

LETRAS: DA PRODUÇÃO À DIDÁTICA

Anais da **33ª Semana Acadêmica de Letras** da
Universidade Federal de Pelotas

Centro de Letras e Comunicação
Diretório Acadêmico Edith Barreto
23 a 27 de outubro de 2017

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS
Luíza Simões de Oliveira
Rafael Hetta

de Pelotas, mas em especial nos campus Anglo e Campus II, teve como objeto central o livro, peça fundamental no trabalho de todos os profissionais da área. Assim, o título escolhido para representar a Semana, “Letras: da produção à didática”, pretendeu dar conta das várias etapas compreendidas no processo que envolve o livro, desde sua concepção até seu uso final, lúdico ou didático.

LETRAS: DA PRODUÇÃO À DIDÁTICA

Algamos pertinente pensar uma Semana Acadêmica das Letras que realmente dialogasse com a interdisciplinaridade do campo, ou seja, que integrasse as áreas afins. O objeto-símbolo escolhido, o livro, materializa os esforços de profissionais das Letras, bem como das Artes Visuais, Produção Editorial, Design e muitos outros que, em etapas posteriores de adaptação para outros suportes, servirão de inspiração para profissionais do Cinema, da Dança, do Teatro e da Música. Da criação de uma obra célebre entre todos os públicos, como Harry Potter, quantas áreas e quantos profissionais não estiveram envolvidos desde a concepção do manuscrito, sua edição, publicação, marketing, adaptação, vestuário, maquiagem, criação de efeitos, sem contar sua utilização em sala de aula na educação de centenas de jovens? Embora estejam aparentemente desconectados, todos os saberes foram de igual importância em determinado momento da cadeia e é essa interdependência que se quis mostrar no evento.

Por mais que o espectro concernente ao livro seja imenso, a ideia que moveu o projeto foi a de navegar por entre o conhecimento e os diversos saberes necessários ao indivíduo formado em Letras. Logo, esperamos que todas as atividades desenvolvidas tenham despertado a curiosidade dos participantes e aumentado suas consciências sobre as possibilidades de atuação no mercado de trabalho.



Reitoria

Reitor: *Pedro Rodrigues Curi Hallal*
Vice-Reitor: *Luis Isaías Centeno do Amaral*
Chefe de Gabinete: *Taís Ullrich Fonseca*
Pró-Reitor de Graduação: *Maria de Fátima Cóssio*
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: *Flávio Fernando Demarco*
Pró-Reitor de Extensão e Cultura: *Francisca Ferreira Michelin*
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Otávio Martins Peres*
Pró-Reitor Administrativo: *Ricardo Hartlebem Peter*
Pró-Reitor de Infra-estrutura: *Julio Carlos Balzano de Mattos*
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: *Mário Renato de Azevedo Jr.*
Pró-Reitor de Gestão Pessoas: *Sérgio Batista Christino*

Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: *Ana da Rosa Bandeira*
Representantes das Ciências Agrárias: *Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti* (TITULAR), *Cesar Valmor Rombaldi* e *Fabrcio de Vargas Arigony Braga*
Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: *Adelir José Strieder* (TITULAR), *Juliana Pertille da Silva* e *Daniela Buske*
Representantes da Área das Ciências Biológicas: *Marla Piumbini Rocha* (TITULAR), *Rosangela Ferreira Rodrigues* e *Raquel Ludke*
Representantes da Área das Engenharias e Computação: *Darci Alberto Gatto* (TITULAR) e *Rafael Beltrame*
Representantes da Área das Ciências da Saúde: *Claiton Leoneti Lencina* (TITULAR) e *Giovanni Felipe Ernst Frizzo*
Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: *Célia Helena Castro Gonsales* (TITULAR) e *Sylvio Arnaldo Dick Jantzen*
Representante da Área das Ciências Humanas: *Charles Pereira Pennaforte* (TITULAR), *Edgar Gandra* e *Guilherme Camargo Massau*
Representantes da Área das Linguagens e Artes: *Josias Pereira da Silva* (TITULAR) e *Maristani Polidori Zamperetti*

LETRAS: DA PRODUÇÃO À DIDÁTICA

Anais da **33ª Semana Acadêmica de Letras** da
Universidade Federal de Pelotas

Centro de Letras e Comunicação
Diretório Acadêmico Edith Barreto
23 a 27 de outubro de 2017

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS
Luíza Simões de Oliveira
Rafael Hett





**Editora
UFPel**

Filiada à A.B.E.U.

