo romance da autora Maria de Lourdes Hortas, algumas modificações revelam o trabalho de investimento no novo: o texto do diário, sempre em itálico e negrito, apresenta um novo discurso e, no antepenúltimo parágrafo do capítulo quarenta e nove, a expressão “lugar delimitado pelo encanto de se reconhecer” é substituída por “espaço delimitado pela alegria do reencontro”.

A ideia de reintegração e o início de um novo relacionamento afetivo denotam o triunfo da pulsão de vida sobre a pulsão de morte, que se configura na passagem: “segurou-lhe o rosto e a beijou conduzindo-lhe na primitiva dança da vida e da morte” (HORTAS, 1995, p. 124)

A alusão a este ritual erótico reitera a assunção ou o investimento em um novo objeto de amor. A imagem da andorinha é usada em analogia com a personagem que, atravessando um oceano de lágrimas, conflitos e frustrações, encontra o caminho da liberdade: “longe, em sua aldeia, uma andorinha estava regressando” (HORTAS, 1995, p. 124).

#### REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. **Nação Crioula**: correspondência secreta de Fradique Mendes. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

AMARÍLIS, Orlanda. **A casa dos mastros**. Lisboa: Bertrand, 1989.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Rimas**. Texto estabelecido, revisado e prefaciado por Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Lisboa: Atlântida Editora, 1973.

FENICHEL, Otto. **Teoria Psicanalítica das Neuroses**. Tradução de. Dr. Samuel Penna Reis. Rio/ São Paulo: Livraria Atheneu, 1981.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Odorico Mendes, prefaciado por Silveira Bueno, 12ed. Rio, Ed. Civilização Brasileira, 1957.

HORTAS, Lourdes. **Adeus Aldeia**. Trofa: Solivros de Portugal, 1990.

\_\_\_\_\_. **Diário das Chuvas**. Recife: Edições Bagaço, 1995.

JORGE, Lúcia. **O vale da paixão**. Lisboa: D. Quixote, 1998.



## PARTE III

---

# ESTUDOS DA TRADUÇÃO

## POESIA CONCRETA E TRADUÇÃO

Álvaro Faleiros

Um das características do movimento concreto foi sua internacionalização por meio também da tradução; prática que sobreviveu à poiesis concreta, passando a ocupar um lugar ainda mais central na obra de seus membros, sobretudo de Haroldo de Campos, que conclui seu Arco-íris branco afirmando ser a tradução a forma por excelência do poema pós-utópico. O intuito deste trabalho é discutir em que medida a escritura concretista permeia a prática tradutória de seus membros.

A relação da poesia concreta com a tradução pode ser abordada, pelo menos, a partir de dois grandes eixos complementares. Por um lado, os representantes do grupo fizeram da prática tradutória uma de suas principais atividades criativas e, por outro lado, a escolha dos textos a serem traduzidos vincula-se ao projeto de reinvenção da tradição, no caso, do projeto de invenção de uma tradição “antinormativa” onde, como afirma o próprio Haroldo de Campos em seu artigo sobre a razão antropofágica, “tudo pode coexistir com tudo” (CAMPOS, 1992, p. 251). Nesse mesmo artigo, Haroldo insiste no caráter universalizante do projeto concretista, pois, segundo ele:

A poesia concreta, brasileiroamente, pensou uma nova poética, nacional e universal. Um planetário de ‘signos em rotação’, cujos pontos-eventos chamavam-se (quais índices topográficos) Mallarmé, Joyce, Apollinaire, Pound, Cummings ou Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto... (CAMPOS, op. cit., p. 247).

Ora, a apropriação dessas poéticas estrangeiras partiu da adoção de um princípio caro a um dos autores acima citados, a saber, Ezra Pou-

nd (1977), para quem a reinvenção da tradição passa pela tradução. Mas, como o intuito não é museológico e sim de avivamento, trata-se, em relação ao texto, como afirma Pound, de *make it new*. Esse procedimento, rebatizado por Haroldo de Campos de ‘transcrição’ é, com efeito, um processo no qual são mobilizados mecanismos antropofágicos de “transmutação paródica de sentido e valores” (CAMPOS, *idem*, p. 251), cujo resultado é inevitavelmente um híbrido de tradição e invenção, ou seja, uma espécie de “tradinvenção”.

A questão que se coloca é sobre o lugar, diante dessa tradição reconfigurada, que ocupa a poesia concreta nesse processo de reinvenção. Isto é, os concretos, inspirados no paideuma de Ezra Pound (*ibidem*), identificam, pautados pelos critérios de invenção e rigor, uma série de autores e de textos. Não é novidade que o cânone abarca desde a Bíblia e clássicos chineses até Mallarmé, passando pela poesia provençal, por Dante, por Goethe, por barrocos, simbolistas e por modernos também.

Seria ingenuidade achar que todos os autores são tratados da mesma forma. A reverência de Haroldo de Campos em relação à Bíblia e ao seu projeto dialógico de aporuguesar o hebraico e de hebraizar o português não se compara à irreverente “carnavalização” que opera em sua “transluciferação” de Goethe, como assinala Else Vieira (1999, p. 105-109). Assim, em cada projeto de transcrição é possível identificar uma série de procedimentos poéticos e retóricos que são mobilizados com o intuito de atualizar a poética de partida. E, em algumas das traduções, não só de Haroldo de Campos, mas de Décio e de Augusto também, esses procedimentos parecem ser mais diretamente tributários da poesia concreta.

Para uma melhor compreensão do que caracteriza a poética concretista é necessário esclarecer o que se entende por poesia concreta. O próprio Haroldo nuança sua compreensão do que é o concretismo ao distinguir, de um lado, a poesia concreta em seu momento mais característico e, de outro, a concreção do poema. Como assinala o autor:

Para mim, hoje, toda poesia digna desse nome é concreta. De Homero a Dante. De Goethe a Fernando Pessoa. Pois

o poeta é um configurador da materialidade da linguagem. [...] É só enquanto linguagem materialmente configurada, enquanto concreção de signos, ‘forma significante’, a poesia é poesia (CAMPOS, *ibidem*, p. 264).

Essa afirmativa não impede Haroldo de reconhecer que houve, na poesia concreta, um momento mais característico, que seria a ‘fase dos poemas-estrutura’. Como afirma desta vez Augusto de Campos ([1955] 1987, p. 40): “os poemas concretos caracterizar-se-iam por uma estruturação ótico-sonora irreversível e funcional, [...] de palavras dúcteis (flexíveis, elásticas), moldáveis, amalgamáveis, à disposição do poema”.

É nessa direção que vão os concretos ao proferir que:

A poesia concreta, [...] começa por tomar conhecimento do espaço gráfico. Propõe [...] uma nova sintaxe [...] é possível assim, justaposição, desmembramento, uso de tamanhos e formas variáveis de palavras e, por exemplo, um simultaneísmo baseado na justaposição [...] em alguns casos [...] a sintaxe deriva do próprio desenho dos signos usados (CAMPOS, CAMPOS e PIGNATARI, *op. cit.* p. 16).

Nesse processo de exploração das possibilidades significantes da linguagem, aponta, por sua vez, Haroldo de Campos (1992, p. 264): “... a poesia concreta procurou ‘esgotar o campo do possível’, chegando, monodologicamente, à síntese ideográfica, ‘oriental’, analógica, por oposição à discursividade lógico-aristotélica do verso tradicional”.

Palavras elásticas, desmembradas, justapostas, dispostas num espaço gráfico em que os brancos e os desenhos dos signos significam, esta é a síntese ideográfica e analógica que fundamenta a poesia concreta.

Como nota Pignatari (*idem*) no trecho acima, “a poesia concreta começa por tomar conhecimento do espaço gráfico”. É, pois, a dimensão visual, ou fanopaica – para retomar uma vez mais Pound (*op. cit.*) – a primeira que salta aos olhos. Não é por acaso que Haroldo de Campos (1986) fala em “síntese ideográfica”.

É, pois, ao traduzir poéticas, em que a visualidade ocupa um lugar de destaque, que os concretistas mobilizam de modo mais direto os princí-

pios da poesia concreta. Dentre esses projetos de transcrição encontra-se, por exemplo, o instigante e. e. cummings de Augusto de Campos (op. cit.). O recorte feito na obra de Cummings por Augusto enquadra precisamente suas experiências “ideogrâmicas”, como por exemplo, no poema que segue:

the(oo)is	d(oo)is
lOOk	OlhO
(aliv	s/viv
e)e	os)v
yes	êe
are(chlld)and	m(enIno)e
wh(g	qu(s
o	e
ne)	vão)
o	e
w(A)a(M)s	f(e)u(U)i
cummings	trad. Augusto de Campos

Como se pode notar no poema que segue, Augusto pauta seu projeto transcriador na materialidade da poética que traduz. Mário Laranjeira (1993, p. 120), ao comentar o poema observa que: “a integração das formas espaciais e de sua distribuição no processo de geração de sentido poético é aqui evidente. Os pares e as disposições especulares (oo, lOOk...) mostram olhos vivos, desenhos de ‘caretas’ infantis”.

E conclui que “a tradução de Augusto de campos respeita rigorosamente a manifestação textual do original no seu específico processo de significação” (LARANJEIRA, op. cit., p. 121).

Entretanto, em alguns casos, os procedimentos utilizados por e para um determinado autor acabam “contaminando” o projeto transcriador de outros autores que não são necessariamente habitados por tais poéticas. Um caso especialmente curioso é a tradução que Augusto de Campos propõe de Arnaut Daniel. Esse conhecido poeta provençal, chamado por

Dante de ‘ilmigliorfabro’, foi reatualizado por Ezra Pound (idem) devido à força melódica de seus versos. Aliás, para Pound (ibidem), cabe à poesia provençal a capacidade de ter levado a melopeia (a fabricação do som) à sua realização mais plena.

Ao traduzir “Neste poema Agora Quero” de Arnaut Daniel, Augusto de Campos (1987, p. 98-99), contudo, acaba privilegiando certo entretecido anagrâmico marcadamente influenciado pela poética moderna de Cummings.

Assim, o verso...

IeusuiArnautzqu’amasl’aura

...transforma-se em:

Eu sou Arnaut que am(ass)o (l)a(u)r(a)

Ao citar esse exemplo, Ana Cristina Cesar (1988, p. 149) nota que, nas traduções de Augusto de Campos, “aparecem grandes soluções poéticas, mesmo quando algumas delas revelem obviamente demais idiossincrasias concretistas e um gosto pelo maneirismo formal”. Ou seja, ainda que seja reconhecida como uma “grande solução poética”, a recomposição ideogrâmica e moderna da poesia provençal proposta por Augusto de Campos não deixa de revelar seu gosto pelo “maneirismo formal” que produz, por vezes, poemas marcados anacrônica ou, se quisermos, sincronicamente por “idiossincrasias concretistas”.

