

ROSIANE XYPAS
VIVIAN MONTEIRO

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS



Rosiane Xypas
Vivian Monteiro

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS

Campina Grande - PB
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA UFCG

X9l	<p>Xypas, Rosiane. Leitura em língua estrangeira: abordagens teóricas e práticas / Rosiane Xypas, Viviam Monteiro. – Campina Grande: EDUFCG, 2017. 240 p.</p> <p>ISBN 978-85-8001-191-3</p> <p>1. Leitura. 2. Língua Estrangeira – Estudo e Ensino. 3. Língua e Literatura Estrangeira. I. Monteiro, Vivian. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 028(07)</p>
-----	---

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

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
 Benedito Antônio Luciano (CEEI)
 Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
 Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
 Janiro da Costa Rego (CTRN)
 Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
 Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
 Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
 Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
 Rogério Humberto Zeferino (CH)
 Valéria Andrade (CDSA)

APRESENTAÇÃO.....	7
1 PERSPECTIVAS DE LEITURA DE QUADRINHOS NA AULA DE INGLÊS INSTRUMENTAL	15
2 EDUCAÇÃO LITERÁRIA MULTIMODAL NA SALA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	45
3 COMPREENDER OS PROCESSOS INTERPRETATIVOS DE JOVENS LEITORES/TELESPECTADORES: POR UM MELHOR RECONHECIMENTO DA SUBJETIVIDADE DE SUAS LEITURAS NA SALA DE AULA.....	65
4 LEITURA DE PALAVRAS E IMAGENS PARA APRENDER VOCABULÁRIO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	91
5 ROBINSON CRUSOÉ NA PLUMA DE MICHEL TOURNIER: UM MITO QUE ENRIQUECE A EXPRESSÃO ESCRITA	111
6 INICIAÇÃO À LEITURA DE UM TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	127
7 OS CONTOS, FONTE DE CRIATIVIDADE E DE RIQUEZA NA VIDA PSÍQUICA?.....	139
8 POR QUE LER LITERATURA NA ERA DA DISTRAÇÃO?	155
9 TRAVESSIAS LITERÁRIAS ENTRE O FLE E A LÍNGUA MATERNA.....	173
10 TRADUZINDO COM O <i>GOOGLE TRANSLATE</i> NA AULA DE INGLÊS INSTRUMENTAL	187
11 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA COM A POESIA DE CÉSAR VALLEJO.....	209
LISTA DOS AUTORES.....	235

APRESENTAÇÃO

A competência de leitura em língua estrangeira, apesar de ser um tema bastante explorado, é, a nosso ver, um assunto inesgotável e extremamente profícuo para estudantes e professores das mais diversas línguas. O desejo de conceber um material que versasse sobre esse tema nasceu pela observância, em sala de aula, de certas dificuldades que os aprendizes sentem no desenvolvimento dessa competência básica do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. A partir disso, surgiu a ideia de produzirmos um livro que oferecesse algumas ferramentas que ajudassem professores e estudantes a compreenderem melhor a natureza de tal competência, especialmente se considerada no âmbito da sala de aula.

Sabemos que, embora o conceito de leitura tenha evoluído bastante, os processos pelos quais se deve atingir essa habilidade ainda parecem nebulosos, muito distintos sob a ótica de diversas áreas do saber, e, por isso mesmo, se constitui um profuso campo de investigação. Para alguns estudiosos, os processos mais conhecidos e praticados pelos aprendizes são os semasiológicos e os onomasiológicos. O livro *Leitura em Língua Estrangeira: abordagens teóricas e práticas* é fruto das contribuições de diversos especialistas do Brasil, como também do Canadá e da Argélia, com diferentes perspectivas teóricas sobre um mesmo tema. Tal diversidade de olhares tem o objetivo de propiciar ao leitor, em um só volume, a) o contato com questões que têm sido alvo de intenso debate e fomentado grandes discussões no que concerne ao ensino-aprendizagem de compreensão leitora em língua estrangeira; b) e o acesso à multiplicidade de saberes sobre o tema em questão ressaltando o conhecimento da leitura multimodal do aprendiz.

Diferentes gêneros textuais são contemplados por diversas propostas de trabalho ao longo deste livro. O leitor poderá, assim, usufruir de uma visão panorâmica das leituras: em histórias em quadrinhos, nos textos literários incluídos em manuais de língua; em romance e adaptação filmica; em imagens para o desenvolvimento do vocabulário; na escrita; na poesia em sala de aula; em *abstracts* e tradução automática; e em contos de fada e seu desenvolvimento no mundo psíquico do leitor.

Iniciamos a sequência de artigos que compõem este livro com o texto de Vivian Monteiro, intitulado *Perspectivas de leitura de quadrinhos na aula de inglês instrumental*. Nesse artigo, a autora apresenta algumas abordagens de leitura ao longo das décadas, propondo, assim, um panorama das diferentes visões de leitura que embasam muitas das práticas em sala de aula. Dentre as práticas de leitura adotadas no universo acadêmico, a professora ressalta a emergência de um gênero que tem ganhado grande visibilidade, especialmente nas aulas de inglês instrumental: as histórias em quadrinhos (HQ). Para isso, a autora discute os elementos típicos das HQ, refletindo sobre a importância do estudo de tais elementos para a formação dos leitores de língua inglesa (LI); e, por fim, apresenta uma proposta de análise de uma tira de *Calvin & Hobbes*, considerando as semioses envolvidas na constituição da tira, as escolhas lexicais e o que é típico no próprio gênero. Em todo o artigo, a autora procura fomentar reflexões sobre texto, leitor e leitura, assuntos muito difundidos, porém ainda longe de serem esgotados.

Atualmente muito se tem falado em aspectos multimodais da leitura, e, nesse sentido, o artigo *Educação literária multimodal na sala de língua estrangeira*, de Rosiane Xypas, aborda com muita perspicácia como promover a educação literária multimodal no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Inquieta-se, principalmente, a autora, sobre o lugar concedido ao texto literário no ensino/aprendizagem de línguas e o papel das estratégias de leitura para o desenvolvimento da educação

literária multimodal. Assim, deseja promover um trabalho que reflita sobre as representações negativas que professores e alunos fazem no tocante à leitura do texto literário, a fim de que se favoreça uma aproximação maior dos aprendizes com esse tipo de texto, que não deve ser posto em um pedestal, nem considerado numa hierarquia das disciplinas escolares! Além disso, a autora defende o letramento literário direcionando seu olhar aos níveis intermediários e avançados dos aprendizes postulando que os processos interpretativos subjetivos sejam melhores elaborados na leitura de língua estrangeira. No mais, ela apresenta um quadro sinótico construído por autores franceses de setenta e oito obras literárias sugeridas no trabalho com texto literário em aula de língua-cultura de francês como língua estrangeira.

O texto de Natalie Lacelle, *Compreender os processos interpretativos de jovens leitores/telespectadores: por um melhor reconhecimento da subjetividade de suas leituras na sala de aula*, versa sobre o sujeito leitor no ato de sua atividade leitora. A autora, através de um *corpus* multimodal, além de investigar a subjetividade do sujeito leitor, convida-o a também refletir sobre as mudanças de paradigmas no que concerne à leitura do texto literário. A autora afirma que alguns pesquisadores em didática e teoria literária giram atualmente em torno da questão da leitura subjetiva – mais precisamente do sujeito leitor. Em seu artigo, Lacelle convida a repensar a natureza dos exercícios tradicionais praticados na sala de aula de francês e a redefinir o papel desses exercícios na formação dos leitores. Essa ambição de suscitar, de fixar e de explorar as experiências de leitores subjetivos, os alunos, conduz a uma mudança de paradigma didático. O recurso à subjetividade como um retorno balanceado para compensar o abuso de formalismo, faz declinar o ensino literário em um excesso de subjetivismo. A problemática do sujeito leitor se inscreve, pelo contrário, em uma teoria geral da leitura literária como um processo interacional entre os sujeitos leitores e as obras literárias. E o interesse pedagógico destes leitores

subjetivos residiria em seu potencial de favorecer a exploração e a construção da identidade dos jovens. Ora, considerar estes como sendo atores de suas aprendizagens – e mesmo do desenvolvimento de sua identidade – “antes dos objetos maleáveis do controle professoral, implica repensar o ensino”.

Ainda considerando essa perspectiva multimodal da leitura, o artigo *Leitura de palavras e imagens para aprender vocabulário de língua estrangeira*, de Maria Auxiliadora Bezerra, faz uma breve incursão, de forma prazerosa, pelo livro *Le village de Marco*. Nesse artigo, a autora propõe alternativas para uma abordagem de ensino de vocabulário que leve em conta a articulação entre palavras e imagens na leitura para aprender vocabulário em língua estrangeira, e mais especificamente em língua francesa. Reflexões sobre multimodalidade e aprendizagem de vocabulário são a ênfase de seu texto, o que contribui sobremaneira para agregar mais informações à temática da leitura, pois explica passo a passo, em atividades perspicazes, como desenvolver o assunto proposto dando possibilidade aos interessados de elaborarem eles-mesmos seus estudos de exploração de vocabulário com os suportes didáticos do mesmo gênero.

A articulação entre leitura e escrita na sala de aula de língua-cultura francesa é contemplada de forma muito dinâmica no artigo de Simone Aubin intitulado *Robison Crusoé na pluma de Michel Tournier: um mito que enriquece a expressão escrita*. A autora argumenta sobre o cuidado que o professor de línguas deve ter na escolha de textos prazerosos e adequados ao nível de proficiência dos alunos para poder fomentar uma ampla discussão de tais textos, e assim possibilitar posteriores produções escritas claras e bem construídas. Para isso, a autora relata experiências ocorridas na Universidade Federal de Pernambuco, de 2011 a 2013, onde os estudantes realizaram a leitura da obra literária *Robison Crusoé*, e se expuseram ao gênero textual francês chamado “comentário literário”, para obter ferramentas a fim de produzirem seus textos, considerando os elementos do gêne-

ro em foco, as etapas necessárias para construí-lo e os recursos estilísticos adequados.

Também no âmbito da literatura, porém com enfoque e objetivos diferentes, Gilda Brandão propõe em seu texto - *Iniciação à leitura de um texto poético em sala de aula de francês como língua estrangeira* – inserir na aula de francês o lúdico e suas possibilidades através da poesia. Para isso, Brandão nos leva em direção a uma leitura feita de um poema pela qual introduz o aluno em um curso de iniciação à leitura de textos poéticos. A autora alerta que esta atividade vai exigir do professor muitas horas de preparação, e, do aluno, uma dupla competência: uma competência linguística, que o torne capaz de compreender e construir enunciados, e uma competência discursiva, entendida como “aquela pela qual o leitor identifica o texto poético como objeto de uma leitura específica”. A autora argumenta ainda que a leitura da poesia em sala de aula exige um trabalho com especificidades do texto tais como a passagem da denotação para a conotação. A leitura, afirma Brandão, deverá servir igualmente para que os alunos produzam enunciados em que apareçam com clareza as diferenças entre o plano literal e o literário, pois, ao passar de um plano para o outro, o aluno perceberá que um texto literário cria novos sentidos. Além do que a leitura de uma poesia ‘interessante e instigante’ abre espaço para o lúdico evocando a dimensão de prazer no estudo de poemas em sala de aula de língua estrangeira.

Os contos desde muito tempo tocam a cada um de nós, já que eles universalizam os mundos de cada leitor singular, particularizando-os. Em seu artigo, *Os contos, fonte de criatividade e de riqueza na vida psíquica?*, Ourida Belkacem articula de forma brilhante as histórias fictícias em uma leitura à luz da abordagem psicanalítica. Embora o assunto seja o tratamento da leitura à luz da psicanálise, graças à sua linguagem simples e profunda, o leitor será surpreendido agradavelmente, é o que esperamos, compreendendo que o impacto dos contos sobre o psiquismo

é evidente. O conto em geral emociona todas as idades, resiste ao tempo, faz parte do patrimônio cultural e até universal dos homens, além de atestar ser um excelente mediador no conhecimento do funcionamento psíquico permitindo ao sujeito operar um *shift* que vai estimular o pensamento fazendo-o sair da realidade externa para a realidade psíquica. Este movimento reativo, o retorno da inibição para o consciente, permite liberar o pensamento e as emoções por uma palavra salvadora e catártica. Destaque-se, também, que o conto nutre o reservatório do pré-consciente, porque ele é ao mesmo tempo fonte de criatividade, de riqueza fantasmática, tornando-se um aliado terapêutico e podendo contribuir para ajudar o indivíduo a encontrar compromissos nos conflitos intrapsíquicos e interpessoais ao longo da vida. Em todas as idades, independente do país ou da cultura, o Homem necessita nutrir o espírito de histórias lidas, narradas ou apresentadas sob a forma de imagens.

O leitor atento descobrirá, no texto de Isis Milreu – *Por que ler literatura na era da distração?* – que a nossa era é uma era de distração que age negativamente na demanda de concentração da formação do sujeito leitor literário e, se não houver formação, o sujeito não será livre, não terá autonomia, não pensará por si próprio. No entanto, a autora, acredita na possibilidade da promoção da leitura literária com o trabalho da conscientização e valorização da leitura de obras literárias. Depois de um amplo diálogo tecido por ela com autores renomados sobre o estudo da literatura, Milreu defende de modo muito pertinente que não há receitas sobre a forma de incentivar a leitura literária, porém acredita que o primeiro passo deve ser a revalorização da literatura para a formação humanística. A autora frisa que o estímulo à leitura literária deve ser feito não só pela escola, mas também pelos governos e pelas famílias. Ao final de seu artigo, conclui que se quisermos realmente ser livres, preservando nossa autonomia de pensamento e nossa humanidade, não podemos ignorar a realidade e devemos ler atentamente boas obras de literatura.

Em *Travessias literárias entre o FLE e a língua materna*, Maria Stela Torres Barros Lameiras, de forma instigante, analisa o papel da língua materna e da língua estrangeira na arte de traduzir. O leitor percebe que a autora inquieta-se com a falta de precisão e de clarificação quando se trata de trabalhar a tradução na sala de aula. Ela aponta que, ao se propor a fazer um recorte de uma abordagem pedagógico-intercultural, a partir da tradução de uma obra literária, deve-se considerar a presença dessa obra em sala de aula de língua estrangeira, como um modo de potencializar o estudo da língua através da literatura. A presença da língua materna na voz da autora busca atravessar o espaço da *interlíngua*, no qual estão situadas as escolhas resultantes da negociação dos sentidos entre duas línguas e do contexto sociocultural que as envolve.

Indubitavelmente, a tradução na aula de língua estrangeira tem um lugar de proeminência, porque os aprendizes lançam mão dela durante uma parte considerável do seu processo de aprendizagem. Dentre as ferramentas de tradução amplamente utilizadas pelos estudantes nos dias atuais, com o advento da *internet*, pode-se destacar o sistema *on-line Google Translate*. Assim, o artigo de Cleydstone Chaves dos Santos, intitulado *Traduzindo com o google translate na aula de inglês instrumental*, discute de maneira muito sistemática e clara os impactos desse sistema de tradução automática na tradução de resumos acadêmicos por alunos de inglês instrumental em contexto acadêmico. O autor problematiza de modo bastante pertinente à questão do uso contínuo desse tipo de tradução sem serem considerados o escopo e a natureza dos sistemas de tradução automática, e apresenta uma proposta de pré-edição do texto através de uma linguagem controlada para tentar minimizar as inadequações de tradução dos aspectos macro e microestruturais que, eventualmente, são apresentadas pelo referido sistema na língua de chegada.

O artigo *A leitura do texto literário em língua estrangeira: uma experiência com a poesia de César Vallejo* defende a ideia da indissociabilidade do ensino de língua e literatura na sala de aula de línguas estrangeiras. As autoras Noemi Gomboas e Maria Lúcia Sampaio apresentam uma envolvente proposta pedagógica para o ensino de poesia em aula de espanhol como língua estrangeira. E apresentam de maneira simples e direta a problemática do trabalho do texto literário em sala de aula de língua. Os resultados alcançados, afirmam as autoras, permitem-lhes ressaltar a importância da leitura literária, já que, por suas características, pode despertar no leitor diversos aspectos que vão desde o imaginário até a experiência de vivências que surgem na hora da interação leitor e texto e, sobretudo, quando a leitura tem um sentido para seu leitor.

1

PERSPECTIVAS DE LEITURA DE QUADRINHOS NA AULA DE INGLÊS INSTRUMENTAL

VIVIAN MONTEIRO

INTRODUÇÃO



Fig. 1¹

As histórias em quadrinhos (HQ) têm ganhado grande visibilidade na sociedade brasileira de um modo em geral nos últimos anos. O que antes era considerado literatura simplista, infantil, de pouca consistência, e um passatempo para pessoas letradas, tem adquirido um *status* de arte na sociedade contemporânea. Segundo o Groesteen (2004), a visão minimizadora da HQ deveu-se ao fato de historicamente ela ter sido relegada ao campo da diversão e dirigida preferencialmente ao público infantil:

“[...] foi no domínio do entretenimento que ela encontrou seu espaço privilegiado, a ponto de o grande público ter frequentemente a HQ como sinônimo de evasão, de relaxamento, de

1 Tira retirada do site: <http://fiiby.com/file/549919/llttmu4uyo.html>. Acesso em: 03/03/2014.

leitura fácil. [...] Muitos adultos continuam, é claro, a consumirem história em quadrinhos, mas o fazem numa certa clandestinidade, tendo como motivação preservar ou retomar um elo emocional com o universo encantado da sua infância”.

Além do próprio Groesteen (op. cit.), Ramos (2013) desconstrói essas duas visões sobre as HQ. Primeiramente porque ressalta que elas não são de leitura fácil, pois “condensam uma gama alta de informações a serem recuperadas no ato da leitura” (p. 116). Em segundo lugar porque, conforme a pesquisa *Retratos de leitura do Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-livro, as HQ são também lidas pelo público adulto, desmistificando o senso comum de que elas constituem leituras exclusivamente voltadas para o público mirim. A epígrafe deste artigo (fig. 1), por exemplo, é uma tira retirada de um *site* de HQ destinado aos jovens e adultos. A própria fala de Calvin, o garoto, demonstra uma linguagem adulta, embora o conteúdo ilustre o mundo infantil, ao falar que o dia está perfeito e ele está feliz por não ter que ir à escola ou assumir responsabilidades porque está de férias. O termo ‘responsabilidade’ é do universo adulto e não do mirim.

A mudança de visão sobre a importância das HQ tem influenciado não somente os seus leitores, mas também os professores de línguas (materna e/ou estrangeira) do Ensino Superior, visto que eles já contemplam os diversos gêneros oriundos deste hipergênero nas suas disciplinas, dada a sua riqueza de elementos para a formação do aluno-leitor (MONTEIRO, 2003; MENTOR, 2013). Embora a sua inclusão no ensino tenha se dado inicialmente de forma acanhada, apenas para ilustrar alguns aspectos da matéria que estava sendo estudada, o seu uso em ambiente escolar/acadêmico tem sido mais ampliado atualmente (VERGUEIRO, 2012).

No que concerne ao ensino de leitura instrumental em língua inglesa (LI), que, via de regra, foca(va) mais o estudo de gêneros acadêmicos², consideramos que a inclusão das HQ nos cursos do nível superior contribui sobremaneira para a formação do aluno-leitor porque, entre outras coisas, o ajuda a analisar mais profundamente a relação entre imagem e texto, a aguçar a sua consciência crítica, à medida que percebe o sarcasmo implícito em alguns tipos de HQ, e a ampliar a sua compreensão de como o outro vê questões sociais, políticas e culturais.

Dada a importância do estudo da HQ para as aulas de leitura em língua estrangeira (LE), e, mais especificamente, por ser o nosso campo de estudo, nas aulas de LI, o presente artigo visa, portanto, a apresentar como a análise da relação imagem-texto de uma HQ, na perspectiva dos estudos de gêneros textuais e como o estudo mais aprofundado dos elementos típicos das HQ podem contribuir para a formação de um leitor de LI mais crítico. Para isso, iremos primeiramente traçar um breve percurso histórico de algumas teorias de leitura e abordar as concepções de texto, leitura e leitor, segundo uma perspectiva sócio-interacionista de leitura. Em seguida, conceituaremos as HQ e discutiremos os seus elementos típicos seguindo a proposta teórica dos gêneros textuais. E, por fim, proporemos uma sequência de atividades para uma tira na aula de inglês instrumental.

O QUE SE ESCREVE PARA QUEM LER? E COMO LER?

UM TRAÇADO HISTÓRICO

A discussão sobre o que é texto, leitor e leitura é longa e vasta; e cada campo do saber os define de forma bastante

² Tradicionalmente, as disciplinas de Inglês Instrumental abordam mais textos técnicos - voltados para as diversas áreas (Engenharias, História, Biologia etc.) - e seus Programas de Curso incluem preferencialmente textos acadêmicos tais como artigos e abstracts (cf. MONTEIRO, 2003).

diferenciada (cf. FÁVERO & KOCH, 2012). Apresentaremos tais concepções segundo as seguintes abordagens de leitura: ascendentes, descendentes, interacionistas e sócio interacionistas, e explicaremos porque nos coadunamos com estas últimas³. Falaremos em cada uma dessas abordagens de modo geral, sem comentar as especificidades de cada tipo, pois há várias abordagens ascendentes, descendentes, interacionistas etc., todavia, nos ateremos aqui aos seus aspectos gerais e não às peculiaridades de cada uma.

As abordagens ascendentes, predominantes nas décadas de 50 e 60, têm como unidade de estudo a palavra, e consideram a leitura como a decodificação sonora da palavra escrita e como um processo linear em que a informação flui do texto para o leitor, cabendo a este apenas recuperá-la (cf. BEZERRA 1999), isto é, essas abordagens estudam a leitura na perspectiva do texto sem considerar o autor e o leitor. O sentido está no próprio texto que produz sempre o mesmo significado independentemente da experiência de leitura do leitor, cabendo a este apenas resgatar tal sentido (LEFFA, 1999). O leitor, portanto, é apenas um reproduzidor e não um produtor de sentidos.

Por ser de base estruturalista, uma das características das abordagens ascendentes é que elas possuem uma visão imanentista de língua, ou seja, preconizam que o som e a grafia da palavra estão associados ao seu significado. Por esse motivo, surgiu a ideia de que o bom leitor é aquele que consegue pronunciar bem as palavras. É por isso que muitas escolas ainda hoje enfatizam a importância da leitura em voz alta dos textos pelos alunos para o ‘bom’ desenvolvimento da habilidade de ler (CARMAGNANI, 1995). Outra característica da perspectiva ascendente de leitura é que ela advoga que o processo de compreensão de um texto ocorre em uma sequência progressiva: em primeiro lugar vem a letra (associada ao fonema), depois a palavra e, em seguida, a frase.

³ Grande parte dessas considerações sobre leitura se encontra na nossa dissertação de Mestrado.

Podemos perceber, todavia, várias limitações dessa visão decodificadora de leitura. Em primeiro lugar, o texto não é considerado como um todo, como uma unidade, mas fragmentos interligados em um todo, como se o texto fosse um cálculo matemático: a soma das partes forma a unidade. Poderíamos até dizer que o texto é desumanizado ao considerá-lo como uma soma de palavras, ao retirar o componente autor/contexto social da sua constituição, ao ignorar o leitor e o autor do texto, e ao separar objeto (texto) da sua situação de interação (cf. MONTEIRO, 2003).

Em segundo lugar, de acordo com Monteiro (op. cit.), os diferentes gêneros textuais são igualmente desconsiderados e a leitura limita-se ao nível da frase, pois se acredita que a compreensão se dá ao haver o reconhecimento das palavras e das relações sintáticas e morfológicas entre elas. Ou seja, é ignorado o fato de que cada gênero tem suas peculiaridades e por isso exigirá uma leitura diferente que não obedecerá a esse padrão letra-palavra-frase. Nesse sentido, a leitura de uma tira é completamente diferente da leitura de um *abstract*, pois são gêneros diferentes que atendem a fins comunicativos distintos. E caberá ao leitor, à medida que é familiarizado com o gênero, procurar o quê e o quanto compreender em um texto.

Em reação às abordagens ascendentes, surgem as descendentes, influenciadas pela Psicologia Cognitivista, na década de 70, as quais enfatizam a leitura e o papel do leitor na leitura (cf. MONTEIRO, *ibidem*). As abordagens descendentes têm como unidade de estudo o texto cujo sentido está na mente do leitor. Nessa perspectiva, a leitura é tida como um jogo psicolinguístico de adivinhações em que o leitor se utiliza de seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo e de suas hipóteses para atribuir sentidos ao texto. Nessa perspectiva, Kleiman (2000) explica que esses três tipos de conhecimento formam o que ela chama de *conhecimento prévio* do leitor, condição imperativa para a compreensão de um texto. O processo

de compreensão textual, assim, é definido como o esforço, por parte do leitor, para atribuir sentidos ao texto (KLEIMAN, op. cit., p. 29). Note-se que ainda há uma visão imanentista de língua, pois o texto aparece como portador de sentidos, esperando serem recuperados pelo leitor.

Kleiman (ibidem) preconiza que não somente a ativação do conhecimento prévio é fundamental para a compreensão de um texto, mas também o *estabelecimento de objetivos* e o *levantamento de hipóteses* para a leitura. Os objetivos para leitura determinam a própria leitura do texto, isto é, direcionam o leitor na busca de informações que sejam relevantes para o seu propósito. Por exemplo, uma pessoa que lê uma charge para entretenimento fará um tipo de leitura completamente diferente daquela que a ler para responder às perguntas de compreensão de seu professor de inglês, porque seu objetivo no primeiro caso é mais lúdico e, no segundo, muito provavelmente, apenas conseguir uma boa nota.

O estabelecimento de objetivos de leitura propicia a formulação de hipóteses para o texto. As hipóteses permitem uma predição sobre os conteúdos do texto. No decorrer da leitura, as hipóteses vão sendo confirmadas ou refutadas, e estas, são substituídas por hipóteses alternativas de acordo com as pistas deixadas pelo autor no texto (cf. Kleiman, ibidem).

A autora (ibidem) advoga ainda que, na perspectiva cognitivista, a compreensão não se dá somente ativando a *componente contextual* (conhecimento prévio, estabelecimento de objetivos e levantamento de hipóteses), mas também através da *componente textual* que diz respeito às relações e propriedades internas ao texto. O texto aqui é definido pela autora (op. cit., p. 45) como “uma unidade de semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais.” As propriedades internas referem-se aos elementos formais (tempos verbais, adjetivos, conectivos etc.) que constroem significados no texto.

Isto é o que preconiza a linguística textual que, de acordo com Fávero & Koch (2012), define textos como “sequências de signos verbais sistematicamente ordenados” e cabe ao leitor perceber as relações entre tais sequências. A partir de tais considerações, podemos depreender que a visão de leitura já passa a ser mais ampliada, embora ainda não ideal, porque, por um lado, a leitura também não depende exclusivamente das experiências de leitura do leitor uma vez que tem margens de interpretação circunscritas pelo próprio texto, e, por outro, a leitura deve acontecer a partir do texto e não das frases isoladas que o compõem.

Em outras palavras, não pode haver compreensão textual a partir apenas do conhecimento prévio do leitor e da leitura das unidades menores – as palavras – desconectadas do seu contexto maior, o próprio texto⁴, porque os “signos individuais que constituem uma sequência textual são interligados por múltiplas relações de ordem semântica, sintática e fonológica” (ibidem) e os sentidos são estabelecidos dentro dessas interligações e não separados delas.

As abordagens interacionistas surgem como uma tentativa de conciliação das abordagens ascendentes e descendentes, e, para tanto, surgem vários modelos (cf. Rumelhart 1977; Rayner e Pollatesk, 1989; Mathewson, 1985 apud Davies, 1995), os quais não serão descritos aqui, mas terão suas principais concepções brevemente apresentadas. Segundo o modelo proposto por Rumelhart (op. cit.), por exemplo, o ato de ler inicia com a visão, a partir da retina, mas culmina com a compreensão das intenções do autor por parte do leitor, sendo, portanto, um processo perceptual e cognitivo ao mesmo tempo.

Rayner e Pollatsek (op. cit.) advogam que só ocorre leitura quando há fixação dos olhos e não quando estes estão em movimento pelo texto. Ou seja, quando o leitor faz uma observação detida do texto, isto é leitura, porém, quando realiza um

⁴ Para a linguística textual, o contexto maior é o próprio texto, não o contexto social.

skimming do texto para selecionar as informações que deseja ler, isto não é considerado leitura.

Mathewson (op. cit.) incorpora a componente afetiva, ainda não considerada nos outros modelos, e contempla os objetivos do leitor. O autor (op. cit.) declara que a leitura começa pelo acionamento de fatores emocionais que, por sua vez, ativam o processo primário de leitura (decodificação). De acordo com Mathewson (op. cit.), os fatores afetivos presentes na leitura são: atitude, motivação, afeição e sentimentos físicos. Embora cada um desses fatores esteja intimamente relacionado, eles possuem definições distintas. *Atitude* é aqui definida como as crenças, os valores morais e os interesses do leitor os quais o levam a ter certas reações diante de um texto de modo a estabelecer o que é relevante ou não para ele. A *motivação* está relacionada à necessidade e/ ou ao desejo de aprender que faz o leitor prosseguir ou não na leitura. A *afeição* diz respeito às emoções e aos sentimentos que o texto provoca no leitor. Os *sentimentos físicos* são as reações físicas do leitor frente às informações veiculadas pelo texto.

É curioso observar que cada um desses modelos, embora denominados interacionistas, concebe a leitura como um ato que começa com um estímulo visual e culmina com a apreensão do significado. Todos, na verdade, pressupõem um leitor em busca *do sentido* do texto, apesar de reconhecerem a interação presente (na leitura) dos conhecimentos prévio, ortográfico, sintático, semântico e pragmático do leitor. Em outras palavras, é como se todos esses modelos tivessem a concepção decodificadora de leitura embora se apresente como interacionista por causa das contribuições adicionais: o papel da interação das diversas fontes de conhecimento na hora da leitura; a importância de se considerar os diferentes estilos de leitura na sala de aula e o valor da componente afetiva no ato de ler.

Não estamos dizendo que ao ler um texto, e especialmente em língua estrangeira, o leitor não passe primeiramente pelo processo de decodificação, pois cremos que deverá come-

çar por ele, uma vez que se alguém não compreende um determinado código, não conseguirá avançar muito em sua leitura. Porém, o que queremos destacar é que a leitura não se limita unicamente a essa etapa decodificadora, mas que envolve muitos outros processos bastante complexos. Não negamos o valor dessas contribuições, entretanto, gostaríamos de destacar que ainda falta um fator imprescindível para uma melhor compreensão do processo de leitura: o social.

A nosso ver, apesar de o texto ser tomado como um conjunto de signos sistematicamente ordenados, isto não quer dizer que ele seja um produto do acaso ou mesmo da ideia de alguém, mas é um processo que se circunscreve dentro de um contexto social maior (a sociedade e suas ideologias), sujeito às regras de convenção social. A leitura, por sua vez, é uma prática social, e não individual, como advogava a maioria das teorias de leitura aqui suscintamente descritas. O fator social é contemplado pelas teorias sócio-interacionistas de leitura. Conforme Monteiro (2003, p. 20)

A partir das abordagens interacionistas, nascem as abordagens sócio-interacionistas em que a leitura é vista não mais como sendo um ato individual, mas como uma atividade social, interacional, que envolve os processos ascendentes e descendentes utilizados pelo leitor e a sua relação com o texto, com o autor e com a sociedade que o cerca. O texto, por sua vez, não carrega em si significados prontos para serem recuperados pelo leitor; e é um bem socialmente construído, ou seja, não é fruto de uma criação individual, mas das regras e convenções da sociedade que formam tanto leitor como autor.

O leitor, por seu lado, não é aquele que meramente resgata informações de um texto, mas aquele que constrói seus sentidos a partir de uma relação dialógica com ele (KOCH &

ELIAS, 2006). Essas abordagens, segundo Leffa (1999), levam em consideração a presença do *outro* na leitura.

O componente social inserido na concepção de leitura resulta na sua ampliação e origina diversas contribuições. Vejamos algumas delas. A leitura deixa de ser vista como um ato isolado entre leitor e texto para ser um ato social. O leitor interage com o autor através do texto, reconstruindo-o, sendo por ele modificado, e se tornando o seu co-autor. O texto, por sua vez, não carrega em si significados prontos para serem recuperados pelo leitor; é um bem socialmente construído, ou seja, não é fruto de uma criação individual, mas das regras e convenções da sociedade que formam tanto o leitor como o autor. A leitura enquanto ato social não é mais concebida como uma atividade exclusivamente cognitiva ou restrita à ativação de esquemas cognitivos do leitor, pois mesmo esses esquemas são socialmente constituídos e culturalmente determinados.

No processo de constituição de um texto, levam-se em conta as formas padrão relativamente estáveis de sua estruturação. Em outras palavras, um texto não é produzido em um vácuo social, sem função comunicativa alguma, e sem uma estruturação típica que o caracterize como tal, mas, ao ser escrito, leva-se em conta os seus elementos típicos, suas funções comunicativas, institucionais e cognitivas, o seu público-alvo e quais objetivos se quer atingir com ele (cf. Marcuschi, 2002). Assim, o que se produz (por um sujeito empírico ou institucional) é o que denominamos de gênero textual, seja uma bula, uma carta pessoal, um resumo acadêmico, ou uma piada etc., com uma finalidade comunicativa específica, e não um amontoado de palavras que apenas se interligam por relações semânticas, sintáticas e/ou morfológicas.

Cada texto é compreendido, portanto, como sendo um gênero textual porque o considera como “forma de ação social” e não como meras “entidades linguísticas formalmente constituídas” (Marcuschi, 2008, p. 21). O referido autor (2002) define os gêneros textuais como “fenômenos históricos profun-

damente vinculados à vida cultural e social” que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (p. 19). Ainda segundo ele (op. cit.), cada gênero é um constituinte específico e importante da estrutura comunicativa da sociedade, de modo a constituir relações de poder bastante marcadas, em especial dentro das instituições. Os gêneros refletem, então, estruturas de autoridade e relações de poder muito claras. Assim sendo, podemos questionar, por exemplo, quem pode emitir um parecer? Quem pode ministrar uma aula? Aqueles legitimados para isto.

A inserção do fator social na concepção de leitura favoreceu o seu aprofundamento e pode oportunizar novas perspectivas de ensino de leitura em LI na escola. Por essa perspectiva, vemos que a leitura é um processo de interação entre o leitor, texto, autor e sociedade em que cada um desses elementos é constituído socialmente. Gostaríamos de acrescentar (ainda que de modo superficial) que a própria forma de organização da sociedade é regida e sustentada por princípios ideológicos oriundos das classes dominantes. Essa ideologia dominante que organiza a sociedade em classes, com suas diversas práticas de leitura, é também a responsável pela legitimação das práticas de leitura das classes letradas e pela exclusão das práticas das classes populares (cf. ORLANDI, 1987)⁵. As HQ são um exemplo concreto disto, pois, por muito tempo, como dito anteriormente, foram consideradas como sublitteratura por serem de leitura “fácil”, mas nós poderíamos nos arriscar a dizer que, principalmente, porque era uma leitura mais relacionada às classes populares. Entretanto, essa visão vem sendo modificada, e elas tem sido cada vez mais objeto de estudo em âmbito escolar/acadêmico. As práticas de leitura populares, portanto, estão adentrando os portões da Academia, e as HQ vem ganhando o

⁵ A questão da exclusão social, da ideologia das classes dominantes, estudadas e aprofundadas pelas teorias sociopolíticas de leitura, como a Análise do Discurso, por exemplo, não são do escopo deste trabalho, mas elas resgatam fortemente a componente ideológica no processo de leitura

seu merecido espaço nesse ambiente, cujos conceitos e características serão apresentados a seguir.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Há autores que classificam as HQ como gênero - e nomeiam o cartum, a charge, e a tirinha subtipos dele (MENDONÇA, 2002); enquanto outros preferem a terminologia hipergênero para designar um gênero maior que abrange muitos outros da mesma espécie (cf. RAMOS, 2013). Nesta pesquisa, ora vamos nos referir as HQ⁶ como gênero (quando falarmos de HQ propriamente dita, distinguindo-a da charge e da tira, por exemplo) e ora vamos nos referir a elas como hipergênero, quando quisermos mostrá-las como grade maior que engloba os demais textos em quadrinhos pelo fato de possuírem elementos em comum: uso de quadros, presença de linguagem não verbal, humor etc. Em outros termos, consideramos que as tiras, os cartuns, as charges e as histórias em quadrinhos propriamente ditas fazem parte do hipergênero história em quadrinhos. Um maior aprofundamento das discussões sobre as diferenças conceituais entre gênero e hipergênero não fazem parte do objetivo deste trabalho.

Quanto às diferenças entre os gêneros classificados como pertencentes às HQ, podemos destacar algumas delas. As HQ propriamente ditas, por exemplo, compõem-se de vários quadrinhos com uma sequência narrativa, ao passo que a charge constitui-se de um único quadro, e as tiras de, no máximo quatro ou cinco quadros (MENDONÇA, op. cit.). A charge normalmente satiriza pessoas conhecidas publicamente ou acontecimentos que se destacam negativamente no cenário público, e são marcadas pela atualidade, enquanto que o cartum é

6 Em outro artigo intitulado *Como livros didáticos de língua inglesa abordam a interface oralidade/escrita no gênero história em quadrinhos?*, consideramos as HQ como gênero, e não nos referimos a elas como hipergênero.

mais atemporal e envolve acontecimentos cotidianos e pessoas comuns, sem destaque público (AROEIRA, 2001).

Segundo Mendonça (op. cit., p. 199-200), a HQ propriamente dita é “um gênero icônico ou icônico verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro”. Desse modo, a história se constitui da relação da imagem com a palavra, numa organização espaço-temporal. Vergueiro (2013, p. 31) reitera parte dessa conceituação ao afirmar que as HQ constituem “um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o verbal e o não verbal”. Algo que se pode deprender dessas definições é que, além da tipologia narrativa, as duas dimensões - verbal e não verbal - são constitutivas das HQ e nenhuma prescinde a outra. Veja o exemplo da tira a seguir:



Fig. 27

Várias interpretações poderiam ser possíveis ao se considerar somente as imagens da tira de Calvin & Hobbes⁸ (Fig. 2).

7 <http://teachingactivities.pbworks.com/w/page/19890495/Comics%20Lesson>. Acesso em 03/03/2014.

8 Em português, essas tiras são chamadas de *Calvin & Haroldo*, mas optamos por utilizar o nome original.

Alguém poderia pensar que o garoto estava conversando sobre o seu dia na escola com o seu tigre, e, de repente, Calvin dá uma boa notícia ao tigre, este o agarra e o beija como sinal de sua satisfação pelas notícias, e o menino fica enojado pelo gesto do amigo. Outras hipóteses poderiam ser levantadas, no entanto, elas só serão confirmadas ou não pelo texto verbal:

- (1) Hobbes, have you ever kissed a girl?
- (2) A few, I guess.
- (3) Really? What was it like?
- (4) ... only a lot MORE so!
- (5) GAAK. I was hoping it wouldn't be so fuzzy.

Como todo ato de leitura, várias leituras são possíveis, mas não qualquer uma, pois há margens de interpretação, delimitadas pelos próprios elementos textuais. No caso aqui, apesar dos elementos não verbais também restringirem as possíveis leituras, o elemento verbal articulado ao desenho é imprescindível para que o leitor saiba por quais caminhos deve percorrer.

Ao perguntar ao tigre Hobbes, no primeiro quadrinho, se ele já beijou uma garota, a fala de Calvin já oferece indícios para a provável temática do texto: namoro na adolescência, sensações do primeiro beijo etc. Quando o tigre responde que já beijou algumas (balão 2), o garoto logo fica inquieto sobre a sensação de beijar uma garota e pergunta como foi (balão 3). No terceiro quadro, o tigre então 'abraça' Calvin e o beija. Efeitos de sentidos (e de humor) são criados nessa hora, pois o leitor pode supor que o tigre beija o menino talvez para demonstrar-lhe como é a sensação de beijar alguém, embora ele não seja uma garota, talvez para evitar que o menino continue fazendo-lhe perguntas sobre o fato, ou até mesmo para lembrar como é beijar uma pessoa. Não há presença de elementos verbais aí, mas o humor é estabelecido pelo fato de, ao invés de simplesmente responder à pergunta do garoto, o tigre apresenta a reação inesperada de beijá-lo. No último quadro, o menino se enjoa do beijo e o tigre

apresenta um semblante de satisfação. Tais reações, neste caso, são bem mais perceptíveis pela linguagem não verbal, porém é a linguagem verbal que vai confirmar ou não essas leituras.

Após essas breves considerações, podemos sugerir que, se não quisermos incorrer em um equívoco de interpretação, é fundamental que compreendamos que as HQ são constituídas de uma dimensão verbal e de uma dimensão não verbal, e que, portanto, não devem ter nenhuma dessas dimensões negligenciadas no ato da leitura, visto que dialogam harmoniosamente na produção de sentidos (OLIVEIRA, 2001; MONTEIRO, 2003). O leitor, portanto, terá de considerar ambas as semioses no seu processo de leitura. Nas palavras de Mendonça (op. cit.), “desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores” (p.196-197).

Além das semioses envolvidas, Mendonça (op. cit.) explica que, quanto ao tipo textual⁹, as HQ são narrativas, dada a predominância dessa espécie de sequência no gênero. Contudo, outras sequências tipológicas podem aparecer tais como a argumentativa, a injuntiva, a expositiva, entre outras.

Ao falar sobre os elementos das HQ, Mendonça (ibidem) aponta os balões, os quadros e os desenhos, e Nicolau (2008) acrescenta a esses elementos, as onomatopeias e as caixas de texto com a voz do narrador. Os balões servem de moldura para a fala/pensamento da personagem. Suas formas dizem muito sobre a ideia que se quer veicular. Assim, se um balão tem uma forma de nuvem, isso indica que a personagem está pensando naquele momento, e não falando; se tem a forma de raio, significa que a personagem está zangada, se está pontilhada, é porque a perso-

⁹ Marcuschi (2002) define tipologia textual como “conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (p.27). “Um elemento central na organização de textos narrativos é a sequência temporal. Já nos textos descritivos predominam as sequências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de sequências analíticas ou explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de sequências contrastivas explícitas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de sequências imperativas” (p. 29).

nagem está sussurrando, e assim por diante. Veja os exemplos da figura 3, no 2º ‘quadro’ (a linha demarcatória do quadro é imaginária) há um balão de pensamento (com a frase *little pest*¹⁰); e, no primeiro e terceiro quadros da mesma HQ, há balões de fala.

Fig. 3¹¹Fig. 4¹²

As onomatopeias que são componentes verbais de intensa sonoridade e componentes visuais de intensa expressividade, apesar de se apresentarem de modo gráfico/pictórico, elas dão a impressão ao leitor de que ele está ouvindo aquele determinado som. A fig. 4 apresenta uma onomatopeia expressa pelas palavras *knock, knock*, que representam em inglês o barulho que uma pessoa faz ao bater na porta para chamar alguém.

As caixas de texto indicam a voz do narrador. Ainda na figura 4, se olharmos acima do quadrinho, podemos observar uma caixa de texto com a voz do narrador dizendo: *As Margo's despair deepens...*¹³ Essa voz geralmente serve para explicar/estabelecer o contexto da cena, como no caso da figura 4, ou para estabelecer uma sequência temporal entre os quadros (como nos casos das HQ que apresentam fases de tempo indicadas por locuções adverbiais tais como: três meses depois, dois meses antes etc.).

10 Pestinha (tradução nossa).

11 Tira retirada do site: http://ozandends.blogspot.com.br/2008_04_01_archive.html. Acesso em 04/03/2014.

12 HQ retirada do site: <http://joshreads.com/?cat=6>. Acesso em 04/03/2014.

13 À medida que o desespero de Margo aumenta... (tradução nossa).

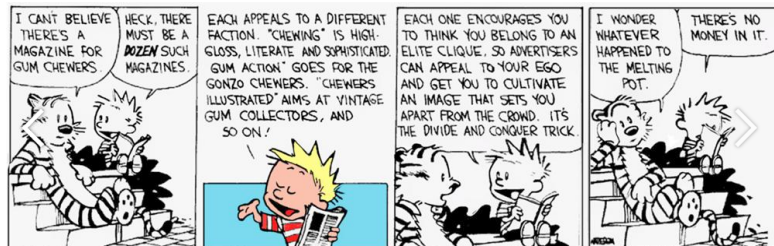
Os quadros, ou vinhetas, funcionam como moldura de um momento da ação, situando-a no tempo. Eles em geral aparecem na forma retangular ou quadrada. Segundo McCloud (2005), “o quadro funciona como um tipo de indicador de que o tempo ou espaço está sendo dividido.” (p. 99). As linhas que demarcam o contorno das imagens, ou seja, que formam os quadros, também são representativas. Segundo Vergueiro (op. cit.), linhas sólidas indicam acontecimentos que ocorrem em tempo real, enquanto linhas pontilhadas apontam para acontecimentos passados, ou até mesmo devaneios da personagem. Ainda conforme o referido autor, às vezes, alguns quadrinhistas não utilizam a linha demarcatória dos quadrinhos (como no caso do terceiro quadro da fig.3), mas, mesmo assim, o leitor consegue recuperá-la em sua imaginação, dando vida e sequência à história. Observe a seguinte HQ:

Fig. 5¹⁴

14 <http://pandawhale.com/post/26047/bill-watterson-a-cartoonists-advice>

A ausência de quadros na maior parte da HQ acima não impede que o leitor visualize uma sequência de imagens como se eles estivessem ali. Os desenhos aparecem imóveis na história, mas o leitor os “movimenta” em sua imaginação, a partir da leitura de cada ‘quadro’, dando-lhes movimento e reconstruindo o fluxo narrativo. Mentor (2013) ressalta que o leitor determina até mesmo em qual ritmo eles estão dançando e os movimentos que ocorrem entre cada imagem.

Vergueiro (op. cit.) também aponta a importância dos planos e ângulos de visão na produção dos sentidos de uma HQ. Segundo ele, os planos “representam a forma como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e largura, da mesma forma como ocorre na pintura, na fotografia e no cinema” (p. 40). Ele elenca seis tipos de planos: geral, total, médio, americano, primeiro plano e plano de detalhe, que veremos a seguir. Vejamos a tira abaixo para observarmos alguns desses planos:

Fig. 7¹⁵

O plano geral abrange os personagens e todo o cenário que envolve determinada cena da HQ (quadros 1 e 4). O plano total engloba apenas a personagem humana por inteiro e não permite a visualização de muitos detalhes ao redor da cena (quadro 3). O plano médio representa o personagem humano

da cintura para cima, permite uma melhor clareza dos traços e é muito usado em cenas de diálogo (quadro 2). O plano americano retrata os personagens a partir da altura dos joelhos. O primeiro plano restringe o enquadramento à altura dos ombros da personagem em foco, ressaltando suas expressões e o seu estado emocional. E, finalmente, o plano de detalhe realça um elemento da figura que poderia passar despercebido pelo leitor, pode ser uma boca, um olhar, um objeto etc. Mais adiante retomaremos essa tira e veremos como todos esses planos cooperam para o estabelecimento de sentidos.

Além dos planos, existem também os ângulos de visão, que “representam a forma como o autor deseja que a cena seja observada” (VERGUEIRO, op. cit. p. 42). O ângulo de visão superior, por exemplo, indica quando a imagem é retratada de cima. No caso da fig. 8, pode-se sugerir que o autor quis dar ênfase às atitudes marotas de Calvin, por isso, as casas, as ruas e os meios de transporte ficam pequenos, e o garoto aparece em maior proporção, retratado de cima, como se ele e seu mundo, a seus próprios olhos, fossem superiores a tudo o mais que existe ao seu redor.

Fig. 8¹⁶

15 Tira retirada do site: <http://calvinandhobbes.wikia.com/wiki/Calvin>. Acesso em 10/03/2014.

16 Retirado de: <http://www.fanpop.com/clubs/calvin-and-hobbes/images/1395519/title/calvin-wallpaper>.

Numa HQ com ângulo de visão inferior a cena seria retratada de baixo para cima com o objetivo de dar destaque a algo ou alguém e assim conferir sentido(s) à estória.

Apesar do fácil reconhecimento de uma HQ quanto à identificação dos quadros, desenhos, balões, onomatopeias, ângulos de visão etc., elas se constituem em gêneros bastante complexos quanto ao seu funcionamento discursivo, que demanda do leitor vários tipos de conhecimentos se quiser interpretá-las adequadamente. O leitor precisa estar consciente, por exemplo, de como os elementos icônicos se harmonizam com o tamanho das letras e alguns símbolos para poder reproduzir certos aspectos da fala. Desse modo, se um quadrinhista quiser apresentar um personagem xingando outro, ele pode lançar mão de palavras em negrito, ou em caixa alta para expressar o xingamento e a altura da voz, ou pode se utilizar de símbolos como caveiras, ossos e estrelas, que representam palavrões, para poder comunicar sua ideia (cf. MONTEIRO, 2003).