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto
Pelotas, RS - Brasil
Fone +55 (53)3227 8411
editora.ufpel@gmail.com

Direção

Ana da Rosa Bandeira
Editora-Chefe

Seção de Pré-Produção

Isabel Cochrane
Administrativo

Seção de Produção

Suelen Aires Böettge
Administrativo

Anelise Heidrich

Revisão

Guilherme Bueno Alcântara (Bolsista)

Design Editorial

Seção de Pós-Produção

Morgana Riva

Assessoria

Madelon Schimmelpfennig Lopes

Administrativo

Revisão Técnica

Ana da Rosa Bandeira

Revisão Ortográfica

Suelen Aires Böettge

Projeto Gráfico & Capa

Guilherme Bueno Alcântara

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471a Semana Acadêmica de Letras (33.: 2017: Pelotas, RS).
Anais da XXXIII Semana Acadêmica de Letras [recurso eletrônico]:
Letras: da produção à didática, 23 a 27 de outubro de 2017 /
organizadores Luiza Simões de Oliveira, Rafael Hetta. – Pelotas: Editora
da UFPel, 2017.
167 p.

ISBN: 978-85-86440-003
E-book (pdf)

1. Letras. 2. Literatura comparada. I. Oliveira, Luiza Simões de, org.
II. Hetta, Rafael, org. III. Título.

CDD: 809

COMISSÃO ORGANIZADORA

Alfeu Sparemberger

Janaina Cardoso Brum

Luísa Ripol Paulo

Luíza Simões de Oliveira

Mariliza dos Santos Gomes

Rafael Hett

COMISSÃO CIENTÍFICA

Janaína Cardoso Brum

Luciane Botelho Martins

Wagner Coriolano de Abreu

SUMÁRIO

10 APRESENTAÇÃO

13 PARTE I PROGRAMAÇÃO GERAL

- 14 Programação geral
- 16 Lista de comunicações apresentadas
(por ordem alfabética)
- 21 Oficinas ministradas (por dia e horário)

31 PARTE II RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES

- 32 Literatura e história em A escavação (Augusto Roa Bastos): uma proposta de leitura
- 33 Tecnologia e conhecimento como sombras do mundo em *Animalescos*, de Gonçalo M. Tavares
- 34 Acesso lexical e o processamento de *priming* grafo-fônico-fonológico em multilíngues
- 35 A narrativa em *Animalescos*, obra de Gonçalo M. Tavares
- 36 Segredos familiares: a violência contra mulher como herança
- 37 Docência de leitura e interpretação textual no desafio
- 38 O texto como instrumento de ensino e aprendizagem na aula de língua estrangeira
- 39 “*A náusea*”, uma leitura existencialista
- 40 O texto/gênero textual no ensino de língua materna
- 41 A organização da narrativa de *Angústia*: forma literária e interpretações
- 42 Literatura de viagem e tintim: teoria vs. hergé
- 43 O uso variável de “nós” e “a gente” na ilha da torotama: um estudo de caso
- 45 O professor não nativo da língua que ensina: uma reflexão sobre crenças através de uma abordagem psicolinguística
- 46 O projeto *Spread the sign* na UFPel
- 47 O RPG no ensino de literatura
- 48 Práticas de leitura no livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso

- 49 Instruções apositivas: um estudo de caso
- 51 Memória e ficção na narrativa de Bernardo Kucinski: os desaparecidos políticos na antologia *Você vai voltar pra mim e outros contos*
- 52 “Desculpa a violência, é porque te amo”: a romantização de relacionamentos abusivos na literatura contemporânea
- 53 A formação de pequenos leitores: um trabalho com as habilidades de leitura e de escrita em extensão
- 54 Letramento multimodal nos enunciados de atividades em um livro de língua inglesa
- 55 Natalina Soledad: uma saga de luta
- 56 *Tap* em onset e coda: uma descrição acústica e articulatória de produções pelotenses
- 57 A análise do discurso: desenvolvendo estudos
- 58 O corpo (não) humano e sua importância na questão identitária: o monstro de *Frankenstein* ou *Prometeu moderno*
- 59 Os mistérios de Patrícia Galvão e seus poemas
- 60 O dialogismo bakhtiano na canção “*Apesar de você*”, de Chico Buarque
- 61 Tecendo o feminino: um estudo dos contos “*Le tricot*” de Jacques Sternberg e “*A moça tecelã*” de Marina Colasanti
- 62 Percepção e produção das vogais anteriores arredondadas [y], [ɥ] e [e] do francês por falantes brasileiras adultas, proficientes em francês (l2)
- 64 Fisgados pelo sinistro: literatura e cinema de terror como estratégia para formação de leitores literários
- 65 Vogais médias e sílaba no francês
- 66 Estratégia de aprendizagem: o aprender a aprender
- 67 Trauma e memória em *Diário da queda*
- 68 Resistência em meio caos: *O diário de Helga Weiss* (2013) e *Sobrevivência dos vaga-lumes* (2011)
- 69 Ideologias linguísticas: diversidade e pan-hispanismo
- 70 Discutindo padrões de beleza, escolha e objetificação do corpo feminino em “*Snapshots of a daughter in law*” de Adrienne Rich e “*Milk and Honey*” de Rupi Kaur
- 71 Análise verbal e visual do conceito de democracia no filme “*Zootopia – essa cidade é o bicho*” e a recepção por crianças de 10 a 12 anos da rede pública e particular de ensino no município de Pelotas-RS

- 72 O fenômeno do code-switching em “O senhor dos anéis”
- 73 O jogo KZ manager e suas relações com o nacional socialismo
- 74 A estética da recepção e o trabalho de releitura no conto Ginny, de Adriana Lunardi
- 75 Práticas de educação não escolar: uma investigação sobre o almanaque do globo (1917-1933)
- 76 O papel dos gestos articulatórios na percepção e produção do vozeamento por informantes surdos oralizados
- 77 Uma leitura de *Benito cereno*, de Herman Melville, sob o viés da estética da recepção, fundamentada em Jauss
- 78 A mulher negra em *Amada*, de Toni Morrison
- 79 Variação linguística no cinema brasileiro
- 80 Um brasileiro na Alemanha - Erlangen

81 PARTE III TRABALHOS FINAIS

- 82 Uma leitura de *Benito cereno*, de Herman Melville, sob o viés da estética da recepção, fundamentada por Jauss
- 94 O trabalho de releitura em *Vésperas*, de Adriana Lunardi, sob a luz da estética da recepção, de Hans Robert Jauss
- 104 Ideologias linguísticas: diversidade e pan-hispanismo
- 118 O dialogismo bakhtiniano na canção “*Apesar de você*”, de Chico Buarque
- 130 O gênero textual no ensino de língua materna
- 142 O professor não nativo da língua que ensina: uma reflexão sobre crenças através de uma abordagem psicolinguística
- 155 Vogais médias e sílaba no francês

**§ APRE-
SEN-
TAÇÃO**

APRESENTAÇÃO

A 33ª Semana Acadêmica dos cursos de Letras do Centro de Letras e Comunicação, realizada entre os dias 23 e 27 de outubro de 2017, em diversos ambientes da Universidade Federal de Pelotas, mas em especial nos campus Anglo e Campus II, teve como objeto central o livro, peça fundamental no trabalho de todos os profissionais da área. Assim, o título escolhido para representar a Semana, “Letras: da produção à didática”, pretendeu dar conta das várias etapas compreendidas no processo que envolve o livro, desde sua concepção até seu uso final, lúdico ou didático.