Ao lado de Cummings, Apollinaire e Mallarmé, balizas da poesia visual ocidental, a tradição asiática parece ser aquela em que, como notou uma vez mais Ezra Pound (ibidem), a fanopeia (ou produção da imagem) alcançou sua máxima realização; o que se deve ao caráter ideogrâmico dessas escritas asiáticas. Como já foi assinalado, a síntese ideogrâmica, ‘oriental’ e analógica é central na elaboração de uma poética verbo-voco-visual. Esse caráter ideogrâmico vai pautar as traduções propostas, sobretudo por Haroldo de Campos, tanto em relação às suas traduções de poesia chinesa

quanto japonesa. A enormidade de questões envolvidas em cada uma dessas aventuras tradutórias será aqui ilustrada pela tradução do haikai.

Essa forma poética, conhecida por sua brevidade é formalmente estruturada em três versos compostos, respectivamente, de 5-7-5 sílabas, como ilustra o poema “a rã” de bashô, aqui apresentado a partir da dissertação de mestrado de Tatiane de Aguiar Sousa (2007), a quem devemos os exemplos citados a seguir.



Figura 1: In Tatiane de Aguiar Sousa (2007)

Para traduzir essa forma, Haroldo de Campos (1969) adota um verso livre extremamente breve como módulo de composição, pois se esforçou, sobretudo, para obter, em português, um rendimento máximo dos efeitos de elipse, evitando, por exemplo, o uso de conectivos, de adjetivação, de frases explicativas.

Quanto à disposição gráfica, assim como o fez com a poesia chinesa, Haroldo (op. cit.) prefere a caixa baixa e, mais uma vez, opta por:

[...] uma disposição mais espacial, que rompe o esquema usual do terceto [... pois] só um desenvolvimento desse tipo poderia – ainda que aproximadamente – evocar a ideia de continuidade visual do haikai, que se contém em apenas uma linha, lida no sentido vertical, não se subordinando, portanto, ao arranjo estrófico. (CAMPOS, idem, p.60)

O resultado a que chega Haroldo (idem) é o seguinte:

**o velho tanque**  
**rã salt'**  
**tomba**  
**rumor de água**

Haroldo de Campos

Figura 2: Tradução de Haroldo de Campos

Com o intuito de compreender o modo como a poesia concreta informa o projeto tradutório de Haroldo de Campos (ibidem), vale lembrar o alentado estudo de Paulo Franchetti (1990) sobre o haikai no Brasil, no qual identifica três tendências do haikai no Brasil.

Para Franchetti (op. cit.), há primeiramente uma tendência que pode ser representada por Guilherme de Almeida. Ela se caracterizaria por uma métrica rígida e por um poema rimado e com título. No caso do haikai a rã, pode-se reconhecer esses procedimentos na tradução de Cyro Armando Catta Pretta (1986, apud SOUSA, 2007).

**Rã**

**No lago, mergulha**  
**uma rã... Na água, a manhã**  
**verde-azul borbulha...**

Cyro Armando Catta Pretta  
*Moenda dos Olhos, 1986*

Figura 3: Tradução de Cyro Armando Catta Pretta

Ainda para Franchetti (idem), a segunda tendência tem origem nos imigrantes japoneses que aclimataram o haikai no Brasil, procurando conservar os critérios que julgavam mais importantes no gênero. Segundo essa tradição, o que se destaca é a exigência da objetividade do haikai e a presença de uma palavra indicativa de estação do ano (kigo). A tradução proposta pelo próprio Franchetti se quer herdeira dessa tradição, na qual se encaixa também aquela de Cecília Meirelles.

FIGURA 4:

**O velho tanque –  
Uma rã mergulha,  
Barulho de água.**

Paulo Franchetti e Elza Doi  
*Haikai*, 1990

FIGURA 5:

**Velho tanque.  
Uma rã mergulha.  
Barulho da água.**

Cecilia Meirelles  
*Escolha o seu sonho*, 1974

A terceira tendência valoriza o lado zen, observando atentamente o haikai, buscando um segundo sentido, irônico ou místico através de uma relação entre elementos da linguagem. A métrica deixa de ter importância. Seu maior representante foi Paulo Leminski.

FIGURA 6:

**velha lagoa  
o sapo salta  
o som da água**

Paulo Leminski  
*Matsuo Bashô: A Lágrima do Peixe*, 1983

Franchetti (ibidem) defende que as vertentes mais interessantes são as de orientação zen e de orientação nipônica tradicional, pois nelas o haikai faz da modéstia e do apagamento do “eu” seus valores estéticos. Nelas, também, a norma que prevalece é a busca de uma linguagem objetiva e coloquial; tanto o haikai zen quanto o haikai tradicional tendem a recusar tanto o exibicionismo, quanto à ostensiva e elaboração linguística ou metalinguística.

A transcrição de Campos (ibidem) não teria lugar nessa classificação de Franchetti (ibidem), pois ele acredita que a abordagem adotada por Campos é exclusivamente literária, concentrando muita atenção na “materialidade do signo”, distanciando-se de uma das principais características do haikai que é o despojamento. Assim, para Franchetti (2006), a tradução de Haroldo de Campos (1969) acabou por originar, em português, “um texto desequilibrado, que atrai sobre o jogo verbal, e não sobre o seu despojamento imagético e linguístico, a atenção do leitor” (FRANCHETTI, op. cit., sem n. de página).

Os argumentos de Haroldo (idem), como procurou se mostrar aqui, são de outra ordem; o que está em jogo para ele é mobilizar a potência significativa do signo linguístico, trazendo para o poema a imagem que este evoca, ainda que isso signifique um distanciamento considerável em relação às poéticas de partida. Desse modo, as idiosincrasias concretas acabam fazendo com que certas transcrições dos irmãos Campos produzam muito mais emulação do que tradução, salvo nos casos em que há uma real identidade entre a poética do autor traduzido e a poética concretista, como é o caso da seleção de poemas de Cummings traduzida por Augusto de Campos.

Por fim, nunca é demais lembrar o fato de que se as transcrições apontam para uma apropriação de outras poéticas, para o projeto concretista isso não é um problema, mas apenas uma característica desse movimento cujo objetivo nunca foi o de resgatar uma tradição e sim de tradinventar uma que lhe seja própria.

#### REFERÊNCIAS

- BASSNETT, Susan e HarishTriverdi (org.). *Post-colonial Translation: Theory and Practice*. London and New York: Routledge, 1999. CAMPOS, Augusto. e. e. cummings 40 poemas. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMPOS, Augusto. *Mais provençais*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- CAMPOS, Augusto; CAMPOS Haroldo; PIGNATARI, Décio. *Teorias da poesia concreta*. São Paulo: Brasiliense, 1987 [1965].
- CAMPOS, Haroldo. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.
- CAMPOS, Haroldo. *Metalinguagem e outras metas*. 4.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- CESAR, Ana Cristina. *Escritos da Inglaterra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza. *Haicai*, Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- FRANCHETTI, Paulo. *Guilherme de Almeida e a história do haicai no Brasil*. [online] Jan. 2006. <http://www.revista.agulha.nom.br/pfr01.html>
- LARANJEIRA, Mário. *Poética da tradução*. São Paulo: Edusp, 1993.
- POUND, Ezra. *Abc da literatura*. Tradução José Paulo Paes e Augusto de Campos. São Paulo: Cultrix, 1977.
- SOUSA, Tatiane de Aguiar. *Haikais de Bashô: o oriente traduzido no ocidente*. Dissertação de mestrado. Forlaleza, UECE, 2007.
- VIEIRA, Else Ribeiro Pires. *Liberatinng Calibans. Reading of Antropofagia and Haroldo de Campos' poetic of transcreation*. In: Susan Bassnett e HarishTriverdi (org.), 1999.

## TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: O VERBAL E O NÃO VERBAL EM CONGRUÊNCIA

Sinara de Oliveira Branco

#### INTRODUÇÃO

De acordo com Eco (2013), a tradução intersemiótica corresponde à transformação de um romance em filme ou de uma pintura em poema, e assim por diante. A visão do autor enfatiza uma primeira característica a ser destacada: a tradução como um trabalho que vai além da transposição de palavras de uma língua para outra. Ou seja, o que é esperado de uma tradução, levando em consideração os diversos objetivos e contextos tradutórios, é a reflexão sobre os sentidos e ideias que vão além da transposição de palavras entre línguas, respeitando os ambientes de circulação de tais textos e as multifunções de ideias em culturas distintas.

Baker (1998, p. 273) apresenta visão similar a de Eco ao afirmar que tradução é a “habilidade de significados específicos serem transferidos de uma língua para outra sem mudanças radicais”. A autora demonstra cuidado com relação à necessidade de observar os significados e dos mesmos serem ‘mantidos’ no processo de transferência linguística ‘sem mudanças radicais’. Entretanto, como o contexto e objetivos tradutórios devem ser considerados atentamente, ‘mudanças radicais’ são necessárias ao se pensar na tradução intersemiótica e no contexto fílmico, mais especificamente.

Em contexto cinematográfico, a linguagem passa a ser considerada todo e qualquer sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos; por exemplo, a linguagem verbal (em contexto oral ou escrito) e a linguagem não verbal (gestual, corporal, sonora, visual, grá-

fica etc.). Adotando um ponto de vista linguístico, Baker (1998) direciona a definição do termo tradução para ambientes de informação verbal mais precisa, ou seja, para textos de gêneros com a função de comunicar conteúdos mais objetivamente, como é o caso do gênero jornalístico, descritivo, ou do gênero acadêmico, por exemplo.

No contexto em destaque neste capítulo, a tradução intersemiótica no cinema, busca-se unir o verbal e o não verbal de forma que palavras e imagens sirvam como suporte um ao outro, ao ponto de imagens substituírem o texto verbal sem perda comunicativa. Pensando em comunicação, uma tradução considerada adequada a um determinado contexto e cultura deve levar em conta o sentido produzido a partir da junção de elementos linguísticos e extralinguísticos, sendo consideradas questões sócio-culturais, situação e tema. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar um estudo analítico sobre a aplicação da tradução intersemiótica para construção de legendas ou omissão delas em 04 filmes, *Lisbela e o Prisioneiro* (2003), *Insolação* (2010), *Shame* (2011) e *J. Edgar* (2011), justificando a linguagem não verbal e levando em conta o contexto e aspectos específicos de cada narrativa fílmica. No cinema, a imagem – além de outros recursos – serve como fonte para a determinação de escolhas do que deve ser legendado ou não. Assim, um estudo mais abrangente sobre a função da imagem para a tradução de legendas se faz necessário.

Branco (2014) afirma, levando em consideração Aumont e Marie (2004), que para obter uma análise sistemática envolvendo teorias sobre cinema combinadas a outras áreas, como a tradução intersemiótica, deve-se partir de elementos reconhecíveis nas imagens fílmicas selecionadas para construir relações lógicas a partir de: i) instrumentos descritivos (características de som e imagem); ii) instrumentos citacionais (o estado intermediário entre o filme e o exame analítico); e iii) instrumentos documentais (as informações coletadas além do filme). Assim, neste contexto, a tradução será considerada pelo ponto de vista da negociação (ECO, 2003), que é o processo em que as partes são consideradas para atingir os objetivos destacados. A Tradução Intersemiótica será considerada como ponto principal de discussão neste contexto, levando em conta que a tradução, de maneira

geral, é um processo de negociação – entre autor e texto, autor e leitores, entre estruturas linguísticas e culturas, entre linguagem verbal e não verbal.