Fig. 9¹⁷

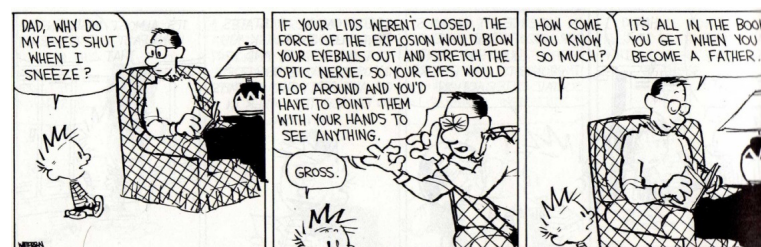
Um outro aspecto das HQ que merece destaque diz respeito à conclusão (cf. MENTOR, 2013). Ao ler a tira de Mafalda (Fig. 9), o leitor pode ter algumas percepções sobre a história mesmo ela não estando em movimento. Na passagem do segundo para o terceiro quadro, por exemplo, ele pode “vi-

17 Retirado de: http://www.timetravelturtle.com/wp-content/uploads/2011/11/mafalda_nuclear_war.jpg

sualizar” os três colegas (Mafalda, Manolito e Susanita) se digladiando e se ferindo, apesar da imagem apenas mostrar os três estirados ao chão e a onomatopeia ‘boom!’. Isto é, não há detalhes sobre a brincadeira, nem sobre o que acontece para que eles venham a cair, mas o leitor pressupõe e preenche esses espaços (ou hiatos) em sua mente. A conclusão diz respeito exatamente a essa capacidade de examinar as partes e fazer deduções sobre o todo. Pode-se perceber aqui a participação do leitor, assumindo uma espécie de coautoria com a obra, ao preencher-lhe as sarjetas e atribuir-lhe uma conclusão.

HQ NA SALA DE AULA DE LI: POR UMA VISÃO SÓCIO-INTERACIONISTA DE LEITURA

Qual a finalidade de se trabalhar com planos e demais elementos constitutivos das HQ em sala de aula? Porque eles também são elementos constitutivos do sentido. Por exemplo, por que, na figura 10, no segundo quadro, o autor desenhou o rosto de Calvin apenas dos olhos para cima e em primeiro plano? Seria esse um aspecto irrelevante de se analisar? Cremos que não, pois o primeiro plano foi utilizado nesse quadro com algum objetivo.

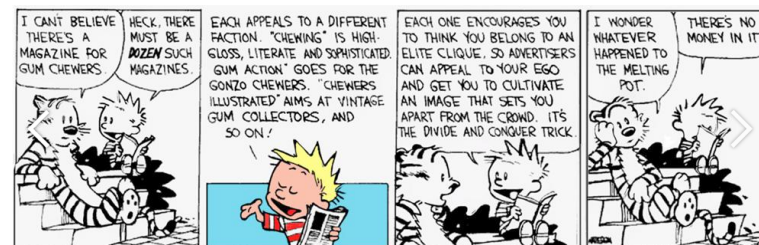
Fig. 10¹⁸

18 Tira retirada de: <http://thebluesurreal.wordpress.com/2014/02/27/calvin-and-hobbes-errrr-calvin-and-cool-dad/>. Acesso em 10/03/2014.

O pai de Calvin havia acabado de dar uma explicação para a pergunta do garoto que indagava por que os olhos dele fechavam quando ele espirrava¹⁹. Ele falou que se Calvin não fechasse as pálpebras dos olhos na hora do espirro, os globos oculares poderiam explodir e esticar o nervo ótico, fazendo com que seus olhos saíssem do lugar, e assim precisasse da ajuda de suas mãos para direcionar o olhar sempre que quisesse ver alguma coisa²⁰. O assunto, portanto, estava relacionado aos olhos, à visão, então, possivelmente o quadrinhista realçou os olhos de Calvin, omitindo a outra metade do rosto, para dar ênfase ao assunto em foco e para destacar o semblante assustado do garoto.

Como dito antes, as características e elementos típicos das HQ ilustram o quanto elas são elementos ricos para a formação de leitores mais críticos de seu mundo. Como então explorar tal hipergênero na aula de leitura de LI? Vamos retornar à figura 7 e propor, além de algumas reflexões, sugestões de análise para a sala de aula. Obviamente, não queremos aqui oferecer uma visão didatizante de uma HQ, até porque seria algo bastante reducionista para um gênero tão rico, mas estamos apenas propondo uma sugestão de análise para o texto em uma aula de LI em que os estudantes precisam estudar o idioma para além do aspecto lúdico típico desse tipo de leitura. Suponhamos que iremos analisar essa tira, dentre outras do Calvin, com uma turma de inglês Instrumental no nível superior que tenha alunos de algumas áreas das Ciências Humanas: História, Economia, Publicidade e Psicologia. A finalidade da aula é verificar como o autor faz críticas à determinadas visões de mundo impostas pela ideologia da classe dominante. Para isso, o aluno deverá descobrir que visões são estas e que recursos linguísticos e pragmáticos são utilizados pelo autor para atingir seu objetivo.

Retomemos, então, o texto (Fig. 7):



<http://calvinandhobbes.wikia.com/wiki/Calvin>. Acesso em 10/03/2014.

Num primeiro momento, numa perspectiva mais cognitivista de leitura, a fim de verificar o conhecimento prévio do estudante sobre o texto, o professor pode fazer algumas perguntas sobre o que ele sabe a respeito das personagens Calvin & Hobbes. Se ele tem contato com estas tiras ou já teve em sua infância/ adolescência. A partir disto e da observação das imagens, pode levantar hipóteses sobre os possíveis assuntos abordados no texto. Algumas questões podem ser contempladas. Onde os personagens estão? O que estão fazendo? Por que somente no segundo quadro não há a presença de balões, embora o personagem esteja falando?

O professor pode então fazer umas perguntas mais decodificadoras para saber o nível de conhecimento linguístico dos estudantes. O que motiva Calvin a fazer todo um discurso sobre a relevância da existência de revistas voltadas para mascadores de chicletes? Que argumentos ele apresenta? Qual a reação do tigre à fala do menino? No texto do primeiro quadro, o tigre comenta que não acredita que exista uma revista só para mascadores de chiclete. Ao que Calvin prontamente responde que deve haver dezenas de tal tipo de revista e elenca as razões no segundo quadro, a saber: cada revista apela para uma facção diferente; mascar é algo elevado, brilhante, letrado e sofisticado; a revista 'ação de mascar' vai para os mascadores *Gonzo*, já a dos mascadores ilustrados objetiva alcançar os colecionadores de chiclete *vintage*, e assim por diante. No terceiro quadro, o

19 Tradução nossa.

20 Tradução nossa.

garoto prossegue sua reflexão sobre tais revistas. Ele argumenta que cada uma delas encoraja o leitor a pensar sobre a qual grupo de elite ele pertence. Os publicitários, então, apelam para o seu ego, e o levam a cultivar uma imagem que o distingue da maioria das pessoas comuns. Ao final desse mesmo quadro, o garoto conclui que estas coisas referem-se aquele famoso jeitinho de alguém conquistar certo tipo de público ao dizer que ele é diferente dos demais. No último quadro, após as explicações do menino, Hobbes suspira, “corta” o assunto, e pergunta sobre o cofrinho de moedas. Ao que Calvin responde que está vazio.

O professor pode então trabalhar o vocabulário, os recursos linguísticos e os pragmáticos utilizados aqui para explicitar como eles são explorados para estabelecer certas intenções comunicativas. Por que o uso do *can't* na pergunta de Hobbes? Provavelmente porque ele não consegue acreditar como pode haver uma revista que se ocupe de abordar um assunto tão bobo quanto o ato de mascar chicletes. Parece haver uma alusão aqui às muitas revistas inúteis (porque contemplam temas tolos) que circulam em nossa sociedade. Por que o uso do *There must be* para responder à pergunta do tigre? Por que o vocábulo **dozen** aparece em negrito no primeiro quadro? Percebe-se que o autor quis atribuir certa ironia à fala do garoto ao dizer: deve haver **dezenas** de tais revistas²¹. Ou seja, não há somente uma, mas inúmeras outras que contemplam aquele tipo de tema que pode ser ridículo sob um determinado ponto de vista, mas a ideologia dominante o fará parecer interessante sob outro, porque o apresentará revestido de glamour e sofisticação.

Por que o uso de *each* iniciando a fala do garoto nos quadros 2 e 3? Esse é o momento em que o garoto explica as razões para a existência de tais revistas e enfatiza o que *cada* uma faz. Em seguida, como vimos, Calvin categoriza os leitores de cada tipo de revista. Por que o uso dos adjetivos *high-gloss*,

literate e *sophisticated*? Há uma referência implícita ao tipo de público que supostamente lerá a revista. Isto é, se mascar chicletes é algo brilhante, letrado e sofisticado, então quem faz isto e lê esse tipo de revista também o é. É um apelo, portanto, ao consumo de chicletes e, ao mesmo tempo, à aquisição da revista. Não é isto que as revistas de circulação social fazem? Elas sugerem que quem as lê pertence a uma determinada categoria de pessoas, mais elevada, e quem consome aqueles produtos anunciados por elas também são mais elevados (ou sofisticados). Neste ponto, uma visão sócio-interacionista de leitura já estará sendo adotada porque, apesar de estar trabalhando vocabulário e gramática, o professor estará levando o estudante-leitor de LI a fazer reflexões de cunho social sobre a não aleatoriedade dessas escolhas lexicais e gramaticais.

O professor pode abordar em seguida a razão pela qual os publicitários são mencionados no texto e sua relação com o apelo do ego. Possivelmente, eles são mencionados e apelam para o ego porque eles estudam como determinados tipos de pessoas poderão ser atraídas para adquirirem certo tipo de produto, i. e., como homens de negócios da classe média podem ser influenciados por tal mídia para comprar determinado tipo de carro. Até aqui, podemos levar o aluno-leitor a observar que a tira critica seriamente o mundo banal consumista em que nós vivemos. Tentar mostrar-lhes que, às vezes, consumimos coisas inúteis porque nos convenceram de que aquilo era necessário e bom. Alguém estudou como nos atrair para adquirir certos produtos que nem precisávamos e nós engolimos a isca sem nos questionarmos. Na voz de um garoto, percebemos todo um sarcasmo, ironia e crítica social a uma sociedade capitalista selvagem. Vemos também que uma tira como esta não tem nada de infantil, pelo contrário, somente uma pessoa com certo nível de maturidade de vida e de leitura poderá compreendê-la melhor. Além das questões linguísticas e sociais, o professor pode trabalhar ainda a interdisciplinaridade. Há assuntos de ordem econô-

21 Tradução nossa.

mica e psicológica neste texto. A publicidade está a serviço da classe dominante e da economia e para isto se utiliza da Psicologia (apelo do ego, autoimagem diferenciada dos demais etc.).

Na sequência, o tigre interrompe bruscamente o raciocínio do garoto como se o que Calvin falou lhe parecesse enfadonho ou mesmo para sugerir de modo discreto que o dinheiro das economias foi gasto pelo menino exatamente para comprar as tais revistas. Acreditamos que essa interrupção também não foi aleatória. Ele pergunta pelo cofrinho, o lugar onde se deposita as economias de alguém. Essa voz parece representar as pessoas que não querem saber desse discurso de alguns sobre o consumo exagerado, propiciado pela sociedade capitalista, principalmente vindo daqueles cuja prática não condiz com a teoria. Querem gastar suas economias e ponto final. Calvin tem a resposta para o cofre: ele está vazio. Isto nos leva a pensar que, apesar de todo aquele discurso sobre a sociedade consumista, ele parece ser mais um que consome suas economias, mais um que apenas teoriza sobre a ideologia dominante, porém está escravo dela.

Após todas essas discussões, e muitas outras que o professor considerar relevantes, ele pode pedir que seus alunos de Publicidade em conjunto com os de Psicologia produzam uma HQ que incentive o consumo de certo produto para um determinado público-alvo. E os alunos de Economia e História irão produzir outra HQ contestando tal temática. Tal iniciativa poderá fomentar uma discussão proveitosa na sala de aula e estimulará a contribuição dos diferentes campos do saber na aula de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Texto, leitura e leitores são ressignificados a cada momento da história. O que era desvalorizado por pertencer às classes populares, hoje é ao menos considerado como objeto de estudo na Academia. “Aquilo que era prestígio ontem, hoje

é relativizado [...], e o que era negligenciado no passado, agora é posto em relevo. O texto que era considerado apenas de entretenimento há algum tempo atrás, a exemplo da HQ, hoje é objeto de estudo de inúmeras pesquisas científicas, por sua complexidade, beleza e riqueza de elementos” (SILVA, 2013).

Considerando essas rupturas de paradigmas nas teorias de leitura, com este artigo, objetivamos apresentar como a análise da relação imagem-texto de uma HQ, numa perspectiva sócio-interacionista de leitura, e como o estudo mais aprofundado dos elementos típicos das HQ pode contribuir para a formação de um leitor de LI mais crítico.

Concluimos que é possível realizar uma leitura crítica e, conseqüentemente, formar leitores mais críticos a partir da análise desse hipergênero por várias razões. Primeiramente, porque o estudante, se já não o fazia, passa a analisar as imagens com outro olhar porque as vê como constitutivas dos sentidos do texto, e não como coadjuvantes. Em segundo lugar, porque o estudante começa a perceber que as estruturas linguísticas não são escolhidas aleatoriamente, mas existe uma ‘intenção’ por trás de cada escolha. E, por fim, pelo fato de ser típico desse hipergênero fazer críticas sociais através do humor, então, o estudante vai tentar perceber que recursos (pragmáticos, ideológicos, linguísticos) foram utilizados para estabelecer o humor. Poderíamos elencar inúmeras outras, mas nossa pesquisa teve como foco estas.

REFERÊNCIAS

- AROEIRA E IQUE. *O processo de criação das charges* (mesa redonda). In: AZEREDO, C. (org.). **Letras e Comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 151-171.
- BEZERRA, M. A. **Visão panorâmica de concepções de leitura**. Campina Grande: UFCG, 1999, 3 p. (mimeogr.).

CARMAGNANI, A. M. G. *Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau*. In: CORACINI, M. J. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

DAVIES, F. **Introducing Reading**. New York: Penguin, 1995.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 2012.

GROENSTEEN, T. **História em quadrinhos**: essa desconhecida arte popular. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

KLEIMAN, A. Modelos Teóricos: Fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. In: KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989. p. 21-35.

_____. **Texto e Leitor**. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. & PEREIRA, A. E. (org.) **O ensino de leitura e produção textual**. Pelotas: Ucpel, 1999. p. 13-37.

McCLOUD, S. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Ltda., 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MENDONÇA, M. R. de S. *Um gênero quadro a quadro*: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENTOR, T. **Quadrinhos**: usos e potencialidades no livro didático de língua inglesa. 2013. 42 f. Monografia (apresentada ao final do curso de Licenciatura em Letras) - UFCG, Campina Grande.

MONTEIRO, Vivian. **Ensino de leitura em língua estrangeira**: contribuições de uma prática reflexiva. 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - UFPB/CCHLA, João Pessoa.

NICOLAU, M. **Falas e Balões**: a transformação dos textos nas histórias em quadrinhos. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2008.

OLIVEIRA, M. L. S. *Charge*: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, J. C. de (org.). **Letras e comunicação** – uma parceria no ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: vozes, 2001. p. 265-276.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 5. ed. Campinas: Cortez, 2000, p.15-21.

RAMOS, R. de C. G. *O livro didático de língua inglesa para o ensino médio: papéis, avaliação e potencialidades*. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SILVA, V. M. **Como livros didáticos de língua inglesa abordam a interface oralidade/escrita no gênero história em quadrinhos?** In: Anais do VII Seminário Nacional sobre ensino de língua materna, estrangeira e de literatura (SELIMEL) e I Simpósio de Estudos em Linguagem (SIEL), Campina Grande, 15 a 17 de outubro de 2013.

VERGUEIRO, W. *Uso das HQs no ensino*. In: RAMA, A. & VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 7-29.

2

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA MULTIMODAL NA SALA
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

ROSIANE XYPAS

INTRODUÇÃO

A multimodalidade é recurso de comunicação com, no mínimo, duas linguagens. Ela pode abranger assim imagens e palavras, imagens, sons e texto verbal em um só tipo de material para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Os livros didáticos atualmente são compostos de textos verbais e não verbais, de textos orais com sons e imagens, em uma palavra de multimodalidade. Se a multimodalidade ocupa um lugar central na sociedade, com livros didáticos e outros documentos podendo ser encontrados na internet, pensamos na questão da educação literária multimodal para o ensino de línguas estrangeiras. Pois, a questão do letramento literário (LL) é fundamental no ensino de língua/cultura em língua estrangeira (LE), visto que os materiais didáticos são ricos nessa modalidade.

O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão da proposta do letramento literário em um corpus de livros didáticos (LD) de ensino de literatura. Desejamos investigar quais estratégias de leitura são favorecidas e que tipo de exploração didático-pedagógica é proposta nos LD analisados. E promover a leitura literária multimodal no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em aprendizes de níveis intermediário e avançado. Assim,

buscando refletir sobre o letramento literário em LE compomos um *corpus* de estudo constituído por quatro livros didáticos de literatura, a saber, *Littérature progressive du français – niveau débutant* de Nicole Blondeau et alli (2004); *Le FLE par les textes* de Bouchery e Taillandier (2009); *Livres ouverts* de Estéoule-Exel e Ravier (2008) e *Littérature en dialogues* de Geneviève Baraona (2006).

Postulamos que a leitura de texto literário na sala de aula de língua estrangeira favorece o aprendiz, por um lado, a desenvolver a sua capacidade leitora visando à interação na sociedade em que vive, e, por outro, a descentralizar-se de sua própria cultura, pelo conhecimento da do outro diferente.

Para isso, apresentamos os gêneros textuais no LD de FLE. Em seguida, analisaremos o que propõem os livros didáticos específicos no ensino de LE através de textos literários. Enfim, sugerimos uma proposta do ensino de leitura em línguas estrangeiras com textos literários.

A PRESENÇA DE DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

Os livros didáticos de línguas estrangeiras apresentam uma grande diversidade de gêneros textuais, a saber: jornalísticos, injuntivos, informativos, como também os literários. Entretanto, estes últimos ocupam um lugar restrito nos LD, ou seja, os gêneros literários, além de figurarem apenas na metade de uma página, são apresentados, quase sempre, como recortes, trechos ou excertos. Dito em outras palavras, a página dupla que compõe todo manual quase nunca lhes é consagrada. Além disso, o trecho literário é abordado geralmente como suporte para o desenvolvimento da língua e a exploração pedagógica desses excertos visa a reforçar pontos do tema da unidade do

manual ou de pontos gramaticais já trabalhados na unidade do LD, raramente levando em conta sua literariedade.¹

A perspectiva acional preconiza o desenvolvimento do aprendiz ou do ator social na competência da compreensão escrita visando a sua autonomia. Esta perspectiva preconiza a utilização de diversas ciências humanas para ajudar o aprendiz a se tornar autônomo. Espera-se que ele se torne, desta forma, um leitor confirmado, ou seja, aquele que sabe utilizar estratégias de modo eficaz em sua leitura que o tornará leitor ativo. Com efeito, no *corpus* composto pelos livros didáticos acima destacados, observamos que os exercícios, a partir de excertos literários, priorizam o fator linguístico explorando sua forma com um estudo de vocabulário e seus aspectos linguísticos. Dito em outras palavras, o trecho literário é utilizado como modelo para, por exemplo, se ensinar a fazer uma carta de amor, pedindo-se ao aprendiz para escrever à maneira de etc. Esses objetivos são interessantes e válidos, mas como não é explorada a literariedade do texto, que marca a sua especificidade, e como não se demanda estratégias precisas de leitura literária, quais sejam: na fase da pré-leitura uma análise do título, da capa, o nome do autor; na fase da leitura, por exemplo, Onde? Como? Quem? Por quê?, ou seja, nenhum elemento que explore a compreensão global e a compreensão detalhada que destaque o tema do trecho do texto com o qual se trabalha e por fim, uma atividade de pós-leitura, como dar continuidade à história, há falta no desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação do texto para a construção de sentidos advinda do sujeito leitor. Assim, a leitura vai desde a codificação para leitores pouco hábeis à interação para os leitores proficientes. Mas, sem exercícios próprios ao desenvolvimento do sujeito leitor para uma leitura interação com o texto,

¹ Essa constatação, ou seja, a forma como se explora o trecho do TL equivale também para o manual de língua espanhola Prisma B1 e o manual de inglês Cutting Edge pre-intermediate, Pearson Longman analisados por nós.

como promover uma educação literária?² Além disso, sabe-se que o texto literário é tratado na perspectiva acional como um tipo de texto como outro qualquer no programa do ensino da leitura.

Pensamos que um bom desenvolvimento do letramento multimodal faz com que o leitor-aprendiz tenha contato com diversos gêneros textuais verbais ou não verbais, a saber, narrativos, argumentativos, descritivos, informativos, explicativos, expressivos, injuntivos, imagens fixas ou em movimentos entre outros, durante sua formação. E no século XXI, estes modos de textos podem servir para ampliar a leitura, os conhecimentos do leitor e formá-lo para o grande desafio de ser cidadão nesta nova era de computador e de Internet onde tanto imagens pululam em sua vida cotidiana quanto o ensino para as mesmas se torna imprescindível.

No entanto, ainda existem receios quanto à leitura de textos literários (TL) por parte de diversos aprendentes em sala de aula. Muitos deles afirmam que não gostam de ler textos literários, porque são muito difíceis de entender, porque são muito específicos e, enfim, porque não estão ao alcance deles. Partindo dessa constatação, não caberia ao professor de línguas estrangeiras fazer um trabalho específico para a modificação das representações de seus alunos sobre textos literários? Assim, modificar as representações negativas sobre o TL seria promover a dessacralização desse tipo de texto. Essa tomada de consciência que deve partir do professor para os seus alunos poderá favorecer uma nova atitude diante da leitura do texto literário em língua estrangeira e quem sabe facilitar a formação do sujeito-leitor literário. Caso contrário, representações do tipo que reforçam as dificuldades contribuem negativamente para a construção de sentidos. Elas não reforçariam sua sacralização abrindo um hiato na educação literária multimodal em línguas estrangeiras? E a leitura literária nos livros didáticos de literatura, o que propõem seus autores para a sala de aula?

2 Ver o texto da autora Vivian Monteiro neste mesmo livro.

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DE TEXTOS LITERÁRIOS: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

É possível ensinar língua e cultura estrangeiras através de textos literários? Se sim, como e o que propõem autores especialistas sobre este tema polêmico? A partir de que nível: iniciante, intermediário, avançado?

É buscando ampliar nossa compreensão sobre o lugar do texto literário na aula de línguas estrangeiras que analisamos igualmente quatro livros sobre o assunto, a saber, *Littérature progressive du français – niveau débutant* de Nicole Blondeau et alli (2004); *Le FLE par les textes* de Bouchery e Taillandier (2009); *Livres ouverts* de Estéoule-Exel e Ravier (2008) e *Littérature en dialogues* de Geneviève Baraona (2006), já citados na introdução deste artigo.

Desejamos compreender a proposta pedagógica dos autores, ao levarem o texto literário para a sala de aula de línguas estrangeiras, no que se refere a três pontos essenciais a fim de verificar que lugar está reservado e como favorecem a construção de sentidos na leitura: o primeiro está vinculado à dessacralização do texto literário e o nível do aprendiz para a leitura desses textos em aula de língua; o segundo, à exploração literária proposta no manual e, por fim, que lugar para o prazer do texto.

Nicole Blondeau et alli (2004) indicam em seu primeiro volume da coleção *Littérature progressive du français – niveau débutant* (Literatura Progressiva do Francês – nível iniciante) qual público a ser trabalhado nesse manual e o nível para a introdução do ensino/aprendizagem da língua através de textos literários. As autoras do manual acima citado afirmam que “a obra se endereça a um público de aprendizes em fim do nível 1, quer dizer, aqueles que tiveram de 100 a 150 horas de ensino de língua francesa” e nos alerta que é interessante observar que,

“no nível elementar, a escolha de textos literários é perigosa” (2004, p.3)³. Ainda no preâmbulo podemos ler que a exploração pedagógica proposta, nomeada de ‘pacto pedagógico’, é a de que o professor tenha “confiança nos aprendizes (...) aceitando a paráfrase (...) e acolhendo suas interpretações” (2004, p. 3-4)⁴. Perguntamos então: Em que língua, durante o curso, a paráfrase elaborada pelos aprendizes deve ser explicitada, se levarmos em conta o seu nível iniciante? Em língua francesa, possivelmente se o prazo de aprendizagem da língua for respeitado entre 100 a 150 horas de aula fixado pelas autoras para a introdução dos textos literários em sala de língua estrangeira equivale - se pensarmos em nossos cursos universitários brasileiros – o de um ano e meio no mínimo, ou seja, dois semestres e três meses consecutivos de aprendizagem da língua estrangeira em questão, sobretudo em um contexto exólingue para a introdução de TL na aula de língua.

Ainda as autoras Blondeau et alli (2004) afirmam igualmente em seu prefácio que “o texto literário é um suporte de aprendizagens múltiplas [visando] à construção de sentido e não à procura [de um certo] sentido [preestabelecido]” (2004, p. 4)⁵. Considerando o que acabamos de citar, compreendemos que assim há uma tentativa de dessacralização do texto literário, atitude que pensamos muito positiva para o ensino/aprendizagem da leitura literária, como também a esperança de se trabalhar com o mesmo visando à ampliação e a formação das representações de mundo do aprendiz de línguas estrangeiras de nível intermediário e avançado.

3 « L'ouvrage s'adresse à un public d'étudiants en fin de niveau I, c'est-à-dire ayant suivi 100 à 150 heures d'enseignement de français » (Avant-propos, 2004, p. 3).

4 « À un niveau élémentaire, le choix des textes est périlleux (...). Faire confiance aux étudiants (...) mettre les étudiants en confiance (...) accepter les paraphrases » (Avant-propos, 2004, p. 4).

5 « Le texte littéraire est un support d'apprentissage multiples (...) dans la construction de sens plutôt que la recherche d'un sens (...) » (Avant-propos, p. 4).

Quanto às atividades do LD em análise, as autoras propõem dois contatos: o primeiro, chamado de *descoberta*, o aprendiz deve trabalhar os elementos paratextuais, e o segundo contato visa à *exploração do texto* fundamentando-a na leitura para a realização de tarefas que buscam a compreensão visando ao prazer do texto. No tocante à exploração pedagógica, um primeiro contato com o texto é sem a leitura do mesmo como afirmam as autoras: “pode ser feito sem lê-lo, olhando somente sua composição como a tipografia, a pontuação... o que rompe com a linearidade do contínuo linguístico observando os fragmentos. A imagem do texto, sua organização implica na construção do sentido. Elaborar hipóteses sobre o tipo de escrito proposto, sobre os temas possíveis, sobre a intriga...”⁶

Podemos observar que o trabalho com o texto literário surge primeiramente com os elementos paratextuais que podem favorecer as estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito-leitor fazendo-o evocar seus conhecimentos prévios. As autoras ainda propõem tarefas em um segundo contato com o texto que evocam “observação, anotações, destaques visando ao desenvolvimento do aprendente ativo diante da escrita. (...) Este não deve esperar pelo sentido do texto ou que o professor lhe ofereça um, ele deve elaborá-lo, ligando os indícios, cruzando os dados.”⁷ Esse segundo contato com o trecho do texto literário estudado é mais aprofundado, a nosso ver, e como tal, exige ainda mais do sujeito-leitor incluindo suas capacidades da oralidade na LE estudada. Fundamentada na

6 « ... Elle peut se faire sans le lire, seulement en regardant sa composition, la typographie, la ponctuation... ce qui rompt avec la linéarité du continuum linguistique, en repérant des fragments. L'image du texte, son organisation, est porteuse de sens. Élaborer des hypothèses sur le type d'écrit proposé, sur les thèmes possibles, sur l'intrigue, c'est créer un horizon de lecture, une attente. » (Avant-Propos, p. 6).

7 « Les tâches à effectuer : repérer, observer, noter, relever, souligner rendent l'élève actif face à l'écrit. Il n'attend pas que le sens se donne (ou que l'enseignant le lui suggère), il l'élabore par tâtonnements, en liant les indices, en croisant les données. » (Avant-Propos, p. 7).

comparação entre as culturas da língua estrangeira aprendida com a sua de língua materna e uma possível leitura visando a uma produção, o aprendente, neste segundo momento, poderá através de elaborações evocadas pelo seu conhecimento de mundo criar seu texto de leitor. Dito em outras palavras, o texto de leitor é a modificação ou o preenchimento do vazio que apresenta todo texto literário.

O segundo manual é *Le FLE par les textes* (2009) (O FLE pelos textos), que se destina “aos leitores de nível A2 ou B1, é caracterizado pelo uso de *verdadeiros* [em itálico no Prefácio do livro didático em questão] textos literários como suportes pedagógicos” (2009, p. 3)⁸. As autoras afirmam: “Possam [esses textos] darem o gosto desta literatura [a francesa] tão rica (...) como sublinha o poeta François Cheng em uma mensagem ‘uma indefectível convivência entre nós todos’(...)” (2009, p. 3).⁹ A proposta pedagógica visa ao público de aprendentes estrangeiros do curso de “descoberta da língua e da civilização francesa” (2009, p. 3)¹⁰.

Estão de acordo Bouchery e Taillandier (2009) com Blondeau, Allouache e Né (2006) no que diz respeito à introdução da leitura de texto literário em aula de língua, porque propõem o nível de ensino/aprendizagem fim do nível A2. Ora, no prefácio do segundo livro didático analisado, a afirmação que visa a dar com a leitura do texto literário o gosto aos aprendentes desta literatura ‘tão rica’ que é a francesa, indica um contrassenso no que diz respeito à dessacralização do texto literário. Por um lado, porque o texto literário toma forma novamente de sacralizado recaindo em um distanciamento da leitura dos

8 « Destiné aux lecteurs de niveau A2 ou B1, cet ouvrage se caractérise par l’usage de vrais textes littéraires comme supports pédagogiques ». (2009, p. 3).

9 “Puisse-t-il Donner à tous le goût de cette littérature si riche, ce fonds commun qui établit, comme souligne le poète François Cheng, une ‘indéfectible connivence entre nous tous’ » (2009, p.3).

10 « (...) découvrir la langue et la civilisation française » (2009, p.3).

mesmos pelos alunos. Por outro, a ‘tão rica’ literatura francesa é apresentada com uma proposta de exploração pedagógica que tem função de desenvolver apenas a língua francesa com exercícios de preencher lacunas, de produção escrita, de ligar palavras e frases, de reformular frases, entre outras. Gostaríamos ainda de ressaltar que François Cheng é romancista, escritor de origem chinesa que adotou a língua francesa para sua criação literária, um poeta certo no sentido de criador.

Que espaço há para a leitura, compreensão e interpretação do trecho literário lido se as propostas de atividades não associam a uma imersão do sujeito-leitor no texto, logo que tipo de prazer do texto poderá ser suscitado? Como pode o aprendente elaborar estratégias de leitura para o tipo de texto em questão se deve estar preso aos aspectos apenas linguísticos da língua como gramática e vocabulário?

O terceiro LD em análise se intitula *Livres Ouverts* (2008) (Livros Abertos) e se destina a estudantes de nível intermediário e avançado. Os textos são classificados por nível de dificuldade no interior de cada tema, do mais simples ao mais complexo e correspondendo aos níveis B1 (talvez A2 para alguns), [grifo do autor do livro analisado] à C2 do Quadro Europeu Comum de Referência. (2008, p. 5). Pode-se ler no preâmbulo do manual que “o conjunto de textos pode ser abordado desde o nível B1 se nos apoiamos em uma compreensão global e se não quisermos que os estudantes compreendam cada palavra [do texto], o acesso ao prazer do texto pode se fazer sem isto” (2008, p. 5)¹¹.

Podemos dizer que todas as propostas em todos os manuais analisados até agora são compatíveis quanto ao nível de introdução do trabalho com textos literários em aula de línguas, a saber, fim A2 no mínimo cem horas aula. Quanto ao prazer da leitura, há uma proposta de gradação de dificuldades suge-

11 « L’ensemble de textes peut être abordé depuis le niveau B1, si nous nous appuyions sur une compréhension globale, si nous ne voulons pas que les étudiants comprennent chaque mot du texte » (2009, p. 3).

rindo a aprendizagem em espiral, quer dizer, que uma aquisição depende da outra, formando juntas, um todo crescente e viável para a progressão da aprendizagem da leitura literária do aprendente de língua estrangeira. Por fim, *Livres ouverts* (2008) apresenta uma exploração pedagógica voltada para o desenvolvimento do vocabulário e expressões e seus exercícios são do tipo questões abertas visando ao desenvolvimento da compreensão, da análise textual e da escrita.

O quarto e último livro didático analisado é *Littérature en dialogues* (2006) (Literatura em diálogos) que “é dividido em trinta capítulos escolhidos em função do interesse cultural e discursivo do aprendiz. A progressão não é cronológica, mas respeita a complexidade do sentido dos textos” (2006, p. 3)¹². Este livro propõe aos aprendentes adultos e adolescentes de nível intermediário descobrirem tanto os autores quanto suas obras. O objetivo da obra “é de transmitir ‘o prazer do texto’ por um enfoque na leitura viva (...)” (2006, p. 3)¹³.

O livro didático que acabamos de mencionar apresenta uma proposta de exploração pedagógica de trechos literários com bastantes pontos pedagógicos a serem trabalhados em comparação aos que analisamos anteriormente. Observamos que, a partir do “excerto da obra, seu autor é apresentado. Em seguida, propõe-se ao aprendiz uma observação de elementos do discurso, os principais pontos gramaticais e atos de fala. Quanto às atividades, elas são apresentadas em páginas duplas e correspondem ao desenvolvimento das quatro competências como as compreensões escritas e expressões escritas e orais, mais a dimensão cultural visando, essencialmente, como o título do livro didático indica, a desenvolver a competência oral. As atividades

12 « La littérature en dialogues est divisée en 30 chapitres, choisis en fonctions de leur intérêt culturel et discursif. La progression, non chronologique, respecte la complexité du sens des textes » (2006, p. 3).

13 « L’objectif de l’ouvrage est de transmettre ‘le plaisir du texte’ par une mise en lecture vivante (...) » (2006, p.3).

oriundas da competência oral são variadas e lúdicas. Além disso, temos a compreensão escrita que privilegia uma leitura global visando destacar os personagens, a situação vivida por eles e suas ações. Na produção escrita, o aprendiz fará jogos de escrita, de reescritas e de diálogos. Enfim, a competência cultural chama a atenção do auditor/leitor sobre a universalidade de temas e a singularidade de vozes literárias francófonas” (2006, p. 3).

Para concluir esta análise descritiva, podemos observar que, de todos os manuais do ensino da língua francesa analisados, *Littérature en dialogues* (2006) é o que mais demanda do aprendente e talvez contribua mais para o desenvolvimento de suas competências de leitor literário em LE. Quanto ao lugar do TL, este é voltado para o desenvolvimento das funções linguísticas e pragmáticas, mas também as de seus aspectos específicos, como as particularidades do tipo de texto em questão e para despertar o prazer do texto configurando a função poética da linguagem estudada.

Acreditamos que o professor de língua deva contribuir tanto no desenvolvimento das competências linguístico-culturais de seus aprendizes, como também no da competência da especificidade desse tipo de textos. Entretanto, por um lado, nem todo texto literário é o vasto mundo das representações culturais da língua estrangeira estudada, e, por outro, se pensarmos na proposta da perspectiva acional, o texto literário servindo a todo tipo de exploração, os aspectos linguísticos poderão prevalecer em detrimento da dimensão cultural possivelmente encontrada no texto trabalhado. Disso dependerá a exploração feita no trecho escolhido, da própria temática tratada no texto, entre outros. Esses processos não diminuem em nada o valor do texto literário, pelo contrário, apostamos neles como meios de dessacralização desse tipo de texto em sala de aula.

Observa-se que os autores especialistas no assunto evocam o ensino da língua pelos textos literários limitando o mo-

mento do primeiro contato com os mesmos, ou seja, fim do nível A2 no mínimo, como mencionamos anteriormente, por isso, apresentam exercícios voltados para o desenvolvimento linguístico visando à forma, sua estrutura etc. E quanto às estratégias de leitura, apenas o quarto LD analisado se fundamenta em três níveis de leitura: a pré-leitura, a compreensão global e a detalhada. Falam sobre a necessária busca do prazer do texto durante sua leitura em língua estrangeira. Isso é ainda para nós um ponto crucial, um ponto árduo. A ‘jouissance’ ou a fruição do texto na leitura de LE são inquietações importantes que nos fazem refletir sobre o caso.¹⁴

De fato, que posição adotar, como professor de FLE, quanto à utilização desses livros didáticos na sala de aula de língua?

A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS À LUZ DE TEORIAS DAS NEUROCIÊNCIAS

Para quê, como e quais os objetivos da utilização do texto literário na sala de aula de língua estrangeira? Nos níveis intermediários e avançados, a leitura e compreensão desses textos são elementos necessários à formação do aluno. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001) preconiza a leitura de diversos tipos de textos. É necessário que o aprendiz se insira de modo mais real possível na sociedade da língua estrangeira aprendida.

A educação literária multimodal poderia ser objeto mais vasto de reflexão para o professor. Sendo o aluno um ser social que vive em um ambiente no qual diversos textos circulam, onde ele mesmo está acostumado com leitura informativa, injuntiva, descritiva, narrativa, argumentativa entre outras, como

¹⁴ La Jouissance ou le plaisir du texte est-il possible en lecture de textes littéraires en langues étrangères ? (No prelo).

mencionados anteriormente, por isso, *o como* aprender a ler em língua estrangeira textos orais ou escritos é primordial.

Entretanto, parece que há os professores que não se ocupam disto, dizendo que a leitura do texto literário deve ser ensinada apenas pelo professor de literatura. Pensando no texto literário na aula de língua, um fator importante é a não separação de língua e literatura em Letras. Além do mais, como ignorar o TL no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras se temos, mesmo que de forma escassa, a presença deles em livros didáticos de língua? Nesse sentido, o texto literário não passa a ser também do cotidiano do professor de línguas estrangeiras? Não deveria ele refletir sobre o uso do mesmo?

Além disso, considerando o valor dos textos literários para a formação pessoal e profissional do aprendente, urge pensarmos em um meio eficaz para fazer com que a leitura do texto literário despertada pelos excertos vistos em unidades do LD possa despertar ao menos sua curiosidade sobre o assunto. Para tal, nada de sacralização, pois como podemos ler em Cosson (2012, p. 28-29) “(...) a atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem. Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária”. Diríamos igualmente que é o caminho mais seguro para dificultar a construção de novos sentidos, sejam eles linguísticos, pragmáticos, étnico-sócio-culturais do texto lido.

Um dos primeiros questionamentos que nos vem à mente é o de nos perguntarmos se o texto literário tem um lugar certo nos cursos de língua. Uma resposta clara concernente a esta pergunta advém das palavras de Bazin (2010) que testemunha uma nítida separação persistente entre uma pesquisa, convencida cada vez mais do lugar do texto literário na sala de língua e de fontes pedagógicas que resistem a integrar o uso do texto literário na sala de língua, nada é seguramente certo.

Mas apesar disto poderemos trabalhar o TL em sala de aula em diversos gêneros literários.

Indo mais além, por que a educação literária multimodal favorece o sujeito leitor? Como desenvolver um cidadão ativo na sociedade material e virtual de hoje, ou seja, repleta de possibilidades de leituras verbais e não verbais? Para tal, o professor de língua deveria se apoiar na contribuição de descobertas da neurociência no que compete à aprendizagem da leitura.

Estudos da neurociência vêm se crescendo ao longo de décadas e eles descobrem cada vez mais o entrelaçamento do cérebro com o aprender, as dimensões neurobiológicas da leitura e o valor da atenção, das memórias de trabalho explícita e implícita e a emoção, para citar apenas esses pontos capitais no desenvolvimento da aprendizagem.

A psicologia cognitiva sempre se preocupou em estudar o comportamento do aprendiz. Atualmente, a neurociência pretende abarcar e unir suas descobertas favorecendo a educação. Segundo afirmam Consenza e Guerra (2011), em se tratando da aprendizagem em geral, nosso sistema nervoso – e o cérebro é a porção mais importante desse sistema - atua de modo incisivo e constante em nossos sucessos e fracassos. Na aprendizagem e no desempenho da compreensão escrita ou leitura não é diferente, mesmo que a “aprendizagem seja um fenômeno individual e privado e para que haja aquisição é necessário “que o treino e a aprendizagem possam levar à criação de novas sinapses e à facilitação do fluxo da informação dentro de um circuito nervoso” (2011, p. 36-38).

Falemos de outro ponto no aprendizado da leitura, mencionado pelos autores dos livros didáticos analisados. Alguns falam do sotaque que podem ter alguns alunos ao ler um texto. E em se tratando do aprendizado de uma segunda língua, podemos ler em alguns autores que acabam de ser citados, que a aprendizagem “é feita com perfeição nos primeiros anos de

vida, enquanto uma aprendizagem posterior geralmente não pode evitar a presença de um sotaque evidente. Contudo, mesmo isso pode, em certos casos, ser corrigido, mas acarreta um grande esforço adicional.” (2011, p. 35). Interessante notar que os autores se apegam ao fator ‘sotaque’ versus ‘aprendizagem perfeita’ (perfeita?). Seria este realmente um enfoque convincente para a aprendizagem de uma segunda língua, nos dias de hoje, quando se promove o plurilinguismo urgente para os cidadãos do mundo? E qual a importância de se ler um texto literário com ou sem sotaque?

O aprendente que tenha um sotaque deverá ser entendido como alguém que apresenta defeito de aprendizagem? A presença de sotaque não é importante na comunicação desde que sejamos entendidos pelos nativos ou não nativos. Assim, o que pensar dos diversos indivíduos que falam fluentemente e corretamente uma língua estrangeira e que têm sotaques? Estariam eles menos aptos à aprendizagem ‘perfeita’? O importante não seria fazer prevalecer “a grande plasticidade no fazer e no desfazer, formar e consolidar as associações existentes entre as células nervosas [como] base da aprendizagem, [que] permanecem, felizmente, ao longo de toda a vida?” (2011, p. 36).

Na aprendizagem em geral e da leitura em particular, fatores como a atenção, o uso da memória entre outros são fundamentais para a compreensão de comportamentos do aprendiz, ou seja, seus fracassos e seus sucessos, pela criação de novas sinapses. Para tal, um *corpus* composto de textos multimodais facilitam a aprendizagem. Começando pela atenção, os especialistas dizem que existe a atenção reflexa, que é aquela em que alguma coisa nos chama atenção mais que outra. Há também a atenção voluntária, que é aquela em que direcionamos nossos sentidos para encontrar, por exemplo, o que perdemos. A importância da atenção na aprendizagem é crucial, pois quanto mais temos atenção de forma prolongada, sem se chegar à

exaustão, melhor será para inibirmos o que nos distrai. Isto se dá no circuito orientador que é o que permite o desligamento de algo para nos ligarmos a outro. Entretanto, no circuito executivo, nossa atenção é prolongada e esta é importante para o bom funcionamento da aprendizagem consciente. Ora, um meio de se prender a atenção dos sujeitos-leitores em LE é que eles tenham textos escritos e orais, verbais e não verbais, um mesmo tema visto por vários canais cerebrais dos sentidos.

Na memória, a repetição é um dos fatores que mais se credita. Ela deve ser feita de diversas formas e em intervalos de tempo necessários ao fortalecimento do interesse contínuo do aprendiz. Há a memória explícita, que evoca conhecimentos adquiridos ou a lembrança do que comemos no almoço e a memória implícita, que pode evocar o ato de se escovar os dentes ou andar de bicicleta; e, além disso, a memória operacional antes conhecida como memória de curta duração que é extremamente importante na organização de nossa vida cotidiana, nos dizem Conzenza e Guerra (2011). Entretanto, a memória sensorial e o sistema de repetição se revelam de grande importância na aprendizagem de línguas estrangeiras, porque sendo:

“componentes essenciais da memória operacional, ela retém a informação e processa seu conteúdo, modificando-o. (...) Ela lida com vários tipos de informação como sons, imagens e pensamentos, mantendo-os disponíveis para que possam ser utilizados para a atividade como a solução de problemas, o raciocínio e a compreensão” (Conzenza e Guerra, 2011, p. 54).

Nossa proposta se fundamenta levando em conta os limites de tempo e espaço, um trabalho voltado para a leitura em língua estrangeira (LLE) de textos literários fazendo com que o professor possa unir sobre o mesmo texto trabalhado outros gêneros, como dito anteriormente. Se se faz uma análise textual

de um dos trechos de romance ou teatro, por exemplo, seria adequado procurar uma adaptação filmica dos referidos gêneros¹⁵, a fim de favorecer o aprendiz com repetições de leituras de várias formas acionando sinapses diferentes e incitando a motivação, a memória e a emoção.

Ensinar a leitura de texto literário para o desenvolvimento da competência linguístico-cultural na perspectiva acional é incitar o aprendiz a ver e saber rever, a ler e saber rere ler trechos de textos literários visando a aprofundar seu conhecimento de mundo. Sugerimos que, partindo do texto verbal, uma vez feita a leitura do mesmo, possa esta ser reforçada por uma leitura de imagens fixas e em movimentos como cenas de filme, caso o texto lido já tenha sido adaptado para o cinema promovendo uma educação literária multimodal no ensino de língua-cultura alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de língua ao trabalhar com o TL deve ajudar se for necessário a modificar as representações negativas da leitura do texto literário para promover uma aproximação maior do mesmo com o aluno. Porém, é importante ressaltar que o mediador compreenda os limites e os prazeres que englobam todo trabalho de compreensão desse tipo de texto.

A tomada de consciência dos elementos próprios do texto literário não deve ser negligenciada, mas sem que isto venha pô-lo em um pedestal. Muito pelo contrário. Para nós, estes textos não são tidos como a “a hierarquia das disciplinas escolares” nem objeto sagrado no qual se deva cair na lisonjeira armadilha intelectual de leitura de textos literários desde o nível A1. Quanto a isto, é interessante ressaltar que, segundo um quadro sinótico elaborado pelos autores Defays et al (2014,

¹⁵ Ver o texto de Nathalie Lacelle neste livro.

p. 109-112), das setenta e oito obras literárias citadas por eles e sua possível exploração por nível de introdução em aula de francês língua estrangeira, observamos que dez autores com as obras abaixo podem ser explorados a partir do nível elementar tais como: Agota Kristof com as obras *La Preuve*, *Le troisième mensonge* e *Le Grand cahier*; *Calligrammes* de Guillaume Apollinaire; *Chanson* de Jacques Brel; *Exercices de conversations e de dictions françaises pour étudiants américains* d'Eugène Ionesco; *Je me souviens* de Georges Perec; *L'homme qui plantait des arbres* de Jean Giono; *Paroles* de Jacques Prévert; *Poèmes* de Boris Vian e *Ti t'appelles Aïcha, pas Jouzifne!* de Mina Oualldhadj contra sessenta e oito que indicam ser obras a serem trabalhadas do nível intermediário para o avançado.

Todo o problema de leitura de textos literários em língua estrangeira reside no grande esforço da construção de sentidos, além do que, em uma atenção voltada para o texto do leitor, no corrente século, adotando em suas estratégias de leitura os modelos semasiológicos e onomasiológicos, fazendo hipóteses, interagindo com o texto, evocando seu conhecimento de mundo, lendo-o dentro do campo social construído, isso demanda do sujeito-leitor capacidades que vão além das linguísticas. Nos primeiros níveis de aprendizagem todo leitor em formação está apenas elaborando seu modelo semasiológico o qual se fundamenta na evocação de estratégias de baixo para alto, ou seja, elaborando seu modo de ler em LE, dando preferência à percepção das formas. Mas qual é o lugar para a leitura de um texto literário nesta fase?

Trabalhos da neuropsicologia tem afirmado que o cérebro humano não pode captar duas emoções ao mesmo tempo. Voltada esta afirmação na aplicação de nossa análise de modelos de leitura citados acima, ou o aprendiz se concentra nos vocábulos, ou buscará prazer no que se está lendo. Um pouco como a lei física, segundo a qual dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço. Diferentes, entretanto, para os aprendentes de

nível intermediários ou avançados que podem com um pouco menos de esforço 'sonhar' com o prazer do texto literário em LE, porque se espera que esse aluno munido de maiores possibilidades de leitura e evocando os dois modelos acima citados possam promover uma leitura sociointerativa, levando o aprendiz a desenvolver sua competência literária ou como chama Tagliante (2006, p. 173) "compétence lecticielle" que é a mistura da competência literária com a cultural.

Desde 2008, o presente tema nos inquieta, e como formadora de futuros professores de FLE refletimos sempre sobre como melhorar o ensino/aprendizagem do texto literário. Em 2010, foi tema de um Colóquio na Suíça no qual participamos e perguntávamos¹⁶ se podíamos acreditar se a leitura de textos literários em língua estrangeira pode provocar mal-entendidos culturais e dificuldades de compreensão de texto, mesmo se no plano linguístico, o texto estudado é considerado simples e direto? Sabemos que sim, e, por isso, fazemos uma preparação sensível para se conquistar o leitor literário porque ele não nasce pronto, ele se torna.