Julgamos pertinente pensar uma Semana Acadêmica das Letras que realmente dialogasse com a interdisciplinaridade do campo, ou seja, que integrasse as áreas afins. O objeto-símbolo escolhido, o livro, materializa os esforços de profissionais das Letras, bem como das Artes Visuais, Produção Editorial, Design e muitos outros que, em etapas posteriores de adaptação para outros suportes, servirão de inspiração para profissionais do Cinema, da Dança, do Teatro e da Música. Da criação de uma obra célebre entre todos os públicos, como Harry Potter, quantas áreas e quantos profissionais não estiveram envolvidos desde a concepção do manuscrito, sua edição, publicação, marketing, adaptação, vestuário, maquiagem, criação de efeitos, sem contar sua utilização em sala de aula na educação de centenas de jovens? Embora estejam aparentemente desconectados, todos os saberes foram de igual importância em determinado momento da cadeia e é essa interdependência que se quis mostrar no evento.

Por mais que o espectro concernente ao livro seja imenso, a ideia que moveu o projeto foi a de navegar por entre o conhecimento e os diversos saberes necessários ao indivíduo formado em Letras. Logo, esperamos que todas as atividades desenvolvidas tenham despertado a curiosidade dos participantes e aumentado suas consciências sobre as possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

Em números, a 33ª Semana Acadêmica de Letras reuniu mais de 300 acadêmicos, 50 comunicadores e 20 oficinairos, um marco para o Centro de Letras e Comunicação. Agradecemos imensamente aos monitores pela ajuda prestada nas mais diversas tarefas durante os cinco dias de evento e, em especial, agradecemos às técnicas-administrativas Carla Rosane Carret Machado e Suelen Aires pela disponibilidade e prontidão sem as quais a realização do evento não teria sido possível.

*Comissão Organizadora da
33ª Semana Acadêmica de Letras da UFPel*

§ PARTE I
**PROGRA-
MAÇÃO
GERAL**

PROGRAMAÇÃO GERAL

Dia 23 de outubro

- 8h30min - Credenciamento
- 10h às 11h30min - Palestra de abertura: “Livro, leitura e escola” (Maria da Glória Bordini – UFRGS)
- 13h30min às 15h - Comunicações
- 16h às 18h - Palestra: “Livros, letras e aberturas” (Alexandre Pandolfo – PUCRS)
- 19h30min às 21h30min - Palestra: “Educação e Educação Inclusiva” (Rita Cossio – UFPel)

Dia 24 de outubro

- 8h30min às 11h30min - Oficinas
- 13h30min às 15h - Mesa de debate: “*Queermuseu* e MAM: o estado da arte contemporânea e as novas formas de censura” (Ana Paula Penkala – UFPel/ Isadora Ebersol – UFPel)
- 15h30min às 16h - Coffee break
- 16h às 18h - Comunicações
- 19h30min às 21h30min - Oficinas

Dia 25 de outubro

- 8h30min às 10h - Comunicações
- 10h às 11h30min - Palestra: “Mugido: poesia como estratégia ética/estética de sobrevivência à (e na) academia” (Marília Floôr Kosby – UFRGS)
- 13h30min às 15h - Comunicações
- 15h30min às 16h - Coffee break; 16h às 18h, Palestra: “Pós-edição e revisão de textos traduzidos automaticamente” (Arlene Koglin – UFPel)
- 19h30min às 21h30min - Comunicações

Dia 26 de outubro

- **9h às 11h30min** - Sessão de filme e debate: “As palavras” (2012) [Grupo Ícaro]
- **13h às 15h** - Oficinas
- **15h30min às 16h** - Coffee break: apresentação de dança tribal e cigana pelo “Clã Luas de Ísis”
- **16h às 18h** - Sessão de filme: “Na Linha dos Pés” (2017) [Graziele Cardozo e Lívia Arouche]
- Palestra: “Dislexia: a importância do diagnóstico” (Antonia Marilise da Luz Ferreira)
- **19h30min às 21h30min** - Palestra: “Especificidades na edição de textos para publicações” (Marília Barcellos – UFSM)