Além disso, será considerada a afirmação de Eco (2003, p. 104) que, ao escrever seus romances, diz se interessar “pela descrição de espaços, assim, normalmente, antes de escrever, planeja cuidadosamente o mundo onde a história acontecerá”. O autor pretende que seus personagens se movimentem em um espaço que, de alguma forma, possa ‘ser enxergado’. Entretanto, para escrever sobre espaços, Eco (2003) afirma que não é suficiente enxergar o espaço: o verdadeiro problema é como traduzir o que se vê em palavras. Essa é uma questão tratada pela hipotipose – figura de retórica no qual palavras conseguem traduzir o visual. Eco (2003, p. 173) afirma ainda que “tradutores devem negociar com o fantasma (*ghost*) de um autor distante, e com a perturbadora presença do texto estrangeiro, com o fantasma (*phantom*) do leitor para quem eles traduzem”. Ou seja, durante o ato tradutório é necessário utilizar a hipotipose e transferi-la para o ambiente da tradução que, aqui, se trata do ambiente fílmico. Assim, a tradução é uma negociação a tal ponto que tradutores, além de negociarem com *ghosts* e *phantoms*, também devem negociar com editores e diretores, pois uma tradução em contexto fílmico será criticada de acordo com o contexto no qual o livro será recriado para o cinema.

Nos filmes aqui estudados, *Lisbela e o Prisioneiro* (2003), *Insolação* (2010), *Shame* (2011) e *J. Edgar* (2011), o que se observa é até que ponto os filmes utilizam o recurso de legendas para a compreensão da narrativa fílmica e até que ponto as imagens são utilizadas como um recurso que dispensa o uso do texto verbal – oral ou escrito.

Os filmes selecionados são dois filmes nacionais e dois filmes estrangeiros. Os nacionais tratam de contextos sociais específicos – o contexto do sertão nordestino, em *Lisbela e o Prisioneiro* (2003), e o contexto seco de Brasília, em *Insolação* (2010). Os filmes estrangeiros, por sua vez, tratam de um contexto de transformação física e psicológica da personagem principal, em *Shame* (2011), e da história da personagem contada por ele mesmo, *J. Edgar* (2011). Em tais contextos, serão observadas a linguagem falada e os planos de construção das cenas para entender como as legendas



são construídas e utilizadas, possivelmente sendo descartadas em algumas situações.

#### Cinema e Legenda

Linde e Kay (1999) consideram a legendagem como um tipo de interpretação de escrita simultânea. Toda transferência de linguagem audiovisual requer sincronicidade entre canais visuais e de áudio. Na legendagem, a coordenação entre som e imagem se torna mais complexa com a adição do componente textual, ilustrando o jogo semiótico em todas as formas de transferência de linguagem audiovisual. Linde e Kay (1999) afirmam que a semiótica do cinema se refere ao sistema de sinais que o filme combina para comunicar sua mensagem ou história. Ou seja, legendas devem se tornar parte do sistema semiótico do filme, sendo uma adição ao filme finalizado. Para funcionar de maneira eficaz, devem interagir e se apoiar em todos os canais do filme (visual e áudio). O contexto semiótico em cinema abrange uma variedade de códigos que vão influenciar a forma como as legendas serão criadas. Linde e Kay (1999) tratam a diversidade cultural do cinema como um mundo de desafios para o tradutor.

Ao pensar no uso da linguagem para comunicação, a atenção é voltada para a distinção entre língua e linguagem, discutida e comentada por Bechara (2006) e Rajagopalan (2003), que explicam que ‘língua’ normalmente nos remete à ideia equivocada de que há um único padrão a ser adotado, em linguagem verbal, para a comunicação. A linguagem, por sua vez, trabalha com as variações da língua. Por exemplo, ao pensarmos na Língua Portuguesa, devemos lembrar as variações que ela sofre não apenas entre os países que a têm como língua materna (LM), mas em um único país, como o Brasil, em núcleos sociais ainda menores, como adolescentes de uma determinada comunidade, os moradores de uma área ou região e assim por diante. É pensando nessas variações linguísticas que, ao construir legendas, tradutores devem estar atentos às variações linguísticas e às nuances das várias formas de uso da mesma língua. Dessa forma, associada às imagens, as legendas auxiliam o espectador na interpretação de ideias em contexto fílmico com maior precisão.

Bechara (2006, p. 50) afirma que o objetivo da Linguística é estudar “a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações”. Neste contexto, são trabalhadas as ideias de competência de decodificação e de competência de produção linguística. Entre as competências de decodificação são enquadradas as competências auditiva e da leitura. Nas competências de produção, enquadram-se a competência verbal e a competência da escrita. As competências de decodificação ainda possuem três desdobramentos: i) competência linguística ampla (núcleo familiar ou social a que pertencemos e categorias gramaticais da língua e do léxico); ii) competência comunicativa (avaliação e confronto de significados com contextos, situações específicas e contextos intersemióticos); e a iii) competência dos instrumentos linguísticos, ou seja, a habilidade de “falar, exprimir-se verbalmente” e a competência gráfica, que Bechara (2006) chama de tradução das expressões linguísticas para signos gráficos, também chamada de Tradução Intersemiótica por Jakobson (2000). Essa breve descrição de algumas das competências demonstra a delicada função de trabalhar as linguagens em contextos sociais e culturais que ultrapassam as barreiras da língua.

Em contexto fílmico, o tradutor lida com variações de linguagem e trabalha com competências tradutórias, mesmo que inconscientemente. Algumas das competências tradutórias, de acordo com Pym (2008), são habilidades linguísticas, culturais, tecnológicas e profissionais, que podem ser distribuídas em categorias para fins didáticos: i) possuir competência linguística na LM; ii) desenvolver competência linguística na língua estrangeira (LE); iii) possuir competência pragmática e sociolinguística; iv) possuir conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho; v) possuir conhecimentos sobre a utilização de recursos tecnológicos; e vi) desenvolver aspectos cognitivos e contrastivos em contexto tradutório.

Pym (2008) menciona também a necessidade de desenvolvimento de treinamento interdisciplinar para o enriquecimento tradutório. Nesse aspecto, acrescento que o benefício de um treinamento interdisciplinar tende a beneficiar tanto o tradutor experiente quanto o tradutor iniciante, que desenvolverá mais habilidades e, conseqüentemente, obterá melhor

uso das línguas envolvidas no processo tradutório. O autor inclui na lista de competências tradutórias os interesses institucionais e a demanda do mercado como pontos que orientam o treinamento do tradutor.

Nas cenas aqui estudadas, serão observadas como são tratadas a linguagem verbal e a linguagem imagética, seguindo ideias tratadas pela Tradução Intersemiótica, pelo cinema, pela legendagem e pela Linguística. De acordo com Bechara (2006, p. 19), a linguagem “torna possível que o homem se expresse através de sinais fônico-acústicos (línguas), ou de sinais pertencentes às línguas (códigos de comunicação) não-verbais”. Para tanto, é necessário deixar de lado um modelo mais tradicional que enxerga a língua como algo “seletivo, discriminatório e injusto” (*ibid.* p. 17); ou seja, é preciso considerar a ideia abrangente de linguagem e não apenas de língua, fazendo com que o sujeito possa significar de formas distintas, de acordo com situações, e não apenas seguindo modelos normativos considerados adequados em qualquer situação. É necessário pensar o sujeito como sendo capaz de se expressar em diversas situações, por conhecer funções da linguagem e aspectos socioculturais do meio em que vive. Jakobson (2000), por sua vez, afirma que, ao sentirmos dificuldade para interpretar uma mensagem em um determinado código, podemos utilizar a própria língua para que esta explique o código em questão, em uma forma metalinguística de construção de ideias. Essas discussões serão observadas nas cenas dos filmes em estudos, a seguir.

#### ESTUDOS DAS CENAS SELECIONADAS

Complementando e contextualizando a discussão, serão apresentadas as temáticas de cada filme antes da discussão das cenas selecionadas:

**Lisbela e o Prisioneiro – Direção: Guel Arraes. Ano: 2003.**  
**Duração: 106'. Gênero: Comédia romântica.**

Filme que conta a história de Leléu (Selton Mello), um malandro aventureiro e conquistador, e de Lisbela (Débora Falabella), jovem que

adora ver filmes americanos. Ao se conhecerem, Leléu e Lisbela passam a viver uma história que envolve personagens retratados do cenário nordestino: Inaura, mulher casada e sedutora; Frederico Evandro, seu marido ‘matador’; Tenente Guedes, severo chefe de polícia e pai de Lisbela; Douglas, noivo de Lisbela, um pernambucano que viajou para o Rio de Janeiro e voltou com sotaque ‘carioca’; e Cabo Citonho, astuto e que vive de artimanhas para solucionar suas confusões amorosas.

A linguagem no filme segue as marcas nordestinas, com expressões e sotaques típicos da região. Na legenda abaixo, Leléu está tentando vender um produto que garante ser de grande ajuda para garantir a ‘masculinidade’ dos homens da região:

Áudio	Legendas
O cidadão trabalhou o dia inteiro apulso.	<i>A man works all day like a dog...</i>
E quando chega em casa à noite Não resolve mais tererê.	<i>And when he comes home at night He can't even do his duty.</i>
Quando a esposa passa a mão por cima dele Ele diz assim: “chegue prá lá, Maria, chegue prá lá.”	<i>When his wife puts her arm around him He talks like this “Get away, Maria, get away.”</i>
“Depois nós resolve essa história mais tarde.”	<i>“We'll take care of it later.”</i>
Mas, em compensação, mais tarde, dá uma, dá duas, dá três horas da manhã e ele conversando.	<i>But later, when it's 1 o'clock, 2 o'clock, 3 o'clock in the morning he's still talking on and on.</i>
Pense numa pessoa incapacitada.	<i>Picture a disabled person.</i>

Quadro 1: *Lisbela e o Prisioneiro* – Leléu vendendo seu remédio milagroso.

No Quadro 1, as legendas apresentam o que Bechara (2006) destacou, considerando a linguagem e não a língua, observando as significações<sup>1</sup> do sujeito de formas distintas, de acordo com a situação e contexto,

<sup>1</sup> Significação aqui se refere ao que é representado pelo sujeito, em sua fala e seus gestos, reforçando a sua representação mental, evocada pela forma linguística escolhida. (Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/significacao/>>. Acesso em: 12 abr. 2015).

e não apenas seguindo modelos normativos considerados adequados em qualquer situação. O sujeito se expressa em contexto sociocultural específico e não tão simples de ser retratado em outras realidades e línguas. Por exemplo, a expressão usada “Não resolve mais tererê” é traduzida por “*He can't even do his duty*”, expressando a impossibilidade de um homem ter bom desempenho sexual. Outra expressão, “mais tarde, dá uma, dá duas, dá três horas da manhã e ele conversando”, é traduzida de forma que o seu sentido dúbio se perde: “*when it's 1 o'clock, 2 o'clock, 3 o'clock in the morning he's still talking on and on*”, não sendo possível, em inglês, manter a ideia do ‘dar’, que em português brasileiro tem o sentido de hora e o sentido sexual.