Para concluir, neste, privilegiamos a análise de livros didáticos específicos visando o ensino da leitura do texto literário em sala de LE; em seguida, refletimos sobre a importância de uma educação literária na sala de língua estrangeira em níveis iniciantes, intermediários e avançados; depois, fizemos a análise do lugar dos textos literários dos manuais escolhidos e sua exploração pedagógica e, por fim, apresentamos a importância da neurociência na aquisição de leitura na aula de língua, focando nos níveis intermediários e avançados. Assim, o letramento verbal e o visual devem fazer parte integrante do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, ocorrendo o que chamamos de educação literária multimodal.

¹⁶ Peut-on croire que la compréhension en lecture des textes littéraires en langue étrangère peut provoquer des malentendus culturels et des difficultés de compréhension de texte, même si, sur le plan linguistique, le texte étudié est considéré simple et direct ?

REFERÊNCIAS

- BAZIN, L. *La part du FLE, ou la littérature en question* In – **Quel français enseigner ? – La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage**, Paris : Les Éditions de l'école polytechnique, 2010.
- BARAONA, G. **Littérature en dialogues – Niveau intermédiaire**, Paris : CLE- International, 2006.
- BLONDEAU, N. ; ALLOUACHE, F. ; NÉ, M-F. **Littérature progressive du français – avec 600 activités**, Paris : CLE- International, 2004.
- BOUCHERY, C. ; TAILLANDIER, I. **Le FLE par les textes**, Paris : BELIN, 2009.
- COSSON, R. **Letramento literário – teoria e prática**, São Paulo: Contexto, 2012.
- CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação – como o cérebro aprende** - Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DE CARLO, M. **L'interculturel**, Paris: CLE – International, 1998.
- DEFAYS, J-M et al. **La littérature en FLE – État des lieux et nouvelles perspectives**, Paris: Hachette – FLE, 2014.
- ESTÉOULE-EXEL, M-H ; REGNAT, S. **Livres Ouverts**, Grenoble, PUG, 2008.
- TAGLIANTE, C. **Pratiques de Classe**, Paris: CLE – International, 2006.
- ZARATE, G. **Représentations de l'étranger et didactiques des langues**, Paris : DIDIER, 1986.
- WINDMÜLLER, F. **Français langue étrangère (FLE) – L'approche culturelle et interculturelle**, Paris : Belin, 2011.
- XYPAS, R. **La lecture d'un texte littéraire au défi des représentations culturelles**, IN - Colloque 2010 de l'ARIC (Association pour la Recherche InterCulturelle) Pratiques interculturelles – Pratiques plurilingues? Recherches et expériences de terrain. Disponível em: < <http://www.unifr.ch/lipg/assets/files/DocARIC2010/ActesCollARIC10/XypasRosiane.pdf>>. Consultado em: 2 abr. 2015.

3

COMPREENDER OS PROCESSOS INTERPRETATIVOS DE JOVENS LEITORES/ TELESPECTADORES: POR UM MELHOR RECONHECIMENTO DA SUBJETIVIDADE DE SUAS LEITURAS NA SALA DE AULA¹

NATHALIE LACELLE
Tradução de Rosiane Xypas

INTRODUÇÃO

Alguns pesquisadores em didática e teoria literária giram atualmente em torno da questão da leitura subjetiva – mais precisamente do sujeito leitor – e se apoiam sobre um *corpus* variado. Se colocarmos em primeiro plano a atividade do sujeito leitor, os pesquisadores da leitura literária convidam a repensar a natureza dos exercícios tradicionais praticados na sala de aula de francês e a redefinir seu papel na formação dos leitores. Esta ambição de suscitar, de fixar e de explorar as experiências de leitores subjetivos, os alunos, conduz a uma mudança de paradigma didático. As políticas educativas começaram a se interessar, vendo nascer uma nova definição do papel do “sujeito”, tanto na elaboração de seus conhecimentos quanto nos da escola na construção da identidade dos jovens. O recurso à subjetividade como um retorno balanceado para compensar o excesso de formalismo faz declinar o ensino literário em um excesso de subjetivismo (Langlade, 2005). A problemática do sujeito leitor se inscreve, pelo contrário, em uma teoria geral da leitura literária como um

1 Texto traduzido do francês por Rosiane XYPAS

processo interacional entre os sujeitos leitores e as obras literárias. E o interesse pedagógico destes leitores subjetivos residiria em seu potencial de favorecer a exploração e a construção da identidade dos jovens (Jouve, 2004). Ora, considerar estes como sendo atores de suas aprendizagens – e mesmo do desenvolvimento de sua identidade – “antes dos objetos maleáveis do controle professoral, implica repensar o ensino”. (Lemonchois²).

Simultaneamente, as pesquisas sobre a multimodalidade³, encoraja o desenvolvimento em sala de aula, de experiências de aprendizagem que integram o letramento clássico às novas formas do letramento, como a criação de desígnios pedagógicos originais utilizando modos de expressão diferentes para enriquecer os currículos atuais (Kress, 2003). Os jovens trazem para a escola, desde o início de sua escolaridade, particularmente em suas sociedades industrializadas, uma cultura popular fortemente oriunda das mídias recentes que constituem um universo de artefatos. Assim, os jovens mergulham cotidianamente em um universo de multitextos⁴ onde se deve

2 No prelo.

3 A “multimodalidade” se caracteriza pela presença de diferentes modos icônicos, linguísticos, gestuais e auditivos. Ela está sempre em dois níveis: primeiramente, se encontra na justaposição ou combinação de diferentes modos; e, em segundo lugar, esses mesmos modos têm uma natureza multimodal (uma sequência vídeo, por exemplo, compreende imagens animadas, gestualidade e sons, os três sendo livrados simbioticamente). É a articulação dos modos de expressão que faz com que o texto multimodal tome forma; isso acontece também para com a combinação de mídias que exige do leitor que ele construa relações entre as informações recolhidas a partir de diversos documentos multimodais (Foucher, 1998; Kress, 2010; Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012).

4 O « multitexto » (Boutin, 2012) é composto de modos icônicos e textuais, nos quais as relações tomam diversas figuras. Ele difere do documento “monomodal”, seja este que é constituído unicamente do escrito ou da imagem ou do som – pelo fato de que ele combina pelo menos dois modos de expressão. Além disso, segundo o suporte sobre o qual foi concebido, pode tomar uma forma linear (ex. histórias em quadrinhos sobre papel) ou não linear (ex. texto na Web contendo hipertextos). Esta característica fundamental explica o fato de que o documento multimodal cobre um conjunto muito largo de modos de expressão combinados podendo se exprimir ao mesmo tempo no papel, mas também sobre diferentes aparelhos numéricos: computadores, ipads, leitor MP3, telefones inteligentes (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012).

levar em conta a escola se se deseja realmente ajudá-los a realizar seu pleno potencial enquanto leitores. Stafford (2011) vai mais longe, sublinhando o fato de que se os jovens não aprendem a ler mais rápido, a compreender e a interpretar a multidão de mídias às quais eles estão regularmente expostos, eles não estarão em condições, em um futuro cada vez mais próximo, de participar de modo significativo e libertador, à vida social, e isto de um ponto de vista tanto individual quanto em uma perspectiva profissional (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012). Visto por este ângulo, o letramento midiático é de suma importância para um projeto político pós-moderno. Ora, a integração das abordagens interpretativas dos multitextos passa antes de tudo por um reconhecimento da subjetividade dos alunos na escola. Propomos neste artigo, refletir esta problemática em uma perspectiva dupla: subjetividade e multimodalidade.

PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

Na França, o estudo conjunto de uma obra literária e de sua adaptação cinematográfica é recomendado no ensino fundamental, a fim de que se possam comparar os modos de expressão respectivos destas duas formas artísticas. A Bélgica prevê também em seus programas a comparação das obras romanescas e suas adaptações em quadrinho e/ou no cinema, de modo a descobrir as especificidades de cada sistema narrativo. No Quebec, no programa de francês no Ensino fundamental, o filme é abordado em quadrinhos, como uma obra complementar ao texto literário que permite constituir marcos culturais. Ora, mesmo se as políticas escolares procuram há uma dezena de anos, integrar nas práticas de ensino, novas abordagens em leitura literária interpelando a subjetividade de jovens leitores de obras sobre diversos suportes (Quadrinhos, filmes), a pesquisa pena ainda para didatizá-las, falta de substratos teóricos nos quais se apoiar para definir os processos subjetivos da leitura literária e multimodal.

Apresentaremos neste artigo, a análise de dados de pesquisas exploratórias em contexto escolar visando a descrever e a ilustrar pelos propósitos de alunos adolescentes, o funcionamento dos processos interpretativos de leitura/expectatura de romances/filmes. Veremos, graças à releitura de um romance pelo filme, como os “textos do leitor”, se aproveitam do suporte de linguagens multimodais (texto, imagem, som) para se elaborar ao contato de códigos e de conteúdos novos. Esta pesquisa visa a produzir saberes teóricos, a partir de dados exploradores de terreno destacando as características de um fenômeno até o presente pouco explorado dos processos interpretativos de jovens sujeitos leitores-telespectadores.

CONTEXTO TEÓRICO DA ABORDAGEM SUBJETIVA DA LEITURA LITERÁRIA

O interesse pelo ato de leitura aparece nas teorias literárias, seguido da saturação da abordagem estruturalista que se interessa mais pelo texto que pelo leitor. A abordagem remonta aos anos 60 e 70 com a escola de Constância fundada pelos teóricos da estética da recepção Jaus e Iser; em seguida, nos anos 80, com Eco e seu leitor modelo e enfim, a toda uma geração de teóricos desde os anos 90 e 2000: Picard, Jouve, Dufays, Poslaniec, Gervais, Rouxel, Fourtanier, Louichon, Langlade. Leva-se em conta o leitor no campo da análise literária e isso faz nascer um novo paradigma e depois, uma redefinição da noção de literatura e dos conceitos que lhes são vinculados (atividade, processos, modalidades). A abordagem da leitura literária como interação entre o leitor e a obra deve ser claramente distinguida de duas posturas de leitura: a estrita descrição analítica dos fundamentos textuais, nas quais as reações do sujeito leitor desaparecem em proveito do estudo objetivo das características das obras, e, o oposto, a total “subjetivação” das obras, nas quais os dados funcionais destas estão diretamente e exclusivamente referidos às emoções do leitor.

Os princípios norteadores da abordagem subjetiva em leitura literária se resumem assim: a obra existe através da leitura singular que faz um leitor real; o sujeito leitor constrói sua identidade leitora progredindo em sua leitura de obras literárias; a leitura literária se situa em um entre-dois: entre o leitor e obra literária; a literariedade das obras se define pelo nível de atividade do leitor; a atividade ficcionalizante exige a implicação pessoal do leitor na leitura de uma obra literária. Para definir a atividade ficcionalizante, Langlade (2004, 2007, 2011) propõe uma modalização da leitura literária fundada sobre quatro processos: *a ativação fantasmática* (o leitor investe o texto de seus desejos, de seus sonhos e fantasmas); *o julgamento axiológico* (o leitor constrói seu julgamento moral); *a coerência mimética* (o leitor preenche alguns não ditos do texto estabelecendo relações de causalidade entre os personagens, suas ações, os eventos da narração...); e *a concretização imagética* (o leitor configura, imagina os personagens, os lugares...) – inspiradas de Bayard, de Certeau, Bellemin-Noël e Ricoeur. A modalização da leitura subjetiva de Langlade nos serviu de quadro de análise dos dados de nossas pesquisas exploratórias.

A ABORDAGEM SUBJETIVA DA LEITURA-EXPECTATURA

O termo expectatura encontrou seu lugar nos domínios cinematográficos e literários a partir do momento em que os pesquisadores mergulharam sobre a questão do ato de ler um filme. Foi Lefebvre (1997) que designou pela primeira vez o ato de leitura do filme como telespectador, que ele define como sendo um constituído de um conjunto de processos- perceptivos, cognitivos, argumentativos, afetivos e simbólicos que regem a interação entre um telespectador e um filme e assegura a construção do objeto fílmico enquanto texto. Ora, os processos de expectatura são sensivelmente os mesmos que nos

processos de leitura literária; a grande diferença é que eles não operam a partir dos mesmos códigos de expressão narrativos. Por exemplo, a concretização imagética e sonora se faz a partir de imagens e de sons; o telespectador deve imaginar o que ele não vê ou não entende a partir de um repertório de referências visuais e sonoras (Lacelle, 2009, 2012). A abordagem subjetiva em leitura-expectatura destaca a singularidade da relação que se estabelece entre um texto e um sujeito leitor-telespectador; a fonte de compreensão do texto e do filme residindo mais no sujeito leitor que nas obras mesmas (Lacelle e Langlade, 2008). O romance e o filme são considerados como obras inacabadas, incompletas que necessitam da colaboração do leitor-telespectador a fim de formar, este, desta maneira singular. O conteúdo ficcional de uma obra é de fato sempre investido, transformado, singularizado pela atividade ficcionalizante do leitor-telespectador que produz imagens e sons "em complemento" da obra, reage às suas características formais, estabelece ligações de causalidade entre os eventos ou as ações dos personagens, (re) cenariza elementos de intriga a partir de seu próprio imaginário, julga as ações e a motivação dos personagens (Lacelle, Langlade, 2008). Assim, os códigos narrativos, sejam eles literários ou fílmicos, tem efeitos variáveis sobre o leitor (ou o telespectador), segundo seja colocado em modo de leitura ou de expectatura.

Esta pesquisa visa descrever os percursos interpretativos dos alunos que passam da leitura de um romance à expectatura de sua adaptação cinematográfica, a fim de melhor compreender os processos interpretativos da leitura-expectatura.

POR UMA ABORDAGEM SUBJETIVA DA MULTIMODALIDADE

Jacquinot propunha já nos anos 1980 diversificar as situações de sala de aula para instalar os processos de compreensão e de domínios próprios dos diferentes textos multimodais

(cinema, televisão, cartazes, publicidade). Nestas pesquisas comparativas sobre a relação semiótica entre a imagem (fixa ou em movimento) e o texto, ela insistia em dizer que o cinema não serve unicamente em sala de aula ao estudo de temas, mas também aos diferentes modos de produção de sentido e que é importante ensinar aos alunos sua especificidade (Jacquinot, 1987). A elaboração de um quadro conceitual podendo explicar de modo satisfatório, coerente e rigoroso o fenômeno (multi) midiático suscitou um interesse marcado do lado anglo-saxônico durante estes dois últimos decênios (Jewitt, 2009; Kress, 2010). Inspiradas nas funções de ancoragem e de retransmissão entre a imagem e o texto que tem sido abundantemente analisado pelos estruturalistas, várias pesquisas recentes visam a descrever a atividade do leitor de textos multimodais. Por exemplo, Kress e Van Leeuwen (2002) têm demonstrado que o leitor de textos multimodais procede no vai e vem entre o texto e as ilustrações (gráficos, diagramas, cartas, modelos, desenhos e fotografias...), as percepções visuais diretas completando ou substituindo as imagens mentais habitualmente produzidas durante a leitura. Na presente pesquisa, contamos com o campo da multimodalidade para ampliar a reflexão sobre o sujeito leitor-telespectador, interessando-nos aos multitextos do ponto de vista da combinação das linguagens *literárias* e *fílmicas* para elaborar uma história.

OS PROCESSOS INTERPRETATIVOS

Os processos interpretativos evocam a subjetividade do leitor-telespectador quando ele é confrontado às suas incompreensões do texto. A partir do momento em que o texto ou o multitexto não fornece mais claramente todas as informações para ligar logicamente os elementos da história, o leitor deve passar ao modo interpretativo. E mesmo quando os dados pa-

recem claros, eles são frequentemente transformados pelo leitor-telespectador conduzido pelos seus desejos, suas intuições, suas hipóteses de leitura. De fato, o leitor-telespectador que interpreta uma obra literária ou fílmica preenche os "vazios" da narração (Iser, 1985), as "indeterminações" do texto (Dufays, Gemmenne e Ledur, 1996), os "lugares vazios", os "buracos" (Valenti, 2007) pelos diversos meios de criação: - criação de imagens mentais (Benton, 1984, Ricoeur, 1985); - criação de ligações de coerência (Rabinowitz, 1987; Bayard, 2002); - criação de hipóteses fundadas às vezes sobre os dados do texto ou do multitexto e sobre suas intuições de sentido (Therien, 1992) ou suas pulsões de leitura ou de expectativa (Barthes, 1982). Os processos interpretativos evocam os saberes individuais (representações pessoais da realidade) que se transformam ao curso das leituras-expectaturas (Lacelle, 2009). A presente pesquisa visa à explicação desses processos no percurso de leitura-expectatura a partir de dados originários de duas pesquisas exploratórias feitas em meio escolar junto a adolescentes.

METODOLOGIA: PESQUISAS EXPLORATÓRIAS EM CONTEXTO ESCOLAR E QUEBEQUENSE E FRANCÊS

A INTENÇÃO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

O caráter exploratório de uma pesquisa seria tributário da natureza de sua intenção. Ora, a intenção desta pesquisa é fornecer um esclarecimento teórico dos processos interpretativos em leitura-expectatura a partir do modelo de Langlade (2004) e de dados exploratórios em meio escolar. Procuramos destacar as características de um objeto a fim de contribuir em sua teorização, a formular novas hipóteses ou a dar pistas de pesquisa. Sendo que a novidade dos paradigmas da subjetividade em leitura e da multimodalidade desta pesquisa empírica de

caráter exploratório visa à compreensão preliminar descritiva de um objeto: o funcionamento de processos interpretativos durante as leituras-expectaturas de adolescentes em situação de sala de aula. Uma das funções principais da pesquisa exploratória é a clarificação de conceito e a formulação de hipóteses. Segundo Van der Maren (1996), a pesquisa exploratória tem como objetivo "examinar um conjunto de dados a fim de descobrir quais relações podem ser observadas, quais estruturas podem ser construídas" (id., 191). Ela serve a preencher um vazio nos escritos a propósito de um objeto e assim verificar os postulados sobre este objeto. Ela é geralmente indutiva quando o assunto é pouco estudado, ou quando é difícil de formular uma hipótese inicial. A pesquisa indutiva é útil para estudar um processo teórico, para formular hipóteses ou levantar questões, para estudar ou explorar um fenômeno pouco estudado: é um processo para exploração. A teoria passa a ter um lugar importante como meio de conhecimento. (Trudel, Simard, Vonarx, 2007).

O DESENVOLVIMENTO, OS PARTICIPANTES E A INSTRUMENTALIZAÇÃO

Esta pesquisa exploratória em meio escolar foi feita em dois momentos. A primeira etapa desta pesquisa ocorreu em sala de aula de sexto ano de uma escola francófona no oeste da Ilha de Montreal (28 alunos entre 15 e 16 anos) e tratava sobre o romance-filme *Les portes tournantes* de Savoie/Mankiewicz (As portas girantes). A segunda etapa da primeira pesquisa exploratória foi feita em três anos. Esta pesquisa é a prorrogação da primeira pesquisa exploratória e ela visava a diversificar as obras propostas para os alunos (87 alunos durante três anos entre 15 e 16 anos). A segunda pesquisa exploratória foi feita em salas de aula de alunos da região e Toulouse aos quais demos para ler-ver o romance-filme *Les portes tournantes* (As portas girantes) (60 alunos de 14 a 16 anos). Esta exploração visava principalmen-

te recolher dados sobre as manifestações subjetivas do sujeito leitor-telespectador. As pistas empíricas provinham de jornais de leitura-expectatura, de entrevistas de grupo, de discussões entre pares, de respostas a questionários, de exposições orais dos alunos implicados e visavam a ilustrar o funcionamento dos processos subjetivos da leitura-expectatura. Distinguiremos os exemplos da primeira pesquisa exploratória (exploração 1) da segunda (exploração 2) nas nossas análises.

A NATUREZA DAS QUESTÕES

O questionário da primeira pesquisa exploratória incitava os alunos a fazer ligações entre os códigos do cinema e os da escrita literária, entre as duas histórias, entre os conteúdos e as mediações culturais e entre sua apreciação crítica das duas obras. As obras (romance e adaptação fílmica) foram escolhidas pelas equipes dos alunos a partir de uma lista fornecida pelo professor. Sobre as três classes, sete obras foram escolhidas mais de uma vez. A seleção das obras da lista foi feita segundo os seguintes critérios: as obras devem ser francófonas, compreender elementos culturais facilmente identificáveis e conter um alto potencial interpretativo. As questões foram escolhidas de modo a orientar a reflexão subjetiva dos alunos quanto às associações a fazer entre o romance e o filme (adaptação). Os alunos, reagrupados por equipes de três ou quatro, prepararam uma apresentação oral de 45 minutos e fizeram um trabalho escrito de umas vinte páginas respeitando a estrutura proposta no questionário. São os vinte e dois trabalhos finais que nos serviram de material de análise a fim de ilustrar o funcionamento dos processos interpretativos.

O diário de leitura e de expectatura da segunda pesquisa exploratória nos permitiu recolher as impressões durante a leitura dos participantes. O primeiro questionário propunha questões subjetivas sobre o romance ou filme. Nós elaboramos,

na construção do questionário, um processo de leitura subjetiva aceitando de nos assumir enquanto sujeito leitor-telespectador das obras. Utilizamos o mesmo questionário para o filme e o romance a fim de poder comparar os lugares de implicação dos leitores-telespectadores em função das diferenças modais. As questões alvo, prioritariamente as reações e os julgamentos dos leitores, quer dizer, a relação que se estabelece entre os leitores e o texto. Por exemplo: "Você se sentiu perdido na cronologia dos eventos?" ou "Segundo sua opinião, qual é o papel da música na vida de Antoine?". Inspirando-nos do processo do questionamento recíproco, fizemos os alunos redigir, no fim dos questionários, suas próprias questões para nutrir a discussão em sala de aula e preencher os espaços dos questionamentos não solicitados. Estas questões foram retomadas durante a primeira discussão de grupo. A discussão final deu lugar a questões sobre as duas obras, mas também sobre a exploração e permitiu recolher reações sobre o tipo de questionamento proposto e sobre seu valor didático.

DESCRIÇÃO DOS PROCESSOS INTERPRETATIVOS DA LEITURA-EXPECTATURA

Descreveremos o funcionamento de quatro processos interpretativos originários do modelo de Langlade (2004) para a leitura literária e sua adaptação para o cinema por Lacelle (2009), a saber: a concretização imagética e textual; a coerência mimética; a atividade fantasmática; e o julgamento moral. Compararemos as experiências de leitura e de expectatura dos alunos a fim de elencar as características específicas a esses processos.

COMO O FILME E O ROMANCE ESTIMULAM AS IMAGENS MENTAIS

A "concretização imagética" (Ricoeur, 1985) é mais frequente na leitura que na expectatura, porque a escrita literária,

mesmo detalhada, obriga o leitor a representar tudo mentalmente. Entretanto, no caso do filme, o telespectador deve também imaginar o que não é mostrado entre os planos; a diferença é que ele cria as imagens móveis a partir de índices visuais, textuais e sonoros. A narração fílmica evoca, às vezes, lugares, personagens sem os mostrar; nesse caso o telespectador deve imaginá-los em função de índices verbais. Todavia, o filme exige menos esforço para se representar mentalmente os personagens, os cenários, as ações e as situações. Por exemplo, ele deve mais facilmente para os telespectadores distinguir as épocas (exploração 1, *As portas girantes*): "O filme nos transporta mais nas diferentes épocas evocadas na história. Em suma, é mais fácil de nos situar no tempo e através dos personagens do filme". No exemplo seguinte, os alunos justificam sua capacidade de fazer associações no tempo pelos índices visuais da narração fílmica (exploração 1): " Certo é de ver os personagens na época deles e com os cenários, vestimentas etc. isso nos situa muito mais no tempo. Todos esses elementos nos permitem estabelecer associações no tempo". Em geral, os alunos sentem que o imaginário deles é mais solicitado na leitura que na expectatura. Eis aqui um exemplo de comentário no qual os alunos ilustram a visão deles em relação ao poder evocador das palavras e do caráter imponente dos códigos fílmicos (exploração 1, *As portas girantes*):

O livro permite uma interpretação livre das palavras que nele estão inscritas. O autor abre a porta de seu mundo e deixa o leitor percorrê-lo ao seu modo enquanto o realizador coloca o telespectador diante de um longo corredor estreito e o faz atravessá-lo (...) o filme dá ao telespectador uma imagem na qual ele não tem escolha de se conformar porque o que ele vê não tem a escolha de ser como se é mostrado. Por exemplo, quando está escrito que um objeto é azul, o leitor pode imaginar diferentes cores: escuro,

claro, turquesa, índigo... Em contrapartida, se se mostra em um filme que o objeto é azul, não haverá outra interpretação possível.

No exemplo seguinte, os alunos fazem associações entre o efeito dos códigos sobre a leitura e a expectatura (exploração 1, *As portas girantes*): "O leitor de um romance lê e interpreta a narração como ele a entende enquanto o telespectador que olha e escuta um filme deve se conformar com o pensamento do realizador. Pelo intermediário da música e das imagens, o realizador impõe sua visão de uma história a todos os telespectadores".

COMO O TELESPECTADOR DEVE PREENCHER OS VAZIOS DEIXADOS PELA IMAGEM EM MOVIMENTO

O cinema chama à "concretização textual" porque o telespectador deve sempre imaginar as palavras anteriores dos personagens; ele não tem acesso ao seu mundo interior. O telespectador deve apelar para o conjunto de imagem das expressões dos corpos, dos rostos para deduzirem o caráter e as intenções dos personagens. Eis um comentário de um aluno que se apoia na ideia de que o texto preenche o que é incompleto no filme (exploração 2, *As portas girantes*): "O romance nos permite mais facilmente entrar no mundo interior dos personagens." No comentário seguinte, os alunos acham que a expressão dos olhares dos personagens compensa o que não diz a narração (exploração 1, *As portas girantes*).

Os olhares do filme são elementos chave. Nós compreendemos muito com os olhos. A última cena é particularmente emocionante. Outro olhar revelador é o de Litwin, quando ele a leva para seu quarto, nós adivinhamos seus pensamentos. No romance, temos mais detalhes, em contrapartida no filme, temos o olhar que diz tudo.

DO ROMANCE AO FILME, COMO O FANTASMA INSPIRA O SENTIDO

O desejo de sentido do leitor-telespectador no romance todo, como no cinema, se apoia sobre fantasmas ativadas pela narração, seja a “atividade fantasmática” (Bellemin-Noël, 2001). As ligações são moduladas ao gosto dos desejos, dos medos. Pudemos determinar em nossas pesquisas exploratórias se o romance suscita mais o fantasma que o filme; nos dois casos, o leitor e o telespectador são levados pelo desejo de sentido para interpretar as obras. Temos, entretanto a constatação que os fantasmas ativados pela leitura se transportam na expectativa. Assim, certos alunos (exploração 2, *As portas girantes*) procuravam confirmar as hipóteses de sentido fundamentadas sobre o desejo dele no romance pelo filme. Por exemplo, vários não acreditando na morte de Celeste no romance ficaram felizes de confirmar que eles tinham razão de acreditarem que ela está viva porque ela está no filme. Além disso, destacamos durante a segunda pesquisa exploratória que os leitores elaboram o sentido em torno de um alicerce central que era o mesmo na expectativa.

COMO AS LIGAÇÕES DE COERÊNCIA DESENVOLVEM A EXPECTATURA

Tanto o leitor quanto o telespectador fazem ligações de coerência entre os elementos do romance-filme a partir de referentes pessoais (afetos, emoções, experiências de vida e de leitor). Vários alunos deram testemunhos pessoais sobre o que lhes chama atenção na história do filme. Além disso, a força dramática do filme parece provocar nos leitores-telespectadores de nossas pesquisas emoções mais fortes. Por exemplo, o grupo de alunos em seguida sublinha a força emotiva do som no cinema e como ele serve para fazer ligações de coerência (exploração 1, *As portas girantes*):

Sobre o plano emotivo, ouvir a música é um elemento muito importante. Ela atíça a sensibilidade do telespectador. Ela contribui para nos fazer reviver as emoções de modo mais intenso. Sobre o plano narrativo, a música é um elemento de ligações entre as épocas. A música une de certo modo Celeste e seu neto.

Alguns alunos justificam a intensidade das emoções vivenciadas pela especificidade dos códigos filmicos (exploração 1, *As portas girantes*):

Os diálogos dos personagens e a narração do filme tornam a história mais real. É uma das razões pelas quais o filme nos emocionou mais que o romance. As emoções na voz e na música são melhores transmitidas aos telespectadores.

Diversos alunos explicam o fato que as ligações de “coerência pela mimética” (Bayard, 2002) se faça mais facilmente na expectativa porque as ligações entre os elementos da narração fílmica são mais evidentes e exigem menos trabalho da parte do telespectador (exploração 1, *As portas girantes*). Ora, constatamos que o nível de interpretação aumenta na expectativa, os alunos estando menos preocupados em ressaltar elementos formais. Não são, pois unicamente os códigos específicos nos filmes que são responsáveis de uma atividade interpretativa mais intensa, porém o fato que a expectativa propõe uma segunda leitura de uma história.

COMO OS CÓDIGOS ESPECÍFICOS AOS FILMES INFLUENCIAM NO JULGAMENTO MORAL

O telespectador parece julgar facilmente situações, valores dos personagens em função do que ele vê. Mesmo se o tex-

to pareça reduzir a ambiguidade dos personagens pela expressão de seus pensamentos, o fato de ver os personagens agirem em um contexto e uma situação antecipada pela leitura, ajuda o telespectador a fazer um “juízo axiológico” (Ricoeur, 1985) sobre os gestos, escolhas e ações. No exemplo seguinte, a representação dos atores influencia o juízo de um aluno (exploração 2, *As portas girantes*): “Em um filme, se vê o ódio dos sogros e compreende-se melhor a escolha de Celeste”. Quando se pronuncia sobre sua capacidade de interpretação, um grupo de alunos julga que é mais fácil interpretar um filme que um romance: “O filme nos dá mais ideia das épocas contemporâneas e da guerra, se chega a compreender mais rapidamente os eventos, as relações se fazem automaticamente enquanto que no livro somos nós mesmos que devemos fazê-los”. O fato de ver as diferenças entre as épocas os ajuda a julgar a influência do contexto sobre as decisões dos personagens. Ao contrário, os detalhes da narração textual levam os alunos leitores-telespectadores a fazer um juízo de valor sobre os personagens (exploração 2, *As portas girantes*): “Os personagens do romance sofrem muito mais porque eles mesmos os dizem”. O fato que o leitor tenha acesso ao mundo interior dos personagens – cada personagem se torna o narrador interno da história – o ajuda a poder afirmar claramente, sem ter que deduzi-lo, o que eles sentem porque estes confiam seus estados d’alma ao leitor.

As “antecipações”, as “sínteses”, as “reconfigurações”, as “ligações de coerência”, os “juízos axiológicos” na expectativa da adaptação fílmica se fazem em memória pelas pistas da leitura da obra literária. O “texto do leitor” – fórmula emprestada de Bellemin-Noël (2001) para designar metaforicamente a contribuição do sujeito leitor na realização da obra lida; serve de tecelagem na qual o telespectador juntaria elementos que mudarão os motivos e a textura. Assim, a subjetividade do telespectador orienta o que se destaca como elementos da leitura da obra adaptada, os juízos feitos, a criação de relações de

coerência, a ativação de fantasmas, a configuração de relações de sentidos que ele projetará em sua expectativa. A subjetividade do telespectador inclui o efeito de sua subjetividade sobre a leitura que precede à expectativa. De modo geral (e mais se o prazo for curto entre a leitura e a expectativa), mesmo se o filme propõe novas incompletudes, os telespectadores de nossas pesquisas exploratórias (1 e 2) parecem antes desejar preencher as da leitura que de procurar elaborar novas questões. Assim, o telespectador seria tentado para continuar a construir o sentido das obras por inferências em torno das mesmas relações e de prosseguirem suas hipóteses de uma obra a outra a fim de poderem confirmá-las ou rejeitá-las.

Nós não poderemos generalizar a partir da observação desta prática (bom número de alunos procederam diferentemente emitindo novas hipóteses para a expectativa do filme), porém é interessante se dar conta disso, pois se destaca o fato de que a interpretação do filme pode se fazer sobre a base da compreensão-interpretação do romance. Além do mais, a infidelidade do filme pode se fazer sobre a base da compreensão-interpretação do romance. Assim, a infidelidade da adaptação parece irritar o telespectador, porque ela desloca frequentemente as relações e as hipóteses e o leva a fazer uma nova leitura da obra. A adaptação não foi concebida para completar a obra. Ora, o telespectador procura na obra seguir as hipóteses de sentido formuladas desde a primeira leitura. Assim ele procede a uma reconfiguração de dados do filme a partir de configurações de dados da leitura; ele tenta responder às questões que se faz no romance a partir de suas interpretações do filme. A adaptação dota deste modo o leitor de novas competências, mas ao mesmo tempo o priva de certa disponibilidade de espírito. A memória e o imaginário ficam privados da liberdade que acarreta a leitura ou a expectativa de uma nova obra

Quanto aos saberes culturais, experienciais, afetivos e psicológicos do telespectador aluno, se somam aos originários

de sua leitura da obra adaptada. Por exemplo, um grupo de alunos tendo retido precisões temporais do lugar do romance pode mais facilmente interpretar o filme (exploração 2, *As portas girantes*): “Algumas dentre elas (referências ao romance), sim, nos permitiram compreender melhor o filme e melhor situar a época, referências musicais como “*You Don’t Kill A Piano Player*””. Precisemos que, no caso da adaptação do romance *As portas girantes*, as épocas são as mesmas que no romance, o que facilita a marca dos índices sobre o tempo e os lugares. A natureza das influências do romance e sua adaptação fílmica sobre a interpretação do telespectador aluno é dupla: as modificações de conteúdos e dos códigos da narração.

COMO OS CONTEÚDOS MODIFICADOS INFLUENCIAM NA INTERPRETAÇÃO

Toda adaptação impõe modificações de conteúdos como a junção, as supressões ou transformações; ela propõe, pois, não apenas uma nova leitura da obra adaptada, mas também a expectativa de uma obra em si mesma. O julgamento que faz os alunos sobre os personagens pode mudar em relação à expectativa em função das modificações de conteúdos. No exemplo seguinte, o grupo de alunos compreendeu melhor as escolhas de Celeste porque esta é mais presente no filme (exploração 2, *As portas girantes*): “A escolha de abandonar sua criança é mais compreensível com a ajuda do filme porque compreende-se desde o início, tudo o que viveu Celeste (sua importância no filme é capital, ela é mais importante no filme que no romance)”. Outro exemplo, que faz aqui referência não apenas na importância da presença de Celeste no tempo presente da história no filme, mas também em uma mudança de focalização (exploração 1, *As portas girantes*): “No romance, Celeste é uma lembrança e o personagem de um jornal. No filme, sentimos Celeste muito mais presente e isto nos permite melhor compreender”. Além

disso, o filme retém informações em jogo com a focalização interna, as informações retidas da leitura do romance “refocalizam” a expectativa. Por exemplo, se a narração fílmica decide de não justificar pela palavra a decisão de um personagem, o leitor-telespectador buscará na memória do livro índices para preencher os vazios da narração fílmica. Assim, uma narração em focalização interna pode não operar do mesmo modo sobre o telespectador se este infere a partir do romance.

COMO OS CÓDIGOS DA NARRAÇÃO INFLUENCIAM NA INTERPRETAÇÃO

A transposição de uma história escrita em uma construção narrativa a partir de imagens em movimento e de sons (barulhos, músicas, palavras) obriga o realizador a repensar a narração no meio de códigos de expressão específicas do cinema (montagem, escala de plano, ajustes). Para decodificar esta nova leitura que propõe a adaptação, o telespectador terá que se adaptar também à linguagem narrativa proposta pelo filme. Ora, acreditamos que os códigos, específicos da linguagem fílmica, modificam o funcionamento dos processos de interpretação de três modos. Há os efeitos dos códigos sobre as reações afetivas; o efeito dos códigos sobre a pesquisa de coerência; o efeito dos códigos sobre os julgamentos axiológicos. Partiremos de um comentário de grupo de alunos (exploração 1, *As portas girantes*) para explicar como o filme gerou interpretações fundamentadas em reações afetivas, em relações de coerências e em julgamento axiológicos:

Nós nos identificamos mais com Celeste porque, como a gente, ela se refugia em sua imaginação, porque ela não quer encarar a realidade. É isto que se passa com a maior parte dos adolescentes; quando não temos a coragem de continuar em um momento difícil, cria-

mos um mundo imaginário no qual se refugia porque se sabe que se pode tudo controlar naquele mundo. É isto que diferencia os que têm perseverança e os que não a tem. Também Celeste se exprime através do piano como algumas pessoas o fazem através de desenhos, esportes, instrumentos de música.

Em um primeiro momento, os alunos fazem referência à identificação deles com Celeste, que é associada com o conjunto do leitorado adolescente. Estes sujeitos, leitores-teleespectadores se inscrevem em uma sociedade mais ampla em torno da qual se cristaliza uma interpretação: Celeste como os adolescentes tem necessidade de se refugiar em seu imaginário para poder encarar a realidade. É este comportamento de Celeste que os leva a se identificar com ela, mesmo se isto implica que as leitoras-teleespectadoras adolescentes justifiquem assim o abandono por Celeste da sua família, depois o do seu filho para assegurar o acesso em seu mundo imaginário que passa pela música. Um sujeito leitor-teleespectador adulto tendo crianças não poderia jamais justificar tal gesto, mesmo se os elementos visuais do filme permitam constatar melhor o desespero de Celeste, desmunida diante da pressão de seus sogros, da guerra. Esta reação afetiva é pois, aquela de um público adolescente que compreende a necessidade de Celeste de se evadir em seu mundo imaginário na falta do poder sobre o mundo real. Esta explicação fundamentada sobre uma reação afetiva provém de uma necessidade de criar relações entre os elementos do filme e conduz o grupo a fazer um julgamento sobre a sociedade em geral: a capacidade de perseverar em um mundo imaginário testemunha da força mental de um indivíduo. Ora, a perseverança de Celeste é sua música, o que se subentende em nome desta, o público adolescente está pronto para lhe perdoar tudo. Os alunos, dando uma grande importância a este valor – que pode se viver através de outras práticas na sociedade (artes, esportes) –

vão associar os gestos de Celeste à bravura. A identificação com Celeste os leva a cristalizar a interpretação deles de suas ações em relação à qualidade, à perseverança, na qual se inserem as interpretações de um conjunto de eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise descritiva de processos subjetivos em leitura-expectatura nos permite avançar algumas hipóteses. A complementariedade dos códigos e dos conteúdos do romance e sua adaptação fílmica podem levar a uma interpretação mais profunda e a relações mais profundas e sutis, sobretudo se esta atividade se faz em meio escolar e à luz da ajuda de um enquadramento didático. No mais, a expectatura facilita as relações de coerência entre os elementos do romance e do filme e torna mais ativo o telespectador adolescente. Nós constatamos que quanto à segunda leitura, ou seja, a da expectatura, a atividade mimética se situa em outro nível, mais próximo do julgamento axiológico. Na primeira exploração, os comentários dos alunos formularam em seguida da leitura-expectatura; podemos então avaliar a progressão da leitura-expectatura deles. No caso desta segunda exploração, recolhemos dados em todas as etapas, tanto da leitura quanto a da expectatura. Destacamos assim uma melhora da competência de interpretação graças ao percurso da leitura-expectatura. É necessário, entretanto relevar algumas resistências importantes: o fato de que a adaptação se volte sobre certo número de elementos já descritos no romance reduz para alguns o prazer da construção a partir da incompletude da narração fílmica; o telespectador do filme rejeita o telespectador que procura equivalências entre sua interpretação do romance e a do adaptador; o telespectador que interpreta a partir das mesmas construções de sentidos elaborados pela leitura pode se perder na narração fílmica e assim reduzir sua atividade de coerência mimética.

A explicação do funcionamento da leitura-expectatura subjetiva nos permitiu explicar como alguns códigos próprios ao cinema ou à literatura contribuem diferentemente para estimular os processos similares. Do ponto de vista didático, é muito interessante porque se crê que os modos das obras que estimulam alguns processos são complementares e poderão ajudar o aluno a otimizar seu funcionamento. Concluindo, nós desejamos que a integração nos cursos de francês de uma didática da leitura-expectatura baseado no que propomos permita aos alunos reforçar sua compreensão e suas interpretações das obras literárias e fílmicas e, conservar assim em suas memórias pistas de todo tipo (conhecimento, experiências, emoções) que servirão a leitores e telespectadores ainda mais complexos e mais ricos. E porque os códigos fílmicos (combinação de imagens em movimentos, de sons, de palavras e às vezes de textos) apresentam semelhanças aos outros “leitores multimodais” cotidianamente praticadas pelos jovens, pensamos em uma abordagem subjetiva da multimodalidade podendo se estender a diversas combinações de multitextos. Por exemplo, os alunos que se exercem a leitura-expectatura deveriam mais facilmente interpretar os códigos das imagens publicitárias, das emissões de televisão, de vídeo games e inversamente. As políticas escolares reforçando o investimento subjetivo dos jovens em suas práticas de leitura sobre suportes variados.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **Le Plaisir du texte**. Paris : Seuil, 1973, rééd. 1982.
- BAYARD, P. **Qui a tué Roger Ackroyd?** Paris : Éditions de Minuit, 1998.
- BAYARD, P. **Enquête sur Hamlet – Le dialogue de sourds**. Paris : Éditions de Minuit, 2002.
- BELLEMIN-NOËL, J. **Plaisirs de vampires**. Paris : Presses universitaires de France, 2001.

BENTON, M. **The methodology vacuum in teaching literature**. *Language arts*, mars, vol 61(3), 1984, p. 265-275.

BOUTIN, J.-F. **De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école**, de Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (éds.) 2012. Québec: PUQ, 2012a, p. 33-34.

_____; Lacelle, N. et Lebrun, M. (2012b). **Deepening the Comprehension of Multitexts: The Mobilization of Images (Visual Modes) in the Classroom**. The Third International Conference on the Image, Poznan.

CHEUNG, C. K. *Media Education in Hong Kong : From Civic Education to Curriculum Reform*. In UNSECO (éd.). **Mapping Media Education Policies in the World**. Visions, Programmes and Challenges. Montreal: UNESCO, 2005.

DE CERTEAU, M. **Lire : un braconnage. L'invention du quotidien 1. Arts de faire**. Paris : Folio, 1990, p. 239-333.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. e LEDUR, D. **Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français**. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1996..

FOUCHER, A.-L., **Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues**. *Revue de l'ALSIC*, vol. 1, n° 1, 3-25, ULR : <http://alsic.revues.org>, 1998.

HOLLAND, N. *Five readers reading*. New Haven, CT : Yale University Press, 1975.

ISER, W. **L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique**. Bruxelles : Mardaga, coll. Philosophie et langage, 1976, rééd. 1985.

JACQUINOT, G. **Images et Représentations : pour une théorie de l'apprentissage par les médias**. Séminaire sur la Représentation. Montréal : CIRADE, mars, 18, 1987, p. 2-15.

_____, **Une théorie pour une province marginale du cinéma**. *Christian Metz et la théorie du cinéma*. Colloque de Cerisy : Iris, avril, 10, 1990, p. 159-167.

JEWITT, C. et KRESS, G.R. **Multimodal Literacy**. New York, Peter Lang, 2003.

JEWITT, C. *An Introduction to Multimodality. The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, de Jewitt, C. (dir.). Londres : Routledge, 2009, p.14-27.

JOUBE, V. **La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature**, de Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 105-114.

KRESS, G. **Multimodality : a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. New-York: Routledge, 2010.

KRESS, G.R. e VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Edward Arnold, 2002.

LACELLE, N. **Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique**. Thèse inédite. Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation, Montréal. Thèse en ligne : <http://www.archipel.uqam.ca/2537/>, 2009.

LACELLE, N. e LANGLADE, G. **Former des sujets lecteurs/spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature. Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation**. Louvain, UCL : Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 55-64.

LANGER, J.A. **Understanding Literature**. *Language Arts*, 67, décembre, 1990, pp. 812-823.

LANGLADE, G. **Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004.

_____. **Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire**, de Roy, M., Brault, M. et Brehm, S. (dir.). UQAM : Collection Figura, 20, 2005, p. 45-65. URL : <http://www.uhb.fr/labos/celam/didactique/langlade.pdf>

Langlade, G. **La lecture subjective**. *Québec Français*. Publication Québec français, février, 2007a. p. 71-72.

_____. **Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire**, de Roy, M. (dir.). Figura, Mars, Université du Québec à Montréal, 2007b.

Lemonchois. **Nouvelle définition de l'enfance et enjeux pédagogiques de l'appréciation de l'image dans la littérature jeunesse**. Il sera publié dans : Beaudry, M-C et Grenier, P. (Dir.). Actes du colloque Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir, 2-3 avril 2012, Montréal, à paraître.

MANKIEWICZ, F. **Les Portes tournantes**. Montréal: Séville film, 1988.

RABINOWITZ, J. P. **Starting Points, Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of interpretation**. Ithaca : Cornell University Press, 1987.

RICOEUR, P. **Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique**. Paris : Seuil, 1983.

_____. **Le temps raconté. Temps et récit III**. Paris : Seuil, 1985.

ROUXEL, A. **Enseigner la lecture littéraire**. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1996.

_____. **Qu'entend-on par la lecture littéraire? La lecture et la culture littéraire au**

cycle d'approfondissement, de Tauveron, C. (dir.). Actes de l'université d'automne : publié par la direction de l'enseignement scolaire et le CRDP, 2004a.

_____. **Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée**. *Enjeux*, 61, Namur : CEDOCEF, 2004b..

SAVOIE, J. **Les Portes tournantes**. Montréal : Éditions du Boréal, 1984.

STAFFORD, T. **Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom**. New-York :Routledge, 2011.

THÉRIEN, G. **Lire, comprendre, interpréter**. *Tangence, numéro spécial « La lecture littéraire »*, (36), 1992, p. 96-104.

_____. **L'exercice de la lecture littéraire**. *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, de Gervais B. et Bouvet R. (Dir.). Montréal : Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 11-42.

VLENTI, J. **Lecture, processus et situation cognitive**. *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, de Gervais B. et Bouvet R. (Dir.). Montréal : Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 43-92.

4

**LEITURA DE PALAVRAS E IMAGENS PARA
APRENDER VOCABULÁRIO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

MARIA AUXILIADORA BEZERRA

INTRODUÇÃO

O estudo de vocabulário em língua estrangeira constitui um desafio para professores e métodos de ensino. Atualmente, com a ênfase no estudo de gêneros textuais – observando-se suas condições de produção e seus componentes temático, composicional e linguístico –, verificamos que, em relação ao componente linguístico dos gêneros textuais, o vocabulário, muitas vezes, é pouco explorado. Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é explorar, propondo uma abordagem de ensino, o vocabulário do livro infantil *Le village de Marco* (PAOLA, 1982), associado aos aspectos multimodais que o compõem. Em outras palavras, não se trata de um estudo de palavras isoladas, mas de sua exploração associada às ilustrações que compõem o livro e que têm um papel fundamental na organização do texto, tanto em seu componente temático, como composicional e linguístico. Para fundamentar essa posição, citamos Camargo (2014), para quem

a Ilustração pode representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, chamar atenção para sua configuração visual ou seu suporte, para a linguagem visual, incentivar o jogo, procurar interferir no comportamento, nos valores e nas atitudes do observador, além de pontuar

o texto que acompanha, isto é, destacar seu início e seu fim, ou chamar atenção para elementos do texto. (CAMARGO, 2014, p.143)

No livro infantil a ser analisado, a ilustração representa, descreve e chama a atenção do leitor para sua configuração visual. A fim de realizarmos nossa proposta, nos baseamos em estudos da multimodalidade, tais como os de Kress e van Leeuwen (1996), Dionisio (2005, 2006), Pinto (2008), e em estudos de vocabulário, como os de Calaque (2004), Rodrigues (2005) e Desrochers (2006). Iniciamos nosso texto, fazendo uma descrição do referido livro infantil. Em seguida, apresentaremos princípios básicos sobre multimodalidade, em seguida, um tópico sobre a aprendizagem do vocabulário e por fim, a proposta de ensino do vocabulário e nossas considerações finais.

DESCRIÇÃO DO LIVRO *LE VILLAGE DE MARCO*

Trata-se de um livro de imagem, em três dimensões, escrito e ilustrado por Tomie de Paola, publicado pela editora Nathan, em Paris, no ano de 1982. Nele, cenas do cotidiano do vilarejo são descritas quase somente por imagens, embora haja pequenas frases ditas pelo personagem principal (Marco) e um narrador de terceira pessoa. Desse modo, estabelecem-se dois discursos (o visual e o verbal), criando um diálogo entre texto e ilustrações, com convergência de sentidos (CAMARGO, op. cit.).