No próximo Quadro, há a ilustração de mais um contexto linguístico específico em *Lisbela e o Prisioneiro*.

Áudio	Legendas
Mas, meu sinhô, o que é que eu fiz Pra terminá nessa desgraça?	<i>But, sir, what did I do To end up in this unfortunate situation?</i>
Aí, eu não sei dizer.	<i>That, I don't know.</i>
Saber os motivo da pendenga amolece o coração do profissional.	<i>Knowing the reason for the dispute Softens a professional's heart.</i>
Eu tenho duas mulé e uma penca de filho pá criá.	<i>I have two wives and a bunch of children to raise.</i>
Não tenha medo, homi. Suspenda a batição de dente.	<i>Be brave, man. Stop your teeth from chattering.</i>
Quer chegar no céu com a dentadura frouxa?	<i>Do you want to arrive in heaven with loose teeth?</i>
Por Nossa Senhora, homi!	<i>In the name of God, man.</i>
Eu não quero morrer de morte matada.	<i>I don't want to die by being murdered.</i>
Eu prometo durá pôco.	<i>I promise I won't last long.</i>

Quadro 2: *Lisbela e o Prisioneiro* – Frederico Evandro matando uma vítima.

Mais uma vez, no Quadro 2, a linguagem segue em contexto específico de expressões regionais e melódicas, difíceis de serem transpostas para a língua inglesa, contexto no qual a linguagem adquire um nível mais

normativo, como destacado em “Saber os motivo da pendenga amolece o coração do profissional”, que é traduzido por “*Knowing the reason for the dispute Softens a professional's heart.*” Nesse caso, “pendenga”, que é uma rixa, um conflito, foi traduzido por “dispute”, significando uma questão qualquer. Outra expressão comum em contexto nordestino, “Eu não quero morrer de morte matada”, ficou com linguagem mais padronizada: “*I don't want to die by being murdered*”, especialmente porque em inglês não se usa a expressão, ‘de morte matada ou morrida’.

No próximo filme, a linguagem é tida como um padrão mais generalizado e utilizado de forma mais abrangente no Brasil.

### **Insolação – Direção: Felipe Hirsch e Daniela Thomas.**

**Ano: 2010. Duração: 93'. Gênero: Drama.**

Conta a história de desertos amorosos de quatro jovens que, ao encontrarem o amor, seguem o ritmo árduo de suas tarefas diárias. As histórias das personagens são transformadas à medida que caminham para o clímax, envolvidas em um cenário de beleza, dor e solidão de Brasília, relacionando esse cenário à incerteza sobre o futuro de cada um. O que aproxima as personagens são formas específicas de insolação.



Figura 1: *Insolação* – aceno com a cabeça.

Na cena em destaque acima e nas legendas abaixo, a linguagem verbal e a linguagem não verbal se combinam em uma demonstração cultural. As personagens se amam e estão em cena de despedida. Para confirmar que o companheiro entende o que ela diz, a mulher pede que seu companheiro acene afirmativamente com a cabeça, como observado nas legendas abaixo.

Áudio	Legenda
Tua mão tá fria Põe na minha testa	<i>Your hand is cold Put it in my forehead.</i>
Você é linda.	<i>You are so beautiful.</i>
As piores partes de mim gostam de você.	<i>The worst parts of me like you.</i>
Eu vou embora amanhã.	<i>I leave tomorrow.</i>
Não minta pra mim essa noite.	<i>Don't lie to me, tonight.</i>
Me ame.	<i>Love me.</i>
Não minta pra mim essa noite.	<i>Don't lie to me, tonight.</i>
Acene com a cabeça se tiver entendendo.	<i>Nod, if you understand.</i>

Quadro 3: *Insolação* – diálogo da cena com aceno com a cabeça.

Seguindo as legendas, a linguagem oral é transposta para a textual sem maiores dificuldades. Entretanto, o aceno com a cabeça pode ter interpretações variadas em culturas orientais, como a japonesa, que interpreta o aceno de cabeça como ‘ouvi o que disse’ e não como ‘sim’. Em outro contexto cultural, na Índia, para indicar ‘sim’, a cabeça é abanada de um lado para o outro. Na cena, não há palavras, apenas o gesto, o que, nesse caso, pode gerar interpretações equivocadas.

Os filmes seguintes são de contexto estrangeiro e há um jogo psicológico que interfere diretamente na construção de diálogos e das narrativas.

**Shame – Direção: Steve McQueen.**

**Ano: 2011. Duração: 101’. Gênero: Drama.**

Filme britânico. Brandon (Michael Fassbender) é um publicitário de trinta e poucos anos que vive e trabalha em Nova York. A personagem

vive longe de sua irmã, Sissy (Carey Mulligan), e sem amigos próximos. Ele é um viciado em sexo e, com a chegada da irmã, é forçado a romper com a vida que levava, a ponto de tentar manter uma relação sentimental com uma colega de trabalho. Nesse jogo de controle do vício, a personagem vai do auge de seu aparente bem estar ao momento de maior conflito e nítido sofrimento, como observado nas figuras a seguir.



Figura 2: *Shame* – personagem no início da narrativa.



Figura 3: *Shame* – personagem no clímax da narrativa.

Na Figura 2, a personagem demonstra força e segurança no olhar e tem aparência que transmite essa força, estando bem trajado e arrumado. Na Figura 3, no entanto, a personagem está em fase de decadência e sofrimento, deixando transparecer seu sofrimento em uma aparência marcada pela dor física e olhar perdido. A personagem é representada em seu estereótipo de conquistador e viciado sexual até passar pelo sofrimento de largar sua vida de excessos e reiniciar com novos propósitos. Até enfrentar tais mudanças, o espectador seguirá os altos e baixos da personagem em sua transformação física, reforçando a ideia de Jakobson (2000) da necessidade de interpretação de mensagem entre códigos linguísticos, utilizando a metalinguística e o código não verbal na construção de ideias.

A seguir, mais um filme que trata a construção psicológica da personagem central.

**J. Edgar – Direção: Clint Eastwood.  
Ano: 2011. Duração: 137'. Gênero: Drama.**

Filme que conta a história da personagem central *J. Edgar* apresenta os fatos relatados a partir da visão de J. Edgar Hoover, o homem mais poderoso da América. Chefe do FBI por quase 50 anos, ele era capaz de tudo para proteger os EUA. Hoover dava grande valor aos segredos, e seus métodos para proteção da pátria eram cruéis e heroicos. Compreendendo que conhecimento é poder e que medo cria oportunidade, Hoover usou ambos para ganhar influência, adquirindo reputação inquestionável. Tinha um restrito círculo de pessoas de sua confiança, sendo muito reservado tanto em público quanto na vida privada. A morte de sua mãe foi difícil para ele, pois buscava seu amor e aprovação. Sua secretária, Helen Gandy, se manteve fiel sempre. Seu amigo mais próximo foi Clyde Tolson.

No Quadro a seguir, é apresentada a forma como a história é narrada, a partir da construção dos fatos relatados pela personagem central.

Áudio	Legendas
<i>Believe what you will from historians.</i>	∅
<i>Most write from the present perspective forgetting context.</i>	A maioria dos historiadores escreve a partir de uma perspectiva atual, esquecendo o contexto.

Quadro 4: *J. Edgar* – fala inicial da narrativa.

O filme é construído em cima da narrativa da personagem e os diálogos são legendados em sua maioria. O caso do Quadro 4 foi um dos poucos casos de omissão de legendas, não havendo uma justificativa para a escolha, a não ser a opção do tradutor por unir as duas sentenças. No caso das imagens, a narrativa apresenta o início da carreira da personagem até o final, com a construção imagética que representa esse desenvolvimento, como demonstrado nas Figuras a seguir.



Figura 4: *J. Edgar* – início da narrativa      Figura 5: *J. Edgar* – desenvolvimento da narrativa

As Figuras 4 e 5 reforçam a ideia de que a comunicação acontece além do código verbal, como apontado por Eco (2003), a partir da reflexão sobre sentidos e sequência lógica da narrativa, com a organização da história construída pela mudança de planos, além da linguagem verbal. Dessa forma, os significados são transferidos de uma língua para outra, respeitando as mudanças necessárias entre contextos, como posto por Baker (1998), e a criação imagética possível pela união do verbal e do não verbal dando suporte um ao outro.

#### A CONGRUÊNCIA DO VERBAL E DO NÃO VERBAL

A análise da construção e evolução das narrativas fílmicas aqui apresentadas a partir de um estudo envolvendo a Tradução Intersemiótica e a representação cultural demonstra como a seleção de imagens é organizada em uma sequência fílmica lógica e, quando necessário, fazendo uso de legendas, que auxiliam a compreensão do desenrolar das histórias selecionadas, sendo possível perceber a evolução psíquica das personagens, refletida nas imagens. Como reforçado por Branco (2014), no contexto fílmico associado à Tradução Intersemiótica, elementos específicos das imagens constroem relações lógicas que geram a interpretação da narrativa fílmica e a construção de legendas.

Além disso, como colocado por Linde e Kay (1999), a diversidade cultural do cinema representa um desafio a ser vencido pelo tradutor, que lida com as competências linguísticas (BECHARA, 2006) e as compe-

tências tradutórias (PYM, 2008), auxiliando-o no trabalho de distinção entre língua e linguagem, reforçada por Rajagopalan (2003). Assim sendo, a significação construída em contexto fílmico é expressa por diversos sinais, evocando a representação mental do espectador, que busca sentidos na construção desenvolvida em tela.

#### REFERÊNCIAS

ARRAES, Guel. *Lisbela e o Prisioneiro* [filme]. Direção de Guel Arraes, Brasil, Globo Filmes, 2003. DVD, 1h50min.

AUMONT, Jaques; MARIE, Michel. *A Análise do Filme*. Trad. Marcelo Félix. Lisboa: Edições Texto & Grafia Ltda, 2004.

BAKER, Mona. *Routledge Encyclopedia of TS*. London: Routledge, 1998.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ed. Ática, 2006.

BRANCO, Sinara Oliveira 'Tradução Intersemiótica e Representação Cultural em Filmes Brasileiros: Uma construção narrativa'. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis: EdUFSC. 2014. v. 1, p. 119-141.

EASTWOOD, Clint. *J. Edgar* [filme]. Direção de Clint Eastwood, EUA, Warner Bros., 2011. DVD, 2h17min.

ECO, Umberto. *Mouse or Rat? Translation as negotiation*. London: Phoenix, 2003.

HIRSCH, Felipe; THOMAS, Daniela. *Insolação* [filme]. Direção de Felipe Hirsch e Daniela Thomas, Brasil, 2009. DVD, 100min.

JAKOBSON, Roman. 'On Linguistic Aspects of Translation'. In: VENU-TI, Lawrence (Ed.). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2000. p. 113-118.

LINDE, Zoé; KAY, Neil. *The Semiotics of Subtitling*. Manchester: St. Jerome, 1999.

MACQUENN, Steve. *Shame* [filme]. Direção de Steve MacQueen, Reino Unido, Paris Filmes, 2011. DVD, 1h39min.