É um livro animado, cuja capa mostra o personagem principal e seu gato, diante da porta do lugarejo. Contém seis páginas em três dimensões (26cm de largura, por 20cm de altura e 19cm de profundidade), onde são mostradas algumas ações dos habitantes de uma pequena cidade do interior italiano, do período renascentista, no período de um dia, envolvendo os personagens *Marco*, uma espécie de gari do vilarejo, e seu amigo o gato (ver figura 01).



Figura 01 - Capa do livro *Le village de Marco*, onde se vê a porta que dá entrada ao vilarejo

Na primeira página (ver figura 02), há duas arcadas, em uma das quais se encontra a ficha técnica do livro e, na outra, a descrição do que se vai encontrar nas demais páginas e a instrução de como manuseá-las para explorar bem os recursos em 3D nelas contidos.

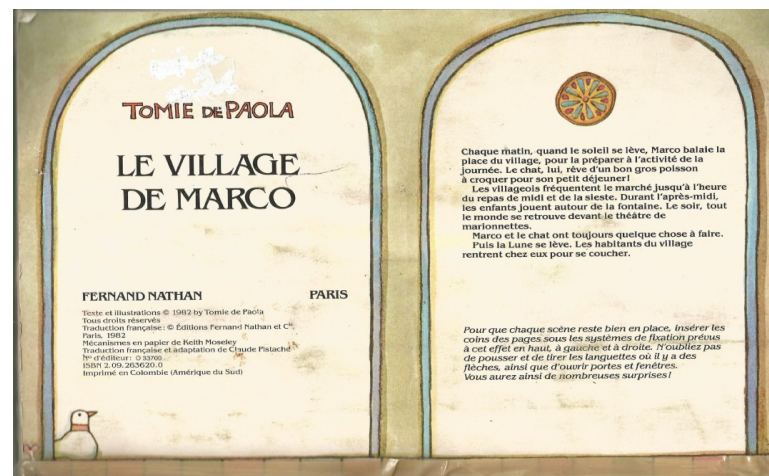


Figura 02 - Primeira página do livro: à esquerda, arcada com informações técnicas do livro; à direita, relato do que se encontra nas páginas seguintes.

Em relação ao texto verbal, há um pequeno diálogo entre Marco e o gato (“*Bonjour, petit chat! Il est temps de s’occuper de la place du village. Le marché va bientôt s’installer.*” “*Regarde les beaux poissons que vend Alberto!*” “*Bonne nuit, petit chat. Demain, il fera de nouveau jour!*”¹) e um pequeno relato feito por um narrador que se dirige ao leitor (“*La cloche sonne midi. Tout le monde est rentré pour déjeuner et faire ensuite la sieste.*” “*Marco jette une pièce de monnaie dans la fontaine. Il pense qu’ainsi le souhait qu’il fait se réalisera! À quoi pense le chat?*” “*Que joue-t-on ce soir au théâtre de marionnettes?*”²).

É um livro dirigido a crianças que sabem ou não ler francês, já que seus recursos multimodais, além da escrita (desenho, cor, movimento, terceira dimensão e outros), contribuem para que elas sejam capazes de lê-lo.

Cada página apresenta um conjunto de imagens em relevo, com planos sucessivos, com portas e janelas que se abrem, com setas que devem ser puxadas, para indicar um movimento ou uma atividade dos habitantes do vilarejo.

Para explorar mais detalhadamente “Le village de Marco”, apresentamos, a seguir, princípios teóricos básicos sobre multimodalidade em que nos fundamentamos.

MULTIMODALIDADE

Nos primórdios da humanidade, os desenhos em cavernas constituíam uma forma de comunicação e demonstravam também uma maneira de assumir algum controle sobre o

1 “Bom dia, gatinho! É hora de arrumar a praça do vilarejo. A feira vai já começar. Olha os belos peixes que Alberto está vendendo!” “Boa noite, gatinho! Amanhã será um novo dia!” (Tradução nossa).

2 “O sino toca meio-dia. Todo mundo foi para casa almoçar e fazer a sesta. Marco joga uma moeda na fonte. Ele pensa que, assim, seu desejo vai se realizar. Em que está pensando o gato?” “O que vai haver esta noite no teatro de marionetes?” (Tradução nossa).

mundo, já que a imagem era tida como a própria coisa representada. Assim, dominar a imagem correspondia a dominar o objeto que ela representava (por exemplo, ‘desenhar um animal atingido por uma arma significava atingir o próprio animal e sujeitá-lo’) (WALTY, FONSECA & CURY, 2000). À medida que a humanidade avançava, as imagens iam se diversificando e contribuindo para registrar a sua história.

Com a sistematização da escrita, a palavra vai aos poucos se impondo e substituindo as imagens (desenho, caricatura, traçado etc.), que, às vezes, eram apenas utilizadas como subsídio para a compreensão da palavra. Assim, na cultura ocidental, a escrita assumiu papel de destaque em relação a todas as outras formas de linguagem: o desenho, a ilustração, o gráfico, a foto etc. tinham função acessória no texto verbal.

Mas, a partir da segunda metade do século XX, com o advento do computador e da internet, essa primazia da escrita foi “nocauteada”, devido às inúmeras possibilidades de expressão que essa nova tecnologia oferece a seus usuários. Tanto é que não é possível deixar de estudar as diversas formas de ilustração que ora acompanham o texto verbal, ora constituem o próprio texto (o visual) – perspectiva de estudo que se denominou de multimodalidade. Ou seja, as várias formas semióticas de se constituir um texto; um texto multimodal é aquele que emprega duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e gráficos; palavras, gráficos e fotos; palavras e mapas; etc.).

Kress e van Leeuwen (1996), estudando a multimodalidade, criaram a gramática do *design* visual, no âmbito da teoria da Semiótica Social. Essa gramática apresenta parâmetros de observação das imagens que compõem um texto. Com base nas três funções da linguagem propostas por Halliday (1978, ideacional, interpessoal e textual) aqueles autores propuseram as funções representacional, interativa e composicional, para o estudo dos textos multimodais.

A *função representacional* é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a representação das experiências dos indivíduos através dos participantes representados que podem ser pessoas, objetos ou lugares. Há dois tipos de representação: a *narrativa* (que descreve os participantes em uma ação, em um processo de transformação; diz respeito a uma ação que se desenrola visualmente, sendo executada e/ou recebida por um ou mais participantes) e a *conceitual* (que é estática e descreve os participantes como eles são, em termos de classe, estrutura ou significado; se preocupam em descrever os participantes no que parece ser a sua essência, definindo-os e classificando-os e não executando ações).

A *função interativa* realiza a interação entre os elementos que compõem as imagens e estabelecem estratégias que possibilitam uma interação entre o produtor e o observador das imagens; esses participantes são humanos ou apresentam características humanas. As interações se realizam através de três dimensões: *contato*, *distância social* e *perspectiva*. O *contato* é determinado pelas imagens de demanda (o participante representado parece olhar diretamente nos olhos de quem o observa; o olhar direto exige algo do observador) e de oferta (as imagens se dirigem ao leitor/observador indiretamente). A *distância* está direcionada com o tamanho do enquadre que é feito na imagem. O participante representado da imagem pode ser mostrado mais próximo (parecendo participantes conhecidos) ou mais afastado do observador (conferindo um caráter de impessoalidade; o observador não tem intimidade suficiente com a cena e com seus participantes representados). A *perspectiva* com que a imagem é mostrada é a dimensão em que relações entre participantes representados e interativos são construídas. Há imagens subjetivas (apresentam uma perspectiva central, um ponto de vista, no qual o observador está apto a ver o participante representado na imagem apenas do ponto de vista em que a imagem foi construída) e objetivas (mostram tudo que o produtor da

imagem acredita que há para ser mostrado, não se importando com a relação estabelecida com o observador).

A *função composicional* refere-se aos significados obtidos através da distribuição do espaço visual, incluindo elementos mais salientes e o modo como estes estão conectados na imagem. É responsável pela integração entre os elementos representacionais e interacionais. Ocorre por meio de valor de informação (dependendo da posição em que uns elementos da imagem se encontram em relação a outros; corresponde a dado e novo, ideal e real, centro e margem.); saliência (importância hierárquica que um elemento adquire na imagem, fazendo com que chame mais a atenção do observador, independentemente de onde se encontre na composição visual – com uma cor mais forte, p.ex.); *framing* (indica que os elementos num visual estão representados como ‘identidades separadas ou que se relacionam’; o *framing* tem por função conectar ou desconectar esses elementos na imagem).

Analisando o livro em destaque neste capítulo, verificamos que as experiências das pessoas que moram em uma pequena cidade são representadas sob a forma de narrativa, construída visualmente (função representacional), em cada página do livro: na primeira, o dia amanhece, as pessoas vão saindo de casa, o padre celebra a missa na igreja, um frade toca o sino marcando 6 horas e Marco varre a praça, onde ocorrerá a feira livre; na segunda – em primeiro plano – já são nove horas, os vendedores, em suas barracas, atendem aos clientes, que compram peixe, carne, frutas, legumes etc; em segundo plano, os que estão em casa realizam afazeres domésticos ou olham as ruas pela janela de suas casas; nas últimas páginas, já é noite, algumas pessoas foram ao teatro de marionetes e, por fim, a cidade dorme.

Observar essa narrativa visual contribui para aprender a que remetem palavras como “bonjour” (bom dia), “petit chat” (gatinho), “(Marco balaie)” (Marco varre), “la fontaine” (a fonte), “bonne nuit” (boa noite), entre outras.

Do ponto de vista interativo, verificamos que a interação entre o produtor das imagens e o observador/leitor (função interativa) se dá através de estratégias relativas ao próprio traçado das imagens, ao seu local na página, ao seu enquadre. Assim, vemos que o contato – uma dimensão da função interativa – entre Tomie de Paola (o produtor das imagens) e o leitor se dá por meio da imagem de Marco que parece olhar diretamente para o observador da página (por exemplo, na capa do livro, com o gato – ver figura 01 – e em páginas interiores, quando limpa a praça para os vendedores instalarem suas barracas e quando a varre após o término da feira livre). Trata-se de imagens de demanda, isto é, parece que o personagem exige a atenção do leitor.

Outra dimensão da função interativa – a distância social – pode ser percebida no enquadre da imagem de Marco e de outros participantes, nas páginas: enquanto Marco é representado em tamanho maior, simulando uma posição bem mais próxima do leitor, os demais participantes são mostrados em tamanho menor, indicando distanciamento. Esse enquadre pode ser interpretado como havendo mais familiaridade do personagem com o leitor e mais afastamento e impessoalidade em relação aos demais participantes das cenas. De fato, o foco do livro é Marco. Os outros aparecem para compor a narrativa e reforçar a sua figura. Logo, parece não haver envolvimento entre o leitor e os personagens secundários.

A última dimensão, segundo a qual é possível interpretar uma relação interativa, é a da perspectiva: a interação entre o leitor e Marco e os outros participantes das imagens é construída pelo produtor ora de forma subjetiva, ora de forma objetiva. Na primeira, Tomie de Paola representa Marco de um só ponto de vista com o qual ele pretende que o leitor veja Marco: o da simpatia, da alegria. Ele está sempre com um sorriso nos lábios. Na segunda (a forma objetiva), o produtor das imagens parece não ter compromisso com o leitor em relação aos ou-

tros participantes: as páginas do livro representam cenas com os personagens secundários envolvidos em suas atividades, sem demonstrar interação com o leitor (Tomie de Paola procura demonstrar tudo o que acredita que deve ser mostrado na rotina diária de uma pequena cidade).

Explorar essa função interativa possibilita o aprendizado do vocabulário utilizado no livro. Por exemplo, “(Marco) jette une pièce” (Marco joga uma moeda), “demain il fera de nouveau jour” (amanhã será um novo dia) – palavras que remetem a Marco em sua interação com o leitor; e “tout le monde” (todo mundo), que envolve os outros participantes das imagens.

Por fim, considerando a distribuição dos elementos no espaço visual, em que há uns mais salientes e que se conectam de modo variado na imagem, o que produz significados variados (função composicional), percebemos que Marco e o gato são mais salientes do que os demais; que eles correspondem ao dado e o que eles fazem é o novo. Além disso, percebemos que os pássaros estão presentes em todos os ambientes (nos telhados, na praça, nas barracas, nas janelas), contribuindo para conectar os elementos que fazem parte de uma cena de cidade pequena.

Essa composição do espaço visual favorece a ampliação do vocabulário dos alunos que estudam francês: em torno de Marco e do gato (que são os elementos dados, conhecidos) vêm as ações cujos nomes são desconhecidos “s’occuper de la place” (preparar a praça) e “il pense” (ele pensa) (referentes a Marco); “regarde” (olha) e “à quoi pense le chat?” (em que está pensando o gato?) (referentes ao gato). Além disso, é possível apresentar outras palavras que não se encontram no livro. Por exemplo, “les oiseaux” (os pássaros), “le soleil” (o sol), “le balai” (a vassoura), cujas imagens estão representadas nas páginas desse livro.

Procurando propor uma sistematização do ensino do vocabulário referente a “Le village de Marco”, vamos ao tópico seguinte.

APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

O ensino de vocabulário, como o ensino de línguas (materna ou estrangeira) de modo geral, passou por várias etapas, seguindo tendências teóricas da psicologia da aprendizagem, dos estudos gramaticais e linguísticos e da didática de línguas. Podemos, rapidamente, trazer à lembrança o ensino de vocabulário pela tradução e memorização de listas de palavras (palavras soltas da língua alvo em uma coluna, tendo ao lado outra coluna com a tradução na língua materna); o ensino em contexto (as palavras em contextos frasais), buscando sua compreensão por parte dos alunos, sem recorrer-se à tradução; e o ensino pelo uso de textos autênticos, em situações comunicativas reais (ou quase reais), procurando possibilitar aos alunos a aprendizagem do vocabulário em uso efetivo. Essa última forma de ensino é a mais indicada atualmente pelos especialistas, pois leva em conta o contexto de enunciação das palavras em estudo, o que contribui para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos e, conseqüentemente, para sua aprendizagem linguística.

Em relação à competência lexical, o *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECRL), que procura parametrizar o ensino de línguas na Europa, define-a como sendo o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, a qual se compõe de elementos lexicais, elementos gramaticais e a capacidade de utilizá-los (2001). O CECRL adota uma concepção de léxico que inclui palavras isoladas e unidades complexas como as expressões feitas. De modo geral, o CECRL segue uma perspectiva acional e propõe descritores para o estudo do vocabulário, que medem a capacidade de utilizar o léxico e as estratégias utilizadas para compreender e comunicar.

O CECRL apresenta algumas opções relevantes nas práticas de ensino existentes: uma simples exposição das palavras ou locuções em textos autênticos (orais ou escritos); inferência

do aprendiz ou utilização de um dicionário consultado durante os exercícios; apresentação das palavras em contexto, por exemplo, nos manuais escolares e nos exercícios; apresentação das palavras acompanhadas de recursos visuais (imagens, gestos, objetos diversos); memorização de listas com sua tradução; exploração de campos semânticos e lexicais; treinamento para uso de dicionário unilíngue e bilíngue e outras obras de referência; análise do funcionamento da estrutura lexical e sua aplicação; estudo da distribuição diferente dos elementos lexicais em L1 (língua materna) e LE (língua estrangeira).

A escolha é ampla e o professor é livre para selecionar como apresentar o léxico e que tipo de progressão seguir. As competências estratégicas e comunicativas são privilegiadas. (SCHEIDECKER, 2011).

Em relação à apresentação das palavras com o auxílio de recursos visuais, trata-se da multimodalidade auxiliando a aprendizagem. Para favorecer a memorização, certos métodos utilizam a multimodalidade. Se o léxico deve ser apresentado sob todas as formas possíveis para estimular os neurônios associados (área visual, auditiva, motora), a multimodalidade propõe ir mais longe e associar sinais que não têm necessariamente um laço lógico com o conteúdo para memorização. Uma cor, por exemplo, para trabalhar a morfologia, gestos associados ao aspecto gráfico e não apenas o aspecto gráfico da palavra. As experiências feitas mostram que, ao contrário do que se poderia pensar, um código suplementar não sobrecarrega o signo, mas o torna mais fácil para ser memorizado.

Reconhecendo a dificuldade que há no ensino de vocabulário, Roman (2006) propõe uma abordagem eclética que combine procedimentos intuitivos, tradução intralingual e interlingual, de acordo com as necessidades, sem separá-los de forma rígida. Em relação a esses procedimentos intuitivos, eles têm ligação com a percepção visual e auditiva dos alunos, recor-

rendo-se assim a imagens, a gestos, a ações associadas à palavra, pois o ensino sincroniza esses recursos, já que a imagem e o gesto antecedem a palavra, essa antecede a escrita e a escrita antecede a leitura. Dessa forma, a multimodalidade constitui um recurso que auxilia o ensino de vocabulário.

É interessante ressaltar que essa autora (op.cit.) não elimina a tradução interlingual na sala de aula, sobretudo nos casos de palavras abstratas, frases feitas, expressões idiomáticas, por exemplo, para evitar o risco de os alunos entenderem as palavras de forma ambígua. Mas para não utilizá-la de forma exagerada, no ensino de vocabulário e para possibilitar ao aluno 'imersão' na língua estrangeira, Roman (op.cit.) propõe o uso de sequências específicas com base na associação: estímulo visual, ação concreta, levando à observação, à compreensão do sentido, à expressão oral e à expressão escrita.

Após a leitura, faz-se uma conversa sobre o que foi lido, para fixação. Pode ser de duas formas: uma conversa reprodutiva sobre o conteúdo do texto lido, ou uma conversa produtiva, criativa, separada do texto, introduzindo as palavras novas em situações enunciativas (pequenas conversas, representações, jogos, etc).

De modo geral, o ensino de vocabulário requer do professor de língua estrangeira uma combinação de variados procedimentos, incluindo tanto formas mais antigas, quanto as mais recentes, sem desprezar a memorização.

PROPOSTA DE ENSINO DO VOCABULÁRIO

Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias serem abordadas mais proximamente. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de

interesse e, assim, a atenção seja mantida. (SOUZA; GIROTTI, 2010, p. 85).

Comungando com o que foi dito no parágrafo acima, essa proposta se dirige a alunos que sabem ler em português e já têm um certo conhecimento de francês (produção e compreensão orais de frases curtas, de pequenos diálogos e compreensão escrita de palavras e frases curtas) e está voltada para o desenvolvimento da competência leitora desses alunos. Elaboramos algumas atividades, partindo da leitura das imagens e chegando à leitura das palavras, envolvendo a aprendizagem das palavras desconhecidas e a sua fixação. O conjunto de atividades está previsto para, aproximadamente, cinco aulas. A atividade 1 será oral e a atividade 2, escrita.

ATIVIDADE 1 (ORAL)



A) Observem bem a capa deste livro, para supor o que nós vamos ler.

1) O que chama a atenção de vocês, nessa capa? 2) Qual é o título do livro? 3) Quem é seu autor? 4) Que figuras se destacam nessa capa? 5) Por que esse moço e esse gato estão tão

destacados? 6) Eles estão olhando para nós? 7) O que o moço está fazendo? 8) O que poderá significar essa situação: o gato olha para nós, o moço também olha para nós e está pegando a argola de uma porta? 9) Como é essa porta? 10) Se ela se abrir, o que nós poderemos ver aí dentro? 11) Como será o nome do moço? 12) O que ele tem não mão? O que será que ele vai fazer, se passar por essa porta?

Resumo das respostas: Chama a nossa atenção ser um livro fechado, com fita e um laço; a imagem da porta grande, pesada e fechada dá a ideia de que para lê-lo vamos ter que entrar por essa porta; além da porta, se destacam a figura do moço e do gato em frente à porta, olhando para o leitor, dando a sensação de aproximação entre os participantes do livro e nós, os leitores. O moço deve se chamar Marco e o gato parece ser seu amigo; Marco tem uma vassoura na mão, certamente ele vai varrer alguma coisa. O autor da capa, numa perspectiva subjetiva, mostra um foco central, para chamar nossa atenção: Marco, o gato e a porta fechada do “village”. Essas imagens têm um valor específico, para orientar a leitura do livro: são informações novas, centrais e salientes, pois observemos o tamanho das imagens, que demonstra proximidade e indica que elas têm um papel relevante no que vai ser lido.

B) Agora, vamos abrir a porta e ver o que encontraremos.

1) O que vemos, nessa primeira página? 2) O que representam essas imagens de casas e plantas? 3) Que significa “village”? 4) É o “village” de quem? 5) Que informações temos nessa primeira arcada? 6) Informações já conhecidas ou novas? 7) Em que cidade o livro foi publicado e qual a editora? 8) Quando esse livro foi publicado? 9) Quem sabe quantos anos tem esse livro? 10) Vamos ver a segunda arcada? Que informações há? 11) Vamos ler algumas partes e passar para a segunda página

para entendermos melhor (*Chaque matin, quand le soleil se lève, Marco balaie la place du village...*).

Resumo das respostas: As casas e plantas formam uma cidade; ‘village’ parece significar ‘cidade’; na primeira arcada há o nome do autor e o título do livro, repetidos; as letras são menores, já é uma informação velha, conhecida; o livro foi publicado em Paris, pela editora Nathan, em 1982, há 33 anos; na segunda arcada, há um texto escrito; resumo do livro, em letras pequenas, sem destaque.

C) Vamos ver a segunda página?

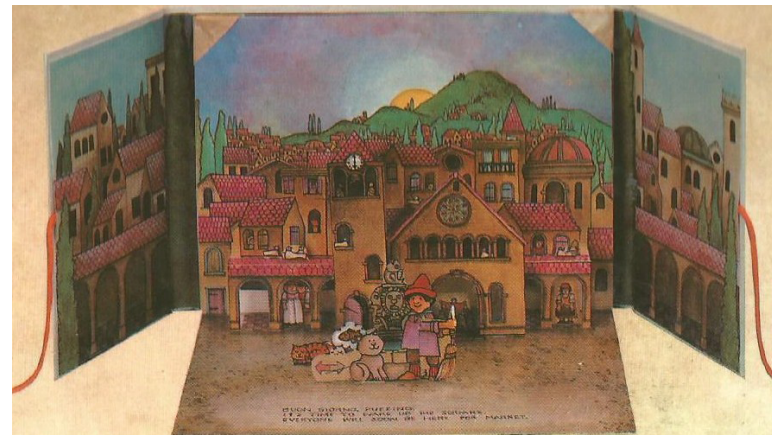


Figura 03 – Página que mostra o centro do vilarejo (praça, igreja, casas).

1) Agora, o que é um ‘village’? 2) Onde estão Marco e o gato? 3) O que Marco faz? 4) Para que Marco faz isso? 5) Em que o gato pensa? 6) Para que serve a seta preta, próxima do gato? 7) Onde está o sol? 8) Qual a sua cor? 9) É de manhã ou de noite? 10) O que significa “Chaque matin, quand le soleil se lève, Marco balaie la place du village...”? 11) Vamos ler o que está escrito aqui? 12) Se o sol está se levantando, se amanhece o dia, por que o personagem diz “bonjour petit chat! Il est temps de s’occuper de la place du village » ?

A “place” (praça) é uma imagem central, nova e saliente, que leva o leitor a perceber que o produtor de imagens propõe um contato de demanda, ou seja, parece que ele deseja que o leitor preste a atenção na praça do vilarejo, onde ocorrerá a feira livre.

O “marché” (a feira livre) também é uma imagem nova, central e saliente. Há uma interação entre o produtor e o leitor da imagem, através de um contato de demanda (ou seja, o autor parece querer que o leitor preste atenção nesses personagens) e de uma perspectiva de imagem subjetiva: Marco e o gato são mostrados ao leitor de acordo com o que Tomie de Paola deseja (personagens simpáticos);

O sol também é saliente, pintado na cor amarela, indicando início do dia.

Marco fala ao gato: “Bonjour”.

As imagens levam o aprendiz que não souber o sentido dessas palavras (*place, marché e bonjour*) a depreendê-lo.

D) Vamos passar para a terceira página.



1) Há alguma imagem que chama a atenção? Por quê? 2) O que está acontecendo na praça?; 3) Onde está o sol? 4) Que horas são?; 5) O que acontece se puxarmos a seta preta?; 7) Olhe as janelas das casas, à esquerda: o que as pessoas estão fazendo?

Nessa página, vemos que Marco e o gato estão voltados para a barraca de peixes de Alberto. Nenhum desses participantes tem o olhar voltado para o leitor, o que indica um contato de demanda indireto. O produtor das imagens parece manter uma distância em relação a esse leitor, que deve observar a feira como um todo, sem particularização. Vemos, então que “*le marché est à la place du village*”; “*Alberto vend des poissons*”; “*le chat regarde les poissons*”.

Na página seguinte, continuamos com Marco e o gato como participantes principais, imagens já conhecidas e associamos movimento, som (com o sino da igreja anunciando 12 horas) e imagem para mostrar o final da feira e as pessoas em casa para almoçar: “*À midi tout le monde va déjeuner*”.

Associando a imagem, o movimento e as palavras, podemos entender o que significam as palavras principais: “midi” (meio dia); “tout le monde” (todo mundo) e “déjeuner” (almoçar).

Podemos fazer, agora, uma atividade de escrita para utilizar as palavras aprendidas.

ATIVIDADE 2 (ESCRITA)

A) Vamos ler o bilhete e substituir as imagens pelos nomes que as representam: *le marché, des poissons, la place, Marco, la cloche, midi, le chat*.

Cher  Je vais au  acheter  pour manger quand  de l'église

montre qu'il est  À bientôt, ton ami, 

B) Leia o texto abaixo e associe a imagem ao texto escrito.

C'est ton anniversaire ! Pourquoi c'est la fête ? Parce qu'on célèbre le jour de ta naissance ! Alors, nous allons fêter ton anniversaire.

Tes copains Magali, Cebolinha, Cascão et Mônica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração do vocabulário associado a imagens, na perspectiva da multimodalidade, contribui para o aprendizado dos alunos, sobretudo se se trata de uma língua estrangeira, como é o caso presente. Contribui para o desenvolvimento da leitura de imagens ao lado da leitura da palavra.

A observação da narrativa visual do livro de literatura infantil “Le village de Marco”, considerando suas funções representacional, interativa e composicional, leva professor e alu-

nos a associarem as ações desenvolvidas nas imagens aos verbos de língua francesa; os objetos e sentimentos, aos substantivos, por exemplo, favorecendo o desenvolvimento da competência leitora desses alunos.

A riqueza de detalhes de um livro em 3D, com os recursos do movimento, das cores e dos planos onde se encontram as imagens, favorece ao aluno entender a narrativa mesmo sem ele conhecer a língua estrangeira. Mas essa leitura não dispensa o apoio do professor, que, com sua formação docente, saberá desenvolver um trabalho que resultará na aprendizagem da língua estrangeira. Assim, ele poderá fazer confluir a leitura do texto visual com o texto verbal, possibilitando o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos seus aprendizes.

REFERÊNCIAS

CALAUQUE, É. **Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen**. *Actes du 9e. Colloque de l' AIRDF*, Québec, 26-28 août, 2004, p.1-14.

CAMARGO, L. Ilustração em livros de literatura infantil. In: FRADE, I. C.; VAL, M. G. C. & BREGUNCI, M. G. de C. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p.143-144.

CONSEIL de l'Europe. **Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg: Didier, 2001.

DESROCHERS, J. **Acquisition du vocabulaire en français langue seconde et réalités conceptuelles de l'élève inuit**. Rimouski: Université du Québec, 2006.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDCZKA, B. & BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. **As bases funcionais da linguagem**. In: DAS-CAL, M. (org.). *Fundamentos metodológicos da linguagem*. São Paulo: Global, 1978, v. I, p.125-161.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, N.T. **Reading images: the Grammar of Visual Design**. New York: Routledge, 1996.

PAOLA, T. de. **Le village de Marco**. Paris: Nathan, 1982.

PINTO, A. C. S. **A leitura em sala de aula: uma abordagem multimodal de textos publicitários**. Campina Grande, UFCG. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino), 2008.

QUEIROZ, A. K. de. **Gêneros visuais multimodais em livros didáticos**. Recife, UFPE. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras), 2005.

ROMAN, D. **Didactique du français langue étrangère**. Disponível em <<http://leprofesseurdefrancais.blogspot.com.br/2006/07/lenseignement-du-vocabulaire-quiz-1.html>> Acesso em: 8 de ago. 2012.

RODRIGUES, C. **Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Étrangère**. Tese de doutorado em Linguística. Clermont Ferrand, 2005.

SCHEIDECKER, C. **Mémorisation du lexique: apport des neurosciences cognitives**. Dumas-00607872, version 1 - 11 Jul 2011.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. Estratégia de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

WALTY, I. L. C.; FONSECA, M. N. S.; & CURY, M. Z. F. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

5

ROBINSON CRUSOÉ NA PLUMA DE MICHEL TOURNIER: UM MITO QUE ENRIQUECE A EXPRESSÃO ESCRITA

SIMONE AUBIN

INTRODUÇÃO

No guia Belin consagrado ao Ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE), seus autores fazem duas perguntas de base: “Por que devemos escrever” e “o que devemos fazer para escrever” em outra língua (2005, p. 45). Com efeito, a escrita, no campo das línguas, é uma habilidade difícil de ser adquirida, pois é submetida a parâmetros específicos que são, segundo o guia: a organização dos sinais gráficos (escrita legível, ortografia, pontuação), a clareza da mensagem (precisão do vocabulário, correção da sintaxe, concisão), a elaboração de um discurso contínuo (frases complexas com suas relações lógicas, coesão textual). Assim, o texto escrito deve ser legível, claro e bem construído para que haja uma boa compreensão. Com a aquisição progressiva destes critérios e a maturidade diante do processo da escrita, o estudante é capaz de dominar a tão conhecida angústia diante da página branca, principalmente diante de uma página que deve ser preenchida em uma língua estrangeira.

Para se atingir a maturidade em expressão escrita, acreditamos ser fundamental a escolha de uma leitura prévia adequada ao nível e ao interesse dos alunos. Apresentaremos, nesse trabalho, um relato de experiência ocorrido na Universidade Federal de Pernambuco, entre os anos de 2011 e 2013. Trata-se aqui de mos-

trar como a leitura de uma obra literária pode enriquecer o imaginário dos estudantes de FLE e inspirar suas produções escritas.

Possivelmente, diversos gêneros textuais já foram praticados para se desenvolver essa habilidade: redação, dissertação, resumos, artigos, cartas, contos etc. O que gostaríamos de expor aqui é o gênero que em francês é conhecido como “comentário literário” (*commentaire littéraire*)¹, ou seja, o comentário de um texto literário “composto” de etapas precisas e rigorosamente construídas, levando em conta suas temáticas e sua estilística. Dessa forma, mostraremos o ensino / aprendizagem da escrita através da leitura e compreensão de um texto literário.

Visto ser um gênero difícil para os estudantes brasileiros, pois não lhes é muito familiar, acreditamos que a escolha dos textos que o introduzirão é fundamental. Praticamos essa técnica já há vários semestres na UFPE, em licenciatura, na disciplina “Língua Francesa 8” onde utilizamos, entre outros, textos retirados de uma obra da literatura juvenil francesa, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*², do escritor Michel Tournier³. Esta obra foi traduzida para o português por Fernanda Botelho com o título *Sexta-Feira ou os limbos do Pacífico*.

Por possuir uma linguagem acessível aos estudantes de FLE e temáticas tanto universais quanto filosóficas, a escolha desse romance nos pareceu adaptada ao trabalho que pretendíamos desenvolver e que será aqui abordado em três etapas. Apresentaremos inicialmente a disciplina “Francês 8”, em seguida as técnicas de elaboração de um “comentário literário”, por fim a obra a ser analisada e suas particularidades universais

1 Este gênero, um dos três utilizados no vestibular de língua francesa na França e nos programas universitários de literatura, junto com a “dissertação” e a “escrita de invenção” (“la dissertation et l’écriture d’invention”), era chamado “comentário de texto” (*commentaire de texte*) em 1972, “comentário composto” (*commentaire composé*) em 2002 e, a partir de 2006, “comentário literário” (*commentaire littéraire*).

2 TOURNIER, Michel. *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris: Gallimard, 1972.

3 Michel Tournier será abreviado para M. Tournier.

que contribuem, como mostraremos, para seu sucesso junto aos estudantes de FLE.

DA LEITURA À ESCRITA: ENFOQUES NA DISCIPLINA LÍNGUA FRANCESA 8

Os autores do guia Belin se perguntam ainda o que seria “escrever em língua estrangeira”? Para eles, a prática da produção escrita depende dos textos lidos e compreendidos anteriormente (2005, p. 53). O professor deve expor os alunos a textos diversos para que eles sejam igualmente levados a produzir textos variados. Assim, na ementa de Francês 8 da UFPE, encontra-se o estudo de diferentes tipos de textos literários (teatro, poesia, prosa, conto, fábula) e não literários (artigos variados). Através destes documentos, abordam-se gêneros textuais tais como o resumo, a síntese, a dissertação, o artigo biográfico e o chamado “comentário literário”.

Para darmos exemplos mais específicos, essas técnicas podem ser estudadas de forma cronológica através de textos que vão do século VII até nossos dias. O *resumo* é introduzido através de fábulas como a do *Laboureur et ses enfants* de Jean de La Fontaine, de contos francófonos, como o conto da Maurîtania intitulado *O diabo e a beleza*, ou ainda através de peças de teatro tais como *Cyrano de Bergerac* de Edmond Rostand, mais precisamente a chamada “tirade du nez”. Esse é o momento de se analisar métodos de concisão textual que prepararão outro gênero, a síntese. Mais complexa do que o “resumo”, ela deve “sintetizar” três ou mais textos ou artigos.

A partir desses diferentes textos, sobressaem-se temáticas que podem ser desenvolvidas pela “dissertação”, literária ou não. É possível agora “dissertar” sobre assuntos os mais variados possíveis como aquele inspirado na obra francófono *Balzac e a pequena costureira chinesa*, do escritor Dai Sijie:

“Amar a literatura significa recusar de ver a vida como ela é, as coisas como elas são, as calamidades como elas vêm. Não é apenas querer compreender os homens, mas também os transformar e se transformar” (Claude Roy, *Le commerce des classiques*). Em que esta citação se aplica ao romance *Balzac e a pequena costureira chinesa* de Daí Sijie?⁴

Será sempre a partir de leituras de cunho filosófico que as atividades de escrita serão apresentadas aos alunos de Francês 8. A dissertação introduzirá o “comentário literário”, que aprofundará, como veremos, a temática da transformação. Ele é abordado, nesse curso, pelo viés da prosa, por exemplo, através de trechos das obras *Os Miseráveis* de Victor Hugo e *Sexta-Feira ou os limbos do Pacífico* de M. Tournier.

Apresentada a disciplina de “Língua Francesa 8”, gostaríamos agora de discorrer, entre as técnicas de escrita citadas, a do “comentário literário”, observando, em seguida, como a leitura do romance de M. Tournier a enriquece.

DESAFIOS DO GÊNERO COMENTÁRIO LITERÁRIO

Os autores do guia Belin dividem o ato de escrita em três fases e em dois níveis (2005, p. 54) que tentaremos resumir. As fases de elaboração (onde a leitura tem um papel primordial), de produção (análise de texto seguida da redação de um comentário) e de revisão textual, dependem da maturidade, do nível de língua, da cultura e da personalidade do estudante. Para os autores do guia, estas três fases desencadeiam ainda

⁴ Tradução nossa. Texto original : « Aimer la littérature, c'est refuser de prendre la vie comme elle est, les choses comme elles sont, les calamités comme elles viennent. Ce n'est pas seulement vouloir comprendre les hommes, mais aussi les transformer et se transformer » (Claude Roy, *Le commerce des classiques*). En quoi cette citation s'applique au roman Balzac et la petite tailleuse chinoise de Dai Sijie?

operações mentais que são de dois níveis. Há o chamado “alto nível”, ou seja, as “competências discursivas” tais como a planificação, a organização linear e a coerência semântica do texto. Existe igualmente o “baixo nível”, equivalente à competência linguística do texto: o domínio ortográfico e sintático.

A dificuldade, no campo das línguas estrangeiras, reside no fato de o estudante dever dominar, simultaneamente, estas diferentes operações semânticas e linguísticas. Na prática, sabemos que as lacunas da competência linguística impedem os estudantes, frequentemente, de se concentrarem em outras operações mais complexas. Por isso, é essencial que eles adquiram uma competência ortográfica, morfológica e lexical antes de serem introduzidos em gêneros como o “comentário literário”, visto que uma de suas grandes preocupações é a competência discursiva, segundo regras rigorosas de coesão e de coerência textuais. Logo, um aluno que cursa Francês 8 deve, em princípio, estar à vontade com a estrutura gramatical e estilística da língua para poder se concentrar em outros aspectos do texto que comentaremos agora.

De fato, o objetivo principal do “comentário literário” é explicar um texto de maneira rigorosa, ordenada e estruturada. Trata-se de um julgamento pessoal, através de um vocabulário preciso e pertinente. Ele solicita do estudante seu espírito de análise e de síntese, seu julgamento crítico, suas qualidades argumentativas e uma cultura literária sensível às regras gramaticais, lexicais e estilísticas utilizadas pelo autor do texto.

Assim, na introdução deste exercício, após a leitura minuciosa do texto, o estudante deve abordar as informações seguintes: a época na qual ele está inserido, a influência da mesma na produção literária do autor, como o trecho escolhido reflete os grandes questionamentos de seu século. Na introdução, deve-se constatar ainda a problemática central do texto e como ela será abordada através de dois ou três eixos de leitura, que representam as duas ou três partes do “desenvolvimento”. Es-

tes eixos devem ser coligados por transições coerentes, onde a tese central será aprofundada através de argumentos pertinentes retirados do texto. A conclusão resumirá o que foi proposto, expressará claramente as considerações finais e sugerirá uma abertura, uma continuidade possível à reflexão.

Observa-se, então, que a dificuldade do “comentário literário” provém, justamente, do fato de essa técnica exigir certo conhecimento tanto da época quanto da obra a ser analisada. Logo, o aluno deve possuir um conhecimento literário considerável e dominar a língua estrangeira na qual ele irá se expressar. A negligência em relação a um desses fatores acarretará diversos limites na redação do “comentário”.

Por estas razões, inicialmente, este método de escrita provoca um bloqueio nos estudantes que se sentem, frequentemente, inseguros quanto às suas capacidades estruturais, linguísticas ou literárias. Cabe, então, ao professor, mostrar a relevância do “comentário literário” em um curso de FLE, ou seja, como ele enriquece não apenas a expressão escrita em língua francesa, como também o desenvolvimento intelectual e humano dos estudantes.

O esforço que os discentes devem fazer para estruturar e aprofundar este conhecimento representa um exercício intelectual importante. O que gostaríamos de abordar agora é como a obra *Sexta-Feira ou os limbos do Pacífico* contribui para o desenvolvimento humano de seus leitores, tornando a preocupação estrutural mais suave e lúdica.

APRESENTAÇÃO DA OBRA

O romance *Sexta-Feira ou os limbos do Pacífico* de M. Tournier ganhou o prêmio da Academia Francesa em 1967 e marcou a ficção desse país. Ele é, desde então, adotado por várias escolas da França no ensino médio e no superior. Esta é a particularidade da obra estudada: ela pode ser adaptada a diver-

sos níveis de ensino, segundo o trecho estudado, as temáticas escolhidas, os símbolos a serem aprofundados.

O romance propõe uma variação do mito de Robinson Crusoe inicialmente escrito por Daniel Defoe em 1759. Nessa narrativa, após o naufrágio de seu navio, Robinson se encontra sozinho em uma ilha deserta onde ele tenta sobreviver e reconstruir seu modelo de civilização.

Baseando-se nessa aventura tão conhecida, o romance de M. Tournier a enriquece através de uma reflexão tanto linguística como filosófica e metafísica que não existia no romance inicial. Dessa forma, a extrema solidão de Robinson o leva a meditar sobre sua vida, seu passado, seus medos, o absurdo de seu projeto civilizatório, a importância do outro, de alguém com quem dialogar e compartilhar ideias. Nesse contexto surge Sexta-Feira, índio salvo da morte por Robinson e que se torna o primeiro escravo do homem “civilizado”. No entanto, a continuidade da narrativa mostra uma inversão inesperada de valores: o escravo se torna mestre e revela a fragilidade dos desejos de Robinson, bem como sua arrogância e seu distanciamento da natureza.

Dois textos dessa obra são frequentemente analisados em Francês 8. O primeiro, que relata o encontro entre Robinson e Sexta-Feira, revela as diferenças linguísticas, culturais e espirituais entre as duas civilizações (a dita “ocidental” e a indígena). Estas diferenças são perceptíveis não apenas pela maneira de se vestir dos dois personagens, como também através do diário de Robinson onde ele fala de sua decepção e mostra seu racismo por, enfim, ter uma companhia na ilha, mas de raça e cultura inferiores a sua. Esta é a razão pela qual, não considerando o índio um ser humano por completo, ele lhe dá o nome do dia da semana em que eles se encontraram: Sexta-Feira.

O segundo texto estudado em Francês 8 descreve o momento em que Sexta-Feira, fumando uma pipa na gruta onde Robinson guarda sua pólvora, provoca uma imensa explosão destruindo tudo o que “o homem branco” havia construído

segundo seu modelo civilizatório: sua residência queima, desabam a muralha e o oratório.

A inversão de valores citada acima é, sobretudo, observada neste segundo episódio. Sexta-Feira, diante daquele quadro apocalíptico, acaba de destruir os objetos que encontra em seu caminho, enquanto Robinson tenta guardá-los:

Sexta-Feira o imitava mais do que ajudava pois, detestando naturalmente consertar e conservar, ele terminava geralmente por destruir os objetos danificados. Robinson não tinha força para se irritar, e não reagiu quando o viu espalhar uma grande quantidade de trigo que ele encontrara no fundo de uma urna (TOURNIER, 1972, p. 187, tradução nossa)⁵.

Percebendo que é impossível conservar seus objetos, que nada seria como antes, Robinson se abandona ao destino (ele “não tinha força para se irritar”), começa a se reaproximar da natureza e a viver como Sexta-Feira, que se torna seu mestre. A esse respeito, M. Tournier comenta:

Eu quis, no meu romance, que Robinson percebesse o absurdo de seus desejos e que este sentimento corroesse, de alguma maneira, sua construção, a partir do interior. E que, em seguida, Sexta-Feira aparecesse para tudo destruir. Então, sobre uma tábula rasa, pode-se inventar uma nova linguagem, uma nova religião, novas artes, novos jogos, um novo erotismo⁶.

5 « Vendredi l'imitait plus qu'il ne l'aidait car répugnant naturellement à réparer et à conserver, il achevait généralement de détruire les objets endommagés. Robinson n'avait pas la force de s'en irriter, et il ne broncha même pas lorsqu'il le vit disperser à pleines poignées un peu de blé qu'il avait trouvé au fond d'une urne ».

6 Entrevista entre M. Tournier e estudantes do ensino médio, organizada por Arlette Bouloumié para a revista Magazine Littéraire, n. 226, em 1986, p. 21. Tradução nossa. Texto original: “J’ai voulu dans mon Roman que Robinson s’aperçoive de

Logo, quando se redige um “comentário literário” sobre um desses episódios, tem-se que levar em conta, por exemplo, o que inspirou intrinsecamente a vulnerabilidade e o orgulho de Robinson, o que o impedia de se tornar um “homem novo”. Na introdução do exercício, deve-se salientar que a arrogância do personagem se encontra nas bases de conflitos humanos como aqueles que se expressaram através das duas grandes guerras do século XX, fazendo assim uma ponte entre a obra e sua época. Com efeito, a produção literária de M. Tournier foi, sobretudo, marcada pela segunda guerra mundial, episódio vivido pelo escritor quando era criança.

M. Tournier, sendo formado em filosofia, não poderia dar aos fatos que marcaram o século XX (as guerras, a bomba atômica, a descolonização, a guerra fria, a evolução dos meios de comunicação e o progresso da ciência, etc.) apenas uma mera descrição. O aluno deve levar em conta que, para o autor, a principal função da escrita não é a inovação da forma, mas as conexões entre conteúdos que são de origem filosófica, religiosa, mitológica e, sobretudo, metafísica:

Meu propósito não é inovar a forma, mas transmitir, ao contrário, através de uma mais tradicional, preservada e segura possível, uma matéria que não possui nenhuma destas qualidades (TOURNIER, 1977, p. 195, tradução nossa)⁷.

Dessa forma, por trás da intriga propriamente dita, seja o encontro entre Robinson e Sexta-Feira, seja a explosão da gruta, o aluno deve se questionar sobre o que há além da escrita

l'absurdité de son propos et que ce sentiment ronge en quelque sorte sa construction, de l'intérieur. Et qu'ensuite Vendredi surgisse pour tout anéantir. Alors, sur la table rase, on peut inventer un nouveau langage, une religion nouvelle, des arts nouveaux, des jeux nouveaux, un érotisme nouveau ».

7 « Mon propos n'est pas d'innover dans La forme, mais de faire passer au contraire dans une forme aussi traditionnelle, préservée et rassurante que possible une matière ne possédant aucune de ces qualités. »

simples e poética do autor. Ele descobrirá, então, um universo de mitos e símbolos cujo valor, profundo e universal, é fonte de inspiração para os exercícios de produção escrita.

UM ROMANCE UNIVERSAL

A abordagem de temas universais constitui, na obra de M. Tournier, uma riqueza na produção do “comentário literário” em língua francesa. A universalidade pode se expressar através de questionamentos existenciais inerentes ao ser humano como um todo: busca de sentido para a vida, a morte e o sofrimento, necessidade do outro e, ao mesmo tempo, dificuldade de conviver com suas diferenças, etc. Este último ponto foi observado no primeiro episódio citado, onde as diferenças entre Robinson e Sexta-Feira constituem um obstáculo ao convívio harmônico entre ambos.

Os temas universais levam os estudantes a perceberem que, em quase todos os textos propostos para análise, M. Tournier evoca o universo mítico. À pergunta “O que é um mito?”, M. Tournier responde que “*o mito é uma história fundamental*” (TOURNIER, 1977, p. 188). Assim, a ilha de Robinson seria um laboratório onde se reproduziria a experiência original da humanidade (VRAY, 1991, p. 57), herança de diversos mitos pagãos, cristãos e modernos que formaram o imaginário literário do autor e o imaginário dos homens de uma forma geral.

Em *Sexta-Feira ou os limbos do Pacífico*, encontramos mitos pagãos representados por forças naturais personificadas como o deus grego Pan, assim como outros clássicos da mitologia: o Andrógino, Vênus, Júpiter. Dos mitos cristãos, o romance herdou o monoteísmo refletido no personagem Robinson, visto ser um fervoroso praticante da seita protestante nomeada *Quakers*. Além disso, o naufrago cita, com frequência, trechos bíblicos como o Cântico dos Cânticos e os Evangelhos. Entre

os mitos modernos, Robinson encarna ainda a valorização da razão e a exploração da natureza.

Assim, é através da universalidade dos mitos, do que eles mostram sobre os desejos humanos, que M. Tournier faz uma ponte entre a filosofia e o romance: “Meu problema era o de encontrar uma passagem entre a filosofia e o romance [...] eu consegui fazer isso servindo-me dos grandes mitos eternos e sempre vivos”⁸. É através dos mitos antigos, reatualizados pela escrita, que o autor propõe uma reconciliação entre o homem, seu passado arcaico, seu próximo, a natureza e seus elementos.

Além dos mitos, M. Tournier emprega também símbolos universais com valor de arquétipos, o que sensibiliza os estudantes. Para C.G. Jung (1983, p.18-10), os arquétipos são protótipos de conjuntos simbólicos tão profundamente inscritos no inconsciente que constituem uma estrutura psíquica. Esta se manifesta de maneira quase universal através de um tipo de inconsciente coletivo. Sendo estruturas constantes e comuns à humanidade, os arquétipos se distanciam do que pode variar segundo as épocas e os indivíduos.

Os símbolos arquetípicos coligam, então, o indivíduo ao universal. Eles exprimem o inconsciente evitando o confronto direto com ele. No romance de M. Tournier, a utilização de símbolos não impede, mas atenua o confronto do personagem, por exemplo, com sua parte sombria (origem de numerosos medos). Assim, quando o escritor evoca as “águas estagnadas” onde Robinson se banha com frequência, estas são uma metáfora da “estagnação de seu espírito”. Os morcegos (vampiros) e os ratos citados igualmente pelo autor, segundo o *Dicionário de Símbolos* de Alain Chevalier e Jean Gueerbrant, podem ilustrar

8 Entrevista realizada por Jean-Jacques Brochier para a revista Magazine Littéraire, n. 138, em junho de 1978. Tradução nossa. Texto original:

« Mon problème, c'était de trouver un passage entre la philosophie et le roman [...] J'y suis parvenu en me servant de grands mythes éternels et toujours vivants. »

a falta de domínio de Robinson em relação aos seus próprios desejos, as suas insatisfações, ou ainda a fome devoradora do homem proveniente de seus medos.

Para enfrentar os medos, o escritor propõe o arquétipo da mãe protetora representada, na obra, por uma gruta e pela natureza propriamente dita. Ele sugere também outro arquétipo que unifica as realidades duais: a “criança andrógina” inspirada do deus mitológico Dionísio e encarnada, no romance, pelo índio Sexta-Feira. Este personagem híbrido, sexualmente autossuficiente, reunifica o que fora separado pelo tempo, pois a androginia pode evocar a fase primordial da Gênese onde não havia diferenciação. Isto nada mais é do que a busca humana da Unidade Primordial, do desejo de conhecer as origens e dar sentido às coisas.

Uma das funções da escrita seria, então, além da produção de frases corretas (o que consiste em uma atividade puramente escolar), a de agir sobre o universo mitológico, dando-lhe sentido e o organizando. Através da escrita, seria possível estruturar o banho de imagens no qual vive o homem contemporâneo e que, segundo o autor, “é o oxigênio da alma” (TOURNIER, 1977, p. 192).

Uma produção escrita baseada na obra *Sexta-Feira ou os limbos do Pacífico* não pode ser apenas um exercício de erudição linguística. Ela deve transcender as próprias palavras, o visível, em direção a algo mais sutil, mais abstrato, ou seja, a produção escrita deve expressar, através de um raciocínio refinado, realidades universais e metafísicas. De fato, o próprio escritor diz utilizar uma linguagem metafísica em sua obra. Para M. Tournier, a metafísica corresponde a um imaginário forte e brilhante que ele compara ao “rigor da matemática casada à riqueza da poesia” (TOURNIER, 1977, p. 62).

Os estudantes precisam procurar, como exegetas, quais símbolos provocam uma mudança substancial e ontológica no

personagem Robinson e também nos leitores. Porém não se trata de “qualquer símbolo”, mas apenas daqueles que podem, como diz Mircea Eliade, “ajudar os homens a se libertarem, a refazerem suas iniciações, quando o intelecto, a razão discursiva, torna-se falha (ELIADE, 1980, p. 15, tradução nossa). É neste sentido que o autor expressa os sentimentos de Sexta-Feira em relação a Robinson: “se ele pudesse voar! Transformar-se em borboleta! Fazer voar uma pedra, este sonho encantava a alma aérea de Sexta-Feira” (TOURNIER, 1972, p. 160-161, tradução nossa)⁹.

Para ilustrar esse processo de libertação, de metamorfose humana, M. Tournier se inspira, com frequência, nos quatro elementos da natureza (terra, ar, fogo e água). Robinson, no seu caminho que vai da lógica material à ontológica, passa por quatro iniciações respectivamente relacionadas a esses elementos: as iniciações aquática, terrestre, aérea e solar. Ora, para Gaston Bachelard, que muito influenciou M. Tournier, esses elementos representam “os hormônios da imaginação”, eles “dinamizam grupos de imagens e ajudam na assimilação íntima do real, presente nas formas” (BACHELARD, 1943, p.19, tradução nossa).

O trabalho com a dinâmica do imaginário é justamente o que incentiva os estudantes de FLE a irem além da forma escrita aprofundando o sentido das imagens encontradas no texto. Joel Thomas define o imaginário como um “sistema, um dinamismo organizador das imagens, que lhes confere profundidade coligando-as entre si” (1998, p. 15, tradução nossa). Esta definição evoca o “comentário literário” uma vez que, nesta prática de produção escrita, não se trata de um conjunto de ideias adicionadas, mas de uma rede onde o sentido se encontra na relação entre cada parágrafo, entre cada argumento. Cabe aos estudantes observar e estruturar esta rede, não esquecendo que, paralelamente às relações internas do texto, existe igualmente

9 «S'il pouvait s'envoler! Se transformer en papillon! Faire voler une pierre, ce rêve enchantait l'âme aérienne de Vendredi.»

a relação entre o ser e o mundo, onde os símbolos se tornam instrumentos de revelação. Arlette Bouloumié reforça esta ideia afirmando que “o romance se passa em dois níveis: seu conteúdo manifestado se desenvolve em um mundo historicamente datado, seu conteúdo latente evoca o tempo da Gênese quando os reinos não eram separados” (BOULOUMIÉ, 1991, p. 151).

A característica “reveladora” da escrita de M. Tournier é outra fonte de inspiração para os estudantes de FLE. Segundo René Girard, em *Mensonge romantique et vérité romanesque*, há dois tipos de literatura: uma literatura que “reflete” os mecanismos dos desejos, violências e insatisfações humanas e uma literatura que “revela” estes mesmos mecanismos, ou seja, revela o que está desconhecido ou secreto (GIRARD, 1961, p. 31). Estes dois verbos, “refletir e revelar”, expressam um grau diferente de consciência da realidade. A literatura que “reflete” o mundo se contenta apenas em mostrar esta realidade de maneira passiva sem procurar interpretar ou compreendê-la. Uma literatura dita “reveladora” tenta desconstruir esta mesma realidade, “revelando” o que está por trás da narração. A revelação permite melhor compreender e modificar o real. Existem, então, dois tipos de escrita.

Incentivamos os alunos, após a leitura dos textos selecionados, a observarem o que o autor “revela” sobre as sociedades humanas e o funcionamento de seus mundos imaginários. Trabalhando com um gênero concreto, com regras precisas, eles devem ser capazes de abordar ideias abstratas e metafísicas. Realizado corretamente, esse exercício permite esclarecer, pela escrita, realidades geralmente difíceis de serem expressas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando textos de M. Tournier, os estudantes compreendem a importância de se estruturar o raciocínio com a

ajuda de conjunções, pronomes relativos, concordância verbal, etc. Porém percebem, sobretudo, a força das mensagens transmitidas pelos símbolos, que revitaliza o pensamento e enriquece as línguas.

Assim, ler e escrever sobre *Sexta-Feira ou os limbos do Pacífico*, significa discorrer sobre a estagnação da alma, a passividade dos leitores e sobre o papel da literatura enquanto instrumento de despertar. Para M. Tournier, a leitura literária é um meio para encorajar a criatividade do leitor. Ela é, segundo ele, uma arte “eminente”, em oposição a uma arte dita “menor” que só inspiraria “receptividade passiva e docilidade amorfa àqueles aos quais ela se dirige, menor uma obra onde quase tudo está dado, onde quase nada está para ser construído”. E ele acrescenta a esta frase um pensamento de Paul Valéry segundo o qual “a inspiração não é o estado no qual se encontra o poeta, mas aquele no qual ele espera colocar o leitor de seus versos” (TOURNIER, 1977, p. 173-174). O papel do poeta, do escritor, seria o de fazer com que os leitores saíssem de suas letargias tornando-os, através da leitura, receptivos a outras realidades.

REFERÊNCIAS

- BOULOUMIÉ, Arlette. **Tournier face aux lycéens.** *Magazine Littéraire*, Paris, n. 226, p. 20-25.
- BROCHIER, Jean-Jacques. **Dix-huit questions à Michel Tournier.** *Magazine Littéraire*, n. 138, junho 1978, dossiê 11.
- CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain. **Dictionnaire des Symboles.** Paris : Robert Laffont et Jupiterm 1982.
- DESMONS, Fabienne et al. **Enseigner le FLE: Pratiques de classe.** Paris : Belin, 2005.
- ELIADE, Mircea. **Images et symboles.** Paris: Gallimard, 1952 (edição renovada em 1980).

GIRARD, René. **Mensonge romantique et vérité romanesque**. Paris: Grasset, 1961.

JUNG, Carl Gustav. **L'homme et ses symboles**. Paris : Robert Lafont, 1983.

THOMAS, Joel (org.). **Introduction aux méthodologies de l'imaginaire**. Paris : Ellipses, 1998.

TOURNIER, Michel. **Vendredi ou les limbes du Pacifique**. Paris: Gallimard, 1972.

_____. **Le Vent Paraquet**. Paris: Gallimard, Collection Folio, 1977.

6

INICIAÇÃO À LEITURA DE UM TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

GILDA VILELA BRANDÃO

INTRODUÇÃO

Dentro do tema proposto por esta coletânea sobre a leitura, nosso propósito é abordar, sem grandes pretensões, a leitura em sala de aula de francês, língua estrangeira, doravante FLE. Partindo de nossa experiência didático-pedagógica, pretendemos ler o poema “As inquietações do céu” (“Les soucis du ciel”), de Claude Roy (1925-1997), propondo estratégias de compreensão.

Embora o poema escolhido não tenha sido destinado ao público infantil, não custa começar lembrando Clarice Lispector, cujas palavras são sempre esclarecedoras. Em *A vida íntima de Laura*, publicado em 1974 (terceiro livro escrito para o público infantil), Lispector avisa:

[...] Pretendo escrever uma história infantil chamada *A vida de Laura* – é o nome de uma galinha – precisarei descansar um pouco e cortar qualquer brilho excessivo aos olhos e qualquer aspereza. Porque é preciso mansidão e muita quando se fala com crianças. Vou inclusive simplesmente repousar. E falar devagar. (Apud MANZO, 1998, p. 171).

Vê-se que a romancista, contista e cronista brasileira (que se tornou sinônimo de esquiva e impenetrável), mostra-se sensível ao universo infantil, para o qual escreveu histórias cheias de humor, como a acima mencionada.¹

Romancista (*La nuit est le manteau des pauvres*, 1949),²ensaísta (*Aragon*, 1945 ; *Stendhal par lui-même*, 1952 ; *La vie de Victor Hugo racontée par lui-même*, 1958) ; crítico de arte e de literatura (*L'amour de la peinture*, 1955 ; *Défense de la littérature*, 1968; *Le travail du poète*, 1993) e documentarista (*Sur la Chine*, Gallimard, 1979 ; *La France de profil*, 1953). Atraído pelo movimento surrealista – em cujo universo os sentidos habituais das coisas são invertidos para formarem articulações extraordinárias–. Roy só poderia mover-se *avec aisance* no mundo infantil: escreve dez livros, dentre os quais, *A casa que voa (La Maison qui s'envole*, 1977) e *O gato que falava apesar de não querer (Le chat qui parlait malgré lui*, 1982).

O poema escolhido³ traz um título intrigante: “Les soucis du ciel” (“As inquietações do céu”). Antes de distribuir o texto aos alunos, o professor deve escrever o título no quadro (ou projetá-lo em *power point*, a depender dos recursos técnicos disponíveis), e, com o intuito de incentivar a curiosidade, formula algumas perguntas: Quais seriam as preocupações do céu? O

1 Lícia Manzo assinala, com propriedade, que, em seus contos infantis, Clarice Lispector muitas vezes não consegue se controlar e entra na história como se ela própria estivesse contando. Veja-se, por exemplo, este trecho de *A vida íntima de Laura*: “Até que uma noite Laura sentiu que o ovo estava pronto para nascer. Como é que ele sentiu? Desculpe, não sei, porque nunca fui galinha na minha vida” (MANZO, 1997, p. 172). Para Manzo, “A busca de uma autenticidade cada vez maior com relação a ‘ser’ essencial para Clarice, encontra seu contraponto nas crianças, seres ainda em formação, e, por isso mesmo, livres de todas as máscaras sociais que nos são impingidas”. (ibid. p. 168).

2 Outros romances: *À tort ou à raison (1955)*, *Le soleil sur la terre (Gallimard, 1956)*, *Le malheur d'aimer (1958)*; *Léone et les siens (1963)*; *La dérobée (1968)*; *La traversée du pont des Arts (1979)*.

3 A tradução do poema é nossa. É claro que a musicalidade, a materialidade sonora, perde-se na tradução.

que as teria provocado? Desse modo, desenvolvem-se hábitos que devem ser cultivados, como, por exemplo, expressar uma ideia, discutir, ouvir os outros e respeitá-los. As respostas poderão ser dadas em francês ou em português, pois como diz Galisson (Apud CALLIEBESOU, 1988/1999, p. 83):

[...] Por mais que se diga, e por mais que se faça, a língua materna está sempre aí, visível ou invisível, mas presente no ensino aprendizagem de línguas estrangeira. É a referência primeira, o fio condutor, o *truchement* universal.⁴

Feitas essas atividades preparatórias, o poema, em rimas alternadas (ABAB) é distribuído.

Les soucis du ciel (Claude Roy)

*Le ciel apprend par cœur les couleurs du matin
Le toit gris l'arbre vert le blé blond le chat noir
Il n'a pas de mémoire il compte sur ses mains
Le toit blond l'arbre gris le blé noir le chat vert*

*Le ciel bleu est chargé de dire à la nuit noire
Comment était le jour tout frais barbouillé
Mais il perd en chemin ses soucis la mémoire
Il rentre à la maison il a tout oublié*

*Le toit vert l'arbre noir le chat blond le blé gris
Le ciel plie ses draps bleus tentant de retrouver
Ce qu'il couvrait le jour d'un grand regard surpris
Le monde très précis qu'il croit avoir rêvé*

*Le toit noir l'arbre blond le chat gris le blé vert
Le ciel n'en finit plus d'imaginer le jour
Il cherche dans la nuit songeant les yeux ouverts
Aux couleurs que le noir évapore toujours.*

4 Cf. com o original : « Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement des langues étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le *truchement* universel »

As inquietações do céu(Claude Roy)

O céu aprende de cor as cores da manhã
 O telhado cinzento a árvore verde o trigo dourado o gato preto
 Como não tem boa memória ele conta nos dedos
 O telhado dourado a árvore cinzenta o trigo preto o gato verde

O céu azul é encarregado de dizer à noite escura
 Como era o dia ao alvorecer
 Mas durante o trajeto perde a memória
 E ao voltar para casa tudo esqueceu

O telhado verde a árvore preta o gato dourado o trigo cinzento
 O céu se enrola em seus lençóis azuis tentando se lembrar
 De tudo que de dia via boquiaberto
 O mundo muito arrumado com o qual tinha sonhado

O telhado preto a árvore dourada o gato cinzento o trigo verde
 O céu fica o tempo todo pensando no dia
 Durante à noite fica sonhando de olhos abertos
 Com todas aquelas cores que a escuridão escondeu

Certamente a iniciação à leitura de textos poéticos – em salas de aula de nível médio ou de nível superior – exige do professor muitas horas de preparação e, do aluno, uma dupla competência: uma competência linguística, que o torne capaz de compreender e construir enunciados, bem como uma competência que Vigner⁵ (1981, p. 71) classifica de *discursiva*, entendida como “aquela pela qual o leitor identifica o texto poético como objeto de uma leitura específica”.

No poema escolhido, a especificidade do texto literário já se anuncia no título: *Les soucis du ciel* (“As inquietações do

5 “De l’élève en effet une double compétence est exigée : compétence dans la langue, sans laquelle il ne saurait y avoir de compréhension possible, mais aussi et surtout compétence discursive, celle par laquelle le lecteur identifie le texte poétique comme objet d’écriture spécifique”. (VIGNER, Gérard. « Le Français dans le monde », avril 1981, n. 160, p. 71).

céu”). Distante do mundo banal, o título surpreende o leitor, quebra suas expectativas, produzindo um efeito ao qual os formalistas russos (em reação à abordagem sociológica do texto literário), reunidos primeiramente em Moscou, e, em seguida, em Praga, denominaram *literariedade*. Para os formalistas russos, a arte literária rompe a percepção automatizada da língua usual, por meio do procedimento do *estranhamento* ou *desfamiliarização*, isto é, a arte renova a percepção da língua por meio de procedimentos que a desfamiliarizam. A língua literária é definida como um *desvio* (*écart*) em relação à norma.⁶

Ao estudar as especificidades da poesia (ritmo, sonoridades, léxico, sintaxe, aspectos intertextuais), Roman Jakobson (1973, p. 15), no artigo intitulado « La nouvelle poésie russe » assinala: “A poesia é a linguagem na sua função estética. Assim, o objeto da ciência da literatura não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que faz de uma obra dada uma obra literária.”⁷

Se, nas aulas FLE, os alunos estão habituados a produzirem atos de fala (*actes de parole*) em situações de comunicação « reais » da vida social, agora, o professor poderá incentivá-los a produzir enunciados em que apareçam com clareza as diferenças entre o plano literal, como por exemplo, em “Pedro volta para casa” (“Pierre rentre à la maison”) e a linguagem literária, como no quarto verso da segunda estrofe: “O céu volta para casa” (Le ciel rentre à la maison).

Além de reativar o vocabulário, atividades de produção oral ou escrita são de grande importância, pois levam o aluno a exercer sua criatividade.

Usando os adjetivos de cor, é possível criar combinações lógicas, compreensíveis, próprias da língua corrente, como em

6 As noções teóricas básicas, aqui mencionadas, são necessárias ao desenvolvimento deste trabalho. É evidente que, em sala de aula, podem ser dispensáveis.

7 Cf. Com o original: “La poésie c’est la langue dans sa fonction esthétique. Ainsi, l’objet de la littérature n’est pas la littérature mais la littérarité, c’est-à-dire ce qui fait d’une œuvre donnée une œuvre littéraire » .

“árvore verde” (« arbre vert »)e, também, combinações consideradas ilógicas, bizarras, inusitadas, excepcionais, como em “trigo verde” («blé vert»). Sem dúvida, essa fase é uma das mais ricas, uma vez que os próprios alunos inventam, “criam” situações diferentes e originais. Em seguida, as combinações “inusitadas” são lidas em voz alta (no caso de a turma ter sido dividida em grupos, cada grupo apresenta suas “criações” aos demais), provocando o riso. A iniciação à leitura de um texto poético torna-se, assim, uma atividade lúdica.

A nosso ver, é importante explorar a passagem da denotação – referência do signo à realidade do mundo – para a linguagem figurada ou conotativa – expansão do significante e do significado – pois, ao passar de um plano para outro, o aluno perceberá que um texto literário cria novos sentidos, diferentes dos usuais. (evidentemente o sentido figurado não é o apátrio da arte literária; a língua cotidiana é rica em expressões figuradas que, muitas vezes, pelo uso desgastado, se tornaram clichês). Marie-Noelle Gary Prieur, em « La notion de connotation », afirma com bastante propriedade:

[...] Ce n'est pas par hasard si j'ai parlé jusqu'à présent de connotations (au pluriel) et de dénotation (singulier). Cette opposition de nombre est inhérente á la définition : il y a un sens essentiel, vrai, qui fait objet de discours ; des nuances qui viennent s'y greffer, on ne décide rien, elles [rentrent] dans les ténèbres du pluriel, des « accidents » secondaires.⁸

Apelamos, mais uma vez, para Jakobson (1973, p. 17): “O apagamento da fronteira entre sentido concreto e sentido transposto é um fenômeno próprio à linguagem poética.”⁹

8 GARY PRIEUR, Marie Noelle. In : « Langue Française ». Sémantique de l'oeuvre littéraire. Paris : Larousse, 1971, décembre. p .96-107.

9 Cf. com o original : « L'effacement de la frontière entre sens concret et sens transposé est un phénomène propre au langage poétique ».

se ponto, para reforçar a diferença entre o mundo real e o mundo simbólico, podemos propor exercícios de substituição, que têm tudo a ver com o universo da poesia, uma vez que, nesse tipo de exercício, a frase muda de sentido cada vez que um novo elemento paradigmático é introduzido. Assim, note-se a diferença entre: Le ciel aime la nuit (*danser*) / Le ciel aime *danser*.

Se, conforme vimos, a *literariedade* de um texto é provocada pelo *desvio* (*écart*) frente a uma expectativa, frente a uma norma, então é necessário, mais uma vez, que o aluno tome consciência da importância dessa noção. Aristóteles (1999, p. 47) já afirmava ser plausível que na *poiesis* ocorram coisas inverossímeis: poesia é invenção.

[...] Segundo o que foi dito se apreende que o poeta conta, em sua obra, não o que aconteceu e sim as coisas quais poderiam vir a acontecer, e que sejam possíveis tanto da perspectiva da verossimilhança como da necessidade. O historiador e o poeta não se distinguem por escrever em verso ou prosa; caso as obras de Heródoto fossem postas em metros, não deixaria de ser história; a diferença é que um relata os acontecimentos que de fato sucederam, enquanto o outro fala das coisas que poderiam suceder. E é por esse motivo que a poesia contém mais filosofia e circunspeção do que a história; a primeira trata das coisas universais, enquanto a segunda cuida do particular.

Essa é a magia da poesia. “A palavra poética é mais singularizada que a da não-poesia”, confirma Alfredo Bosi (1977, p. 13), pois recebe uma espécie de efeito mágico (*ibid.*, *loc.cit.*) Em outras palavras, o que encanta na poesia é sua capacidade de reinventar a realidade. Ainda nessa fase preliminar, vale a pena atentar para a simplicidade do vocabulário do poema em estudo, constituído de substantivos concretos – telhado (*toit*), gato (*chat*), trigo (*blé*), árvore (*arbre*), céu (*ciel*), noite (*nuit*).

Sem querer reduzir o texto literário a uma aula de gramática, algumas noções gramaticais podem ser revisadas: 1) as regras de concordância do adjetivo; 2) o emprego do artigo definido, que segundo diz acertadamente, Yves Le Hir (p. 111) “serve para introduzir uma noção de realidade imediatamente tangível ou percebida concretamente, com um valor quase demonstrativo”¹⁰. Embora o texto não apresente grandes dificuldades lexicais, é interessante verificar a compreensão. Para testá-la, divide-se a turma em dois ou três grupos e elabora-se um diálogo dirigido (*dialogue dirigé*), favorecendo, assim, a interatividade.

Visto que um poema também é lido com os olhos, é cabível – em um nível de aprendizagem mais avançado – observar os aspectos visuais, sonoros e compositivos: a distribuição e o número de estrofes no poema (três estrofes em versos de doze sílabas, alexandrinos); a ausência de comparações e de subordinações:

*Le toit gris l'arbre vert le blé blond le chat noir
Le toit blond l'arbre gris le blé noir le chat vert*

E, por fim, observar a supressão de pontuação que, sem dúvida, confere uma entoação (marcador de natureza prosódica) melódica aos versos. E aqui concordamos com Ropars (1968, p. 53) quando afirma que entoações e pausas indiciam a percepção do sentido:

Musique et mouvement représentent donc les données immédiates de la perception du sens. D'autre part, les strophes, nourries d'images différentes restent juxtaposées, et cette discontinuité apparente est à la fois accentuée et dépassée par la suppression de la ponctuation : sans ponctuation en effet les repères logiques s'estompent et les images s'affrontent : mais en même temps le lecteur se trouve invité à une

10 Cf. com o original: « L'article défini sert à introduire une notion de réalité immédiatement tangible ou perçue concrètement, avec une valeur quasi démonstrative » .

lecture continue dans laquelle les images s'enchaîneraient sans être soumises à leur stricte insertion dans une phrase délimitée et fermée sur elle-même.

A fim de pôr em evidência as particularidades prosódicas (grupo rítmicos, entoação, *liaisons*, « pose de voix »), é essencial que o professor leia o poema pausadamente, acompanhado dos alunos, a fim de chamar a atenção para a musicalidade:

*Le toit noir l'arbre blond le chat gris le blé vert
Le ciel n'en finit plus d'imaginer le jour
Il cherche dans la nuit songeant les yeux ouverts
Aux couleurs que le noir évapore toujours.*

Nesse ponto, convém lembrar – no caso de alunos *débutants* – as origens da poesia, composição, que na Antiguidade Clássica e na Idade Média europeia, era acompanhada por instrumentos musicais – pela flauta ou pela lira –, donde o termo *lírca*, que hoje utilizamos para categorizar os textos poéticos. Como é sabido, à medida que as composições líricas deixaram de ser “cantadas”, a sonoridade teve de ser buscada não só na assonância (repetição da vogal tônica no interior ou no final dos versos), como também na materialidade da palavra, por meio da rima (repetição da consoante e da última vogal tônica) e do ritmo (acentos tônicos no verso). Em « Les soucis du ciel » a repetição e a alternância de sons semelhantes dão uma musicalidade doce, sussurrante aos versos: *bleu, blond, vert, noir, chat*. Encerrando essa primeira *séance*, um diálogo aluno-aluno permitirá reavaliar a facilidade de elocução e a compreensão global.

Na fase inicial (com duração de três ou quatro sessões de uma hora), abordamos os níveis lexical, fonético e semântico, procurando selecionar situações que suscitem a interação, por meio de atividades que privilegiavam o lúdico e a imaginação.

Porém, compreender um poema, não é simplesmente repertoriar os procedimentos literários, lembra Gérard Vigner

(1981, p. 78). Nesta segunda *séance* (o número de horas-aula é apenas informativo), passamos para a fase de decodificação. Em outras palavras, chegamos à análise estética propriamente dita.

Em uma primeira leitura, observou-se sem dificuldades que o céu confunde as cores. Essa confusão mental provoca o riso. Distante dos aspectos mais soturnos do romantismo, o humor surrealista é a chave estilística que concede a este poema, de Claude Roy, um *élan* próprio. Luiza Lobo (1993, p. 97) lembra como o humor “reverte a visão global do mundo”:

[...] Mas o humor distingue-se da ironia, pois, segundo Breton, “é a fina casca do ovo que se quebra com imensa facilidade”. Enquanto o discurso irônico ambiciona reverter as leis do mundo, o humor se propõe a um jogo na superfície da linguagem, que finalmente reverte a visão global do mundo. O humor trabalha na troca de significantes, é um efeito que age sobre a palavra e seu fim é revelar o entredito, o não-dito, o não-sentido.

O poema de Claude Roy – que narra a história do céu que não consegue memorizar as cores do mundo – já é por si só engraçado. O eu lírico brinca com as cores. Ele as desorganiza porque não consegue transmitir à noite a percepção da cor.

Esse embaralhado de ideias é essencial para a captação da mensagem poética de Claude Roy – mestre do humor. Porém, como o texto poético, em razão de seu caráter polissêmico, condensa muitos sentidos, é preciso ampliar essa interpretação panorâmica, e ir aos detalhes a fim de buscar um eixo de sentido que nos leve a interpretar essa confusão mental. Examinando de maneira mais atenta, percebemos que o poema não se limita a essa situação hilariante; antes, serve-se dela, implicitamente, para mostrar que, magicamente, a ordem monótona do mundo pode ser mudada (e aqui, parece que alcançamos o método crítico de Candido, mencionado no início deste artigo).

Assim, o grande tema de « Les soucis du ciel » é a liberdade: a liberdade de mudar o mundo sugerida pelo céu – símbolo da subversão. Tudo converge para essa ideia: a eliminação da pontuação, a ausência de relações de subordinação, as rimas (nem sempre regulares) a coloquialidade – aspecto bastante explorado pelos movimentos de vanguarda – a repetição das cores, sob a forma de jogos de palavras quase infantis, referendam a ideia de que, na visão do poeta, o mundo, que pensávamos imutável, pode ser alterado.

Alceu Amoroso Lima, citado por Leonardo Arroyo, acreditava que a função do livro infantil é “fazer compreender às crianças que a leitura não é um dever, mas um prazer”, e ainda, que a leitura é “o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos brinquedos”. (Apud ARROYO, 1968, p. 40). Complementando o autor de *O sítio do picapau amarelo* e do antológico conto “Negrinha”, podemos dizer que essa é a magia da literatura e, mais especificamente, da literatura infantil: tentar mudar o mundo simplesmente com palavras. Estudioso da literatura fantástica, Tzvetan Todorov (1980, p. 242) lembra que “a criança maneja incessantemente a linguagem mágica [...]. Quando ela pede comida é como se formulasse uma encantação mágica”.

Conforme assinalamos no início, nosso propósito consistiu em sensibilizar os alunos para a leitura de um texto poético, dando-lhes os meios linguísticos necessários à sua compreensão. Entendemos que é possível utilizar textos literários com alunos de diferentes faixas etárias, não apenas com o intuito de desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos gramaticais, mas, sobretudo, para levá-los a descobrir as sutilezas próprias do discurso literário. Apreciar a criação artística é, de certa forma, entrar no universo mágico da fantasia, familiar ao mundo infanto-juvenil.. Nesse sentido, o poema «Les soucis du ciel» pareceu-nos exemplar. Esperamos que essa experiência em sala de aula, aqui sucintamente relatada, provoque reflexões.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira – ensaio de preliminares a sua História e suas fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os pensadores)

BOSI, Alfredo. **A intuição da passagem em um soneto de Raimundo Correia**. In: _____. BOSI, Alfredo (org). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996. p. 221-239

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BENAMOU, Michel. **Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire**. Paris: Hachette et Larousse, 1971.

CÂMARA, Mattoso. **A análise literária (súmula)**. In: Revista Littera, Rio de Janeiro: Grifo, ago/dez 1971.

GARDAIS, Pierre. ROUBAUD, Jacques. Préface. In: ROY, Claude. **Poésies**. Paris: Gallimard, 1979. P. 7-13.

YAKOBSON, Roman. **La nouvelle poésie russe**. In : _____. *Questions de poétique*. 2. ed. Revue et corrigée par l'auteur. Paris : Seuil, 1973. p.105-112.

LOBO, Luiza. As metáforas do humor em Machado de Assis. In: _____. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. p. 96-107.

MANZO, Lícia. **Era uma vez : eu – a não-ficção na obra de Clarice Lispector**. Curitiba; Secretaria de Estado da Cultura, 1997.

ROPARS, Marie-Claire. **Deux explications de texte**. In: Le français dans le monde. Juillet/août, 1968. N. 58.

ROY, Claude. **Poésies**. Paris: Gallimard, 1979.

TODOROV, Tzvetan. O discurso da magia. In : _____. **Gêneros do discurso**. Tradução de Elisa Angotti Kossovitich. São Paulo: Martins Fontes, 1980. P. 240-275.

VIGNER, Gérard. **Initiation à la lecture des textes poétiques**. In : Le Français dans le monde. Paris : Hachette, 1981. (n. 160). p. 71-79.

7

OS CONTOS, FONTE DE CRIATIVIDADE E DE RIQUEZA NA VIDA PSÍQUICA?¹

OURIDA BELKACEM
Tradução de Rosiane Xypas

INTRODUÇÃO

O impacto dos contos sobre o psiquismo, segundo especialistas, é evidente. Ele atinge todas as idades, resiste ao tempo e faz parte do patrimônio cultural e até universal da humanidade. Nossa experiência como psicóloga clínica exercida por vários anos em terras Argelinas permitiu-nos verificar o valor do conto em diversos de nossos pacientes quer sejam crianças ou adultos. Este objeto transacional na acepção de D.-W. Winnicott (1999) se apresenta como um excelente mediador para o conhecimento do funcionamento psíquico. Ele possibilita que o sujeito opere um *shift* que vai estimular o pensamento fazendo-o transitar da realidade externa para a realidade psíquica. Este é o movimento reativo das representações armazenadas no inconsciente.

O retorno do que foi reprimido para o consciente permite que sejam liberados pensamentos e emoções por meio de uma palavra reveladora e catártica. Apoiando-nos no modelo explicativo psicanalítico, salienta-se que o conto alimenta os conteúdos pré-consciente. Ele é ao mesmo tempo fonte de criatividade, de riqueza imaginária e um aliado terapêutico: ele pode contribuir para ajudar o indivíduo a encontrar as causas

1 Texto traduzido do francês por Rosiane XYPAS e revisado pelo Psicanalista Luis Carlos Siqueira.

dos compromissos nos conflitos intrapsíquicos e interpessoais construídos ao longo da vida.

O objetivo deste artigo é demonstrar que os contos e as histórias pertencentes à literatura infantil, bem como a adulta, são armazenados nos meandros da memória. Eles deixam marcas inapagáveis na vida psíquica do indivíduo. Em todas as idades, independente do país ou da cultura, o Homem necessita alimentar-se do espírito das histórias lidas, narradas ou apresentadas sob a forma de imagens.

Na consulta psicológica, por vezes, aparecem imaginações relacionadas a esta cultura de forma direta ou esfacelada. O sujeito as evoca para expressar um sofrimento a partir de um cenário lido ou imaginado. É possível que ele mesmo encontre algumas causas dos conflitos intrapsíquicos e interpessoais que o incomodam e que estão relacionados a uma pequena história que ele pensava ter esquecido, mas que se apresenta num dado momento. Assim, o conto, tais como os métodos projetivos, pode tornar-se uma ferramenta eficaz sobre a qual se apoia o psicólogo para ajudar o paciente a exprimir seu sofrimento, minimizando-o, o que lhe possibilita encontrar soluções para situações difíceis de serem suportadas.

A pergunta que se faz quando se analisa os contos é de se saber se os estratos do psiquismo conservam suas marcas. Se sim, como podem ser vistos? Além disso, pergunta-se se os contos são fontes de criatividade. Se sim, Como utilizar esta fonte como apoio no atendimento psicológico?

Partimos da hipótese de que o imaginário enriquece a vida psíquica e relacional do indivíduo até a velhice. O conto também, a qualquer idade, contribui para o desenvolvimento da fantasia; ele tranquiliza a mente e contribui para a elaboração mental do funcionamento psíquico. Ele ameniza a mente e participa da elaboração mental do funcionamento psíquico.

PRELIMINARES TEÓRICOS E EXPLICAÇÕES PRÁTICAS

Para compreender o lugar que têm os contos na vida psíquica e na vida cotidiana, partimos do princípio descrito na Primeira tópica freudiana que se refere à existência de um aparelho psíquico dotado de consciente, Pré-consciente e Inconsciente, pedras angulares da teoria psicanalítica (S. Freud, 2001). Em nossos dias, a base fundamental da qual se conhece apenas a ponta do iceberg, apesar do brilhante desenvolvimento das neurociências, não pode ser destruída pelos depreciadores desta teoria, apesar de inúmeros ataques e desafios. Isto é o que testemunham as retrospectivas e as homenagens que lhe consagram as mídias, sem contar com os inúmeros filmes, documentários e publicações.

Quando o funcionamento psíquico é de boa qualidade, as representações das palavras e das coisas são ligadas aos afetos, às emoções, às sensações e às percepções que afetam os cinco sentidos. Os quais são, inconscientemente, reprimidos ou acumulados para preencher as camadas do pré-consciente.

Quem nunca se sentiu atraído por uma capa de livro, suas ilustrações, a qualidade do papel utilizado e até mesmo pelo cheiro que dele emana? Essa atração é dada tanto pela visão, quanto pelo olfato e pelo tato. Ela se transforma pela reativação de uma combinação de excitações internas e externas como a emoção, o prazer, o desejo, a visão. Este conjunto de excitações serve de guia na escolha da leitura e para o exercício da criatividade. Ele estimula o gosto, a curiosidade e o desejo de querer conhecer.

Esquemmatizando, grosso modo, sabe-se que um bom funcionamento psíquico é uma conjunção de movimentos entre as representações internas avivadas pela imaginação e pelas representações figurativas da realidade externa, quer dizer, da percepção dos objetos concretos. Por exemplo, perguntou-se a um grupo de estudantes da Universidade Federal de Campina

Grande: “o que lembra para vocês a palavra “rosa”, a resposta foi: flor, amor, cor, perfume, espinhos, vida cor de rosa... o que é comumente entendido também na Argélia e alhures. O pensamento recorre ao objeto concreto, para alguns, e para outros, à representação simbólica ou afetiva. Outra pergunta feita no contexto brasileiro: “O que representa para você Chapeuzinho vermelho? A Bela adormecida? Robison Crusoe? Respostas: o lobo, um personagem infantil, não é gentil, ele come as crianças; o príncipe encantado, um ideal amoroso; Robison, a aventura, o herói e outras respostas do mesmo estilo que ressoam na Europa, na África e alhures. Mesmo na diversidade das respostas, o imaginário não conhece fronteiras.

Constatamos assim que a lista de referência ligada aos contos infanto-juvenis pertence a um patrimônio comum. Independente do país de onde se venha, o eco de certos contos traz à tona as mesmas imagens. São muitas as histórias universalmente conhecidas. Elas são um marco inscrito na memória coletiva, adquirida pela transmissão oral, escrita ou pela aprendizagem e essa lista está longe de ser esgotada.

Entretanto, este vai e vem constante para fora e para dentro do aparelho psíquico, que acabamos de destacar através dos exemplos que se referem ao concreto, ao abstrato e ao simbólico, demonstra, muitas vezes, um equilíbrio precário porque, segundo Freud, sempre somos perpassados, desde o primeiro choro do nascimento até o último suspiro por duas pulsões: a pulsão de vida, representada por Eros e a pulsão de morte, por Thanatos. Esses deuses da mitologia grega simbolizam duas forças antagônicas: o amor e a agressividade; o instinto de vida e o instinto de morte.

Diante desses movimentos contraditórios, o aparelho psíquico, quando dispõe de mecanismos de defesa suficientemente maduros, consegue administrá-los. Como? Encontrando uma relação entre eles por uma reestruturação pessoal, indican-

do boa saúde mental e física. Por outro lado, quando ocorre um evento específico, como a manifestação de uma adoção, um trauma, ou um luto, fracassos sucessivos ou somatizações causando transtornos psicológicos, o equilíbrio se desfaz, ocasionando uma desorganização funcional. Às vezes, uma simples imagem ou uma recordação vaga do passado causa, sem que se perceba, um desajuste. P. Marly (2011) recorre a uma partícula de poeira em um raio de luz para definir o trauma. O aparelho psíquico está saturado. Esta situação pode ser identificada, dentre outras, por angustias, medos, distúrbios do sono, da alimentação, somáticos, dentre tantas outras manifestações nas quais o progressivo e insuportável sofrimento leva o sujeito a procurar um profissional. Nesta experiência utilizamos o método clínico que se baseia principalmente nas entrevistas e nos testes projetivos. Esses instrumentos, clássicos ou contemporâneos se fizeram provar e são consideradas suficientemente confiáveis para ser aplicado nos dias de hoje.

MÉTODOS E FERRAMENTAS

Em geral, o método clínico inclui o enquadre espaço-temporal, onde a consulta se desenvolve em um momento específico. O encontro favorece às trocas cara a cara entre o psicólogo e o sujeito ou entre o psicólogo e um pequeno grupo de sujeitos. O espaço concreto delimitado pelo consultório é muito importante porque favorece o livre acesso ao universo psíquico dos protagonistas, durante sua estada em determinado lugar específico. De fato, nesse espaço-tempo onde o encontro acontece, o discurso liberta os pacientes a retomarem a sua imaginação ou a suas lembranças, ao expressar suas ideias, através da associação livre, até desvelar seus verdadeiros incômodos subjacentes.

Como se sabe, as técnicas que acionam os processos psíquicos e permitem observar o comportamento dos indivíduos no aqui e no agora da entrevista são numerosas e variadas. Cabe ao psicólogo escolhê-las, de acordo com sua experiência, com a metodologia que ele costumeiramente utiliza e com cada caso a ser tratado.

Além da entrevista clínica essencial, que citamos acima e dos testes projetivos, existem outras maneiras complementares de enriquecê-los. No contexto deste artigo, vamos nos ater aos contos em torno dos quais o jogo entre o desenho, a leitura e a escrita, vai se organizar.

Entre os testes projetivos, o Rorschach ou teste das manchas de tintas e o Thematic Apperception Test de Murray (TAT) são os que frequentemente são incluídos no exame psicológicos. Geralmente nós os utilizamos para nos aproximar melhor da organização mental dos sujeitos ao nível do Consciente-pré-consciente-inconsciente.

Estes testes, complementares no exame psicológico, podem ser oferecidos a crianças, adolescentes e adultos (C., Chabert, (2012), P. Roman, (2009)).

O Rorschach, pela configuração de suas pranchas, refere-se principalmente a questões arcaicas, pré-genitais. O TAT, bastante figurativo inclui as imagens e os personagens percebidos intencionalmente de forma ambígua permitindo livres projeções. No primeiro, o sujeito é convidado a nos responder o que o faz pensar as pranchas. No segundo, a determinação consiste em contar uma história a partir de pranchas em que a última é uma página branca. A marca concreta apresentada através da mancha e da imagem, funciona como um trampolim para fazer uma transposição da realidade concreta para o imaginário e deixar fluir a fantasia, baseando-se nos reservatórios do pré-consciente e do inconsciente. Esta operação mental vai desvelar algumas questões profundamente escondidas. A sua admi-

nistração vai depender dos mecanismos de defesa próprios ao funcionamento psíquico e do limite de tolerância de cada um.

Mais recentemente, a obra didática de C. De Tychev (2010) destinado aos psicólogos praticantes e aos estudantes, retoma “o teste dos contos” concebida por J. Royer em 1978 no qual se retém a publicação de 1999. Encontra-se nela interpretações clínicas que se apoiam nas produções de crianças na qual se explora a personalidade.

A história começa por um tema preestabelecido, em torno de algo, no qual a criança é convidada a desenvolver. O tema abrange as fases clássicas da construção da personalidade como, por exemplo, a fase oral. Em qualquer caso, a escolha do conto como suporte clínico não é por acaso; ela se baseia em uma entrevista preliminar que, de acordo com os casos que aparecem, permitirá optar por esse importante mediador do conhecimento da psique humana. Além do fato de ele ser um suporte para se acessar à escrita, ao desenho, aos jogos e às encenações de papéis, ele facilita as associações livres e o uso da criatividade, a partir de instruções simples, sem utilizar equipamentos ou suporte técnico.

É o que vamos abordar nas ilustrações clínicas logo abaixo.

ILUSTRAÇÕES CLÍNICAS

As consultas com crianças, adolescentes e adultos têm frequentemente mostrado ao longo dos seus discursos, aspectos de histórias contadas, lidas ou ouvidas. Cabe a nós deciframos a mensagem latente.

Eis alguns exemplos reveladores: Peço a duas meninas argelinas e a um menino francês, os três com 10 anos de idade, que pensem em um conto de sua escolha e narrem-no iniciando

por dar-lhe um título por escrito, sem combinarem entre si, de maneira a não se influenciarem mutuamente. Espontaneamente, Neila escreve “A fada e o menino gentil”; para Lila “O Reino encantado” e Alain “O Touro azul”.

Note-se assim que as meninas pensam em fadas em um mundo encantado, o menino por sua vez, em um animal fantástico. A história de Neila destaca uma mãe que amava mais sua filha primogênita que a caçula, mais gentil. A partir deste anúncio Lila reage como se uma mosca a tivesse picado: “Normalmente é o contrário! Uma exclamação que vem do coração e que vai revelar uma questão de rivalidade feminina entre elas e sua pequena irmã. Caçula. Ela abre uma ferida narcísica bastante dolorosa.

Quando revejo Lila, desta vez sozinha, ela começa a chorar dizendo que sua mãe não a ama, que ela viu muito bem no seu rosto a mudança de expressão quando ela e sua irmã voltam da escola: “sorriso para uma, careta para outra, e com certeza, ela grita comigo todo tempo. Ela faz a essa diferença quando ela diz que nos ama igualmente”.

A entrevista com a mãe e a filha revela, na verdade, muitos fatos que mostram o problema do tratamento diferenciado. A doença crônica de Lila, surgida justamente após seu nascimento, traumatizou sua mãe. A pesada carga recebida não deixa nenhuma dúvida de que a mãe acha que não tem sorte e que sua vida está arruinada por conta das restrições do tratamento. Além disso, sua filha mais velha não se interessa pela escola porque ela está sempre no mundo da lua na sala de aula. “Só temos paz quando ela desenha”, diz sua mãe.

Façamos a ligação destes dados anamnésicos ao conto de Lila, “O Reino Encantado”. O conto apresenta uma madrasta que trata de forma diferente sua filha mais velha da sua enteada. A menina se esgota em todas as domésticas. Um dia, ela fura o dedo em uma ostra. Uma fada aparece como por encanto para levá-la ao seu reinado onde ela se vingará de todos os seus duros sofrimentos.

Temos aqui, inegavelmente uma representação transparente da realização mágica do desejo. Lila encontrou uma maneira de evitar o que ela considera uma injustiça insuportável: o fato de sua mãe fazer diferença entre ela e sua irmã mais nova. Para superá-lo, ela sonha e se refugia em seu mundo, fazendo desenhos em vez de fazer a lição de casa o que a leva automaticamente a se distanciar do princípio da realidade. Um atendimento de um psicólogo se faz necessário.

Voltemos para Neila; ela encena “uma boa menina” mal amada, e está sempre sozinha. A mãe só tem olhos para a irmã mais velha, até que um dia uma fada apareceu sob o disfarce de uma senhora de certa idade, que veio para colocar as coisas no seu devido lugar.

Mas acontece que Neila é a mais jovem, com uma diferença de 15 anos entre sua irmã e ela. E apesar dos excelentes resultados escolares, ela se sente à margem da família o que a fragiliza emocionalmente e desperta antigas fobias noturnas. Ela confessa que não pode fechar os olhos porque as sombras dos galhos das árvores, que se movem com o vento, passam pelas persianas e desenhavam figuras monstruosas.

Desde o recente casamento de sua irmã mais velha com quem ela dividia o quarto, ela não consegue dormir sozinha. Por isso, cada noite ela vai para o quarto de seus pais que, resignados, botam um colchão no chão para ela dormir. Esta situação incomoda e inquieta o casal que se pergunta até quando vai durar o medo que desestabiliza a filha deles no momento do sono.

Aproveito-me da relação transferencial positiva entre as crianças e eu no aqui e no agora da sessão para dizer que “a pequena e boa garota pode muito bem ser Neila, não é? Como podemos ajudá-la, você tem uma idéia?”

Alain sugere uma pelúcia porque isso o ajuda: você pega sua pelúcia preferida e diz a si mesmo que ela vai te proteger.”. Lila aprova afirmando “um bicho de pelúcia”, se bem que ela

quer ser uma veterinária, “um animal vivo é bem melhor, porque a gente pode falar com ele”.

Uma semana depois para responder às expectativas de seus colegas com os quais ela simpatizava, a gentil Neila anuncia ter encontrado a pelúcia ideal. Eis, então um retorno ao objeto transacional de Winnicott D.-W., Winnicot (1999), temos uma regressão que vai lhe permitir seu fortalecimento para melhorar na capacidade de estar sozinha.

A história “O Touro Azul” de Alain se assemelha a um filme de ação que apresenta diversos peripécias. Um campo de batalhas à noite, no clarão da lua, com animais selvagens e personagens extraterrestres. Vale ressaltar que o touro azul é sempre o vencedor. Ele voa, nada, luta, se transforma. É difícil segui-lo de tanto que os quadros e as paisagens mudam. Alain se levanta, encena anima os diálogos gritando. O motivo do atendimento é devido: às frequentes reprimendas por causa de seu comportamento na escola, que dificulta o desempenho escolar, apesar de sua boa capacidade intelectual.

O conto aqui é um aliado terapêutico que estimula a emergência dos conflitos intrapsíquicos e interpessoais. Ele também estimula à imaginação e faz ressoar nos órgãos sensoriais do corpo os ecos de uma palavra, de um barulho, de um odor, de uma imagem.

As próximas ilustrações clínicas se referem aos dois testes projetivos Rorschach e TAT. A coleta de dados, a análise quantitativa e qualitativa dos protocolos requerem uma formação rigorosa na teoria e na prática. Desde a criação desses testes, a problemática em torno de cada prancha no tratamento são objetos de inúmeros e importantes trabalhos e publicações científicas.

Sem querer entrar em mais detalhes, lembremos que Rorschach era como seu pai, apaixonado por desenho e pintura. O teste que leva seu nome dá liberdade de imaginação. As manchas de tinta não pedem respostas exatas. À pergunta “em

que você pensa diante do que você vê” permite uma grande liberdade de expressão.

Em crianças, como também em adolescentes e adultos, acontece, muitas vezes, de suas respostas levarem a associações ligadas a animais fantásticos, seres imaginários dos contos infantis, agradáveis ou desagradáveis, sobre temas agressivos ou afetuosos. Algumas pranchas suscitam este tipo de resposta, como por exemplo, a prancha IV, cujo conteúdo latente refere-se à autoridade paterna. Nabil, 12 anos, maltratada em classe por seu professor, vê “um monstro com botas, segurando um bastão de madeira prestes a bater”.

Siha, 9 anos, encaminhada ao pediatra por causa dos vômitos, imagina olhando para a prancha II, que possui manchas e salpicos de vermelho misturado com preto “um dragão que vomita sangue”. Fazendo associação a um desenho, ela imagina um rosto feminino com olhos terríveis. Soube-se que seus pais, médicos, estão sempre ausentes à noite. É tanto que quem a coloca para dormir é uma tia. Ela a ameaça com uma faca ordenando-lhe que não se mexa, se não ela a fará desaparecer.

Esta mesma tia, ainda solteira aos 50 anos de idade, nunca conseguiu superar as consequências de um erro da juventude: no seu desespero, frente à sua angústia do escândalo que atingiu sua família, ela abandonou, após o parto, sua filhinha. Uma associação de caridade encarregou-se de adotá-la. Eu suponho que o trágico desaparecimento a perturbe, até pelo comportamento que a família nos demonstra “em seus descontrolados comportamentos aberrantes.

Mouloud, 30 anos, se recorda de lembranças da infância reprimidas até então, na última prancha de Rorschach que simboliza a separação. Ele cai no choro lembrando-se de um fogo de artifício em uma festa religiosa; Naquele dia, ele fica sabendo grosseiramente da morte acidental de seu pai. Mas para ele, seu pai está em algum lugar, ele vai voltar um dia. As asso-

ciações feitas após os testes revelam que para se proteger, ele foi impedido de ver num primeiro momento a morte de seu pai, pois ele era muito jovem. Estamos aqui diante de uma perda que não foi elaborada.