PYM, Anthony. Redefinindo competência tradutória em uma era eletrônica. Em defesa de uma abordagem minimalista. Trad. Adauto Villela. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 21, 2008, p. 23-30. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/8197/7579>. Acesso em: 12 jun. 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

É ISTO UM TRADUTOR?  
A AUTOTRADUÇÃO ENTRE TEORIA E ESTUDOS DE CASO

Roberto Mulinacci

*Para Antonio Tabucchi (1943-2012)*  
*In Memoriam*

Na esteira do interesse crescente suscitado, ao longo destes últimos anos e não só na Europa, pelo tema da autotradução - que constitui, porém, um âmbito ainda pouco desenvolvido (em termos bibliográficos) da imensa área dos *translation studies* -, este capítulo pretende problematizar a aparente elementaridade dessa prática literária, graças também ao exemplo de alguns textos que parecem fugir à definição básica do núcleo conceitual dela.

Entre o final de 2010 e a primeira metade de 2011, realizaram-se na Itália, em Pescara e Bolonha – independentemente um do outro –, dois simpósios internacionais dedicados à autotradução. O segundo deles, que aconteceu no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Bolonha, de 17 a 19 de maio e no qual, aliás, eu também estive duplamente envolvido, figurando, ao mesmo tempo, na lista dos palestrantes e na dos membros da Comissão organizadora, contou com a participação de presenças ilustres, dentre as quais Umberto Eco e Susan Bassnett<sup>1</sup>, juntamente com um dos maiores especialistas no assunto que estão atualmente em circulação: o canadense Rainier Grutman<sup>2</sup>. Todavia, nesse caso, não são os eventos acima nem o painel dos convidados nem, ainda menos, os organizadores que merecem uma menção especial, mas, ao contrário, o tema a ser abordado, vale dizer, aquela autotradução constituindo uma descoberta bastante recente no campo da tradutologia. De fato, mesmo se tratando de uma prática amplamente conhecida desde a idade média, até há poucos anos ela não ti-

nha despertado o menor interesse na comunidade científica que se ocupa dos *Translation Studies*, no âmbito dos quais, com efeito, a autotradução representava uma categoria absolutamente marginal, enquanto fenômeno episódico e, por isso, considerado pouco relevante para a elaboração das teorias contemporâneas sobre a tradução.

Não é de se estranhar, então, que, em artigo publicado em 2007, a estudiosa brasileira Maria Alice Gonçalves Antunes, ao tentar resumir o estado da arte nessa área, chegasse à conclusão de que, no fundo, “a história da autotradução, ou da tradução de um texto pelo próprio autor, é praticamente inexistente” (ANTUNES, 2007, p. 78). De resto, conquanto não seja de maneira nenhuma uma “exceção” – conforme pensava Antoine Berman (1984, p. 14), que evidentemente desconhecia os inúmeros autores de todos os países que a haviam praticado ao longo das várias épocas (de Raimundo Lúlio a Du Bellay, de Calvino a Bembo, de John Donne a Spinoza, de Goldoni a Mallarmé, de Mistral a Stefan George, de Nabokov a Cabrera Infante, de Beckett a Tagore, de Singer a Miłosz, de Brodsky a Kundera, só para citar os maiores) –, infelizmente a autotradução continua carecendo de amplas reconstruções dessa sua trajetória secular, substituídas, no máximo, por uns “breves históricos”, tais como o da mesma Antunes ou o trabalho pioneiro do pesquisador espanhol Julio César Santoyo<sup>3</sup>, em que assenta, até hoje, toda a nossa consciência do real alcance do fenômeno autotradutivo na tradição cultural do Ocidente.

Seja como for, não obstante a importância incontestável que o aprofundamento dessa perspectiva historiográfica teria para redimensionar a autotradução entre os conceitos tradutológicos de grande envergadura, deve-se principalmente à reflexão teórica do supramencionado Rainier Grutman, e também de Helena Tanqueiro, o início, no limiar do novo milênio, dessa virada crítica destinada a marcar o panorama atual dos estudos congêneres. Penso, em particular, no verbete *Self-translation*, escrito para a *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2009), justamente pelo professor canadense, no qual ele nos proporciona uma análise bastante abrangente do termo, declinado nas suas diferentes contextualizações linguísticas e literárias, passando, por exemplo, do contato assimétrico entre

as línguas (que levaria os falantes das línguas minoritárias a se traduzirem aos idiomas de maior projeção internacional) para o equacionamento dos problemas relacionados com as noções de tradução e de autotradução, cujas características textuais – ainda que compartilhem o mesmo núcleo conceitual – apresentam traços distintivos bastante evidentes.

Entre eles, o primeiro que gostaria de ressaltar é, sem dúvida, o fato de o texto traduzido pelo próprio autor ter uma relação ‘simbiótica’ com o original, ou seja, uma relação que não se esgota no ato criativo da tradução, participando, ao mesmo tempo, do processo de reescrita do próprio texto fonte, do qual a autotradução é, afinal de contas, uma espécie de variante autorizada. Em outras palavras, ao se colocar no lugar de leitor de sua própria obra, o autotradutor não se limita apenas a “cooperar para a atualização textual” (ECO, 1979, p. 55), mas, reivindicando para si a suposta primazia da *intentio auctoris* sobre a *intentio operis*, ele acaba também fazendo colapsar a distinção canônica entre original e tradução, transformando esta em outro original. Assim, acontece que, para muitos, o autotradutor é um tradutor ideal e as autotraduções, por conseguinte, são traduções mais prestigiosas do que as traduções propriamente ditas.

Pelo menos, na teoria, isto é o que parece. Mas na prática? Não será, por acaso, que essa condição autoral, de que o autotradutor não se pode despir, corre o risco de converter um direito em abuso, interferindo pesadamente nas dinâmicas de recriação do original em outra língua? Dito de outro modo: quando, em 1940, Joyce verteu para o italiano – de parceria com Nino Frank – o capítulo oitavo do *Finnegans Wake*, conhecido como *Anna Livia Plurabelle*, alterando com muita inventividade a versão inglesa (por ex., apagando os nomes dos rios ou os substituindo pelos nomes dos rios italianos), estava fazendo uma tradução de seu romance, ou se tratava, antes, de “um reelaboração radical” (ECO, 2011, p. 338) dele? Mais ainda: quando o escritor argentino Manuel Puig traduziu ao espanhol o romance que ele tinha escrito diretamente em português na época em que vivia no Rio de Janeiro, isto é, *Sangue de amor correspondido*, promovendo – como tem demonstrado Andréia dos Santos Menezes (2007, p. 56-70) – profundas mudanças nos nomes dos personagens, dos



lugares, das marcas dos objetos e chegando também a omitir ou acrescentar trechos em função de seu novo público-alvo, é possível continuarmos falando em tradução ao invés de reescritura?

Entendamo-nos: sei perfeitamente que manipulações textuais desse tipo ou similares não são uma característica exclusiva das autotraduções, existindo historicamente até mesmo um filão tradutivo, o das *Belas Infiéis*, que traz inscrita em seu nome essa praxe de domesticação do texto estrangeiro, uma praxe, aliás, mais ou menos inerente, no entender de Lawrence Venuti, a qualquer operação de abordagem da alteridade cultural através da tradução. O problema, porém, nessa situação, não é a analogia entre a domesticação da tradução alógrafa ou autógrafa, mas sim o estatuto estético delas: com efeito, ao passo que certas alterações se revelariam inaceitáveis se promovidas por um tradutor profissional, elas se tornam, ao contrário, perfeitamente legítimas se efetuadas pelo autotradutor, o qual, sendo o único “dono” de seu texto, parece ter todo direito de fazer dele o que quiser.

Felizmente, nem todos os tradutores de sua própria obra se comportam como Joyce ou Puig. Por exemplo, João Ubaldo Ribeiro - de quem a acima citada Maria Alice Gonçalves Antunes, em um belo livro intitulado *O respeito pelo original* (2009) destacou justamente esse aspecto de autotradutor, tendo ele vertido para o inglês dois de seus romances mais famosos, *O Sargento Getúlio* (1971) e *Viva o Povo Brasileiro* (1984) - assume uma postura tradutória aparentemente bem mais ortodoxa, aceitando submeter sua autoridade absoluta de criador aos vínculos representados pelo texto de partida, cujos valores literários são - segundo Antunes (*op. cit.*) -, substancialmente respeitados (daí o título do ensaio dela), apesar de algumas soluções de compromisso quase inevitáveis. Entre estas, a autora aponta nomeadamente para a renúncia de João Ubaldo ao “sergipês” do *Sargento Getúlio* - tido como intransponível para o polissistema receptor norte-americano, onde aquele linguajar regional não teria encontrado equivalentes plausíveis - e, sobretudo para a opção, mas em geral, por uma fluência da tradução capaz de garantir a máxima legibilidade possível e conseqüentemente um acesso menos complicado ao mercado editorial estrangeiro. Na verdade, a resposta dada pelo escritor baiano às questões

estilísticas levantadas por seus livros nem sempre condiz, a meu ver, com aquela ideia de uma tradução “fiel à letra” que Antunes (*idem*) procura demonstrar e, que deveria passar, sem dúvida, também pelo respeito pela forma enquanto parte integrante, e não negociável, do texto literário.

Neste sentido, não me consola muito o fato de João Ubaldo se ter comportado, frente às dificuldades linguísticas de sua escrita, como outro tradutor qualquer, preferindo frequentemente privilegiar os destinatários dessa sua tarefa autotradutiva em vez do emissor da mensagem-fonte, ou seja, ele mesmo enquanto autor. Aliás, além de não estar convencido de que a supressão de algumas marcas culturais da brasilidade - embora mais ou menos justificada pelas pressões do *patronage* do país de acolhimento ou pela simples estratégia autopromocional do escritor -, seja a única maneira de a literatura brasileira se popularizar no exterior, acho que tudo isso contradiz uma das funções principais da tradução, que é (ou deveria ser) exatamente a de mediadora entre culturas diferentes, ajudando o leitor a se aproximar da cultura alheia e não obrigando o autor a se afastar da sua própria.

Claro que não pretendo aqui debater sobre as legítimas escolhas, seja de João Ubaldo Ribeiro, seja de outro escritor qualquer em relação às obras por eles criadas e depois até traduzidas. Muito mais modestamente, o que está sendo questionado nesse lugar, longe de ser - repito - o direito que o autotradutor tem de usar seu poder de controle sobre o texto para modificá-lo, inclusive de modo profundo, é a legitimidade de incluir em uma mesma categoria tradutológica o tradutor e o autotradutor, uma vez que nem sempre o segundo coincide com o primeiro, sendo por vezes uma figura híbrida, pertencente simultaneamente aos dois âmbitos do autor e do tradutor (coisa, que, ao contrário, normalmente não se dá com o tradutor, cuja reconhecida autorialidade não chega, porém, a se sobrepor ao espaço autônomo do autor). Isto não significa, naturalmente, que o autotradutor não possa ser considerado um tradutor, só que, na maioria dos casos, sua prática tradutória termina por ultrapassar, mesmo sem se aperceber disso, os limites tradicionalmente (im)postos aos profissionais do setor.

Com efeito, foi justamente para dar conta dessa superposição de papéis na figura do autotradutor que Helena Tanqueiro (1999) cunhou a afortunada definição de “tradutor privilegiado”, a qual visava, porém, em particular, a inscrição do autotradutor no campo da tradutologia, mais do que da pura criação artística, subalternizando, conseqüentemente, as prerrogativas do criador aos deveres do re-criador (TANQUEIRO, *op. cit.*, p. 22). Se, todavia, Tanqueiro fundamentava tal prioridade do tradutor sobre o autor com o reconhecimento da irreversibilidade do processo de criação levado a cabo no original - de forma a tornar inviável, segundo ela (TANQUEIRO, *idem*), a pretensão de alterá-lo na tradução, ainda que, no entanto, essa conclusão se tenha provado ser só parcialmente verdade em muitas autotraduções, como já vimos nos específicos *case-studies* de Joyce e de Puig -, a pesquisadora portuguesa, neste mesmo ensaio, contribuía para um oportuno alargamento do debate teórico inerente à autotradução, acrescentando à casuística do gênero uma nova situação: a de autores não apenas bilíngues (pressuposto implícito de todo tradutor), como também biculturais, isto é, que vivenciam duas culturas.

Um espécime típico dessa situação, a seu ver, nos é dado, de fato, pelos escritores que pertencem a contextos culturalmente (e, às vezes, também etnicamente) heterogêneos, onde existem uma língua ou várias línguas minoritárias e uma língua majoritária. Por isso, para usar as palavras dela,

Quando en estas circunstancias se publica la obra original y la versión autotraducida, ambas son tratadas generalmente como si fueran escritas originariamente en cada una de las lenguas, como si no se hubiese efectuado una traducción, pese a que la versión autotraducida, siguiendo nuestra línea de razonamiento, representa un caso extremo de traducción (TANQUEIRO, *ibidem*, p. 23).

Nessa passagem, Tanqueiro (*ibidem*) se refere explicitamente à realidade da Catalunha, cujo bilinguismo catalão-espanhol, tal qual se pratica hoje no mercado editorial global, isto é, em detrimento do catalão, tem levado alguns dos autores mais representativos dessa região autônoma da Espanha a se traduzirem ao idioma de Cervantes. Pois bem: dife-

rentemente das demais autotraduções, a estudiosa rotula de “especiais” (TANQUEIRO, 1999) esses processos autotradutórios impulsionados pela cultura dominante, no interior da qual, com efeito, os produtos de tal empreendimento - veja-se o caso emblemático de Antoni Marí em versão espanhola - se inscrevem, significativamente, como obras originais e não como traduções.

De resto, a propósito de escritores que vivem imersos em diversas línguas e culturas, uma situação, *mutatis mutandis*, semelhante a esta se dá também nas nações pós-coloniais, em que, porém, a condição de proeminência das línguas oficiais europeias em relação às línguas maternas locais não se reduz a uma simples questão de bilinguismo, mas se torna autêntica diglossia, ainda por cima agravada pela falta de uma tradição escrita em muitas dessas culturas autóctones, amparadas essencialmente na oralidade. Impossível, claro, com referência a isso, não pensar nos países africanos lusófonos, dentre os quais Angola e Moçambique, onde a opção pela língua portuguesa, conquanto ideologicamente incômoda, é assumida como necessária, sobretudo para quem faz literatura, tendo em vista, ao mesmo tempo, um público de leitores potencialmente mais amplo.

Só que, dessa vez, para os autores angolanos e moçambicanos - de Luandino Vieira a Mia Couto, de Suleiman Cassamo a Luís Bernardo Honwana -, a autotradução consistiria apenas na incorporação à escrita original, em português, de um universo linguístico-cultural que lhe é alheio e de que ela nos vai, portanto, fornecer ficcionalmente uma “tradução” (TANQUEIRO, 2009, p. 112), sob a forma, precisamente, de informações visando a construção da competência do leitor-modelo. Desse ponto de vista, ao invés das relações palimpsésticas que o texto autotraduzido entretém com o original, apresentando-se, realmente, como um estágio sucessivo ou uma resultante paralela a respeito de seu arquétipo, agora seria o próprio original (e não o oposto) que poderia ser lido como uma autotradução, virando uma espécie de glosa intratextual apta para permitir o acesso à cultura minoritária ali descrita. Não por acaso, ao designar esta variante da *Self-Translation proper* - como eu gostaria de chamar, à maneira de Jakobson, o modelo básico do nosso objeto de

estudo, justamente a fim de distingui-lo de seus alótipos -, Tanqueiro fala de ‘autotradução mental’ (TANQUEIRO, 2007), a qual, contudo, não diz respeito tão somente ao âmbito da pós-colonialidade, podendo, no seu entender, se aplicar com sucesso também em outros modelos de relacionamento bicultural, mesmo fora das lógicas dicotômicas da língua minoritária *vs* majoritária ou do centro *vs* periferia.

Considerado por esse ângulo, então, um dos *case-studies* mais instigantes para o qual a professora lusitana tem chamado a atenção a partir de sua tese de doutoramento, é, por exemplo, o biculturalismo do escritor italiano Antonio Tabucchi, cuja ampla produção narrativa, incluindo uns vinte livros entre contos e romances, desenrola-se de preferência em Portugal ou é protagonizada por personagens portugueses ou, seja como for, gira em torno desse país, de que, aliás, ele foi um profundo conhecedor, por ter sido, durante muitos anos, professor de Língua e de Literatura Portuguesa em várias Universidades italianas. E são mesmo algumas das obras mais conhecidas de Tabucchi, nomeadamente o celeberrimo e pluripremiado romance *Afirma Pereira* (1994), que se passa na Lisboa de 1938 ou *A Cabeça Perdida de Damasceno Monteiro* (1997), ambientado no Porto do final do século XX, que Tanqueiro (2003) aponta como referências desse processo autotradutório, apesar de ele se cumprir exclusivamente no ato de mediação cultural exercido pelo texto italiano, sem precisar, portanto, de uma sua reformulação aloglota. Ou seja, ao abordar uma cultura no fundo próxima, mas ainda bastante “exótica”, no imaginário dos nossos compatriotas, tal como a portuguesa, o autor Tabucchi (ANO) estaria, na realidade, se revertendo simultaneamente em um “(auto)tradutor *sui generis*” (TANQUEIRO, *op. cit.*, p. 534), capaz de tornar inteligíveis para os leitores italianos as marcas culturais relativas a Portugal que se encontram espalhadas em seus textos.

Ora, a despeito do inegável fascínio dessa proposta e deixando de lado, para já, a questão da efetiva relevância do biculturalismo como seu pressuposto teórico<sup>4</sup>, acho que, contudo, a autotradução não pode renunciar – sob pena de se tornar teoricamente vaga e criticamente indefensável – ao bilinguismo enquanto elemento constitutivo de sua conceituação.

Mas isso não significa, obviamente, que se possa usar o termo “autotradução” apenas a partir da existência de dois exemplares da mesma obra em duas línguas diversas (ambos – é escusado dizer – da autoria da mesma pessoa). Muito pelo contrário, se há uma coisa que eu compartilho mais com Tanqueiro é, decerto, uma crescente insatisfação com as interpretações “reducionistas” do trabalho autotradutivo, que, de fato, acabam por enclausurá-lo - às vezes um tanto banalmente - dentro dessa estrutura binária do texto-fonte e do texto-alvo, tomados como únicas provas concretas da atuação bilingue do autor. Assim, ao passo que a “analítica” da autotradução se restringe, na maioria dos estudos dedicados ao tema, a uma comparação estéril dos “movimentos de aproximação e autonomização” (BRITTO, 1999, p. 245) entre a suposta cópia e o “original”, permito-me aqui recuperar a intuição da colega portuguesa acerca da extensibilidade das balizas morfológicas da categoria em pauta, cujo núcleo semântico, porém, permanece, em minha opinião, reconhecível mesmo *in absentia* de suas versões interlinguísticas. Só que o espaço cultural em que toma corpo essa retextualização não é tanto o da língua materna do autor – conforme sugere Tanqueiro – quanto o da língua estrangeira, submetida a um inevitável processo de estranhamento na boca do outro.

E é justamente esta, para finalizar, a hipótese sobre a autotradução que eu pretendo aqui aventar, tomando como exemplo, mais uma vez, Antonio Tabucchi, conquanto, agora o que dele me interessa, não seja sua feição de contista e romancista italiano, mas sim sua experiência, efêmera, embora significativa, de escritor lusófono, plenamente integrado no polissistema da literatura portuguesa do século XX, graças ao seu romance *Requiem. Uma alucinação*, escrito diretamente em português e publicado em Lisboa em 1991. Uma escolha, essa, que Tabucchi (2007), na nota introdutória do volume, explicava da forma seguinte:

Se alguém me perguntasse por que é que esta história foi escrita em português responderia que uma história como esta só poderia ter sido escrita em português, e pronto. Mas há também outra coisa a especificar. Em rigor, um *Requiem* teria de ser escrito em latim, pelo menos é o que prescreve a tradição. Ora acontece que eu, infelizmente, não me dou

bem com o latim. Seja como for, percebi que não podia escrever um *Requiem* na minha língua e que precisava de uma língua diferente, uma língua que fosse um lugar de afecto e de reflexão. (TABUCCHI, *op. cit.*, p. 7)

No entanto, ainda mais importante para a estruturação desse meu discurso, vai se revelar sem dúvida a escolha sucessiva de Tabucchi, ou seja, a decisão de não traduzir *Requiem* para o italiano, deixando tal incumbência ao amigo Sergio Vecchio, que, aliás, nem sequer é um tradutor profissional, sendo, salvo engano, principalmente um afamado cenógrafo. E desta vez, diante da pergunta sobre as razões que o tinham levado a se subtrair a essa tarefa autotradutória Tabucchi (*apud* TANQUEIRO, 1999) respondia assim:

Por otra parte, de haberlo hecho, habría acabado por reescribir el libro; habría sido inevitable, porque cualquier traducción implica una re-escritura y, aún sin querer, hubiera habido cambios y modificaciones, y prefería que se quedara tal y como estaba ... y por último, y quien sabe si no es la razón principal, he tenido miedo, me ha faltado valor para recorrer al mismo tiempo mis dos orillas lingüísticas y afectivas por hablar en términos psicanalíticos. He sido capaz de ir hasta la otra orilla, eso sí, pero no de volver atrás con la misma barca (TABUCCHI, *apud* TANQUEIRO, *op. cit.*, p. 22).

É, de fato, a partir desses dois extremos de ida e volta (para acompanhar a metáfora do escritor), ou melhor, nesse caso, de uma ida sem volta, que se constrói a minha proposta de ler *Requiem* como uma autotradução, não obstante a falta aparente do texto de chegada em italiano, cuja presença, entretanto, está apenas escamoteada debaixo da superfície do português. Basta ver como, de vez em quando, o hipotexto virtual italiano vem à tona da sua concreção aloglota, produzindo fenômenos de transfer linguístico e de interferência absolutamente emblemáticos. Dou aqui só alguns exemplos (em negrito as expressões “incriminadas”):

Agora estava realmente **num banho de suor**. (p. 23)

Eu paguei, saí para o sol a suar **duma maneira inverecunda** e entrei no táxi. (pp. 23-24).