O segundo teste, o TAT, completa o primeiro. A síntese dos dois testes utilizados permite sugerir uma hipótese interpretativa do funcionamento psíquico e identificar os mecanismos de defesa no sentido psicanalítico do termo. Lembremos que o TAT inclui imagens, pouco claras e personagens marcados pela diferença de sexo e de gerações. No fim da apresentação de cada prancha é pedido que se imagine e se conte uma história que tenha início e fim.

Mais uma vez, as demandas latentes de cada imagem remetem a questões universais como, por exemplo, a separação, a perda do objeto, as relações edípicas. A análise qualitativa avalia, entre outras coisas, os pontos fortes e os pontos fracos do mundo interno do indivíduo, diante dos conflitos, seguindo os movimentos do pensamento que o discurso apresenta e conectando-o às pulsões de vida e de morte.

Deve-se dizer que o sujeito, nesta situação, está dividido entre a realidade concreta da prancha e a realidade psíquica na qual ele tem que mergulhar para produzir palavras. Supomos que ele encontrará uma relação entre as duas forças externas e internas.

O exemplo que vamos dar diz respeito a um aspecto particular do instrumento, a prancha 16 que fecha a conclusão. Ela se distingue das outras porque ele não apresenta nenhuma interferência com figuras;

Da entrevista de investigação, é possível apenas lançar a hipótese de que essa prancha receberá uma negação dos sujeitos inibidos. Ao contrário disto, podemos encontrar uma história com uma infinidade de fantasias na qual o imaginário, e a fantasia se mistura com lembranças e leituras advindas dos contos.

Eis o relato de Manel, uma boa aluna de 14 anos e meio, não paciente. Seu TAT mostra um funcionamento rico, com um pré-consciente abundante de representações flexíveis, confirmando um bom funcionamento e desempenho do pensamento. Ela nos avisa logo no início: “ eu vou pensar numa história mas ela será longa.”

Nesta manhã, no primeiro dia da primavera, Gardena decidiu colher algumas flores no jardim. Claro que era seu jardim, ela tinha plantado várias flores, rosas de diferentes cores. Entretanto, naquele dia exato, ela constatou que quatro tulipas tinham nascido. Elas eram magníficas. Decidiu de colhê-las, mas como por magia, ela ouviu uma voz que a proibia de colhê-las. Então, para melhor admirá-las, ela colocou cada tulipa em um vaso. Ela... (Manel faz uma pausa para refletir), decidi enfeitar meu quarto com elas e à noite, as tulipas brilhavam como estrelas... e ela viu algumas palavras escritas nas pétalas de cada tulipa. Ela dizia: exige-me um desejo, porém o último será o de me liberar. Gardena fez o mesmo. Ela fez três desejos e um para se liberar as quatro tulipas. É neste momento que as quatro tulipas se transformaram em quatro fadinhas. Uma vestida de vermelho, a segunda de azul, a outra de amarelo e a mais nova em malva. Eram as fadas do bem que tinham desaparecido há muito tempo. Elas tinham agradecido a liberação porque toda vez que elas pediam às pessoas para liberá-las, o egoísmo delas as impediam porque elas queriam sempre ainda mais desejos. Para recompensar a pequena Gardena, as quatro fadinhas lhes ofereceram o mais bonito jardim do mundo. Lá havia diversos tipos de flores. Gardena viveu em seu jardim porque era sua paixão, até o fim de seus dias.

Diante do vazio insustentável do branco gerador, de que angústia Manel se libera rapidamente, para preencher o espaço do pré-consciente, que é uma fonte da angústia. A narração toma um valor catártico. Não é por acaso que o conteúdo aborda o tema da liberação, uma transição que é oportuna para anunciar o próximo título.

ABERTURAS INTERCULTURAIS

Muitos contos fazem parte da memória coletiva e simbolizam a liberação da mente e da fala. Eles se distinguem pela sua universalidade multifacetada. Eles criam ligações diversas e variadas entre os povos e os continentes. Além disso, eles são atemporais. Não esqueçamos que os contos das Mil e uma noite de muitos séculos atrás, foram transmitidos primeiramente de modo oral antes de serem escritos. Contribuição enriquecedora de um húmno ancestral, o conto deixa registros nas culturas. Ele passa festivamente através de gerações. Quantos não foram ninados pelos contos de nossas avós com histórias de fadas, de monstros e bruxas!

Na Argélia existem contadores de histórias voluntários que viajam pelo país durante as férias escolares para reunir as crianças em torno deles e substituir as avós de antigamente. Uma grande iniciativa que deixa sua marca registrada no futuro.

Enfim, o conto mantém-se um assunto de atualidade que o ensino e a tecnologia moderna gostam de visitar sempre com muito sucesso. Neste ano de 2014, pudemos ver no cinema da Argélia um longa-metragem espanhol inspirado nos contos dos Irmãos Grimm. Intencionalmente, filmado em preto e branco em 2012 pelo diretor Pablo Berger, o filme obteve vários prêmios por sua originalidade. É sem sombra de dúvidas, uma homenagem ao cinema mudo e do meu ponto de vista, um desafio. O título é *Blanca nieves*.

CONCLUSÃO

Vimos ao longo deste artigo que o conto é uma ferramenta útil e eficaz no atendimento psicológico dos pacientes. Este suporte no qual o clínico pode se fundamentar permite acessar os conflitos inconscientes e contatar com temas bastante conhecidos, como a morte, a depressão, os fracassos escolares, profissionais, a revelação de uma adição ou de uma doença incurável. A lista está longe de ser esgotada.

O conto é também um mediador que se situa entre o mundo real e o imaginário. Ele ajuda a comunicar, aprender, compreender, inventar, criar soluções e comprometer quando se está em sofrimento. Ele reativa fontes internas muitas vezes adormecidas, retira as inibições, reanima a memória, desperta associações de ideias, de imagens, inspira a metaforização e a simbolização e enriquece o pré-consciente.

Para continuar com a abertura da mente concluímos pela citação de um contador contemporâneo, Henri Gougard: “os contos estão no mundo porque são necessários, como o ar, como a luz do dia, como as árvores”.

REFERÊNCIAS

- Breley-Foulard, F., Chabert, C. **Nouveau manuel du TAT, Approche psychanalytique**. Coll. Psycho Sup, Dunod, 2005.
- Chabert, C. **Rorschach et TAT : Antinomie ou complémentarité**. *Bulletin de psychologie française*, 32, 3, 141-144, 1987.
- Chabert, C. **Le Rorschach en clinique adulte, interprétation psychanalytique**. Coll. Psychisme, Dunod, 2012.
- De Tychev Cl. **Tests des contes en clinique infantile**. Ed. In Press, 2010.

Freud, S. **Abrégé de psychanalyse. Bibliothèque de psychanalyse**, Puf, 2001.

Marty, P. **Les mouvements individuels de vie et de mort, Bibliothèque scientifique**, Payot, 1998.

Royer, J. **Le test des contes. Exploration de l'affectivité de l'enfant**. Ed. Eap, 1999.

Roman, P. **Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent, Approche psychanalytique**, Dunod, 2009.

Winnicott D.-W. **Jeu et réalité**. Mayenne, Gallimard, Paris, 1999.

8

POR QUE LER LITERATURA NA ERA DA DISTRAÇÃO?

ISIS MILREU

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los Cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierran la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres.

Don Quijote de la Mancha

Miguel de Cervantes

A LEITURA LITERÁRIA EM TEMPOS DE DISTRAÇÃO

Vivemos em uma época de grandes avanços científicos e importantes inovações tecnológicas. É inegável que essas conquistas facilitaram nossa vida cotidiana, dado que proporcionaram a cura para diversas doenças e o contato com um grande número de informações e de pessoas em um tempo recorde, por exemplo. Nesse sentido, poderíamos pensar que a humanidade atingiu um elevado patamar de instrução, pois o conhecimento teria sido universalizado por meio da internet, uma espécie de enciclopédia geral disponível para todos. Contudo, ao olharmos mais atentamente essa questão notamos que muitas pessoas não têm acesso à referida tecnologia e uma parcela signifi-

cativa da sociedade ainda sobrevive indignamente, lutando até contra a fome, entre outras mazelas sociais. Embora a miséria tenha diminuído nos últimos anos em nosso país, é inegável que a maior parte das riquezas ainda está concentrada nas mãos de uma minoria. Interessa-nos frisar que essa realidade não é exclusividade do Brasil, mas sim uma característica dos países que adotaram o capitalismo. Logo, não podemos ignorar esse problema nem apagar a existência de um expressivo número de seres humanos que se encontram excluídos socialmente.

Por sua vez, os privilegiados que estão plenamente inseridos no sistema capitalista e frequentam o mundo digital são bombardeados por uma infinidade de notícias, gerando dificuldades em filtrá-las e avaliá-las criticamente. Também se defrontam diariamente com a sedução publicitária, estimuladora do consumismo, e a manipulação midiática, visto que os grandes meios de comunicação estão mais preocupados em vender seus produtos e ideias do que informar ou promover debates. Assim, a aparente liberdade que desfrutamos é permeada por interesses mercadológicos/ideológicos baseados, muitas vezes, nos pressupostos neoliberais, os quais contribuem para a desumanização do indivíduo que corre o risco de tornar-se um mero consumidor de bens materiais e/ou culturais, ou seja, um alienado.

Outra marca de nossa era são os intensos conflitos, entre os membros de uma mesma nação ou entre outros povos, causados, principalmente, por visões distintas sobre religião, política e economia. A intolerância com pensamentos diferentes gera uma desagregação dos seres humanos, estimulando a divisão das pessoas de acordo com o seu credo, sua ideologia e/ou seu poder aquisitivo, além de outras formas de segregação. Desse modo, um elemento de divergência torna-se mais relevante do que inúmeras semelhanças. Tudo isso contribui para a disseminação de um sentimento de ódio exacerbado, explícito em manifestações discriminatórias motivadas por diferenças de gênero, opção sexual e cor de pele, bem como pelos fatores

apontados anteriormente. Essas concepções sectárias resultam em diversas ações bárbaras, conforme testemunhamos cotidianamente nos meios de comunicação. Aliás, a mídia, em geral, explora a violência como algo corriqueiro, transformando-a em espetáculos e banalizando a vida. Nesse contexto, somos desafiados a manter nossa humanidade e não embrutecermos.

Por essas razões, a sociedade em que vivemos foi denominada de “informação” e de “espetáculo”. Independentemente do rótulo que adotemos, nós professores de literatura devemos nos perguntar qual é o nosso papel no mundo contemporâneo e o que podemos fazer para mudar essa realidade. Afinal, essa conjuntura afeta diretamente nosso trabalho, pois muitos alunos não desenvolveram a capacidade de analisar criticamente as informações que recebem e não usam adequadamente as ferramentas tecnológicas disponíveis. Além disso, vários conflitos sociais emergem na sala de aula e temos o dever de combater os preconceitos, provocando uma mudança de mentalidade. É preciso lembrar, ainda, que alguns discentes não têm autonomia intelectual e não são capazes de ler atentamente um texto literário, distraíndo-se com facilidade. Há vários anos essa problemática tem preocupado muitos professores e estudiosos, bem como escritores. À continuação, abordaremos algumas contribuições teóricas que podem nos ajudar a responder a pergunta formulada no título de nosso trabalho: Por que ler literatura na era da distração?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Saul Bellow em *O público distraído* (1995) traça um panorama da literatura na contemporaneidade. Em sua opinião, a grande característica dos dias atuais é a falta de atenção ou estabelecimento de conversações, consigo ou com terceiros, devido ao “barulho moderno”, ou melhor, à distração. O canadense,

naturalizado estadunidense, considera que é necessário abrir caminhos nessa conjuntura, mesmo que à força. Acrescenta que a distração congrega a árdua tarefa e provação de fazer com que as pessoas lancem, dispensem atenção ao que é essencial, e essa expiação é provada por atores sociais de distintas vertentes de atuação, como escritores, professores, jornalistas, oradores ou publicitários. Avalia que por nos encontrarmos em situação análoga de confusão e distração, nossas emoções tendem a uma debilitação que pode culminar na perda da humanização, devido ao caráter de culpa por uma eventual inadequação ou impotência emocional.

O escritor também questiona os meios de comunicação por nos bombardearem com informações o tempo todo, afirmando que esta plethora de dados nem sempre deglutidos podem nos envenenar. Postula que as mídias impressas devem ser recebidas e articuladas com cautela, assim como as mídias audiovisuais. Alerta que há necessidade de complacência para recebimento, filtragem, apreciação e seleção de informações a nós direcionadas. Para Bellow, nesse contexto, a linguagem se empobrece e os comunicadores têm grande culpa nesse processo, já que

Em resumo, são homens de espetáculo, entretenedores; suas estações de tevê esperam que eles pareçam inteligentes e manifestam pontos de vista esclarecidos. Na vida pública, todo mundo usa as mesmas fórmulas [...] todos empregam a mesma linguagem, os mesmos expedientes retóricos [...]. (1995, p.186).

Nessa ótica, os profissionais de comunicação são responsáveis pelo empobrecimento linguístico coletivo porque uniformizam a linguagem. O autor tece mais algumas críticas às mídias, em especial à televisiva, apontando que ela abarca por vezes a prerrogativa de manipulação simbólica ao hipnotizar telespectadores com produções audiovisuais agressivas e in-

dutivas. De acordo com o escritor, a televisão é responsável pelo barulho iluminado, cujo enfoque é a concentração de atenção direcionada à distração da realidade, da conjuntura econômico-social vivenciada pelas pessoas de nossa sociedade. Também pondera que

Muitos escritores atuais excelentes sentem que qualquer forma de edificação moral constitui um erro, que é um grande pecado escrever romances com extensas passagens discursivas ou analíticas, como Thomas Mann ou André Malraux. Será a atividade cognitiva a cura para a distração? Ideias irão curar esta doença? (1995, p.189).

Após criticar os comunicadores e os escritores e indagar sobre a cura para a distração, considerada uma doença, o autor defende que a cognição pode sanar esse problema, citando Vladimir Nabokov, segundo o qual uma obra de arte nos separa do mundo normal do trabalho e nos conduz para um mundo inteiramente diferente. Assim, a arte nos leva para um universo de satisfação estética. Bellow também assinala que “Nestes séculos modernos, o escritor se transforma no artista sitiado em guerra contra a sociedade, contra o poder do dinheiro, contra a tirania, etc.” (1995, p.192). Ele acrescenta que o artista deve ter o poder de se impor e ressalta o seu papel nesse processo, ponderando que embora o escritor não possa deter as marés da distração, ele pode se interpor entre os homens insanamente distraídos e as suas distrações, abrindo um outro mundo para o leitor. Conclui que “um escritor assim tem poder sobre a distração e a fragmentação, e a partir da agitação angustiante e até mesmo do limiar do caos, é capaz de nos devolver à unidade e nos levar para um estado de atenção intransitiva. As pessoas têm fome disso.” (1995, p.197). Logo, uma boa obra literária pode contribuir para a recuperação de nossa atenção, preservando nossa unidade.

Em suma, Bellow explicita um dos principais perigos que enfrentamos na contemporaneidade: a distração, a qual gera um empobrecimento cognitivo e uma confusão generalizada. Vimos que ele acusa os meios de comunicação pelo barulho moderno, além de responsabilizar vários atores sociais pela situação atual de dispersão, tais como comunicadores e escritores. Também recorda que “A importância dos contadores de história e dos romancistas faz parte das essências humanas negligenciadas e esquecidas por um mundo distraído.” (1995, p.198). Assim, é fundamental revalorizar a literatura, cuja leitura pode ser um poderoso antídoto para a distração e a desumanização, como veremos a seguir.

Interessa-nos esclarecer que este tema não é novo e foi tratado por vários autores, entre os quais se destaca Antônio Cândido. Em seu conhecido artigo *A literatura e a formação do homem*, Cândido afirma que a principal função da literatura é a humanização, isto é, “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem.” (1972, p.803). Neste texto, ele também confere à literatura funções cognitivas, psicológicas e formativas. Para o crítico, a função cognitiva reside no fato de a literatura despertar o interesse pelos elementos contextuais, pois “[...] a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma dependência dependente.” (1972, p.804). Portanto, os problemas individuais e sociais que estruturam as obras literárias estão relacionados com a realidade. De acordo com o estudioso, a função psicológica está baseada na necessidade de ficção e de fantasia de todos os seres humanos. Em sua opinião, a literatura é uma das esferas privilegiadas que pode satisfazer esta exigência universal, uma carência vital da humanidade.

Segundo Cândido (1972), a literatura não forma tal qual a pedagogia oficial porque contempla diversas situações de experimentação, nas quais podemos constituir aprendizagens ao entrar em contato tanto com o alto quanto o baixo, com as

luzes e as sombras, durante nossas leituras. O autor assinala que nós, seres humanos e errantes, vivenciamos situações diversas, para as quais não há receitas ou fórmulas específicas que possam ser rigidamente seguidas. Acrescenta que o mesmo ocorre em se tratando da literatura, uma vez que, tal como a vida, esta “[...] ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta.” (1972, p.805). Em outras palavras, a literatura nos educa através de nossas experiências de leitura, da mesma forma que a vida nos proporciona acontecimentos.

O crítico brasileiro também tece considerações sobre a literatura ser amoral, pois forma o indivíduo mostrando a vida como ela é, registrando o homem por inteiro, dado que “ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (1972, p.806). Nesse sentido, o autor evidencia que a literatura é imprescindível para a manutenção de nossa humanidade.

Constatamos que Bellow e Cândido evidenciam que a leitura literária pode ser um caminho para sanar dois problemas que assolam o mundo contemporâneo: a distração e a desumanização. No entanto, apesar de sua inegável importância, a literatura tornou-se alvo de diversos ataques e precisamos refletir sobre essa problemática.

LITERATURA: LER OU NÃO LER?

Muitos autores nos alertam para o fato de que a literatura não está sendo suficientemente valorizada na contemporaneidade. Antoine Compagnon em *Literatura para quê?* (2009, p.25) afirma que o espaço da literatura na França tornou-se escasso há uma geração tanto na escola quanto na imprensa e no lazer. Constata que a literatura tem de enfrentar não só os

velhos discursos rivais, as ciências exatas e sociais, mas também os novos: o audiovisual e o digital. Indica que há um sentimento crescente de indiferença e até de ódio à literatura na sociedade contemporânea. Por isso, o estudioso sustenta que “é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo.” (2009, p.56). Também esclarece que a literatura não é mais a forma privilegiada de adquirir uma consciência histórica, estética e moral. No entanto, Compagnon (2009, p.60), enfatiza que

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Nesse sentido, a literatura pode contribuir para despertar a sensibilidade à diversidade, ampliando nosso conhecimento de mundo através do contato com distintos costumes e valores. O autor defende, ainda, que pelo fato de a leitura ser a experimentação dos possíveis e podermos controlar o tempo de nossa leitura, a literatura ainda é a melhor introdução à inteligência, pois é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento. Pondera que a literatura

[...] sofre concorrência em todos os seus usos e não detém monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em se tornar. (2009, p.72).

Notamos que o autor não só defende a literatura, mas também se mostra otimista no que diz respeito à sua perduração na sociedade devido as suas peculiaridades formativas. Compagnon (2009, p.73) recorda que o processo de espoliação da literatura começou há muito tempo e prognostica que pode não terminar nunca, dado que esse movimento de amor e de ódio à literatura é uma marca da modernidade. Assinala que é justamente a fragilidade que torna a literatura desejável. O escritor peruano Mario Vargas Llosa também analisa essa temática no ensaio *A literatura e a vida* (2004). Em sua opinião, atualmente, há uma concepção disseminada de que

A literatura é uma atividade prescindível, um entretenimento, seguramente elevado e útil para o cultivo da sensibilidade e das maneiras, um adorno que pode se permitir quem dispõe de muito tempo para a recreação, e que deveria ser afiliado entre os esportes, o cinema, o bridge ou o xadrez, porém, que pode ser sacrificado sem escrúpulos na hora de estabelecer uma ordem de prioridades nos afazeres e nos compromissos indispensáveis da luta pela vida. (2004, p.377).

Além de denunciar essa visão reducionista, o escritor também aponta que a literatura passou paulatinamente a ser uma atividade predominantemente feminina, visto que as mulheres constituem a maioria nos cursos de graduação, licenciatura em Letras, nas livrarias, nas conferências ou palestras de escritores. Ele critica a sociedade por não disseminar a leitura da literatura e alerta que esta situação pode nos condenar a uma barbárie espiritual, cuja consequência seria o comprometimento e/ou a perda de nossa liberdade. Para Vargas Llosa (2004), a literatura não se configura um passatempo de luxo, ao contrário, classifica-a como um capital cultural imprescindível e insubstituível à formação de cidadãos críticos e atuantes. Sustenta

que é exatamente o inverso que está ocorrendo na sociedade contemporânea, conjecturando que a literatura tende a se encolher ou desaparecer do currículo escolar como ensinamento prescindível. O escritor avalia que um dos motivos para a existência desse cenário é o fato de vivermos em uma era de especialização do conhecimento, já que isto elimina os denominadores comuns da cultura. Por isso, propõe a criação de programas de educação concernentes à literatura, inserindo-a no cotidiano das crianças e de suas famílias para solucionar o problema.

Tal como Candido (1972), o autor peruano relaciona a literatura com a vida, argumentando que “[...] graças à literatura, entende-se e vive-se melhor a vida, e entender e viver melhor significa vivê-la e compartilhá-la com os outros.” (2004, p.381). Assim, a função humanizadora da literatura é reforçada. O escritor, ainda, defende que a literatura é essencial para combater o excesso de especialização que domina nossa época. Para Vargas Llosa é somente na literatura que podemos encontrar o conhecimento totalizador do ser humano, considerando -a o melhor meio de lermos criticamente diferentes mundos e realidades ao nosso redor, culturas distintas e individualizadas que devem ser respeitadas e salvaguardadas, mazelas a serem combatidas, diálogos a serem estabelecidos, para a manutenção e a valorização da integridade humana.

Depois de reforçar o caráter humanizador da literatura, o escritor ressalta que no plano da linguagem encontra-se um dos principais efeitos benéficos do fazer literário. Salienta que por meio da literatura são ampliados e melhor desenvolvidos os horizontes linguísticos do leitor. O papel da literatura na formação da cidadania também é destacado pelo autor que postula que toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos e permite o exercício de nossa imaginação, no mais alto e tocante que nosso verbo possa criar e recriar. Acrescenta que o texto literário fornece subsídios para a apreciação do discurso de terceiros, desvelando os mecanismos de manipu-

lação discursiva de que, muitas vezes, somos vítimas de maneira inconsciente. Vargas Llosa ressalta que

Se quisermos evitar que com a literatura desapareça, ou fique esquecida ou desprezada, essa fonte motivadora da imaginação e da insatisfação, que nos refina a sensibilidade e nos ensina a falar com eloquência e rigor e que nos faz mais livres e com vidas mais ricas e mais intensas temos que agir. Temos que ler bons livros, e estimular e ensinar a ler os que vêm atrás de nós – nas famílias e nas aulas, nos meios e em todas as instâncias da vida comum-, como uma tarefa imprescindível, porque ela impregna e enriquece a todos os demais. (2004, p.395).

Nessa ótica, é fundamental a revalorização da leitura literária, não apenas no âmbito da teoria, mas, principalmente, da prática leitora. Entendemos que somente com a promoção sistemática da leitura de bons textos literários será possível reverter esse tenebroso panorama, no qual a literatura está perdendo espaço e é concebida como um passatempo de luxo, conforme apontou o escritor peruano. Afinal, ele explicita que se não agirmos poderemos comprometer ou perder nossa liberdade intelectual e, conseqüentemente, nossa humanidade.

Em *Voltar a ler* propostas para ser uma nação de leitores (2010), Mempo Giardinelli afirma que a sociedade argentina deixou a formação intelectual sob a responsabilidade da televisão que desempenha esse papel de forma desalmada. Assinala que a infância não é treinada para a reflexão, mas sim para o deslumbramento. Por isso, os jovens manifestam preferências pela internet, televisão, rádios e música em detrimento da leitura. Segundo o autor, “[...] nos convertemos em uma sociedade que se informa pela televisão, que acredita na televisão, que pensa (ou acredita que pensa) pelo que diz e mostra a televisão.”

(2010a, p.36-37). Em sua opinião, essa é a chave para explicar o elevado nível de manipulação e de ludibriação que caracteriza nossa época, uma vez que o costume da liberdade e da inteligência proporcionados pela leitura foi perdido. Avalia que “[...] hoje na Argentina se entende menos, se entende mal, existe menos interpretação e se perdeu o espírito crítico, que se confunde com protestos e gritos.” (2010a, p.37). Constatamos que essa conjuntura não é característica somente da sociedade argentina, visto que passamos pelos mesmos problemas em nosso país.

No Brasil, a questão da leitura tem sido discutida não só por especialistas, mas também pelos governos e pelos educadores há vários anos. Esporadicamente, também aparece na grande imprensa, principalmente, por ocasião de avaliações, tais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) e a Prova Brasil. No entanto, a cobertura da mídia, em geral, aborda a questão superficialmente, destacando somente os fracassos e raramente apontando os avanços, além de constantemente culpar os governantes e/ou os professores pelos resultados negativos. Dessa maneira, propaga-se a falsa ideia de que a leitura é responsabilidade apenas do sistema educativo.

Paulo Freire em *A importância do ato de ler* (1982) sustenta que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, enfatizando que o texto e o contexto não podem ser separados. Para o autor, a leitura da palavra implica na continuidade da leitura do mundo. Nesse sentido, antes de iniciarem a educação formal, os alunos já leem o seu universo. Além disso, inúmeras pesquisas demonstram que um estudante que tem contato com o texto literário desde cedo terá mais facilidade em seu processo de escolarização. Contudo, não podemos ignorar que vivemos em um mundo distraído e que a responsabilidade familiar de formação intelectual tem sido constantemente negligenciada, de acordo com o escritor argentino. Acreditamos que quando os pais transferem essa função para a televisão e/ou para a escola, limitam o conhecimento de mundo de seus filhos e sua

autonomia cognitiva. Giardinelli (2010a, p.39) questiona essa postura e propõe que a leitura deve ser feita como exercício e prática cotidiana da inteligência para que o pensamento autônomo seja alcançado. Explica que precisamos

Ler, pois, como um ato de inteligência. Como trabalho intelectual. Entendendo, interpretando. Isso é o que queremos. E isso é o que nos preocupa porque vivemos em um mundo no qual os signos já não são somente escritos; hoje estão em movimento e tudo os sacode. Hoje os ícones, a televisão e a internet nos impõem discursos muitas vezes difíceis de entender ou - de uma maneira suspeita - fáceis demais. E, quase sempre, autoritários e embrutecedores. (GIARDINELLI, 2010, p.40).

Sob essa perspectiva, para saber ler os diversos signos e discursos do mundo contemporâneo é fundamental interpretá-los criticamente. Entendemos que nós, professores de literatura, temos a obrigação de reduzir essa confusão generalizada e resistir à distração, proporcionando leituras que estimulem a inteligência e desenvolvam a autonomia cognitiva. Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil, dado os constantes ataques feitos à literatura. Entre eles destacam-se o questionamento de sua utilidade e as especulações sobre o possível desaparecimento do livro devido à televisão e à internet. Aliás, alguns autores até alegaram que a literatura poderá ser substituída pelo cinema ou outras artes. Em contraposição a essas ideias apocalípticas, Giardinelli defende que

A leitura é uma das atividades essenciais do ser humano: penso, falo, olho, escuto, leio e então tenho acesso ao saber e posso me comunicar, oralmente ou por escrito. E a literatura é infinita e eterna, por mais que abundem os presságios de que também estamos chegando

ao final da literatura e da arte, porque hoje a cultura se concebe como espetáculo e, ademais de massas. (2010a, p.41).

Eis uma defesa incondicional da leitura e da literatura! Pensamos que o autor está correto ao indicar que a leitura faz parte da essência humana, porém precisamos reconhecer que ela está perdendo espaço em nossa sociedade. Logo, é necessário estimular a leitura, especialmente, a literária porque é “[...] onde esse desafio e esse idealismo encontra razão, força e resposta. Não em um texto, mas sim em todos os textos. Não em uma palavra, mas sim em todas as palavras, em sua combinação perpétua e infinita.” (2010a, p.44). Após essas reflexões, concluímos que ler literatura na contemporaneidade é uma atividade imprescindível e a falta de leitura literária pode ter graves consequências para o futuro da humanidade, conforme assinalaram Compagnon, Vargas Llosa e Giardinelli.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da ideia de leitura literária e liberdade, Antônio Cândido em *O direito à literatura* (1995) postula que a literatura é uma necessidade universal e que negá-la é mutilar a nossa humanidade. Vimos que essa concepção também é compartilhada por Vargas Llosa, para o qual a literatura pode combater o excesso de especialização do mundo contemporâneo, retomando os denominadores comuns da cultura. Tanto o autor peruano quanto Bellow defendem a ideia de que um dos principais benefícios da literatura é o enriquecimento linguístico. Já Compagnon e Giardinelli acreditam que a leitura literária estimula a inteligência e o pensamento autônomo. Enfim, a literatura pode ser um excelente antídoto contra a fragmentação do conhecimento, o empobrecimento da linguagem, a distração, a ignorância, a manipulação e a desumanização. Obviamente,

sobram razões para a prática da leitura literária... Giardinelli sintetiza a questão:

E por que lemos e nos importa tanto que outros leiam? Porque com cada página lida e que fazemos ler se constrói o pensamento autônomo. Com cada livro que se lê se coloca um tijolo no alto da grande muralha que é o conhecimento. Com cada leitura damos um passo à frente e retrocede a ignorância. [...] Porque cada texto bem lido é desmentir os corruptos, os autoritários, os que crescem com o engano: o fim da história, os globalizadores que governam. Cada leitura demonstra que a história segue seu curso, sempre em movimento. E cada poema e cada conto demonstra que o importante das utopias é sonhá-las, porque isso faz mais digna a vida, além disso, nos permite viver a beleza. A humanidade, nossos povos, a gente mais simples, todos, sempre, necessitam da poesia – ainda que não saibam e ainda que se recusem a aceitar – para mais bem suportar a própria tragédia. (2010a, p.112).

As palavras do escritor argentino reforçam a importância da literatura literária e indicam que o ato de ler deve ser entendido como uma forma de resistência à ignorância, uma ameaça à nossa humanidade. Consideramos significativo que autores de diferentes nacionalidades e distintas ideologias estejam preocupados com o papel e o espaço da literatura no mundo contemporâneo. Nesse sentido, a diversidade de pensamentos dos escritores que escolhemos como *corpus* desse trabalho, explicita a universalidade da literatura, evidenciando que ela é um denominador cultural e pode promover importantes diálogos, reunindo os seres humanos, apesar de suas divergências inevitáveis.

Entendemos que não há receitas sobre a forma de incentivar a leitura literária, mas acreditamos que o primeiro pas-

so deve ser a revalorização da literatura para a formação humanística. Cabe frisar que o estímulo à leitura literária deve ser feito não só pela escola, mas também pelos governos e pelas famílias. No âmbito escolar é fundamental que os educadores almejem, afirma Cosson (2014, p.120) que “[...] a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário, enfim.” Afinal, esta é a essência do letramento literário e deve ser a nossa meta. Além disso, é necessário investir na formação do professor, capacitando-o para tornar-se um leitor letrado literariamente. Desse modo, a leitura como exercício de inteligência e de interpretação poderá ser adequadamente praticada, estimulando a criticidade e o pensamento autônomo.

A epígrafe que escolhemos para abrir nossas reflexões foi retirada da obra clássica de Miguel de Cervantes: *Don Quixote de la Mancha* (1605/1615). O fragmento gira em torno da reflexão de Don Quixote sobre o valor da liberdade, classificada por ele como a maior dádiva de todas, superior a todas as riquezas materiais. Alega que por ela deve-se arriscar a vida porque não há coisa pior para um ser humano do que o cativo.

Pensamos que, mesmo após quatrocentos anos, o texto cervantino permanece atual, pois hoje a humanidade ainda precisa enfrentar amarras ideológicas invisíveis veiculadas através dos meios de comunicação. Devido ao estado de distração e confusão generalizada que caracterizam nossa era, muitas vezes, não percebemos a manipulação midiática. Assim, nos convertemos em cativos distraídos... Já na ficção, Don Quixote, símbolo de um leitor apaixonado, lutou contra diversos inimigos imaginários, inclusive moinhos de ventos, para manter seus ideais de justiça e liberdade. Foi vitorioso porque sua paixão pela leitura literária possibilitou que enxergasse o mundo com outros olhos, tornando sua vida mais rica. Além disso, em meio a sua aparente loucura, traça um lúcido panorama da sociedade de sua

época. Então, se quisermos realmente ser livres, preservar nossa autonomia de pensamento e nossa humanidade, não podemos ignorar a realidade e devemos ler atentamente boas obras de literatura!

REFERÊNCIAS

- BELLOW, S. O público distraído. In: **Tudo faz sentido**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: *Ciência e Cultura* (9); 803-809, set., 1972.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CERVANTES, M. **Don Quixote de la Mancha**. São Paulo: Santilana, 2004.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.
- GIARDINELLI, M. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- VARGAS LLOSA, M. A literatura e a vida. In: **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2004.

9

TRAVESSIAS LITERÁRIAS ENTRE O FLE E A LÍNGUA MATERNA

MARIA STELLA LAMEIRAS

As pessoas grandes têm a mania de querer, a qualquer preço explicar o inexplicável. Ficam irritadas com tudo que as surpreende. E logo que acontece no mundo algo novo, obstinam-se em querer provar que essa coisa nova se parece com outra que já conheciam há muito tempo...

Maurice DRUON

Geralmente se pensa que tradução é uma profissão como outra qualquer, basta a gente traduzir honestamente como artesão, o que está no original em bom português etc. Mas a tradução é uma obra criativa. É um ato desmedido: traduzir é uma exorbitância (...)

Boris SCHNAIDERMAN

INTRODUÇÃO

Partimos do princípio de que a aprendizagem de uma nova língua deve acontecer como uma produção de saberes múltiplos, nos quais se sobrepõem questões linguísticas e culturais. Reafirmamos, também, nossa percepção de literatura enquanto um contributo significativo em seu papel de difundir culturas, saberes, valores. E é ao colocar em relação povos e culturas, que a língua se destaca como elemento de acesso a novos saberes, a novas formas de vida.

Ao nos propormos a fazer um recorte de uma abordagem pedagógico-intercultural, a partir da tradução de uma obra literária - *Tistou les pouces verts*, de Maurice DRUON (O menino do dedo verde), cuja tradução, em português, foi - e é bastante difundida no Brasil, consideramos a presença de uma obra literária em uma sala de aula de LE como uma forma de potencializar o estudo da língua através da literatura, o que encontra força na citação de Cristovão Tezza¹:

Toda literatura é um olhar articulado sobre o mundo, que se define do detalhe do vocabulário à arquitetura do tempo e do espaço. Ao ler, vamos como que reconstruindo o olhar e os sentidos do escritor, agora sob nosso ponto de vista e nossos sentidos, para torná-los de algum modo familiares, negociando linha a linha empatias e afastamentos.

Assim, vemos a importância de não dicotomizar a língua da cotidianidade da língua literária, mesmo em aulas de Língua Estrangeira, doravante LE. Pelo contrário, entendemos que toda leitura implica uma produção de sentidos, que põe em relação autores e leitores, em um movimento de efeitos de sentidos dentro de uma mesma língua ou de uma língua à outra, como é o caso deste estudo.

Ao propor a leitura de uma obra literária, destacamos os seguintes objetivos:

1. Favorecer a compreensão global de textos em língua francesa, sem se ater à literalidade das sequências estruturais, valendo-se de diferentes estratégias de leitura – analogias, inferências, palavras cognatas etc.
2. Trabalhar questões linguísticas em uma perspectiva contextual, considerando a transposição de sentidos como uma prática discursiva.

O contexto em que este estudo ocorre é uma sala de aula de alunos de Língua Francesa 3, o que representa o terceiro semestre do Curso de Letras, Licenciatura em Francês –Fale/UFAL. Há um método utilizado, que é o *Café Crème*, muito embora a ele sejam somadas atividades outras, na tentativa de ampliar a abordagem de ensino. Nesse contexto, saímos também de uma abordagem prioritariamente “comunicativa”, que predomina há algumas décadas nas aulas de LE, seja em Cursos Livres ou em aulas regulares de diferentes níveis, para uma abordagem que “abriga” um lugar de reflexão entre língua, literatura e identidade cultural.

Sobre a questão metodológica, os indicativos do ensino de LE, de forma geral, apontam para o aprofundamento das discussões em torno de uma abordagem baseada na comunicação, com foco em contextos situacionais, nos quais entram em jogo competências de ordem lexical/gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Trata-se, sem dúvida, de uma abordagem em evolução, uma vez que o ensino de línguas estrangeiras vive um momento de ascensão, diante do conceito de internacionalização/globalização, com o crescimento de intercâmbios e programas institucionais do tipo “Universidade Sem Fronteiras”, entre outros. Comunicar permanece um objetivo primordial, mas a ele se somam outras demandas sociais, culturais, políticas, todas intermediadas pelo aprendizado de uma LE.

Voltando à questão específica deste estudo, destacamos que a experiência da leitura da obra de Maurice DRUON aconteceu como uma atividade das aulas de língua francesa. Vale precisar, no entanto, que os mesmos alunos pesquisados têm suas aulas específicas de literatura; porém, essa inserção da leitura de uma obra da literatura francesa em uma aula de língua é um espaço em que língua e literatura andam de “mãos dadas”, percorrendo um trajeto que denominamos de *travessias literárias entre o FLE e a língua materna*. Travessias, porque estamos indo de uma língua à outra, atravessando fronteiras linguísti-

1 Modernidade bucólica, Folha de S. Paulo, Ilustrada, 16/01/2009, p. E4.

co-culturais e indo ao encontro/à descoberta de novas formas de vida, de novos modos de ser no mundo. Entre os procedimentos de análise de uma obra em LE, partimos do princípio de que a obra escolhida teria a sua tradução para o português, como é o caso do livro de Maurice DRUON, **Tistou les pouces verts**, cuja tradução para o português, **O Menino do Dedo Verde**, em 2003, já atingira a octogésima sétima edição.

A escolha da obra deu-se ainda pelo fato de ser esse um livro bastante lido no Brasil, ao longo dos anos, além da mensagem de paz contida nessa obra, através do relato simples de uma história aparentemente infantil, e cujo alcance das reflexões a respeito da vida humana extrapola as fronteiras cronológicas, geográficas e culturais.

Para a leitura do livro, foram dadas as seguintes orientações:

1. Em um primeiro momento, evitar fazer a leitura do livro em português, indo de imediato ao original de Maurice DRUON.
2. Em caso de grandes dificuldades de compreensão durante a leitura, os alunos deveriam recorrer, em primeiro lugar, aos verbetes em um dicionário Francês - Português, antes de ir à tradução da obra em português.
3. Elaborar um resumo, ao final de cada capítulo.
4. Construir um fichário com as personagens, à medida do surgimento de cada uma, com informações sobre elas.
5. Fazer a leitura de trechos destacados em francês e em português e observar possíveis particularidades na tradução.
6. Todas as respostas e comentários podem ser feitos em português.

A orientação de número 6, que sugere as respostas e os comentários em português, vem do fato de que os alunos de Língua Francesa 3 não possuem ainda um domínio de francês que lhes permita a elaboração das respostas nessa língua.

É importante ressaltar, mais uma vez, que uma atividade dessa natureza é complementar aos estudos de língua, uma vez que toda obra literária é um campo fértil de reflexões, nessa tra-

vessia linguístico-cultural, movida por uma espécie de negociação de efeitos de sentido, entre a língua de partida e a língua alvo. Nesse espaço de negociação, questões linguísticas abrem espaço às questões culturais e a tradução assume um caráter de criação; daí dizer-se que toda obra traduzida é outra obra, ainda que se busque a fidelidade ao texto de partida. Buscar a equivalência entre uma obra na sua forma original e em sua respectiva tradução é, portanto, um trabalho que ultrapassa questões de língua/linguagens; é uma tarefa que exige um mergulho em povos e culturas diferentes. Logo, podemos afirmar que os textos ditos fundadores, em se tratando de tradução, dão origem à *recriação tradutória*, no dizer de PAES (1990, p.31), de quem trazemos ainda uma afirmação de Octavio Paz, cuja visão é a de que “tradução e criação são operações gêmeas” [com a presença de] “um incessante refluxo entre as duas, uma contínua e mútua fecundação”.

Vale destacar que o linguista Roman Jakobson foi, de certa forma, um precursor dessa perspectiva, ao se referir ao paradoxo da versão poética como “transposição criativa”. (Paes, 1990, p.36)

Sobre essa abordagem que coloca duas línguas em relação, trazemos a percepção de Hawkins (apud CASTELOT-TI, 2001), que concebe a apropriação de uma língua estrangeira como “matière-pont”, enquanto algo que é transversal ao conjunto de aprendizados. Também nessa direção, Dabène & Degache (1996) falam de uma dimensão translinguística, que favorece o aprendizado de outra língua, no qual ocorre um movimento de abertura. Situamos esse movimento em um eixo linguístico-cultural que norteia nossas reflexões sobre o que denominamos de *travessias literárias entre o FLE e a língua materna*.

Sobre a obra selecionada, é importante frisar o que o próprio autor diz na apresentação de seu livro, ao se referir ao personagem Tistou como “uma criança que não admitia que os adultos lhe explicassem o mundo através de ideias já prontas”².

2 Tradução da autora deste estudo, a partir do Avant-Propos do texto original, uma vez que o trecho citado não consta na obra traduzida em português.

Essa proposta de escrita de Maurice DRUON é frequentemente comparada à obra de Saint-Exupéry, “O Pequeno Príncipe”, pois ambas transcendem as fronteiras dos países e das idades, como diz o tradutor da obra de DRUON em português, D. Marcos Barbosa, ao afirmar em uma Nota à edição brasileira, que certas obras atravessam essas fronteiras “disfarçando a profundidade de suas mensagens na singeleza de um livro para crianças, [enquanto] dirigem-se realmente aos adultos”.

Falando um pouco da reação que a leitura do livro em questão provocou nos alunos, podemos dizer, com a licença devida de leitora, que houve, literalmente, *O prazer do texto*³. Os alunos conseguiram realizar a leitura, mesmo com algumas dificuldades de compreensão do léxico, sem que isso tenha impedido o entendimento e o *prazer* do texto.

No recorte deste estudo, damos destaque para a atividade da orientação de número 5, na qual buscamos relacionar três trechos da obra em francês com a respectiva tradução. Nossa opção vai ao encontro de pesquisas que datam dos anos 40, mas que foram se atualizando de acordo com a evolução das metodologias de ensino de uma segunda língua. Fazemos um percurso que vai da teoria da Análise Contrastiva – AC, (Fries, 1945 e Lado, 1957), ao conceito de interlíngua, no qual o processo de aprendizado de outra língua surge como um “processo eminentemente interativo, no interior do qual as duas línguas em questão mantêm relações de imbricação e de interdependência, e que contribuem para a construção de novas competências (...), como afirma Castelotti (2001, p. 72-73).⁴ Ainda sobre esse processo, a autora citada afirma que ele corresponde a uma *contrastividade revisitada*, em uma perspectiva adotada

3 Le plaisir du texte, título de um livro de Roland Barthes.

4 Tradução da autora deste estudo, a partir do original: “processus éminemment interactif, au sein duquel les deux langues concernées entretiennent des relations d’imbrications et d’interdépendance qui concourent à la construction de nouvelles compétences (...)”

por Dabène, (apud CASTELOTTI, 2001, p. 73) em torno de “estratégias de exploração interlinguística”, desenvolvidas em diferentes programas de intercompreensão das línguas vizinhas.

É importante dizer que aqui nos distanciamos dos primórdios da Análise Contrastiva - AC, quando o foco era colocado nos “erros” realizados na passagem de uma língua à outra. Posteriormente, já em meados da década de 1970, sob a influência de CHOMSKY e seus estudos sobre a mente humana e a aquisição de uma língua, usou-se a terminologia de Análise de Erros, uma equivalência à AC, mas que avançava enquanto um conceito de transição que deu origem à chamada Interlíngua, esse espaço de construção no qual a língua de origem e a língua-alvo promovem encontros e/ou equívocos. (ALVES, 2011). Seria também a Interlíngua esse espaço em que ocorre *a ponte necessária*⁵ entre as fronteiras linguística e cultural, considerando o entrecruzamento de questões de língua, literatura e cultura.

Passa-se, então, a uma nova percepção do que representam as interferências e os ditos erros no aprendizado de uma LE: trata-se de um entendimento que vê nessa transitoriedade não apenas a aquisição de uma nova língua, e sim de um conjunto de saberes que põe em relação línguas, povos e culturas, como já afirmamos anteriormente. Sabemos que essa perspectiva, que se encaminha para um aprendizado plurilíngue, é passível de outras reflexões, de contrapontos. Como disse DERRIDA: *a tradução é ao mesmo tempo impossível e necessária...*⁶

Podemos mesmo afirmar que o fascínio dessa impossibilidade é que atrai possibilidades, provocando encontros e mesmo desencontros. É na direção de entender as escolhas oriundas das possibilidades que encaminhamos nossas estraté-

5 Título do livro de José Paulo Paes, referido neste estudo.

6 No original : « La traduction est à la fois impossible et nécessaire » (apud Inês Oseki-Dépré « Théories et pratiques de la traduction littéraire en France », Le Français aujourd’hui 3/2003 (n° 142), p. 5-17. Des tours de Babel Difference and Translation, Cornwell Presse, Éditions Joseph Graham, 1985.

gias de leitura em LE, a partir da obra de Maurice DRUON. Buscando atravessar o espaço da *interlíngua*, no qual estão situadas as escolhas resultantes da negociação dos sentidos entre duas línguas e do contexto sociocultural que as envolve.

A seguir, transcrevemos extratos selecionados para uma Análise Contrastiva - AC “revisitada”, conforme pontuamos anteriormente, na qual buscamos descobrir, na passagem dos sentidos de uma língua à outra - passagem aqui denominada de *travessias literárias* a interlíngua que favorece a “criação” na obra traduzida, a partir do texto original.

ANÁLISE DE EXTRATOS NA TRADUÇÃO DO ROMANCE EM QUESTÃO

EXTRATO 1

<p>Chapitre 2 (p.17 -18)</p> <p>Les cheveux de Tistou étaient blonds et <i>frisés au bout</i>. Imaginez des rayons de soleil qui se fussent tous terminés par une petite boucle en touchant la terre. Tistou avait des yeux bleus grands ouverts, des joues roses et fraîches. On l’embrassait beaucoup.</p> <p>Car les <i>grandes personnes</i>, celles surtout qui ont de larges narines noires, des rides sur le front et du poil dans les oreilles, embrassent tout le temps les <i>petits garçons</i> aux joues fraîches. Elles disent que cela fait plaisir aux <i>petits garçons</i>; c’est encore une de leurs idées toutes faites. C’est à elles, les <i>grandes personnes</i>, que cela fait plaisir, et les <i>petits garçons</i> aux joues fraîches sont bien gentils de leur procurer cet agrément. (...)</p>	<p>Capítulo 2 (p.15)</p> <p>Os cabelos de Tistu eram louros e <i>crespos na ponta</i>. Como raios de sol que terminassem num pequeno cacho ao tocar na terra. Tistu tinha grandes olhos azuis e faces rosadas e macias. <i>Todo mundo o beijava</i>.</p> <p>Porque as <i>pessoas grandes</i>, sobretudo de nariz grande, rugas na testa e cabelo no ouvido, estão sempre beijando as <i>criancinhas</i> de face macia e rosada. Elas dizem que as <i>crianças</i> gostam, e isto é outra das ideias [preservou-se no texto a grafia da tradução] que inventaram. Porque são eles, <i>os grandes</i>, que gostam, e <i>as crianças</i> de face macia e rosada são muito boazinhas em prestar-se a isso.</p>
--	--

Analisando os dois trechos do segundo capítulo, colocamos em destaque algumas expressões que reforçam nosso entendimento do conceito de transição, e que se abre para o que se nomeia de interlíngua, uma concepção que adotamos neste estudo.

Na expressão *crespos na ponta*, da tradução em português para o que consta no texto original, *frisés au bout*, pode-se deprender um “deslizamento” de sentidos. Na verdade, a tra-

dução mais literal para *frisés* seria “encaracolados”, considerando que há o verbete “crépus” para a tradução que foi dada: *crespos*.

Diante desse “deslizamento”, pergunta-se se não teria o tradutor procurado usar uma expressão que, talvez, dissesse mais das características/dos estereótipos do povo brasileiro?

Da mesma forma, ao traduzir *On l’embrassait beaucoup* por *Todo mundo o beijava*, há um distanciamento entre o que está dito em francês, comparado ao que consta na tradução. No texto original, o autor diz que beijavam muito Tistou, enquanto na tradução, deixa-se a referência da intensidade com que essas demonstrações ocorriam e passa-se à ideia de que “Todos” beijavam Tistou.