[...] de qualquer modo olha, realmente tenho pouco dinheiro, **não me posso permitir um hotel**, precisava de uma pensão barata... (p. 45).

Era uma velha puta agora **na reforma** que tinha assumido um ar respeitável... (p. 51).

Então, você sabe tudo sobre este quadro, disse eu. **Conheço este quadro como os meus bolsos**, disse ele... (p. 73).

Como se vê, trata-se, na maioria das vezes, de combinações de palavras moldadas em suas equivalentes italianas, isto é, cuja possibilidade de ocorrência está prevista, em abstrato, pelo sistema linguístico do português, mas não de todo legitimada pela intuição pré-gramatical de seus falantes de língua materna. Aliás, se repararmos bem, este é um procedimento bastante parecido com o supramencionado de João Ubaldo, quer dizer, com aquelas suas autotraduções em um inglês repleto de “escolhas lexicais e colocações pouco comuns” (ANTUNES, 2007, p. 205), fazendo o texto “soar como estrangeiro” (ANTUNES, *op. cit.*, p. 208). Em outros termos, parafraseando Antunes (*idem*, p. 229), não há nenhuma regra que impeça, por exemplo, a construção de frases feitas ou de locuções tais como “estar num banho de suor” ou “conhecer algo como os seus bolsos”<sup>5</sup>, a não ser justamente o fato de elas aparecerem mais ou menos improváveis na fala de usuários nativos de Portugal.

Previno desde já a objeção: mas um autêntico escritor não é porventura quem foge aos padrões constrangedores e gastos da língua cotidiana, erguendo-se acima do assim chamado “uso médio” dela e contribuindo, enfim, para a renovação da expressão literária? Claro que sim e ninguém pretende negar que uma das intenções de Tabucchi possa ter sido exatamente a de dar um *frisson nouveau* ao *continuum* linguístico do português europeu, tirando-o de seu intrínseco conformismo à norma codificada. Daí, então, certas formas desusadas ou até realmente “estranhas” que se encontram espalhadas pelo texto e que talvez pudessem ser justificadas nesta ótica de resistência à assimilação da palavra alheia: pense-se, entre outros, em um arcaísmo tal como “criado de balcão” (p. 23) ao invés do habitual “empregado de balcão” ou em uma construção insólita tal como “vim para

aqui” (p. 82), que faz *pendant* com mais desvios preposicionais<sup>6</sup> ou com a não menos insólita acepção sexual de “porcalhão do caraças” (p. 43), normalmente referido, pelo contrário, a pessoas sujas, não a taradas. Contudo, essa interpretação, digamos, “expressionista” da heteroglossia de Tabucchi, apelando para a busca de uma originalidade comunicativa, contrasta com um estilo, em geral, nivelado por baixo, onde uma oralidade informal e simplificada toma o lugar de uma escrita literária mais elaborada.

Com efeito, ao mesmo tempo em que Tabucchi parece estar se traduzindo do italiano, por meio de decalques lexicais, sintáticos e semânticos, ele vai forjando também um português cada vez mais apegado aos cômodos paradigmas da vernacularidade linguística oferecidos pelos idiomatismos, muitos dos quais, de resto, figuram registrados, de forma praticamente idêntica, entre os exemplos de uso do dicionário bilíngue italiano-português<sup>7</sup>.

- **dar cabo de:** “foi ele que deu cabo do património” (p. 16); “as vanguardas deram cabo do plot” (p. 107);
- **por tuta e meia:** “as quintas do Norte foram vendidas por tuta e meia” (p. 16);
- **suar em bica:** “Só então me dei conta de que estava a suar em bica” (p. 21);
- **estar encharcado em suor:** “dá-me licença que mude de camisa?, estou encharcado em suor” (p. 29);
- **passar raspanços:** “e tu estás a passar-me raspanços, deixa lá, pá...” (p. 36)
- **nem por sombras:** “nem por sombras, protestei” (p. 45); “nem por sombras, protestei” (p. 121);
- **estar a cair de podre:** “e com as persianas a cair de podres” (p. 49); “e estou a cair de podre” (p.52);
- **raios o partam:** “mas por que é que o Tadeus nunca mais apareceu?, raios o partam” (p. 52).

Não é por acaso, então, que - diferentemente do que acontece com as demais obras de Tabucchi, escritas em “um italiano coloquial culto, correspondente à variedade padrão da língua, apesar das costumeiras oscilações estilísticas para cima e para baixo” (DARDANO 2008, p. 190) - *Requiem*

se apresenta como uma espécie de repertório de gírias e de modismos, cuja função não é só de se adequar de modo mimético à ambientação popular da história, mas também (e, diria, principalmente) de naturalizar cada vez mais o autor na sua nova língua de escrita.

Assiste-se, assim, no interior do texto, a dois movimentos iguais e contrários, que são a prova melhor, a meu ver, desse percurso mental de autotradução: de um lado, a vernacularização maciça da linguagem visando a naturalização do estrangeiro; do outro, o estranhamento da linguagem demonstrando as incongruências (conquanto absolutamente fisiológicas) dessa tentativa de naturalização. O que talvez possa explicar inclusive a razão da renúncia de Tabucchi a se traduzir para o italiano, uma vez que – embora inconscientemente – *Requiem* era já para ele uma tradução (e não teria feito sentido, pois, retraduzir uma tradução, a não ser justamente na perspectiva de uma recriação total).

Desse ponto de vista, a pergunta, tomada emprestada de Primo Levi, que encabeça este texto, tem uma resposta positiva. Não sei se – segundo escreveu Tabucchi – um *requiem* precisasse realmente de uma língua diferente do italiano para ser escrito, mas acho que, apesar do resultado excelente, afinal, dessa empreitada translinguística, o seu *Requiem* decerto não foi pensado em português.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Alice Gonçalves. Autotradução e autotradutores: breve histórico. In *Tradução & Comunicação*, 16, 2007, pp. 78-83. Disponível em <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/rtcom/article/view/137>. Acesso em 3 de fevereiro de 2014.

ANTUNES, Maria Alice Gonçalves. *O respeito pelo original. Uma análise da autotradução a partir do caso de João Ubaldo Ribeiro*. Tese de doutorado apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 28 de fevereiro de 2007, disponível em [www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=171964](http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=171964). Acesso em 26 de Setembro de 2011.

BERMAN, Antoine. *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris: Gallimard, 1984.

BRITTO, Paulo Henriques. Tradução e Criação. In *Cadernos de Tradução* n. 4, 1999, pp. 239-262.

DARDANO, Maurizio. *Leggere i romanzi. Lingua e strutture testuali da Verga a Veronesi*. Roma: Carocci, 2008.

ECO, Umberto. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani, 1979.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa. Experiências de tradução*. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2011.

GRUTMAN, Rainier. Self-Translation. In M. Baker and G. Saldanha (eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2<sup>a</sup> ed., London: Routledge, 2009, pp. 257-260.

MENEZES, Andreia dos Santos. *Sangre de amor correspondido*. Reflexões sobre um caso de autotradução. In *Cadernos de Tradução* n. 20, 2007/2, pp. 55-70.

TABUCCHI, Antonio. *Requiem. Uma alucinação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2007.

TANQUEIRO, Helena. Un traductor privilegiado: el autotraductor. In *Quaderns. Revista de Traducció*, 3, 1999, pp. 19-27.

TANQUEIRO, Helena. A (auto)tradução de marcas culturais entre línguas próximas. In MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 1, pp. 533-544, disponível em <https://www.yumpu.com/en/document/view/13054032/a-autotraducao-de-marcas-culturais-entre-linguas-proximas-aieti>. Acesso em 3 de fevereiro de 2014.

TANQUEIRO, Helena. Der Autor als (Selbst)Übersetzer kultureller Markierungen in seinen Originalwerken. In Peter A. Schmitt und Heike E. Jüngst (eds.) *Translationsqualität*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007

TANQUEIRO, Helena. L'Autotraduction en tant que traduction. In *Quaderns. Revista de Traducció*, 16, 2009, pp. 108-112.

## NOTAS

1 Na realidade, devido a compromissos anteriormente assumidos, Susan Bassnett não pôde estar presente no simpósio, mas fez questão de mandar para o evento um vídeo podcast com a sua palestra gravada, à qual todo o público assistiu logo após a conferência de abertura de Umberto Eco.

2 A outra renomada especialista da autotradução, a portuguesa Helena Tanqueiro, que lecciona na Universidade Autónoma de Barcelona, na Espanha, - onde integra até um grupo de pesquisa sobre o tema, chamado, significativamente, de “Autotrad” -, e que, como se verá, constitui uma referência fundamental para esse artigo, depois de ter aceito com entusiasmo o convite não pôde infelizmente participar do nosso encontro, por causa de um problema pessoal em cima da hora.

3 J. C. Santoyo, *Autotraducciones: Una perspectiva histórica* in *Meta*, 50, 2005 pp. 858-867, disponível em: <http://www.erudit.org/revue/META/2005/v50/n3/011601ar.html>. Acesso em 5 de Julho de 2011.

4 Se, com efeito, for suficiente dominar os mais ou menos complexos sistemas de tratamento das culturas alheias ou fazer recurso a pequenas simplificações na toponímia estrangeira para falarmos em aspectos da experiência (auto)tradutória - e, ainda mais, continuando a manter a própria língua materna do autor, ou seja, “sem passar explicitamente por uma língua intermediária” (Tanqueiro 2003, p. 533) -, isto equivale a dizer que, praticamente, quase cada texto voltado para realidades não autóctones é de certa forma uma (auto)tradução delas (e não me estou referindo apenas a textos de divulgação como também a textos ficcionais ambientados no exterior).

5 Neste caso, mais do que “lançar um suspiro de alívio” em lugar do comum “dar/soltar um suspiro de alívio”, o decalque com o italiano é evidente em particular na locução “conhecer algo como os meus bolsos” (= it. “conoscere qualcosa come le proprie tasche”) cujo equivalente em português castiço teria sido, ao contrário, “conhecer algo como as minhas mãos”. Mais ou menos a mesma coisa se passa com “estar num banho de suor” (= it. Essere in un bagno di sudore), estranho mas, no fundo, ainda tolerável, e “não me posso permitir um hotel” (= it. Non mi posso permettere un hotel), que, pelo contrário, em “bom português” deveria ser “não posso pagar um hotel”. Por fim, a propósito de “uma puta na reforma”, decalcada no italiano “una puttana in pensione”, a norma, evidentemente, preveria “uma puta Na realidade, devido a compromissos anteriormente assumidos, Susan Bassnett não pôde estar presente no simpósio, mas fez questão de mandar para o evento um vídeo podcast com a sua palestra gravada, à qual todo o público assistiu logo após a conferência de abertura de Umberto Eco.