No parágrafo seguinte, chama atenção a escolha do tradutor de traduzir literalmente *grandes personnes* por *grandes pessoas*, quando poderia ter optado pelo verbete *adultos*, que traduz mais fielmente, em nosso entendimento, a ideia do texto original.

Outro aspecto destacado foi a tradução de *petits garçons* (meninos) por *crianças* e *criancinhas*, referindo-se, assim, a meninos e a meninas, diferentemente do texto original.

EXTRATO 2

<p>(p.99)</p> <p>(...) - <i>J’ai appris, répondit Tistou</i>, que la médecine ne peut pas grand-chose contre un cœur triste. <i>J’ai appris</i> que pour guérir il faut avoir envie de vivre. Docteur, est-ce qu’il n’y a pas de pilules pour donner de l’espoir ?</p> <p>Le docteur <i>Mauxdivers fut</i> étonné de trouver tant de sagesse chez un si petit garçon.</p> <p>-<i>Tu as appris</i> tout seul. Dit-il, la première chose que doit savoir un médecin.</p> <p>-Et la seconde, docteur ?</p> <p>-C’est que pour bien soigner les hommes, il faut les aimer beaucoup.</p>	<p>(p.61)</p> <p>(...) - <i>Aprendi – respondeu Tistu</i> - que a medicina não pode nada contra um coração muito triste. <i>Aprendi</i> que para a gente sarar é preciso ter vontade de viver. Doutor, será que não existem pílulas de esperança?</p> <p>O Dr. <i>Milmales ficou</i> espantado com tanta sabedoria num garoto tão pequeno.</p> <p>- <i>Você aprendeu</i> sozinho a primeira coisa que um médico deve saber.</p> <p>- E qual é a segunda, doutor?</p> <p>- É que para cuidar dos homens é preciso amá-los bastante.</p>
---	--

Nesse segundo trecho, observou-se a tradução do nome próprio, referente ao médico: de *Mauxdivers* (males diversos),

tornou-se Milmales. Em geral, nomes próprios não são traduzidos, mas, no caso específico do livro em questão, há sentidos em jogo na escolha do nome próprio, o que se revela pertinente na tradução.

Outra questão observada foi em relação ao tempo verbal que, em francês, traz duas formas diferentes para indicar o pretérito: o *passé composé* e o *passé simple*, esta como uma forma verbal não coloquial, própria da língua escrita e de uma linguagem literária.

EXTRATO 3

p.183 -184	p.110
(...) Lorsque les habitants de la Maison-qui-brillant <i>sortirent</i> , ce matin-là, en appelant Tistou de tous côtés, ils <i>virent</i> , au milieu de la prairie, deux <i>pantouffles</i> et cette phrase, écrite en belles fleurs dorées:	(...) Quando os moradores da Casa-que-Brilha <i>sairam</i> aquela a chamar Tistu por todos os cantos, <i>viram</i> no meio do prado dois <i>chinelinhos</i> e uma frase escrita em belas letras douradas:
TISTOU ÉTAIT UN ANGE !	TISTOU ERA UM ANJO!

No último trecho selecionado, evidenciou-se, em francês, o tempo verbal que relata o final da história, que é o *passé simple*, e que, de acordo com o que afirmamos pouco antes neste estudo, dá um tom literário à narrativa. No caso da tradução, não se percebe essa nuance no uso verbal, uma vez que, em português, os tempos verbais do pretérito perfeito simples e composto não apresentam essa particularidade.

Outra questão trazida foi a escolha para a tradução de *pantouffles*, que passou a ser *chinelinhos*, uma forma mais familiar aos costumes brasileiros.

Foi dado também destaque para o enunciado que finaliza a obra - TISTOU ÉTAIT UN ANGE - TISTOU ERA UMA ANJO, pela literalidade da tradução, considerando ainda o tom de clímax que a assertiva dá à obra, seja pela grafia em maiúsculas,

em ambas as línguas, seja pela posição isolada e singular que ocupa na página.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses registros que trazemos para o que denominamos de AC revisitada, recorreremos a uma reflexão de LADMIRAL (2005), quando o autor fala da tradução enquanto *alquimia mental de uma dialética memorial delicada*, uma vez que há de se deixar para trás os significantes da língua-fonte e reter os significados, mais especificamente, como reforça o autor, reter o sentido da mensagem a fim de reencarná-lo na língua-alvo. É quando o autor se refere, então, a esse momento de abstração, no qual nada mais se baseia no que é tangível, como o *salto mortal da desverbalização*, salto esse que provoca problemas psicológicos e técnicos⁷.

Com essas reflexões, voltamos nosso olhar para a travessia de uma língua à outra enquanto espaço de construção de sentidos que transpõem fronteiras linguísticas e culturais, espaço aqui nominado de formas diversas e, ao mesmo tempo, de sentidos entrecruzados, tais como *alquimia mental de uma dialética memorial delicada*, *recriação tradutória*, *interlíngua*.

Colocamo-nos diante da tradução, da mesma forma que PAES (1990), nessa *ponte necessária*, que nos permite, através da língua de origem e da língua-alvo, dar aquele mergulho ao qual nos referimos anteriormente, e que nos faz descobrir povos e culturas diferentes.

⁷ Interpretação da autora deste estudo, a partir do dito de LADMIRAL (2005): Le traducteur met en jeu l'alchimie mentale d'une dialectique mémorielle délicate, aux termes de laquelle il lui faut à la fois oublier les signifiants de la langue-source, les « laisser tomber », et « retenir » les signifiés ou, plus précisément, le sens du message pour le réincarner dans les signifiants à venir de la langue-cible. Nous appelons ce moment-là, où le traducteur ne peut plus faire fond sur rien de tangible, le salto mortale de la déverbalisation. C'est un moment pour ainsi dire « dramatique ». D'où un certain nombre de problèmes psychologiques, mais aussi « techniques »).

Fazemos essa reflexão reiterando a perspectiva da tradução como criação, o que procuramos evidenciar em diversos momentos da obra traduzida. Os leitores do livro de DRUON são “convidados” a fazer um percurso pelos jardins de Tistou, cujas flores da obra original nem sempre correspondem às flores do texto traduzido. A esse respeito, reportamo-nos ao final do Capítulo 16 (no original e na tradução), quando, juntamente com os alunos, deparamo-nos, na “travessia entre o FLE e a língua materna”, com uma flora distinta, mesmo em situações nas quais poderia ter ocorrido uma melhor proximidade de significantes e significados.

Tomamos como ilustração alguns exemplos extraídos da obra de DRUON e de sua tradução:

1. Ao se referir a “une pluie de digitales”, essa metáfora que faz imaginar “uma chuva de dedais”, advinda de flores que lembram esses antigos utensílios da arte da costura e do bordado, o tradutor optou por falar em “amores-perfeitos”, flores essas que, por sua vez, têm seu correspondente em francês: “pensées”.
2. As “campanules” - que poderiam ser trazidas como “campânulas” e os “bleuets”, estes considerados verdadeiros símbolos da memória e da história da França, ambos passam a ser, na obra traduzida, “papoulas” e “miosótis”, respectivamente. Trata-se um tanto, nesse caso, do que falamos anteriormente, a partir de LADMIRAL (2005), de uma espécie de *salto mortal da desverbalização*. As papoulas e os miosótis, que existem igualmente no francês, assim como as “campânulas” e os “bleuets” poderiam ter uma travessia menos “infel”.
3. Há ainda o fato das “buganvílias”⁸ saltarem na tradução, inesperadamente, de uma “benoîte des ruisseaux”⁹, do texto original. Seria difícil explicar, em português, uma flor que se chamasse “benedita dos riachos”, mas

também é difícil de aceitar que tenha havido esse deslocamento entre um verbete em português que tem seu correspondente *exato* em francês – “bougainvilles”.

Poderíamos encontrar outros exemplos dessa natureza; no entanto, não é nossa pretensão trazer uma lista exaustiva de prováveis inconveniências da tradução. Aliás, temos de reconhecer que esse é realmente um processo difícil, por vezes contraditório – fala-se mesmo em *traição*.

Não poderíamos concluir este estudo sem uma referência a um dos ícones da tradução no Brasil, Paulo Rónai, com o qual nos identificamos, e através do qual lançamos o nosso olhar afetivo para a tradução feita com o devido respeito aos sentidos da obra em seu original, ainda que passível, aqui e acolá, de alguns deslizamentos nos efeitos de sentidos produzidos na travessia de uma língua à outra.

Paulo Rónai, de origem húngara, “instalou-se” no Brasil e aqui exerceu, entre outras atividades, o ofício de tradutor, atuando com pioneirismo em suas reflexões sobre essa arte em nosso país. Sua obra, “Escola de Tradutores” (1987), cujo lançamento deu-se ainda na década de cinquenta, exerceu um papel de grande significado para todos que se sentiam – e se sentem impelidos a se iniciarem nos estudos da tradução. É, portanto, com um dizer de Paulo Rónai que finalizamos nossas reflexões sobre as travessias de uma língua à outra, esse processo *dramático*, que envolve não apenas a língua, mas a cultura e os sentimentos de um povo:

Com a tríplice herança cultural que o destino me impôs – judeu, húngaro, brasileiro, e, ainda por cima, professor de latim, francês e italiano, como poderia não trabalhar na aproximação dos indivíduos e dos povos, no contato das culturas e dos corações? Mérito tem o Brasil, que, rodeando-me de calor humano,

8 Obra de DRUON em português, p.86.

9 Obra de DRUON em francês, p.143.

possibilitou, compreensivo e tolerante, que seguisse a minha vocação.

E mérito também tem a obra de DRUON, em sua forma original, assim como na tradução em português, por permitir aos leitores a descoberta de Tistou e da encantadora *fábula ecológica* que ele protagoniza.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. F. **Cadernos de Letras (UFRJ)** n. 28 – jul. 2011. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl31072011alves.pdf.

CASTELOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. CLÉ International /HER, Lassay-les-Châteaux, 2001.

DABÈNE, L. & Degache, C. **Comprendre les langues voisines**. Études de linguistique appliquée, n. 104. Paris: 1996.

DRUON, M. **Tistou les pouces verts**. Le livre de poche. Brodard et Taupin, Paris: 1968.

_____. **O menino do dedo verde**. Trad. De D. Marcos Barbosa 70. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LADMIRAL, Jean René. **Le salto mortale de la déverbalisation**, in *L'Érudit* (Université de Montréal), Vol. 50, N°2 («Processus et cheminements en traduction et interprétation/ Processes and pathways in translation and interpretation»), LEE-JAHNKE H. (dir.), mars2005, p. 473-487. Disponível em: <http://www.cahiers-ed.org/ftp/cahiers4/C4_ladmiral.pdf>.

PAES, J. P. **Tradução A Ponte Necessária**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

RÓNAI, Paulo. **Escola de Tradutores**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/INL, 1987.

10

TRADUZINDO COM O *GOOGLE TRANSLATE* NA AULA DE INGLÊS INSTRUMENTAL

CLEYDSTONE CHAVES DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

A tradução automática (doravante TA) de resumos acadêmicos (RA), no âmbito de ensino de LE, ainda parece não representar uma vasta literatura. Contudo, alguns indícios científicos revelam um sutil interesse por ferramentas de TA, disponíveis na *Web* como o *Google Translate*, para realização dessa tarefa. Seja na aula de LE de cursos de línguas (SOMERS, 2001; NIÑO, 2004; 2009) ou em contexto acadêmico (ARAÚJO, 2002; SILVA, 2010; SANTOS, 2012), vê-se um crescimento lento, mas gradual, razão essa que vem justificar a relevância de se conduzir uma discussão acerca dos impactos desse sistema de TA em um contexto específico de ensino de LE no cenário acadêmico, a saber, o de inglês instrumental.

Nesta dimensão, conforme registra Fernandes & Santos (2012, p. 24-26), por um lado tem havido uma busca considerável pela TA de gêneros textuais acadêmicos através do sistema *on-line* como o *Google Translate*, sendo o RA o gênero textual mais traduzido com auxílio desse sistema. Por outro lado, esse tipo de tradução vem sendo realizada sem se considerar o escopo e natureza dos sistemas de TA bem como a caracterização de cada gênero textual, em particular.

Essa questão já havia sido levantada por Silva (2010, p. 41) ao discutir a dificuldade de lidar com a TA de gêneros textuais. Como resultado, na tentativa de contornar essa problemática, crê-se, aqui, que a criação de uma linguagem controlada (LC), conforme já acreditava Weininger (2004, p. 249-254) poderá minimizar a necessidade de pós-edição, “já que as máquinas (ainda) estão com dificuldade de adaptarem-se às línguas naturais humanas, os humanos precisam mudar a sua língua”, e, assim, se adaptarem às máquinas, nesse caso a TA.

Inserido nesta perspectiva, este capítulo discute questões pertinentes ao uso do *Google Translate* para tradução de RA no contexto de sala de aula da disciplina Inglês instrumental. Essas questões resultam de uma atividade de leitura/escrita e tradução em que um RA foi automaticamente traduzido através de referido sistema. Em seguida, uma LC foi sugerida para servir de abordagem de pré-edição dos aspectos macro e microestruturais não traduzidos adequadamente pelo então sistema. Enfim, a LC foi testada com o intuito de se checar até que ponto sua utilização como abordagem de pré-edição poderia resultar em textos traduzidos (TT) mais adequados aos padrões macro e microtextuais da língua de chegada e do gênero textual em questão, conforme comprovado na literatura sobre LC e TA de frases isoladas (GOMES, 2010, p. 52-104), ou na TA de trechos de textos (SILVA, 2010, p. 61-62), ou ainda na TA de textos diversos (CREMERS, 2011, p.1-2).

A TRADUÇÃO AUTOMÁTICA DO GOOGLE TRANSLATE

Considerando que o processo de TA de base estatística é resultante de “uma tradução de uma determinada língua natural para outra através do computador” (HUTCHINS, 2000, p.01), concebe-se que um texto qualquer, aqui chamado de texto fonte (TF), é submetido a uma tradução através de um

sistema automatizado baseado numa geração de N-grams¹, ou seja, um sistema de TA que utiliza um método probabilístico cuja geração do TF resulta da minimização de elementos com necessidade de tratamento estatístico (MEIRELLES & FERNANDES, 2004) e que, por sua natureza, pode não apresentar um resultado 100 % plausível.

Um exemplo de grande uso na atualidade é o *Google Translate* como se ver na figura 01 a seguir. Esse sistema de TA realiza buscas rastreando documentos traduzidos disponíveis na *Web* para geração de suas traduções, utilizando a própria *Web* como um gigante corpus *on-line*. Nesse processo, o referido sistema também se nutre de memórias de tradução geradas a partir das diversas buscas por usuários no mundo inteiro bem como das sugestões de seus usuários.

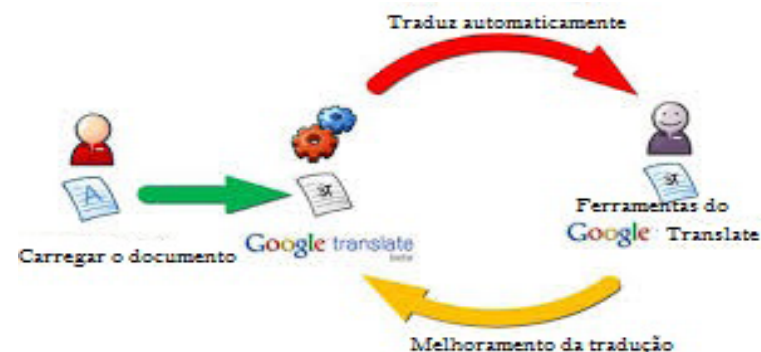


Figura 01- Sistema de busca do *Google Translate*

Segundo dados fornecidos pelo site da Google, em *Inside the Google Translate*, um vídeo elaborado para deixar os usuários desse sistema de TA a par do funcionamento do tradutor automático disponibilizado pela empresa, o *Google Translate*, funciona da seguinte maneira:

1 Vide Goutte (et al., 2009) e Kohen (2010) sobre N-Grams, uma técnica de cunho probabilístico no processo de geração da TA. Nela uma determinada sentença S_1 gera sua TA T_1 , a fim de “encontrar uma sentença de origem S que melhor se adequa a sentença traduzida T ” (MEIRELLES & FERNANDES, 2004, p. 2).

Quando o Google Translate gera uma tradução, procura padrões em centenas de milhões de documentos para ajudar a decidir sobre a melhor tradução para você. Ao detectar padrões em documentos que já foram traduzidos por tradutores humanos, o *Google Translate* pode fazer suposições inteligentes sobre o que uma tradução adequada deveria ser² (GOOGLE, 2014).

Mediante essa descrição do funcionamento desse sistema de TA, deve-se levar em conta também sua natureza estatística e seus métodos de cunho probabilístico, como descrito anteriormente neste estudo. Deste modo, considerando o patamar em que ainda se encontra o *Google Translate*, seus resultados parecem revelar uma natureza improvável quanto à qualidade dos TT fornecidos. Isto pode ser mais bem compreendido levando em conta o seu processo de tradução.

Este processo de busca de padrões em grandes quantidades de texto é chamado de “tradução automática estatística”. Uma vez que as traduções são geradas pelos sistemas, nem toda tradução será perfeita. Quanto mais documentos frutos de tradução humana, que o *Google Translate* possa analisar em um idioma específico, melhor será a qualidade da tradução. É por isso que, às vezes, a precisão da tradução varia entre línguas³ (GOOGLE, 2014).

A par dessas questões, um usuário deveria, pelo menos, ser mais cauteloso ao utilizar o sistema de TA, *Google Translate*. Isto porque ele possivelmente compreenderia que o processo

2 Tradução Automática de: When Google Translate generates a translation, it looks for patterns in hundreds of millions of documents to help decide on the best translation for you. By detecting patterns in documents that have already been translated by human translators, Google Translate can make intelligent guesses as to what an appropriate translation should be.- Revisão minha.

3 Tradução Automática de: This process of seeking patterns in large amounts of text is called “statistical machine translation”. Since the translations are generated by machines, not all translation will be perfect. The more human-translated documents that Google Translate can analyse in a specific language, the better the translation quality will be. This is why translation accuracy will sometimes vary across languages. - Revisão minha.

tradutório desse sistema poderia lhe fornecer resultados finais que precisariam ser revisados.

Além do mais, as revisões realizadas pelos usuários desse sistema aos TT podem servir para sanar questões referentes à ambiguidade lexical, por exemplo. Isto pode ser realizado a partir da entrada de dados pelo usuário que a interface do sistema disponibiliza em caso de incoerência em seus resultados. Em vista dessa questão, Silva (2010, p. 29) esclarece que uma:

vantagem de tal abordagem talvez seja sua capacidade de aprendizado através da modificação de seus modelos estatísticos aprimorados e a opção de entrada de dados por seus usuários com o objetivo de contornar problemas referentes à ambiguidade lexical (SILVA, 2010, p. 29).

A observação de Silva (op. cit.) parece relevante no sentido de trazer à tona o esclarecimento acerca de uma vantagem válida aos usuários do *Google Translate*, uma vez que podem participar do aprimoramento do sistema enquanto ferramenta de TA.

UMA PROPOSTA DE PRÉ-EDIÇÃO DE RESUMOS ACADÊMICOS PARA TRADUÇÃO AUTOMÁTICA

O processo de pré-edição do texto a ser automaticamente traduzido, por um lado, pode ser compreendido de uma forma parecida com aquele em que um determinado texto é revisado em sua língua fonte antes de ser submetido a uma tradução humana. Por outro lado, assemelha-se com a construção de uma LC, como acredita Hong & Kim (2008, p. 391) que a define como “*uma sublíngua de uma língua natural projetada para melhorar a leitura e a traduzibilidade de um texto*”⁴, de modo que a elaboração de uma LC é também um ato de leitura.

4 Tradução Automática – Revisão minha de “Controlled Language is a sublanguage of a natural language designed to improve the readability and the translatability of a text” (HONG & KIM, 2008, p. 391)

No contexto da TA do *Google Translate*, uma sugestão para a criação de uma LC requer do usuário (elaborador) uma leitura cautelosa do TT fornecido pelo sistema, comparando-o com um modelo do TT almejado, no caso um *abstract*. Neste capítulo, sugere-se o modelo macroestrutural de *abstracts* de Feak & Swales (2009, p. 09-31) os quais revisita o modelo macroestrutural IMRD postulado por Swales (op. cit, p. 179-182). Ao longo dessa revisão, os autores através de uma perspectiva mais discursiva segmentam as partes do *abstract* em cinco movimentos, de modo que correspondem diretamente às partes do modelo IMRD, como pode ser visualizado no quadro abaixo:

MACROESTRUTURA DE RA IMRD SWALES (1990, p.179-182)	REVISÃO DA MACROESTRUTURA IMRD FEAK & SWALES (2009, p. 9-31)
Introdução - I	Movimento 1 - M ₁
Método - M	Movimento 2 - M ₂
Resultados - R	Movimento 3 - M ₃
Discussão - D	Movimento 4 - M ₄
	Movimento 5 - M ₅

Quadro 01- Macroestrutura IMRD de Swales (1990, p.179-182) revisitada por Feak & Swales (2009, p. 9-31)

Os movimentos acima parecem compreender uma dimensão menos cristalizada do gênero textual em questão, permitindo nuances que tanto distinguem sua caracterização quanto a assemelham. Nesta perspectiva, pode ocorrer que cada um dos movimentos venha a apresentar uma microestrutura muito particular, seguindo ou não uma forma padrão específica.

Consequentemente, segundo Feak & Swales (op. cit.), é possível traçar alguns padrões característicos mais recorrentes em um *abstract*. Nos movimentos 1 e 2, por exemplo, acredita-se haver uma tendência à recorrência ora às formas verbais do presente ora do passado. Conforme acreditam os autores, essa alternância geralmente acontece seguindo um padrão que, embora aparentemente soe um tanto prescritivo, é resultante

de investigações realizadas em corpus considerável para cada movimento em particular.

Isso porque, para ambos, por um lado quando o objetivo/ propósito/ e/ou objeto de estudo é mencionado seguido do nome de um gênero textual (artigo, estudo, trabalho, pesquisa e etc), as formas do presente são mais recorrentes: *The purpose of this paper/article; This paper/article aims at*. Por outro lado, se um tipo de investigação é descrita, como em: “o propósito deste experimento/ desta pesquisa/ desta análise” (FEAK & SWALES, 2009, p. 10), a recorrência, em sua maioria, recai sobre o uso de formas de passado: *the purpose of this research/experiment/survey was*. Embarcando nesta visão, faz-se necessário elencar as demais características microestruturais mais recorrentes para cada movimento subsequente, conforme acreditam Feak & Swales no quadro a seguir:

M-5	Características microestruturais mais recorrentes
M ₃	Uso de formas verbais ora no passado ora na voz passiva.
M ₄	Orações relativas.
M ₅	Orações relativas, orações na voz passiva ora presente ora passado.

Quadro 02 - Microestrutura mais recorrente nos movimentos do *abstract*.

Considerando que uma pré-edição dessa natureza ainda não é realizada pelo sistema *Google Translate*, cabe a seu usuário realizar a tarefa para adequar o RA aos padrões esperados para geração do abstract, mesmo embora essa tarefa através de uma LC possa não surtir efeitos totalmente positivos. Isto porque neste sistema, ocorre o reconhecimento do código linguístico do TF tendo em vista sua LF para geração do TT, buscando-se a (re)construção de sentido, de lógica, de linguagem e de apresentação (MOSSOP, 2010, p. 16-139) característicos da língua alvo (LA), ora armazenados na memória do sistema, ora rastreados pelo sistema no repertório disponível em rede na *Web*.

Entretanto, ao longo dessa busca, sistemas de TA de cunho estatístico como o *Google Translate* ainda enfrentam algumas limitações quanto ao *input* a ser inserido na sua interface. Essas limitações podem abranger desde o reconhecimento do gênero textual bem como das características linguísticas de caráter semântico, pragmático, discursivo e cultural. Como resultado, em um *abstract* não pré-editado e automaticamente traduzido podem ocorrer uma gama de incoerências referentes a essas questões.

Conseqüentemente, a pré-edição de um RA, a ser automaticamente traduzido, deveria levar em conta tais fatores linguísticos no TF, contribuindo com o trabalho da TA, que seria o de traduzir o TF e não o de revisá-lo, salvo a proposta de Martins (2013) que lança mão de um corpus de referência com traduções humanas a fim de estabelecer um tratamento do TT, assegurando mais confiabilidade ao sistema de TA utilizado. Neste patamar, possivelmente gera-se um TT mais aceitável, semelhante o que se faz no processo de revisão de textos a serem submetidos a uma tradução humana.

Neste âmbito, compreende-se que TA de natureza estatística procura estabelecer, no TT, condições aceitáveis conforme as características do gênero textual que se traduz, tentando, assim, resolver questões variadas. Essa questão parece que já fora inicialmente proposta, de um modo ainda incipiente, em décadas passadas no triângulo de Vauquois logo abaixo:

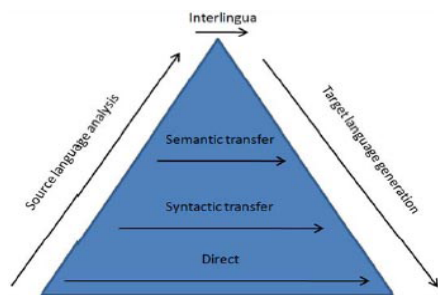


Figure 1: The Vauquois triangle

Figura 02- Triângulo de Vauquois -Goutte (2009)

Segundo Goutte (et. al, 2009, p. 2), essa configuração de TA poderia ser realizada através de algumas abordagens, sendo três delas de caráter de transferência: a) a direta, na qual se traduzia inicialmente num nível lexical apenas em busca de parâmetros lexicais correspondentes; a) a sintática, partindo para uma busca de frases a partir da sintaxe da língua alvo, corrigindo vestígios da língua fonte; c) a semântica, buscando equivalentes de sentido entre as línguas alvo e fonte; e finalmente a de natureza interlingual, cuja geração do texto alvo apresenta características que ora nem se assemelham à língua fonte, nem tampouco à língua alvo, sendo necessário um processo de pós-edição, daí inúmeras críticas à TA.

No entanto, com as mudanças de plataforma do *Google Translate* em meados de 2008 (SILVA, 2010, p. 24), o seu sistema de TA começou a atender algumas necessidades das sociedades digitais, desempenhando, de certo modo, um papel social junto aos seus usuários, conforme acredita Kohen (2010, p. 20):

O uso da tradução automática pode ser dividido amplamente em três categorias: (a) assimilação, a tradução de material estrangeiro com a finalidade de entender o conteúdo, (b) a divulgação do texto, sua tradução para publicação em outros idiomas, e (c) a comunicação, tais como a tradução de e-mails, bate papos dentre outros. Cada uma das utilizações exige velocidade e qualidade diferentes. (KOHEN, 2010, p. 20) - Tradução automática revisão minha⁵.

5 Tradução Automática de: The use of machine translation may be broken up broadly into three categories: (a) assimilation, the translation of foreign material for the purpose of understanding the content; (b) dissemination, translating text for publication in other languages; and (c) communication, such as the translation of emails, chat room discussions and so on. Each of the uses requires a different speed and quality. Revisão minha.

Neste âmbito, uma ferramenta de TA dessa natureza parece permitir a seus usuários o acesso à informação e ao conhecimento divulgado em outros idiomas, conforme revelam Fernandes & Santos (2013, p. 9-34), o que corrobora o pensamento de Kohen sobre o papel social desses sistemas. Ainda nessa linha de pensamento, Araújo (2002), avaliando o potencial tradutório de três ferramentas de TA *online*: Google Tradutor, *Babel Fish* e o TraduzWeb, comprova as potencialidades tradutórias desses sistemas de TA na tradução de RA das áreas de biomédica, engenharia química e literatura e cultura no cenário acadêmico, porque como afirma o referido autor, os *abstracts* são textos

relativamente curtos, o que facilita o seu processamento por ferramentas de TA gratuitas que tem limitações quanto ao volume de textos que podem receber como input; a) em geral são escritos em um registro mais formal e menos marcados por traços característicos da linguagem coloquial que as ferramentas de TA não conseguem processar com sucesso; b) normalmente são revisados por seus autores e pareceristas, o que os torna praticamente isentos de erros ortográficos que impedem o processamento satisfatório pelas ferramentas de TA; c) seus usuários possuem um conhecimento prévio (conhecimento da área) que permitirá a compreensão mesmo que as ferramentas de TA não traduzam o texto integralmente. (ARAÚJO, 2002, p.75)

TRADUZINDO COM O GOOGLE TRANSLATE NA AULA DE INGLÊS INSTRUMENTAL

A discussão seguinte apresenta o resultado obtido a partir de uma TA de um RA não pré-editado, através do *Google*

Translate, realizada em uma atividade tradutória no contexto de sala de aula de Inglês Instrumental em meados de 2013.¹ ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras da UFCG-Campus I. A referida atividade parece se enquadrar nas categorias de uso da TA nas sociedades digitais conforme relatou Kohen (op. cit.). Os demais resultados da atividade se encontram no endereço eletrônico: < <http://corpusparaleloabstracts.blogspot.com.br>>.

A atividade consistia na TA de um RA tendo em vista a investigação de possíveis entraves⁶ de natureza macro e microestrutural no TF durante o processo de geração do *abstract* em questão. Para tanto, os alunos da referida disciplina tiveram acesso a algumas questões relevantes para a realização dessa atividade, tais como: noções sobre TA do *Google Translate*, caracterização do gênero textual RA e seu par em inglês *abstract*.

No sentido macroestrutural, foi possível observar o resultado da TA através dos cinco movimentos postulados por Feak & Swales (2009, p. 9-31) referente aos padrões discursivos presentes em cada um dos cinco movimentos. O TT resultante do RA não pré-editado pode ser caracterizado como legível e coerente com os padrões macroestruturais de um *abstract*. Esse resultado parece reforçar a crença de que no processo de geração do TT, o *Google Translate*, por um lado, geralmente mantém a macroestrutura do TF, buscando padrões equivalentes de estilo e disposição desse texto na língua alvo.

Embora seja perceptível a presença de alguns problemas de ordem microestrutural, possivelmente em virtude da sua não pré-edição, parece evidente que o TT em questão pode ser compreendido na sua totalidade enquanto texto, servindo de exemplo a postura de Kohen (2010, p. 20) sobre os resultados

⁶ Entraves na literatura da TA se referem diretamente às dificuldades que muitos sistemas enfrentam em lidar com aspectos de ordem semântica, como a ambiguidade; questões de sintaxe como a ordem canônica da frase, ou questões morfológicas como desinências verbais de modo e tempo em TA do par linguístico Português (LF) – Inglês (LA).

da TA de base estatística, quando afirma que seus usos podem ser divididos em assimilação, divulgação e comunicação.

Essa constatação pode ser verificada a partir da coluna de descrição da macroestrutura do *abstract* na tabela 01. A introdução do *abstract* aborda o objetivo do mesmo, a partir do qual se pode inferir sua área de estudo: o uso de estrangeirismos, anglicismos. O método é rapidamente descrito, sendo apresentada a ferramenta de pesquisa e os dados que serão investigados. Os resultados são descritos de forma breve, seguidos de uma rápida discussão de caráter mais conclusivo sobre os achados, não havendo recomendações e ou apresentação de limitações do estudo.

Conforme descreve a tabela abaixo, os M_1 e M_2 podem corresponder diretamente à introdução, de modo que neles parece ocorrer tanto a apresentação da pesquisa, no que concerne ao assunto ou à área do estudo, quanto à própria descrição do seu objetivo:

5	EXEMPLOS DA TA DO RA NÃO PRÉ-EDITADO	ÁREA E OBJETIVO	MICROESTRUTURA DO MOVIMENTO
M1	This study aims to analyze anglicisms present in music in order to identify whether they have jargônico behaviour or have been incorporated into the language.	M1 - Anglicismos na área musical.	Em virtude do nome do gênero “estudo”, as formas do presente são geralmente usadas (FEAK & SWALES, 2009)
M2		M2 - investigar se anglicismos, usados na música, são jargões ou se já foram incorporados à língua.	

Tabela 01- Movimentos macroestruturais da TA do RA não pré-editado

As demais partes do *abstract* parecem seguir uma ordem cronológica ainda pautada no modelo IMRD (SWALES, 1990, p. 179-182) antecessor aos movimentos do modelo postulado por Feak & Swales (2009, p. 9-23). Nessa nova categorização

da macroestrutura do RA, os autores parecem ser mais detalhistas no que concerne à descrição de cada movimento referente ao conteúdo que pode conter.

No terceiro movimento, por exemplo, referente à descrição do método, os autores afirmam que o RA pode conter informações sobre dados, participantes, tempo do estudo, local, instrumentos de pesquisa, procedimentos, bem como a indicação explícita da metodologia utilizada.

MÉTODO	EXEMPLOS DA TA DO RA NÃO PRÉ-EDITADO	DESCRIÇÃO	MICROESTRUTURA DO MOVIMENTO
M5	<u>Took into account</u> the frequency, forms and contexts of use of terms, and these data are used the online tool Corpus Brazilian, who has an extensive database consisting of texts from different genres. This universe picked up four terms: hit, jingle, show and feeling. We performed a detailed analysis to identify the level of popularity of these, observing and comparing the frequency of use in relation to the record (oral, fiction, journalistic and academic), dialect (European versus Brazilian Portuguese) and historical period (fourteenth century to XX).	M ₃ – Dados investigados Instrumentos de pesquisa;	Formas verbais no passado, na voz passiva, e no gerúndio conforme o texto fonte.

Tabela 02- Movimentos macroestruturais da TA do RA não pré-editado

Diferentemente do uso da voz passiva, forma padrão recorrente categorizada por Feak & Swales (2009, p. 10-12), o TT produzido pela TA do *Google Translate* apresentou mais formas verbais no passado simples: *Took into*, *picked up*; recorrendo a apenas uma forma na voz passiva: *are used*, em suma mantendo as características microestruturais do TF, como se pode comparar na tabela a seguir:

Método	TRECHO DO TEXTO FONTE NÃO PRÉ-EDITADO	TRECHO DO TEXTO ALVO DO GOOGLE TRANSLATE
M ₃	<p>Levou-se em consideração a frequência, formas e contextos de uso dos termos, e para a obtenção destes dados utilizamos a ferramenta online Corpus Brasileiro, que possui um extenso banco de dados composto por textos de diferentes gêneros textuais. Deste universo, escolheu-se quatro termos: <i>hit, jingle, show e feeling</i>.</p> <p>Realizou-se uma análise detalhada para a identificação do nível de popularidade destes, observando e comparando a frequência de uso em relação ao registro (oral, ficção, jornalístico e acadêmico), dialeto (português brasileiro versus europeu) e período histórico (do século XIV ao XX).</p>	<p><u>Took into account</u> the frequency, forms and contexts of use of terms, and these data are used the online tool Corpus Brazilian, who has an extensive database consisting of texts from different genres. This universe picked up four terms: hit, jingle, show and feeling.</p> <p>We performed a detailed analysis to identify the level of popularity of these, observing and comparing the frequency of use in relation to the record (oral, fiction, journalistic and academic), dialect (European versus Brazilian Portuguese) and historical period (fourteenth century to XX).</p>

Tabela 03- Comparativo entre formas verbais do TF e do TT pelo *Google Translate*.

Na apresentação dos resultados e na breve discussão que se segue, todavia, o *Google Translate* novamente recorreu ao uso do passado simples, em busca de se manter uma relação de equivalência entre as formas verbais do TF e aquelas processadas no TT através do processo de alinhamento (KOHEN, 2010), como esperado por um sistema de TA da sua natureza.

RESULTADOS DISCUSSÃO	EXEMPLOS DA TA DO RA NÃO PRÉ-EDITADO	DESCRIÇÃO	MICROESTRUTURA DO MOVIMENTO
M ₄	<p>It was noticed that the four terms are more frequent in oral texts and news, which favors its popularity and accessibility, framing them as non-anglicisms use jargônico.</p>	<p>Breve apresentação dos resultados, seguida de uma rápida discussão.</p>	<p>Voz passiva e oração relativa</p>
M ₅			

Tabela 04- Comparativo entre formas verbais do TF e do TT pelo *Google Translate*.

CONSTRUINDO A LINGUAGEM CONTROLADA PARA PRÉ-EDIÇÃO DO TF

Considerando que os entraves encontrados foram apenas de caráter microestrutural, foi utilizado o modelo microestrutural de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 159) listados no quadro a seguir, servindo assim como primeira parte da LC para pré-edição do TF e geração de um novo TT:

- a) a recorrência a verbos, geralmente, no pretérito composto ou presente do indicativo e/ou ainda terceira pessoa da voz passiva;
- b) as sentenças do parágrafo são, em sua maioria, declarativas com estruturas simples;
- c) comumente não há abreviações, jargões ou símbolos;
- d) há uma tendência de uso de uma linguagem econômica devido às limitações de número de palavras, em virtude de normas vigentes da ABNT para revistas acadêmicas, escrita de artigos, dissertações e teses; bem como apresentação de conferências, palestras e seminários.

Quadro 01- Modelo Microestrutural de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 151-162)

DISCUSSÃO DO PROCESSO DE PRÉ-EDIÇÃO DA MICROESTRUTURA

A inadequação do emprego de alguns aspectos microestruturais (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010) de uma determinada LF, como mencionados anteriormente, parece perceptível visto que as alterações de cunho microestrutural feitas privilegiam aspectos morfossintáticos mais voltados para a norma padrão linguística da LF, indo além daquelas sugeridas por Motta-Roth e Hendges (2010), o que sugere a inserção dos seguintes itens como a segunda parte da LC: a) inversão sintática; b) mudança de estrutura gramatical; c) inserção de marcadores discursivos; d) apagamento de termos irrelevantes; e) mudança na pontuação. Esses itens podem ser visualizados na tabela abaixo:

to ao estilo, vocabulário, expressão figurativa e conteúdo, somos apresentados a um utilitarismo renovado (RALEY, 2010, p. 420)⁷.

Tendo em vista a crítica no argumento da referida autora, é possível compreender o escopo do *Google Translate*, sendo viável as suas limitações dado o gênero textual que se traduz. Portanto, a partir dos elementos pré-editados como se pode verificar na tabela 05, há uma redução de elementos linguísticos a serem pós-editados, como se pode verificar nos exemplos em destaque a seguir:

PROCESSO DE PRÉ-EDIÇÃO DE ASPECTOS MICROESTRUTURAIS	ELEMENTOS SUGERIDOS PARA PRÉ-EDIÇÃO	DESCRIÇÃO DO TIPO DE PRÉ-EDIÇÃO
Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo analisar anglicismos presentes na área musical a fim de identificar se estes apresentam comportamento jargônico ou se já foram incorporados à língua. Levou-se em consideração a frequência, formas e contextos de uso dos termos, e para a obtenção destes dados utilizamos a ferramenta online <i>Corpus Brasileiro</i> , que possui um extenso banco de dados composto por textos de diferentes gêneros textuais. Deste universo, escolheu-se quatro termos: <i>hit</i> , <i>jingle</i> , <i>show</i> e <i>feeling</i> . Realizou-se uma análise detalhada para a identificação do nível de popularidade destes, observando e comparando a frequência de uso em relação ao registro (oral, ficção, jornalístico e acadêmico), dialeto (português brasileiro versus europeu) e período histórico (do século XIV ao XX). Percebeu-se que os quatro termos são mais frequentes em textos orais e de notícias, o que favorece a sua popularização e acessibilidade, enquadrando-os como anglicismos de uso não-jargônico.	(1) <i>As formas, a frequência e os contextos de usos dos termos foram considerados.</i> (2) <i>Mudança de pontuação</i> (3) <i>Informação irrelevante podendo ser omitida.</i> (4) <i>Dentre os exemplos,</i> (5) <i>foram escolhidos quatro termos (...)</i> (6) <i>Foi realizada (...)</i> (7) <i>às modalidades/ aos gêneros (...)</i> (8) <i>Foi identificado (...)</i>	Inversão sintática; Mudança na pontuação. Apagamento de termos irrelevantes Inserção de termos Mudança de estrutura gramatical Mudança de estrutura gramatical Mudança de vocabulário Mudança de estrutura gramatical
Palavras-chave: Anglicismos, Jargão, Música.		

Tabela 05- Pré-edição de elementos microestruturais segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 156)

Neste âmbito, Weininger (2004, p. 249-250) acredita que, mesmo que embora uma LC acabe comprometendo a expressividade linguística de ambos TF e TT, ela ainda pode surtir bons resultados, ao passo que minimiza a pós-edição. Essa virtude parece algo não muito positivo aos olhos de Raley (2010, p. 420) que admite que:

Na medida em que a tradução automática realmente só funciona para produzir projetos de traduções razoavelmente precisas e funcionais, quando o input é básico, e quando ambos input e output são limitados no que diz respeito

RESUMO ACADÊMICO PRÉ-EDITADO	TA DO ABSTRACT PRÉ-EDITADO
Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo analisar anglicismos presentes na área musical a fim de identificar se estes apresentam comportamento jargônico ou se já foram incorporados à língua. 1) <i>As formas, a frequência e os contextos de usos dos termos foram considerados.</i> (2) Para obtenção destes dados, utilizamos a ferramenta online <i>Corpus Brasileiro</i> . (3) (4) <i>Dentre os exemplos,</i> (5) foram escolhidas quatro termos: <i>hit</i> , <i>jingle</i> , <i>show</i> e <i>feeling</i> . (6) Foi realizada uma análise detalhada para a identificação do nível de popularidade destes, observando e comparando a frequência de uso em relação (7) às modalidades (oral, ficção, jornalístico e acadêmico), dialeto (português brasileiro versus europeu) e período histórico (do século XIV ao XX). (8) Foi identificado que os quatro termos são mais frequentes em textos orais e de notícias, o que favorece a sua popularização e acessibilidade, enquadrando-os como anglicismos de uso não-jargônico.	Abstract: This study aims to analyze anglicisms present in music in order to identify whether they have <i>jargônico</i> behavior or have been incorporated into the language. 1) The forms, the frequency and contexts of uses of the terms were considered. (2) For these data, we used the online tool <i>Corpus Brazilian</i> . (2) For these data, we used the online tool <i>Corpus Brazilian</i> . (3) (4) Among the examples, (5) were chosen four terms: <i>hit</i> , <i>jingle</i> , <i>show</i> and <i>feeling</i> . (6) We performed a detailed analysis to identify the level of popularity of these, observing and comparing the relative frequency of use (7) to the modalities (oral, fiction, journalistic and academic), dialect (European versus Brazilian Portuguese) and <i>period history</i> (the fourteenth century to the twentieth century). (8) <i>was identified that</i> the four terms are more frequent in oral texts and news, which favors its popularity and accessibility, framing them as non-anglicisms use <i>jargônico</i> .
Palavras-chave: Anglicismos, Jargão, Música.	Keywords: anglicisms, Jargon, Music

Tabela 06- Pré-edição versus TA pós-edição do *abstract*

7 Tradução Automática de : Insofar as machine translation really only works to produce reasonably accurate and functional draft translations when the input is basic, and when both input and output are restricted with respect to style, vocabulary, figurative expression and content, we are presented with a renewed utilitarianism; (RALEY, 2010, p. 420) – Revisão minha.

Cotejando o TF e TT acima, há diferenças microestruturais em relação ao primeiro no que se referem a um aumento no grau de padronização da LF, resultando numa diminuição de termos a serem pós-editados. Nesta perspectiva, a pré-edição parece contribuir para a compreensão de que ora *Google Translate* conserva os aspectos macroestruturais do TF, rastreado padrões de equivalência quanto ao estilo e a disposição do texto na LA, ora reconstrói os padrões microestruturais através do sentido e o conteúdo do TF em face de sua linguagem, de modo que os elementos linguísticos a serem pós-editados refletem o método probabilístico desse sistema de TA. Consequentemente, as alterações resultantes da pré-edição são em sua maioria de cunho sintático, preenchendo, assim, o nível sintático do triângulo de Vauquois:

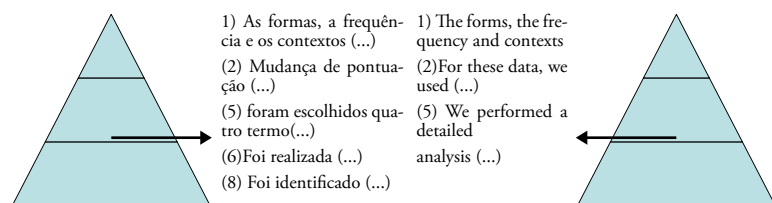


Figura 3: Reconfiguração I do Triângulo de Vauquois

Contudo, embora a maioria das alterações oriundas da pré-edição serem de natureza sintática, também é perceptível mudanças de ordem semântica, como em (04) e (07), por exemplo.

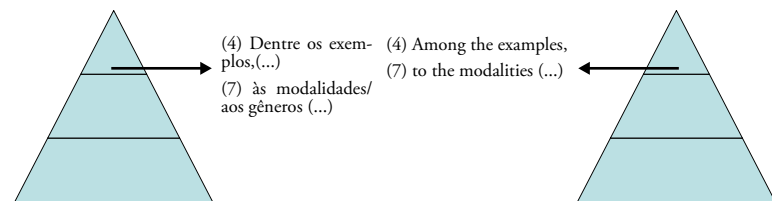


Figura 04- Reconfiguração II do triângulo de Vauquois

A seguir tem-se uma comparação entre a microestrutura de ambos os TT. Diante disso, verifica-se que, tanto no RA não pré-editado (TA_1) quanto no pré-editado (TA_2), há necessidade de pós-edição, sendo que ela ocorre em menor escala para aqueles resultantes de uma abordagem de pré-edição através de LC, como se pode constatar no quadro a seguir:

PÓS-EDIÇÃO DA MICROESTRUTURA

M-5	Traços linguísticos característicos	Amostras do TA_1	Amostras do TA_2
M1	Formas verbais no presente e no passado	This study aims to identify whether they have	This study aims to identify whether they have
M2	Formas verbais no presente e no passado	have been incorporated into the language	have been incorporated into the language
M3	Uso de formas verbais ora no passado ora na voz passiva.	Took into are used picked	were considered used were chosen
M4	Orações relativas.	which favours its popularity and accessibility, framing them as non-anglicisms use jargônico	which favours its popularity and accessibility, framing them as non-anglicisms use jargônico.
M5	Orações reais, orações na voz passiva ora presente ora passado.	It was noticed that the four terms are more frequent in oral texts and news	was noticed that the four terms are more frequent in oral texts and news

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a necessidade de criação de uma LC como critério de melhoria na TA de RA através do *Google Translate*. Como resultado, após análise do TT não pré-editado utilizando os movimentos discursivos de Feak & Swales (2009, p. 9-23), chegou-se aos seguintes critérios para uma LC: a) inversão sintática; b) mudança de estrutura gramatical; c) inserção de marcadores discursivos; d) apagamento de termos irrelevantes, e) mudança na pontuação.

Por conseguinte, a par desses critérios o TF foi analisado e pré-editado também levando em conta o modelo microestrutural.

tural de Motta-Roth & Hendges (2010, p.159). Assim, lançando mão dessa LC, concluiu-se que quando a pré-edição é realizada, há uma redução dos aspectos linguísticos a serem pós-editados, de modo que a microestrutura do TT se aproxima mais da norma padrão da LA e do gênero textual em questão, dado observado pelos alunos durante a atividade.

A abordagem de pré-edição do TF revelou que o *Google Translate* geralmente mantém a macroestrutura do mesmo, buscando padrões equivalentes de estilo e disposição do TT na LA, ao passo que referente aos padrões microestruturais, o referido sistema busca reconstruir o sentido e o conteúdo do TF, adaptando sua linguagem àquela do TT, rastreando formas padrões disponíveis online. Essa abordagem contribuiu para um exercício de reflexão sobre a leitura e escrita de RA bem como para a compreensão acerca das limitações e potencialidades do sistema de TA, *Google Translate*, no contexto específico de inglês instrumental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Paulo. *Tradução Automática de Abstracts: avaliação do potencial e das limitações de três ferramentas da Web*. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 69-107, jul./dez. 2002

AUSTERMÜL, Frank. **Electronic Tools for Translators**. UK, St. Jerome, 2003.

CREMERS, Lou. **Controlled Language and Machine Translation. A practical implementation**. Disponível em: <http://thebigwave.it/what-clients-want/cl-and-mt-cremers/>dez/2011.

FEAK, Christine B. & SWALES, John M. **Abstracts and the writing of abstracts. Vol. I of the revised and expanded edition of English in Today's Research World**. University of Michigan Press, USA, 2009.

FERNANDES, Lincoln. P. & SANTOS, Cleydstone Chaves. **A tradução automática de gêneros textuais na esfera acadêmica**. In: *Leia escola*, Campina Grande-PB, UFCG, v.12, n°01, p. 9-34, 2012.

GOMES, Ana L. M. **Tradução Automática e Linguagens Controladas: Contributos para um Português Controlado**. Dissertação de Mestrado em Tradução, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2010.

GOUTTE, Cyril et al. **Statistical machine translation**. Massachusetts: MIT press, 2009.

HONG, Munpyo e KIM, Chang-Hyun. **Controlled Korean for Korean-English MT. PACLIC. Manila, Philippines, De La Salle University DLSU, p.391-396, 2008**.

HUTCHINS, W, John. *Machine translation: a brief history*. In: KOERNER, E.F.K. and ASHER, R.E. **Concise history of the language sciences: from the Sumerians to the cognitivists**. Oxford, Oxford: Pergamon Press, 1995. Pages 431-445.

_____. *Machine translation In: CLASSE, Olive. Encyclopedia of literary translation into English*. London, Fitzroy Dearborn Publishers, University of East Anglia, 2000, p. 884-885.

KOEHN, Phillip. **Statistical machine translation**. Cambridge, Cambridge university press, 2010.

MARTINS, Débora B. de Jesus. **Pós-edição automática de textos traduzidos automaticamente**. FAPESP, SP, 2013.

MEIRELLES, A. & FERNANDES, C.E. **Tradução de Textos Baseado em Estatística**. P. 1-5, jun/2004. Disponível em: <http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/t6.pdf> - acesso em agosto de 2013.

MOSSOP, Brian: **Revising and Editing for Translators**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée & HENDGES, G.R. **Produção textual na universidade**. *Parábola*, São Paulo, 2010.

NIÑO, Ana. **MT post-editing: a text repair experience for the language class**. *Cadernos de tradução, Santa Catarina, Florianópolis, v.2, n.14, 2004*.

_____. *Recycling MT: A Course on Foreign Language Writing via MT Post-editing*. In: CLUCK: **Proceedings of the 7th annual colloquium for the UK special Interest Group for Computational Linguistics**, Birmingham, University of Birmingham, School of Computer Science, p. 179-187, 2004.

_____. *Evaluating the use of machine translation post-editing in the foreign language class*. Manchester, V. 21, n.1, Publisher: Routledge, p. 29-49, 2008.

_____. *Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages*. United Kingdom, European Association for Computer Assisted Language Learning, p.242-258, 2009.

RALEY, Rita. *Machine translation and global English*. In: BAKER, Mona. **Critical Readings in Translation Studies**. Routledge, USA, 2010.

SANTOS, Cleydstone Chaves. *Um panorama do fluxo de recepção da tradução automática no cenário nacional*. In-**Traduções**, Santa Catarina, Florianópolis, UFSC, vol. 05, nº01, p.167-176, 2011.

_____. **A tradução automática de gêneros textuais na esfera acadêmica**. Leia Escola, Paraíba, Campina Grande, UFCG, v.12, n.2, 2013.

_____. *Pré-edição na Tradução Automática de Abstracts*. In: **IX Congresso Internacional da ABRAPT e V Congresso Internacional de Tradutores**. UFSC, Florianópolis, 2013

SOMERS, Harold. *Three perspectives on MT in the classroom*. MT Summit **VIII Workshop on teaching Machine Translation**, Spain, Santiago de Compostela, p.25-29, 2001..

SILVA, Fernando. **Análise comparativa dos resultados de Mecanismos de Tradução Automática baseados em regras e estatística**. Dissertação de Mestrado (PGET), UFSC, Florianópolis, 2010.

SMITH, Ross. **Machine translation: potential for progress**. English Today 68, vol.17,nº04, Cambridge University Press, UK, 2001.

SWALES, John. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research Genres: exploration and applications**. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

WEININGER, Markus. **TM & MT na Tradução Técnica Globalizada: tendências e consequências**. UFSC, Cadernos de tradução, v.2, n.4, 2004.

Site: http://translate.google.com/about/intl/pt-BR_ALL/

11

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA COM A POESIA DE CÉSAR VALLEJO

ORFA NOEMI GAMBOA
&
MARIA LÚCIA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

Atualmente a aprendizagem de uma Segunda Língua (L2) ou Língua Estrangeira (LE) tem se convertido numa exigência social, cultural e profissional, podemos dizer que esta cobrança não é um fenômeno novo, mas vem ganhando território em diversos âmbitos, isto graças aos constantes intercâmbios políticos, econômicos, culturais e linguísticos que acontecem entre as diversas sociedades do mundo atual como consequência da globalização.

Em tempos modernos, denominados por muitos, era da informação, do conhecimento, de intercâmbio de cultura dentre outros aspectos, dá origem a uma aproximação entre diversas sociedades que existem no mundo. Numa sociedade existem diversos âmbitos, sejam estes políticos, econômicos e sociais, nestes originam-se novas necessidades e exigências, especificamente no âmbito da educação a aprendizagem de uma L2 e LE torna-se necessária para o desenvolvimento individual, social, cultural e também profissional de uma pessoa.

No sistema educacional do Brasil, o estudo de uma LE aparece regulamentado na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases

para a Educação Nacional (LDB), publicado em 20 de dezembro de 1996. A Lei 9394/96 estabelece no inciso III do Art. 36 (*Decreto nº 5.154/2004-regulamentação*) que no Ensino Médio “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, com carácter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (LDB, 2006, p. 29).

Visando a obrigatoriedade do ensino de uma LE, que a LDB regulamenta, e, especificamente no caso do idioma Espanhol como Língua Estrangeira, observamos que muitos fatores têm contribuído para a implantação deste, entre os mais destacáveis temos a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), constituído por Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil. O MERCOSUL impulsionou a valorização do Espanhol no território brasileiro, e a promulgação da lei nº 11.161, de 05 de agosto do 2005, conhecida como a “Lei do Espanhol”, estabeleceu a oficialização do idioma espanhol no sistema educacional do Brasil.

Nesse contexto de inserção do Espanhol como LE no sistema educacional do Brasil, é que narramos a experiência com a leitura literária, objetivando a proposta do trabalho com poesia no ensino aprendizagem da Língua Espanhola, por meio de uma pesquisa, com vistas à dissertação, realizada no *Campus “Professora Maria Elisa Albuquerque Maia” (CAMEAM)*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte” (UERN), com alunos do 5º período da graduação em Letras na habilitação de Língua Espanhola e suas respectivas literaturas, os quais foram sujeitos participantes. De carácter qualitativo, esta pesquisa consistiu-se em um estudo de campo, o qual reuniu dados empíricos, dos vídeos, de seis aulas de leituras de texto literário (poesia), as quais foram desenvolvidas com base na estratégia de leitura por *andaimagem* ou *Scaffolded Experience Reading* (SER): pré-leitura, leitura e pós-leitura. (GRAVES & GRAVES, 1995). E ainda orientadas com base nas discussões

sobre o uso do planejamento como instrumento de mediação nas aulas de leitura com textos literários. (SAMPAIO, 2005).

Para a realização desta pesquisa foi feita uma seleção de poemas da obra poética de César Vallejo e, diante da vasta produção literária deste autor, tanto em prosa quanto em verso, optamos pela poesia, como forma de instigar os alunos e professores a incorporar este gênero na sala de aula. O processo de ensino/aprendizagem mencionado neste trabalho foi desenvolvido através de sessões de leitura com 14 alunos, de uma média de idade entre 22 e 28 anos, sendo 04 dentre eles do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Esta experiência com a leitura literária foi realizada de maneira livre, de modo que os alunos foram convidados a fazer parte da investigação, e, de maneira voluntária, os que aceitaram, seguidamente assinaram o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE), conforme normatiza o conselho de ética na pesquisa. Os sujeitos da investigação foram denominados com nomes fictícios, assim temos: *Angélica, Diana, Rocio, Gabriela, Glória, Jorge, Juana, Luísa, Mário, Patrícia, Pedro, Rosa, Octavio e Valéria*.

A estratégia de leitura por *andaimagem* ou *Scaffolded Experience Reading* (SER): pré-leitura, leitura e pós-leitura, de Graves e Graves (1995), utilizada na experiência com a leitura do texto literário, consistiu no desenvolvimento de uma série de atividades específicas desenhadas para assistir um grupo específico de alunos e ajudá-los a ter sucesso no processo de leitura. Esta experiência está ligada à leitura por andaime como uma estratégia para ajudar os alunos a conseguirem o máximo na atividade de leitura de um determinado texto, em especial a leitura de poesia.

Com o pressuposto de que o texto poético possibilita uma conexão com o leitor, o que origina uma ou várias significações, concluímos que a inserção da poesia na sala de aula de língua estrangeira possibilitou aos sujeitos uma experiência sig-

nificativa com a obra de César Vallejo, contribuindo, assim, para a (re) construção de sentidos com base no próprio texto literário.

A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

A inclusão do idioma Espanhol como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro foi oficializada com a Lei nº 11.161, em 05 de agosto de 2005. Outros acontecimentos importantes também contribuíram para esta oficialização, como por exemplo, a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) na América Latina e o crescimento das relações bilaterais entre Brasil e Espanha. Isso porque “a situação atual do ensino do espanhol no Brasil é motivo de regozijo para quem acredita na necessidade de sustentar, fortalecer e cultivar a diversidade linguística, num mundo ameaçado pela extinção de idiomas e respectivas culturas¹”. (MATOS apud SEDYCIAS, 2005, p. 09) (Tradução Nossa).

É importante para ambos os países o conhecimento da cultura de América Latina e suas Literaturas, tanto do Brasil quanto de seus países vizinhos, pois estas são quase desconhecidas. Neste sentido, compreendemos a necessidade de estudar alternativas que possam contribuir para o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras especificamente da língua Espanhola, independente dos interesses político-econômicos que influenciam ou possam influenciar na obrigatoriedade do ensino do idioma espanhol no sistema educacional brasileiro.

Portanto, precisamos de alternativas de trabalhos que facilitem a aprendizagem da língua alvo, lembrando que o aluno não deve limitar-se à memorização de regras gramaticais

1 La situación actual de la enseñanza del español en el Brasil es motivo de regocijo para quien acredita en la necesidad de sustentar, fortalecer, y cultivar la diversidad lingüística, en un mundo amenazado por la extinción de idiomas y respectivas culturas. (MATOS apud SEDYCIAS, 2005, p. 9)

da língua objeto de estudo, mas aprender a língua espanhola enquanto processo de interação de sujeitos entre si e de suas culturas. Aprender uma língua implica conhecer sua cultura e uma forma de concretizar isso seria através da sua literatura. Conforme afirma Santoro (2007, p. 11), a língua é um meio de comunicação, que estabelece relações, aproxima, constrói e tudo isto só pode ser descoberto quando lemos e analisamos; e este meio é indispensável para que se faça literatura. Por sua vez, a literatura nos abre novos caminhos, permite plurissignificações e isto nos ajuda a conhecer uma língua. Assim, podemos construir uma aprendizagem significativa da língua alvo, através da incorporação do texto literário.

Em estudos anteriores, Serrani (2005) reflete que o texto literário cumpre um papel importante no ensino de línguas. Ressaltamos aqui os idiomas espanhol e português por apresentarem inúmeras aproximações linguísticas, já que ambas derivam do Latim. Porém, também reconhecemos que estas línguas são diferentes, fato que nos levou a buscar novos caminhos para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, neste caso foi através do uso do texto literário, especificamente, mediante sessões de leitura de poesias. A seleção da poesia de César Vallejo (1999) foi dada a partir da aproximação e conhecimento da obra em estudo, e também pelo escritor peruano ser um dos representantes da literatura da língua Espanhola e Hispano americana.

O TRABALHO COM A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

No início percorremos diversos caminhos sobre o texto literário no ensino de línguas, tanto na língua materna quanto na estrangeira. Nesta pesquisa, optamos por desenvolver o processo de ensino-aprendizagem do espanhol através da leitura de textos literários, inspirados nos aportes teóricos de Serrani

(2005, p. 11), na qual, a dita pesquisadora realizou um estudo sobre Antologias Bilíngues, onde justifica o uso do texto literário afirmando que: “quanto mais amplo o leque de gêneros discursivos trabalhados, mais amplo será o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva”. Conforme esta autora, o uso de textos literários numa perspectiva discursiva possibilita-nos relacioná-los ao contexto histórico social em que é produzido.

Na pesquisa de Santoro (2007), ela defende a diluição da dicotomia Língua/Literatura, pois, segundo esta autora, “a língua não seria pensável sem a literatura, e a literatura não seria possível sem a língua” (p. 11-12). De acordo com Santoro (op.cit.), língua/literatura se encontram no texto literário, e que este deveria ser essencial em qualquer curso de língua.

Nas experiências com leitura do texto literário na sala de aula que Pinheiro (2007) realizou, especificamente com leitura de poesia, o autor refere-se ao trabalho com literatura, envolvendo diversos fatores, tanto a dificuldade por parte dos professores quanto por parte dos alunos na hora do contato com a leitura de literatura, especificamente com a poesia. Porém, este autor nos possibilita diversas práticas metodológicas para trabalhar com a literatura em sala de aula, destacando a importância de trabalhar a leitura de literatura. Pinheiro (2007), ao tratar sobre o trabalho com textos literários em sala de aula de língua materna, especificamente com poesia, discorre sobre a experiência vivenciada durante sua trajetória docente, em escolas de ensino fundamental e médio, assim como no ensino superior, nos cursos de Letras, e apresenta-nos as dificuldades de professores e alunos com a leitura de poesia. O autor evidencia a importância de se trabalhar com essa construção estética, ao mesmo tempo em que oferece sugestões metodológicas para o ensino da poesia. Denuncia, ainda, as debilidades peculiares nesse ensino, marcadas pela ausência da poesia nas salas de aula. No entanto, diferentemente da ideia que se vem tendo de que os alunos não gostam de ler poemas, Pinheiro vem nos mostrar a receptividade

de da comunidade estudantil para com o texto poético. Nesse sentido, ele nos chama à atenção para o fato de que:

É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos na escolha das obras ou na confecção de antologias. Não podemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética de determinados valores. (PINHEIRO, 2007, p. 20).

Desse estudo, é importante ressaltar o tratamento que o pesquisador dispensa à qualidade estética, assim como à atuação do professor no ensino, quando afirma que aquele que não sabe as funções da poesia em nossa vida dificilmente vivenciará a poesia com seus alunos. Nesse sentido, convém destacar o trabalho de Rosa (2007), que, ao comentar a obra de Pinheiro, afirma que, apesar dos obstáculos no trabalho com a poesia, essa experiência (poesia-educação) forma e sensibiliza os diversos indivíduos para a vida. Assim,

Muitas das condições apontadas como essenciais para leitura de poesia são também indispensáveis para o ato de leitura em geral. Acreditamos que a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa. Não se trata de valorizar mais este ou aquele gênero literário. Trata-se de estar atento a procedimentos e cuidados específicos que convêm a cada gênero. Tendo em vista que a poesia é dos gêneros literários mais distantes da sala, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada. Deve-se pensar que atitude se tomará, que cuidados são indispensáveis e, sobretudo, que condições reais existem para realização do trabalho. (PINHEIRO, 2007, p. 25).

Segundo Pinheiro, se a poesia é vista como uma arte difícil e muito subjetiva, o que leva a afastar o leitor, ao invés de aproximá-lo, cabe, então, aos professores criar caminhos que possam minimizar esse distanciamento. E uma possibilidade seria apostar na sensibilidade de cada aluno/pessoa. Espera-se que os professores, em seu planejamento, incorporem essa metodologia à sua prática pedagógica, de modo que o estudo da língua não se circunscreva a uma abordagem puramente gramatical ou eminentemente estruturalista, mas que possibilite outros caminhos novos, com a finalidade de lograr uma formação integral como leitor.

Estas pesquisas apresentadas de maneira sintetizada são experiências trabalhadas em sala de aula, e em realidades distintas, e com sujeitos diferentes, mas que tem algo em comum, o trabalho com literatura através do texto literário. Nesse sentido, podemos dizer que é possível trabalhar com literatura, especificamente poesia, na sala de aula de língua estrangeira. Enfatizamos que, por meio da leitura, a literatura pode promover uma sensibilidade que permite ao aluno inferir sentidos por meio da interação com o texto dando origem, assim, a uma inter-relação da literatura com a língua objeto de estudo. Portanto, podemos dizer que a literatura, através da leitura do texto literário, possibilita ao aluno uma relação interativa com a língua, objeto de estudo.

PLAUSÍVEIS CONCEITOS DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E DA LITERATURA

Apresentamos aqui alguns conceitos da leitura do texto literário e da literatura, que nortearam nossa pesquisa, visando à ideia que Língua e Literatura são como um binômio inseparável. A leitura de textos literários, para Jouve (2002, p. 17), é entendida como “atividade complexa, plural que se desenvol-

ve em várias direções”. Desse modo, esse autor a define como “processo neurofisiológico” (percepção, identificação, memorização e subjetivo) que antecipa as estruturas e interpreta; “processo cognitivo” (competência); e “processo afetivo”. Assim o processo de:

Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. Ler é, já em si próprio, fortemente subjetivo. Assim, considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação. (JOUVE, 2002, p. 18).

Nas palavras do autor, o ato de ler como processo neurofisiológico tem característica de ser subjetivo, e este aspecto físico é uma atividade de antecipação, que é adiantar, prever e organizar essas antecipações para assim fornecer um significado e compreender de uma forma especial. Um outro processo é o cognitivo que enfatiza um saber mínimo ou competência que o leitor deve possuir para continuar uma leitura, e ter certo conhecimento do mundo. Isso facilitará o processo da leitura e compreensão de texto possibilitando ao professor um melhor desempenho durante suas atividades pedagógicas. Temos também o processo afetivo definido por Jouve (2002) da seguinte forma:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso, ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse. (p. 19).

Nesse sentido, este processo afetivo é importante na leitura de textos literários, pois é a recepção que o leitor tem frente ao texto. Ao se identificar com o texto, as emoções afetivas fazem despertar no leitor emoções, sentimentos como alegria, tristeza, euforia e diversas emoções de acordo com a relação texto/leitor. Vemos que o leitor concretiza o sentido do texto literário, pois, “A obra literária que, até então, era entendida na sua relação com uma época, uma vida, um inconsciente ou uma escrita é repentinamente considerada em relação àquele que, em última instância, lhe fornece sua existência: o leitor”. (JOUVE, 2002, p. 11). Além de tais processos, que não nos propomos aqui a (re)pensar em particular sobre cada um deles, devemos considerar que, na leitura de textos literários, para a construção de significados, devemos ir além da referência, o que nos permite a produção de diversas possibilidades de sentido. Assim,

Ler literatura é compartilhar da cultura de uma sociedade, através da linguagem verbal em expressão única porque referente e virtual; é interagir com a língua em sua manifestação social e individual, isto é, com sua face histórica e criativa. Com essas premissas mínimas, e entendendo *que se ensinar literatura é ensinar a ler texto literário, então o instrumento de avaliação deveria assumir que o aluno no processo deve, essencialmente, exercitar-se como leitor*. Por outro lado, a presença da literatura em curso de Educação, deve considerar a formação de professores leitores e literatura que serão mediadores de outros leitores. (AMARILHA, 2003, p. 150).

É nessa mesma perspectiva que entendemos o que é ensinar literatura. Como já foi dito, o desenvolvimento da pesquisa ancorou-se em Graves & Graves (1995), especificamente na experiência de leitura por andaime ou *Scaffolded*. Esta estratégia de

leitura por andaimes sugere formas de os alunos lerem, compreenderem e aplicarem suas ideias e conhecimentos em diversos textos, pois, a *Scaffolding Experience Reading* (SER) consiste no desenvolvimento de uma série de atividades específicas desenhadas para assistir um grupo específico de alunos e ajudá-los a ter sucesso no processo de leitura. Esta experiência está ligada à leitura por andaime como uma estratégia para ajudar os alunos a conseguirem o máximo na atividade de leitura de um determinado texto.

Nesse sentido, um andaime assiste o aluno na aprendizagem. A leitura por andaime consta de duas fases: a primeira, denominada “planejamento”, na qual o professor leva em conta os interesses dos seus alunos, suas necessidades, preocupações, fortalezas, conhecimentos prévios. Aqui, definimos a seleção dos textos, que foram materiais de estudo, com base nos objetivos pensados inicialmente. Todos os elementos constitutivos do plano estavam inter-relacionados, uma vez que as determinações que se façam em um deles influenciaram nos demais. A segunda fase, denominada “implementação”, consistiu na realização das atividades e compreendeu as seguintes etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na primeira etapa, denominada pré-leitura, procuramos conseguir o interesse dos alunos, diante de uma determinada escolha ou da seleção de um determinado texto. Nesta etapa, também, fizemos um pré-ensino, que consistiu em levantar aspectos que pudessem contribuir para o aluno, de modo a despertar-lhes a motivação; ativar seus conhecimentos prévios; construir um conhecimento específico sobre o texto; relacionar a leitura com a vida dos alunos; ensinar o vocabulário e conceitos novos, a predição, as estratégias de compreensão. Isso contribuiu para a aprendizagem do aluno e a superação das dificuldades que possam vir a encontrar no momento da leitura de um determinado texto.

Na segunda etapa da “implementação”, desenvolvemos atividades de leitura silenciosa, oral, e guiada. Isto porque ler

pode ajudar aos alunos de muitas maneiras, por exemplo, ouvir uma história ou parte da mesma em voz alta pode ser uma experiência agradável, sobretudo quando trabalhamos com poesia. Na última fase, pós-leitura, observamos a compreensão de um determinado texto e nela podemos fazer questionários, opiniões, dramatizações, ou seja, nesta etapa incluímos diversas atividades em relação ao texto lido.

E, segundo Jouve (2002), o uso do texto literário no ensino de língua, seja esta materna ou estrangeira, enfatiza uma cultura, pois “a leitura literária tem um duplo interesse em nos mergulhar numa cultura e fazer explodir os limites” (p. 137), pois o texto literário apresenta várias significações, e isso é muito importante no plano intelectual porque investe no imaginário do aluno. Nesse sentido:

[...] O texto literário remete sempre a uma pluralidade de significações [...]. O leitor dispõe assim de certa latitude quanto a sua interpretação. A leitura literária é, mais do que qualquer uma, marcada subjetivamente: enriquecedora no plano intelectual autoriza também o investimento imaginário [...]. Dessa forma, desenha-se para cada indivíduo um espaço ambíguo onde graças à leitura, o psíquico e o social reformulam suas relações. [...] “a modelização por uma experiência de realidade fictícia”. Trata-se aqui do papel pedagógico da leitura. Modelizar uma situação é propor ao leitor experimentar no modo imaginário uma cena que ele poderia viver na realidade: a leitura, em outras palavras, permite “experimentar” situações. (JOUVE, 2002, p. 137-138).

Isto quer dizer que o texto literário, possibilita inúmeras interpretações por ser plurissignificativo, permitindo, assim, que o leitor seja um agente ativo, porém, isto não significa que per-

mita qualquer leitura, mas possibilita diversas interpretações ou experiências dentro da sua pluralidade de sentidos permitidos.

Segundo Filho (2003, p. 7-8), relacionamos diversas realidades físicas, culturais, sociais e emocionais ao texto literário, pois, para este autor, o texto literário é uma forma de linguagem e tem a língua como suporte, isto se concretiza na inter-relação autor/texto/leitor. (FILHO, 2003, p. 29). Ainda para este autor, nos textos literários, existe um predomínio da conotação, e estes textos estão relacionados ao contexto socio-cultural, histórico de um povo. A língua e literatura estão relacionadas num binômio inseparável. Conforme Filho (2003):

O texto literário se vincula [...] a um universo sócio-cultural e a dimensões ideológicas; sua natureza envolve mutações no tempo e no espaço; ele tem uma língua como ponto de partida e chegada; as línguas acompanham as mudanças culturais; mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, mudam as pessoas, os povos, a linguagem: a literatura, manifestação cultural, acompanha as mudanças da cultura de que é parte integrante e altamente representativa. A literatura traz a marca de uma variabilidade específica, seja a nível de discursos individuais, seja a nível de representatividade cultural. E não nos esqueça de que, na base da literatura, está a permanente invenção. (p. 44).

Nesse sentido, observamos que os textos literários estão intimamente ligados à cultura, que tem como um de seus instrumentos a língua, e, sendo assim, a literatura acompanha as mudanças da cultura de uma determina sociedade.

Se a língua se materializa por meio da linguagem dando origem à literatura, para concretizar o nosso estudo em relação ao estudo do texto literário tornou-se necessário compreender uma possível definição do que é literatura. Assim, apresentamos

alguns conceitos sobre a literatura e o uso do texto literário, especificamente, a poesia como objeto de ensino. Na pesquisa, observamos que não existe um consenso sobre o que é a literatura, pois, como estávamos frente a um trabalho com leitura literária, nasceu a inquietude de definir literatura. Mas, ainda hoje não existe um consenso para a definição de literatura. Em linhas gerais, entendemos literatura como uma dimensão do novo, que produz a ruptura. (COMPAGNON, 2006, p. 37).

De fato, a cada nova leitura, é uma nova experiência, ou ressignificação. Este é o conceito mais amplo que se tem de literatura. Por outro lado, a literatura como arte se fundamenta na linguagem como elemento de partida, ou elementos de expressão, a linguagem literária mais destacada pelas suas características como: a polissemia, a ficção e a estranheza que pode causar em seu leitor, pois, tem uma linguagem poética. Como vemos, há dificuldade na definição da literatura, podemos dizer que no momento de definir a poesia, também se tornou difícil definir a poesia, sobretudo tendo em conta as diferentes correntes de estudos dos estruturalistas, a semiótica, a sociologia etc.

A EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DA POESIA DE CÉSAR VALLEJO

Para trabalhar com a leitura de textos literários na sala de aula, tem que ter em conta vários aspectos, como por exemplo: idade, motivação, finalidade, etc. Pois são vários fatores que intervêm nesta prática pedagógica. O planejamento, segundo Sampaio (2005), se constitui em instrumento mediador, de modo que o planejamento e a mediação funcionam como duas faces da mesma moeda.

Sabemos que no trabalho pedagógico em sala aula, especialmente no trabalho com a leitura, o professor deve conduzir o plano de estudo como uma ferramenta para a reflexão sobre a teoria e a prática. Portanto, o professor tem o papel de

mediador e como tal, deve buscar estratégias pedagógicas que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem, com o fim de lograr uma aprendizagem significativa.

Assim, é que diversos elementos devem ser pensados, no momento do planejamento, os quais vão interferir no processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos vão desde o momento de ingressar à sala de aula até a escolha do material de estudo (textos) e as atividades previstas no início, durante e o término do processo.

Na experiência do trabalho de investigação, foram trabalhados (6) tópicos temáticos: Desesperança, Solidão, Amor, Injustiça, Dor e Morte. Apresentamos aqui uma sequência da sessão de leitura, onde sugerimos à turma que escutassem o poema *Yuntas*, mas uma das alunas sugeriu que todos gostariam de recitar o poema. Das seis sessões de leitura que foram trabalhadas na pesquisa, aqui apresentamos uma parte, como forma de exemplo da sessão de leitura que foi realizada fundamentada nas estratégias de leitura por *andaimagem* de Graves e Graves (1995), que se constituem em: pré-leitura, leitura e pós-leitura nas quais pedimos aos estudantes para realizar predições sobre o texto, que lessem o texto literário e também proporcionassem algumas pistas para que atribuíssem sentidos ao lido.

Deste modo, vemos aqui a declamação feita pelos alunos no **Episódio nº 47**:

(23) P Vamos a escuchar el CD del poema.

[...] (25) **Angélica** Pero nosotros vamos a simular, si, hacer una simulación de declamación, porque nosotros ya sabemos cómo hacer, como decir, vamos.

[...] (27) **Angélica** Nosotros ya sabemos cómo hacer, como decir.

(28) P [Entre eles se dividem em dois grupos e leem o poema *Yuntas*]

- (29) AE (seguida/a de outras falas) *Yuntas*
 (30) Valéria, Juana, Rosa y Glória [Lendo]
 01 Completamente. Además, ¡vida!
 (31) Mário, Angélica, Gabriela e Octavio [Lendo]
 02 Completamente. Además, ¡muerte!
 (32) Valéria, Juana, Rosa e Glória [Lendo]
 03 Completamente. Además, ¡todo!
 (33) Mário, Angélica, Gabriela e Octavio [Lendo]
 04 Completamente. Además, ¡nada!
 (34) Valéria, Juana, Rosa y Glória [Lendo]
 05 Completamente. Además, ¡mundo!
 (35) Mário, Angélica, Gabriela y Octavio [Lendo]
 06 Completamente. Además, ¡polvo!
 (35) Valéria, Juana, Rosa y Glória [Lendo]
 07 Completamente. Además, ¡Dios!
 (36) Mário, Angélica, Gabriela y Octavio [Lendo]
 08 Completamente. Además, ¡nadie!
 (37) Valéria, Juana, Rosa y Glória [Lendo]
 09 Completamente. Además, ¡nunca!
 (38) Mário, Angélica, Gabriela y Octavio [Lendo]
 10 Completamente. Además, ¡siempre!
 (39) Valéria, Juana, Ana y Glória [Lendo]
 11 Completamente. Además, ¡oro!
 (40) Mário, Angélica, Gabriela y Octavio [Lendo]
 12 Completamente. Además, ¡humo!
 (41) Valéria, Juana, Ana y Glória [Lendo]
 13 Completamente. Además, ¡lágrimas!
 (42) Mário, Angélica, Gabriela y Octavio [Lendo]
 14 Completamente. Además, ¡risas!...

(43) AE (seguida/a de outras falas) [Lendo]
 15 ¡COMPLETAMENTE!

Os alunos dividiram-se em grupos e todos declamaram o texto *Yuntas*. No decorrer das sessões de leitura, atestamos que a participação dos alunos foi crescente, o que pode ser comprovado por essa iniciativa da turma. Portanto, percebemos, assim, que o texto literário mais uma vez propicia uma série de possibilidades de aproximação com a língua estrangeira.

Vemos que o texto literário permite a construção de sentidos para seu leitor e apresenta um possível caminho para sua interpretação e compressão. Evidentemente que antes é preciso partir de uma interação existente entre autor, texto e leitor. É preciso recordar neste sentido que o texto literário está relacionado: “a um universo sociocultural e a dimensões ideológicas; sua natureza envolve variações no tempo e no espaço, o texto tem uma língua como ponto de partida e chegada; as línguas acompanham as mudanças culturais”. (FILHO, 2003, p. 44).

Centramo-nos no texto literário como uma das formas do ensino das línguas, levando em conta que a linguagem literária presente nos textos literários têm como característica fundamental a multissignificação, o que permite as múltiplas leituras, e não se limitam a aspectos estruturais da língua, difundem também a cultura de um povo.

OBSERVAÇÕES DA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DA POESIA DE VALLEJO

O termo “experiência” é considerado aqui como o contato dos sujeitos da pesquisa com a poesia de César Vallejo. As experiências foram diversas, pois cada um dos sujeitos participantes da pesquisa tem suas próprias características e, ao referirmo-nos à atividade de leitura, estamos conscientes de que cada um dos alunos já tinha leituras anteriores da literatura Espanhola. Ao entrar em contato com o texto, sabemos que nem todos têm o mesmo conhecimento de mundo, consequentemente as experiências prévias à leitura da poesia de Vallejo variam de aluno para aluno.

Neste sentido, aqui buscamos entender como os alunos avaliam sua experiência com a leitura da poesia desse poeta peruano. Assim, voltamos à turma em que coletamos os dados, nos reunimos com os alunos que participaram da pesquisa e aplicamos um questionário para saber como eles avaliavam a experiência vivenciada. Alguns alunos alegaram a necessidade de se ausentar da sala para fazer provas e trabalhos das disciplinas que cursavam, de modo que nem todos participaram desse momento de avaliação. Entregamos os questionários e, por sugestão da turma, marcamos o recebimento desses documentos para o mesmo dia. Dos quatorze questionários elaborados e destinados a cada um dos participantes da pesquisa, foram entregues doze, haja vista que dois alunos não estavam presentes no momento de distribuição. Dos doze que foram entregues, recebemos de volta sete.

Vários são os autores que partem da leitura, especificamente do uso do texto literário no ensino-aprendizagem de língua, enfatizando o uso do texto literário e a importância da inserção no âmbito do ensino de línguas como observamos nas pesquisas, de Serrani (2005), Santoro (2007) e Pinheiro (2007). Apresentamos alguns resultados após as experiências vivenciadas pelos alunos sujeitos da pesquisa sobre a leitura literária no que diz respeito às seguintes questões aplicadas a esses sujeitos participantes:

(1) Já leu obras literárias em espanhol? Mencione-as, explicando o contexto de acesso às mesmas e respectivas experiências de leitura. **(Primeira pergunta/P:1); e**

(2) Você participou da experiência com a leitura com os poemas de César Vallejo em sua sala de aula? Comente sobre aspectos positivos e negativos do trabalho da pesquisadora. **(Segunda pergunta/P:2)**

Octavio

(P: 1) - Já sim, li várias: “El Cid”, “D. Quijote”, “Como agua para chocolate”, “El Lazarillo de Tormes”, “La Celestina”, “La vida es sueño”, “La cautiva”, “El matadero”, etc. Só que nem sempre senti gosto pela leitura, porque quando era pedido a leitura de determinada obra, junto com a leitura geralmente vinha a elaboração de um artigo, resenha, resumo etc. então sempre lia nervoso prestando mais atenção nos pontos analisáveis ao invés de atentar para a beleza da obra em si.

(P: 2) - Sim, participei. Eu gostei da metodologia utilizada, gostei do tom amistoso com que eram conduzidas as aulas. Nós líamos os poemas de Vallejo apreciando-os como quem toma uma boa taça de vinho percebendo a textura, o aroma, o sabor, enfim, sentindo prazer em apreciar as qualidades do texto lido, sem nenhum tipo de pressão ou cobrança. No final de cada leitura, nem era necessário que a professora exigisse uma análise, nós comentávamos espontaneamente as nossas impressões, determinado trecho do texto ou alguma ideia que a leitura provocou. Foi muito bom.

Rocio

(P: 1) - Já li sim muitas obras em espanhol como: La Celestina, El cantar de Mio Cid, Don Quijote de la Mancha e etc. O acesso a essas obras não foi fácil, no entanto tivemos que comprá-los ou mesmo até fazer fotocópias. As experiências adquiridas com estas leituras foram boas e muito cansativas, pois por tratar de alguns destes livros terem em sua linguagem o espanhol arcaico tiveram algumas dificuldades em relação ao entendimento dos mesmos.

(P: 2) - Nas aulas que estive presente posso afirmar que só tiveram pontos positivos. Foi uma maneira muito interessante o trabalho realizado pela pesquisadora, pois, nos deu a oportunidade de estarmos mais presente com a literatura e ao mesmo tempo podermos conhecer e poder apreciar algumas das obras do autor César Vallejo.

Juana

(P: 1) - Algumas das obras literárias em espanhol que eu já li foram: El cantar de mio Cid, Lazarillo de Tormes, La Celestina, Pepita Gimenez, La vida es sueño, Cien años de soledad, Memórias de mis putas tristes, Don Quijote, etc. Alguns desses livros foram lidos em contexto da universidade, outros foram lidos só por prazer.

(P: 2) - Sim, De pontos positivos durante esse período de pesquisa sobre César Vallejo ministrado pela pesquisadora... , são vários, dentre eles posso citar o conhecimento adquirido sobre a obra desse autor peruano, a oportunidade de estar analisando vários poemas, entre outros, De ponto negativo o que posso citar foi a pouca participação dos alunos.

Mario

(P: 1) - Sim, algumas obras como: Don Quijote de la Mancha, El Cantar del Mio Cid, poesia gauchesca, poemas de São João da Cruz. E essas obras foram lidas nas aulas de literatura espanhola e literatura hispano-americana.

(P: 2) - Sim participei, Os pontos positivos foram: conhecer as obras de César Vallejo e um pouco da cultura peruana. Os pontos negativos foram: a pouca participação dos alunos nas aulas.

Angélica

(P: 1) - Sim. Lemos El Lazarillo de Tormes, Como água para chocolate, El cantar de mio Cid, la Celestina, la vida es sueño, Martín fierro, Dom Quijote, Pepita Jimenez. Todos eles foram parte do processo de avaliação das disciplinas de Língua e Literatura. No caso da Literatura, líamos de acordo com a Escola Literária que estávamos estudando. Porém, mesmo sendo livros obrigatórios, nos encantamos por eles e acabou sendo uma leitura prazerosa.

(P: 2) - Participei e gostei muito. Tive a oportunidade de ouvir a entonação de um poema. Tive contato não só com a poesia, mas com a cultura do poeta. Os temas eram bastante diversificados, porém o autor sempre deixava transparecer sua alma ou de um “eu lírico”. O único aspecto negativo foi a participação um tanto falha por parte dos alunos.

Rosa

(P: 1) - Sim, Lazarillo de Tormes, Pepita Guimenez, El beso, alguns resumos de obras como El cantar del Mio Cid, La Celestina, Martín Fierro, Don Quijote, algumas lendas de Gustavo Adolfo Bécquer, varias poesias de Pablo Neruda, Juana de Ibarbourou, , San Juan de la cruz, Pablo Neruda: aquele livro 20 poemas de amor e uma canção desesperada, Juana eu li varias não me lembro todas, mas “El Dulce milagro”, Lo que soy para ti, La hora, Um poeta Franco, li uma que é “Versos para ti, simplesmente poesia, San Juan “Noche oscura de mi alma”, ah Jose Martin. Algumas na faculdade outras não. As poesias de Neruda em casa e de Juana também. Don Quijote em casa olha esse poeta foi que nós estudamos na faculdade mas eu lia mais em casa.

(P: 2) Sim participei. Assim me parecia uma pesquisa inovadora onde o pesquisador queria observar a nossa reação ou ler as poesias ou poemas e não simplesmente esmiuçar o poema como é de costume.

Porque penso isso? As perguntas eram mais direcionadas a como nós alunos nos sentíamos em torno do poema lido, mas não sempre tentava esmiuçar como era de costume então me senti um pouco perdida senti falta da vida do poeta de sua escola, seu estilo.

Jorge

(P: 1) Sim já li, Don Quijote, Lazarrillo de Tormes, Pepita Guimenez, alguns outras como El contar del Mio Cid, La Celestina, Martín Fierro, Juana de Ibarbourou, dentre outras. Só na universidade.

(P: 2) Sim, participei. Só que por questões de tempo ou ter que assistir a outras aulas de disciplinas que tinha que levar eu faltei a alguns encontros, mas eu gostei, mesmo no início achando a poesia um pouco difícil e complicado, pois não tenho costume de ler poesia foi um desafio e eu acho que o tempo.

Portanto, as vozes dos sujeitos indicam que em relação ao uso dos textos literários há um predomínio da conotação, mas, além disso, estes textos estão vinculados com o contexto sociocultural, a ideologia e a história dos sujeitos como alunos de graduação em Letras. Em consequência, observamos que os textos literários estão estreitamente vinculados à cultura, que tem como um de seus instrumentos a língua, portanto, na leitura de textos literários podemos observar como a documentação que acompanha as mudanças na cultura de uma sociedade,

isto se materializa no contato com seu leitor que lhe dá um sentido significativo.

CONCLUSÃO

Na análise do processo de trabalho com leitura de textos literários, poesia de César Vallejo, por meio de sessões de leitura de poesia no ensino do espanhol como língua estrangeira, evidenciamos que, o planejamento das aulas foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, por sua função mediadora. A leitura literária proporciona ao aluno a possibilidade de (re) construir sentidos tomando como base o texto, pois o texto literário favorece o desenvolvimento de uma visão crítica dos estudantes devido aos elementos característicos da literatura como a subjetividade e ambiguidade, que estimulam discussões e pode permitir diferentes interpretações do texto. São cruciais, portanto, para proporcionar alternativas de trabalho para o professor e despertar nos estudantes o interesse pela cultura Hispana.

Na experiência com a leitura de poesia, permite-nos ressaltar a importância da leitura literária, já que, por suas características, pode despertar no leitor diversos aspectos que vão desde o imaginário até a experiência de vivências que surgem na hora da interação que acontece entre o leitor e o texto, e, sobretudo, quando a leitura tem um sentido para seu leitor. Os resultados apresentados nesta pesquisa contribuíram para reforçar nossa visão de que é possível trabalhar com a leitura literária, especificamente a poesia na sala de aula. Dito em outras palavras, na língua materna ou estrangeira, pois retomamos a concepção de que a língua e literatura encontram-se relacionadas num binômio inseparável favorecendo a aprendizagem da língua/cultura estudada.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. (Org.) **Educação e leitura: trajetórias de sentidos**. João Pessoa: Ed. Da UFPB – PPGEd/UFRN, 2003.
- BRASIL. **lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 04 jun. 2009.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 3. ed. Tradução. Cleonice Paz Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- CHACON, V. **O MERCOSUL: a integração econômica da América latina**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.
- FILHO, D. P. **A Linguagem literária**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GRAVES, M. F; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **READING**, v. 29, n.1, p. 29-34. Abril, 1995.
- JOUBE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PADILLA, O. N. G. **O texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira: experiências com a poesia de César Vallejo**. 120f. Dissertação de Mestrado. Pau dos Ferros: UERN, PPGL, 2010.
- PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- SAMPAIO, M. L. P **A função mediadora do planejamento na aula de leitura de textos literários**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/33983684.html> Acesso em: 3 ago. 2008.
- SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.
- SERRANI, S. **Antologias Bilingües: memória transcultural e ensino de língua** in “Rösing, Tania M. K.; Schons, Carme Regina (orgs). Questões de escrita. Passo Fundo: Editora da UPF: 85-113, 2005). Disponível em: <http://www.antologiasediscursos.iel.unicamp.br/arquivos/serrani_questoesdeescrita.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2009.
- VALLEJO, C. A. M. **Obra poética completa**. Madrid: Alianza Editorial S. A, 1999.

LISTA DOS AUTORES

CLEYDSTONE CHAVES DOS SANTOS: É doutor em Estudos da Tradução pela UFSC (2014), atua nos seguintes temas: Novas Tecnologias na Aula de Inglês, e Estudos da Tradução/ Tradução Automática (TA) focando em pontos que dialogam a TA com Linguagem controlada no texto-fonte; Comparação entre Sistemas de TA e Tradução Humana. teachertone@gmail.com

GILDA VILELA BRANDÃO: Atuou como professora de Língua e Literatura Francesas no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM), atualmente Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi presidente da Associação de Professores de Francês de Alagoas (APFAL), Primeira Secretária da Associação Brasileira de Professores Universitários de Francês (ABPUF), Diretora do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CHLA), da UFAL. Tem doutorado em Estudos Literários. Aposentada, atualmente é professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/ UFAL, na linha de pesquisa Literatura e História. Organizou (2015) o livro Jorge e Murilo (Edufal). É autora de diversos artigos, dentre os quais “Mário de Andrade e o surrealismo”, publicado em 2016 no v. 4, n.º 2, da revista Landa. gildabrandao@gmail.com

ISIS MILREU: É professora efetiva de Literaturas Hispânicas da UFCG. É doutora e Mestre na área de Literatura e Vida Social pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (NESP) – Campus de Assis, tendo realizado o Doutorado Sanduíche na Universidade de Buenos Aires (UBA) em 2013, com financiamento pela CAPES. Na mesma instituição também cursou a graduação em Letras. imilreu@gmail.com

MARIA AUXILIADORA BEZERRA: É professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua no curso de graduação em Letras e em cursos de especialização em ensino de Língua Portuguesa e em Linguística Aplicada. Tem graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística. Atua principalmente na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo trabalhos com os seguintes temas: ensino de língua materna, leitu-

ra/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, participado de bancas examinadoras de mestrado e doutorado. Em relação à produção acadêmica, tem publicado livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e em anais de eventos nacionais e internacionais. bezerramauxiliadora@gmail.com

MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com Especialização, Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutoramento no Laboratoire d'Études Romanes, na Équipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8, France. Professora adjunto do Departamento de Educação. Líder-Fundadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), membro do GPET e líder-fundadora do Grupo Núcleo de Estudos em Educação (NEEd). Atua nas áreas de Ensino, Educação e Letras como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), colaboradora do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Desenvolve pesquisas articuladas ao ensino e à extensão universitária, orientando trabalhos acerca do ensino-aprendizagem da leitura, planejamento e formação do leitor. Proponente/Idealizadora do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE); Ex-Presidente-Fundadora e atual Membro de Honra da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), entidade promotora dos Fóruns Internacionais de Pedagogia (FIPEDs). Atuou como Auxiliar de Pesquisa na BNCC/MEC. É membro do CTC-EB/CAPES e Consultora na área de Ensino/CAPES. Coordena o Subprojeto PIBID Pedagogia/DE/CAPES e atual Presidenta da Sociedade Filarmônica Pauferrense (SFP) membro fundadora da Orquestra Filarmônica Pauferrense (OFP). Email: malupsampaio@hotmail.com

MARIA STELA TORRES BARROS LAMEIRAS: Natural de Água Branca, Estado de Alagoas. É Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, com estudos de pesquisa voltados para a Análise do Discurso, Circulação e Efeitos de Sentidos. Atua como professora de Língua Francesa e Estágio supervisionado na Faculdade de Letras da universidade

Federal de Alagoas – Fale/ Ufal. Tem publicações sobre Análise do Discurso e Ensino/Aprendizagem de Línguas, em capítulos de livros e Anais de Colóquios. Entre Setembro de 2012 e Janeiro de 2015 exerceu a função de Diretora da editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal. Participou de eventos nacionais e internacionais com apresentação de trabalhos em sua área de estudo e áreas afins. Traduziu do francês para o português, em parceria com dois professores da Ufal, e em coedições Edufal & editora unesp, obras de Marc Augé e Michel Agier. stelalameiras@gmail.com

NATHALIE LACELLE: É professora do Departamento de didática de línguas na Universidade do Quebeque em Montreal. Membro fundador do Grupo de Pesquisa em letramento multimodal em 2009 (litmedmod.ca) e da Revista em LMM (R2LMM.ca). Atualmente é titular da cadeira de pesquisa da UQAM em LMM. Suas pesquisas se voltam sobre o desenvolvimento de competências numéricas e multimodais integrando as de letramento em contextos escolares e extraescolares. Ela se especializa na elaboração de dispositivos didáticos de textos e hipertextos/hipermídias e documenta os processos de escrita e de leitura numéricas. Publicou mais de quarenta artigos desde 2010 e é coeditora com M. Lebrun e J-F. Boutin da obra O Letramento mediático multimodal publicado em 2012. lacelle.nathalie@uqam.ca

ORFA NOEMI GAMBOA PADILLA: Graduada em Letras Espanhol (Educación en el área de Lengua y Literatura) pelo Instituto Superior Pedagógico Privado Virgen de la Puerta - ISPPVP, e Especialização em (Complementación Académica en Educación: Lengua y Literatura en la Universidad Nacional de Trujillo – UNT. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Professora de Espanhol da Educação Básica da rede estadual de ensino no Rio Grande do Norte - RN. Tem experiência na área de Letras Espanhol, com ênfase nos seguintes temas: Ensino/aprendizagem de LE; Leitura e Ensino; A Literatura e o Texto Literário no E/LE; Poesia e Docência do Ensino Superior. É professora de Língua espanhola na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. ariesnoes@hotmail.com

OURIDA BELKACEM: Professora desde 1989 da Universidade Ager 2, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Psicologia. Mestrado em Psicologia clínica (1989). Membro fundador da Sociedade

Argelia de Pesquisa em psicologia (SARP, 1990). Antiga Psicoterapeuta do Centro de Ajuda Psicológica Universitária da Universidade de Alger 2 (CAPU, 1990-2010). Doutora em Psicologia clínica (2008). Membro titular do Laboratório de Antropologia Psicanalítica e Psicopatologia (LAPP). Professora titular desde 2014. o_belkacem@hotmail.com

ROSIANE XYPAS: Possui Licenciatura em Português/Francês pela FUNESO (1990). Ensina na graduação da UFPE no curso de Licenciatura de Francês Língua Estrangeira (FLE). Possui Mestrado em Teorias Literárias pela UFPE (2004); Mestrado em Didáticas de Línguas, cultura, mídias e Franconofonia pela Universidade Católica de Angers (2010). É doutora em Letras pela Universidade de Nantes – França (2009). Coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ministrando a disciplina no eixo de Literatura. Responsável do Grupo de Estudos Franceses sobre a Aquisição de Língua e Literatura (GEFALL) pela Universidade Federal de Pernambuco, com ênfase na pesquisa em aquisição de língua-cultura e pesquisa em ensino de Literatura. rosiane.xypas@gmail.com

SIMONE AUBIN: Possui graduação em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1998). Mestrado em Literatura Geral e Comparada – Université d’Angers (2000), Mestrado em literatura Comparada pela Universidade Católica de Angers (1999) e doutorado em Literatura Geral e Comparada – Université d’Angers (2010). Atualmente é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Francesa, Literatura Comparada e Metodologia do Ensino. spbaubin@gmail.com

VIVIAN MONTEIRO: Possui Licenciatura em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora Adjunta da UFCG e atua na área de ensino de língua inglesa, abordando principalmente os seguintes temas: leitura, ensino, reflexão, gêneros textuais e livro didático de inglês. Suas publicações estão voltadas para a área de leitura em língua inglesa. Atua como revisora da revista ARIÚS, que é uma publicação semestral do Centro de Humanidades da UFCG. vivian-monteiro1@hotmail.com

FORMATO *14x21 cm*
TIPOLOGIA *Adobe Garamond Pro*
Nº DE PÁG. *240*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