5 A outra renomada especialista da autotradução, a portuguesa Helena Tanqueiro, que lecciona na Universidade Autónoma de Barcelona, na Espanha, - onde integra até um grupo de pesquisa sobre o tema, chamado, significativamente, de “Autotrad” -, e que, como se verá, constitui uma referência fundamental para esse artigo, depois de ter aceito com entusiasmo o convite não pôde infelizmente participar do nosso encontro, por causa de um problema pessoal em cima da hora.

5 J. C. Santoyo, *Autotraducciones: Una perspectiva histórica* in *Meta*, 50, 2005 pp. 858-867, disponível em: <http://www.erudit.org/revue/META/2005/v50/n3/011601ar.html>. Acesso em 5 de Julho de 2011.

5 Se, com efeito, for suficiente dominar os mais ou menos complexos sistemas de tratamento das culturas alheias ou fazer recurso a pequenas simplificações na toponímia estrangeira para falarmos em aspectos da experiência (auto)tradutória - e, ainda mais, continuando a manter a própria língua materna do autor, ou seja, “sem passar explicitamente por uma língua intermediária” (Tanqueiro 2003, p. 533) -, isto equivale a dizer que, praticamente, quase cada texto voltado para realidades não autóctones é de certa forma uma (auto)tradução delas (e não me estou referindo apenas a textos de divulgação como também a textos ficcionais ambientados no exterior).

5 Neste caso, mais do que “lançar um suspiro de alívio” em lugar do comum “dar/soltar um suspiro de alívio”, o decalque com o italiano é evidente em particular na locução “conhecer algo como os meus bolsos” (= it. “conoscere qualcosa come le proprie tasche”) cujo equivalente em português castiço teria sido, ao contrário, “conhecer algo como as minhas mãos”. Mais ou menos a mesma coisa se passa com “estar num banho de suor” (= it. *Essere in un bagno di sudore*), estranho mas, no fundo, ainda tolerável, e “não me posso permitir um hotel” (= it. *Non mi posso permettere un hotel*), que, pelo contrário, em “bom português” deveria ser “não posso pagar um hotel”. Por fim, a propósito de “uma puta na reforma”, decalcada no italiano “una puttana in pensione”, a norma, evidentemente, preveria “uma puta reformada”.

5 A saber: “operação *de cancro*” (p. 16, em vez de “*ao cancro*”), “um avental branco *em cima* da barriga enorme” (p. 38, em vez de “*por cima* da barriga”). Omito aqui os demais exemplos de infração do ideal normativo da língua portuguesa, entre os quais “*falamos* de literatura” (p. 36), no presente indicativo em lugar do previsto subjuntivo exortativo “*falemos*”.

5 Refiro-me em particular a *O Dicionário Português – Dizionario Italiano-Portoghese e Portoghese-Italiano* di Giuseppe Mea, 2 voll., Bologna-Porto, Zanichelli/Porto Editora, 1989-1990. reformada”.

6 A saber: “operação *de cancro*” (p. 16, em vez de “*ao cancro*”), “um avental branco *em cima* da barriga enorme” (p. 38, em vez de “*por cima* da barriga”). Omito aqui os demais exemplos de infração do ideal normativo da língua portuguesa, entre os quais “*falamos* de literatura” (p. 36), no presente indicativo em lugar do previsto subjuntivo exortativo “*falemos*”.

7 Refiro-me em particular a *O Dicionário Português – Dizionario Italiano-Portoghese e Portoghese-Italiano* di Giuseppe Mea, 2 voll., Bologna-Porto, Zanichelli/Porto Editora, 1989-1990.

## OS AUTORES:

**Álvaro Silveira Faleiros** é doutor em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo (2003). É professor livre-docente de Literatura Francesa da USP. Tem experiência na área de Poesia e Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução, poética comparada e poesia. É também tradutor, poeta e cancionista.

**Ana Elisa Ribeiro** é professora e pesquisadora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde atua no Ensino Médio, no bacharelado em Letras (Tecnologias da Edição) e no PPG em Estudos de Linguagens. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG e pós-doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, onde desenvolveu, por dois anos, a pesquisa que inspira este trabalho. Autora de diversos livros, entre eles *Novas tecnologias para ler e escrever* (Belo Horizonte, editora RHJ, 2012), *Letramento digital em 15 cliques* (Belo Horizonte, editora RHJ, 2013, co-organizado com Ana Elisa Novais) e *O e-mail de Caminha* (Belo Horizonte, editora RHJ, 2014).

**Dario Pagel** possui graduação em Letras Português-Francês pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1974), mestrado (1978), doutorado (1981), pós-doutorado (1994) em Letras Fonética Geral e experimental pela Université des Sciences Humaines de Strasbourg e pós-doutorado em Didática de Línguas e Culturas pela Université de Paris III Sorbonne Nouvell (2004). Sua experiência acadêmica e seus trabalhos se destacam nas áreas de Didática de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua francesa, política de línguas estrangeiras, formação de professores de francês e didática da pronúncia do francês. Em 2000, foi eleito Presidente da *fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)*, em Paris, e reeleito Presidente em julho de 2004, em Atlanta. Atualmente, é Presidente de Honra.

**Francisca Zuleide Duarte de Souza** é Doutora em letras pela Universidade Federal da Paraíba e lecionou na Universidade federal de Pernambuco, atuando na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) na qualidade de docente e orientadora. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba e coordena um MINTER em convênio com o PROLING DA Universidade Federal da Paraíba e a Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Tem trabalhos publicados em livros e revistas internacionais. Atua na área de Letras com ênfase em outras literaturas vernáculas e hispano-americanas sobre as quais orienta teses, dissertações e trabalhos de iniciação científica.

**Helena Topa Valentim** é docente na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e investigadora do Centro de Linguística da mesma universidade, onde desenvolve investigação na área de Semântica e de Pragmática, integrada num grupo de trabalho em Gramática e Texto. A sua pesquisa vem incidindo sobre o estudo de formas e construções linguísticas, a construção das categorias de tempo-aspeto e modalidade em português, numa perspectiva enunciativa. Integrou vários projetos sobre Gramática e Enunciação, tendo liderado enquanto investigadora responsável o projeto ENUNTIO entre 2007 e 2010. Além de integrar o corpo de docentes de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Doutorado em Linguística, tem tido a seu cargo a orientação de mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos.

**Jaciara Josefa Gomes** é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2013), onde também cursou o mestrado em Linguística (2008). É professora na Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns), atuando na graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/Capes). Também é professora no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos na Universidade Federal de Pernambuco (PPGDH/UFPE). Sua área de pesquisa é a análise crítica do discurso, campo em que analisa a construção de identidades sociais de mulheres e de funkeiros, bem como investiga as práticas de leitura e escrita de gêneros textuais não canônicos.

**Josilene Pinheiro Mariz** possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013). Professora (adjunto IV) na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa (curso do qual é coordenadora desde novembro de 2012), e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literaturas de Língua Francesa, atuando principalmente nas seguintes áreas: literatura comparada e formação de leitores de textos literários em língua materna e estrangeira, estudos interculturais e literaturas francófonas, didática de línguas e ensino de FLE (crianças e adultos). É tutora do PET-Letras desde julho de 2012.

**Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento** é Doutora em Letras (Licenciatura Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo (1996). Professora aposentada da Universidade Federal Fluminense, atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade, onde atua também como orientadora, com ênfase em Literatura Espanhola e Literatura Comparada. Linha de Pesquisa: Literatura, História e Cultura. É membro do Colegiado de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da UFF, sócia fundadora e presidente de Honra da APEERj, sócia fundadora da Associação Brasileira de Hispanistas, membro do GT de Literaturas Estrangeiras da ANPOLL. É autora do livro intitulado *O diálogo impossível* (2001) sobre parte da obra de Miguel Delibes, co-autora de *Literatura y enseñanza* (2008) com André L. G. Trouche, *Narrativa espanhola contemporânea*. Leituras (do lado de cá) (2012) em colaboração com Silvia Cárcamo e Antônio R. Esteves e *Hispanismo à brasileira: homenagem a Mario Miguel González*, em colaboração com Antônio R. Esteves (2014) além de participar, com capítulos de vários outros livros. É autora, também de artigos publicados em periódicos e livros, no Brasil e no exterior.



**Maria Angélica de Oliveira** possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997), especialização em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1998), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Atualmente é Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande, Revisor de periódico da Revista Letras Raras, Revisor de periódico da Revista Leia Escola, Revisor de periódico da Revista Saúde e Ciência e da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atuando principalmente nos seguintes temas: Fábula, Interdiscursividade, Leitura, língua falada.

**Maria Auxiliadora Bezerra** possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (1973), mestrado em Etudes Romanes, pela Université de Toulouse- le Mirail (1979) e doutorado em Etudes Romanes, ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия Românicas, pela mesma Université de Toulouse-le Mirail (1981). Atualmente é professora associada IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na Graduação em Letras. Faz parte do conselho editorial da revista DLCV do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UFPB), da revista Ao Pé da Letra (UFPE), da revista InterteXto (UFTM) e da revista Leia Escola (UFCG), entre outras. É membro da Coodenação Editorial da Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem, publicada pela Editora Cortez (SP). Atua principalmente na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo trabalhos com os seguintes temas: ensino de língua materna, leitura/escrita e ensino de texto, vocabulário, avaliação da aprendizagem. Tem orientado pesquisas de iniciação científica e monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização. Em relação à produção acadêmica, tem publicado livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e em anais de eventos nacionais e internacionais.

**Rita Jover-Faleiros** é doutora e mestre em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo. É professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo, onde atua na área de Língua Francesa e respectiva Literatura. Desenvolve pesquisa na área de ensino da leitura e do ensino da leitura literária.

**Roberto Mulinacci** é professor associado de Linguística Portuguesa e Brasileira da Universidade de Bolonha, onde atua nos programas de graduação, pós-graduação e Doutorado. Tem trabalhado na área das literaturas lusófonas, publicando em revistas e volumes nacionais e internacionais numerosos artigos dedicados aos principais autores portugueses e brasileiros (de Camões a Saramago, de Cláudio Manuel da Costa a Guimarães Rosa) e traduzindo para o italiano livros de Fernando Pessoa, Guimarães Rosa e Mia Couto, entre outros. Atualmente, os seus interesses de pesquisa dizem respeito principalmente à sociolinguística e à história da língua portuguesa e também à história e à teoria da tradução.

**Sinara de Oliveira Branco** é professora adjunta da Universidade federal de Campina Grande (UFCG), onde atua no Curso de Licenciatura em letras-Inglês e no programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Unidade Acadêmica de Letras, com pesquisa na área de Estudos da Tradução. Possui Mestrado (2002) e Doutorado (2007) na área de Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês (PGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É a atual Coordenadora do POSLE e tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: Tradução e Cultura, Tradução Intersemiótica e Cinema, Abordagem Funcionalista da Tradução e Ensino de Tradução. Como pesquisadora, desenvolve um projeto sobre legendagem e tradução intersemiótica em filmes adaptados de clássicos da literatura. É tradutora de artigos científicos no par linguístico inglês-português e português-inglês.

FORMATO *15x21 cm*  
TIPOLOGIA *Adobe Garamond Pro*  
PAPEL *Offset 80 g/m<sup>2</sup>*  
Nº DE PÁG. *207*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