Dia 27 de outubro

- **8h30min às 10h** - Oficinas
- **10h às 11h30min** - Palestra: “A Guerra Fria na Literatura” (Raquel Belisário – PUCRS)
- **13h30min às 15h** - Palestra de encerramento: “Línguas, culturas e História (de Maio de 68 até o Brasil de hoje)” (Robert Ponge – UFRGS)
- **15h30min às 16h** - Coffee break
- **16h** - Grupo de discussão: “Escola sem partido: causas e consequências” (Fernanda Miranda e Ivan Duarte)
- **19h30min** - Confraternização da 33ª Semana Acadêmica de Letras da UFPel

**TABELA 1 – LISTA DE COMUNICAÇÕES APRESENTADAS
(POR ORDEM ALFABÉTICA)**

NOME	TÍTULO	HORÁRIO E SALA
<i>Alessandra Zaniol</i>	Tecnologia e Conhecimento como sombras do mundo em animais de Gonçalo M. Tavares	Quarta-feira às 8h50min (sala 301 – Campus II)
<i>Aline Behling Duarte</i>	Acesso lexical e o processamento de priming grafo-fônico-fonológico em multilíngües	Terça-feira às 17h10min (sala 249 – Anglo)
<i>André Rodrigues da Silva</i>	Práticas de educação não escolar: uma investigação sobre O Almanaque da Globo (1917-1933)	Terça-feira às 17h (sala 120)
<i>Anna Julia Martins</i>	Discutindo padrões de beleza, escolha e objetificação do corpo feminino em “SNAP SHOTS OF A DAUGHTER IN LAW” de Adriene Rich e “MILK AND HONEY” de Rupî Kaur	Quarta-feira às 8h50min (sala 302 – Campus II)
<i>Betina Lindemann</i>	A narrativa em animais, obra de Gonçalo M. Tavares	Quarta-feira às 20h30min (Auditório Reitoria – Anglo)
<i>Bruna Pinto</i>	Literatura e História em A Escavação (Augusto Roa Barros): uma proposta de leitura	Quarta-feira às 8h30min (sala 301 – Campus II)
<i>Charlene Farias</i>	Varição linguística no cinema brasileiro	Terça-feira às 17h (sala 249)
<i>Cristina Napp Santos</i>	Memória e ficção na narrativa de Bernardo Kucinski: Os desaparecidos políticos na antologia <i>Você vai voltar pra mim e outros contos</i>	Quarta-feira às 19h50min (Auditório Reitoria – Anglo)

continua

NOME	TÍTULO	HORÁRIO E SALA
<i>Débora Aires</i>	Ideologias linguísticas: Diversidades e Pan-hispanismo	Quarta-feira às 8h30min (sala 203 – Campus II)
<i>Dionatan Garcia</i>	A formação de pequenos leitores: um trabalho com as habilidades de leitura e de escrita em extensão	Quarta-feira às 19h50min (sala 437 - Anglo)
<i>Émerson Franco Almeida</i>	“A náusea”, uma leitura existencialista	Segunda-feira às 14h10min (sala 214 - Anglo)
<i>Eugênia Basso</i>	O corpo (não) humano e a sua importância na questão identitária: o monstro de <i>Frankstein ou prometeu moderno</i>	Quarta-feira às 20h50min (Auditório Reitoria – Anglo)
<i>Eugênia Basso</i>	Os Mistérios de Patrícia Galvão e seus poemas	Quarta-feira às 20h10min (Auditório Reitoria – Anglo)
<i>Eveline Rosa Peres</i>	Fisgados pelo sinistro: leitura e cinema de terror como estratégia para leitores literários	Quarta-feira às 19h30min (Auditório Reitoria – Anglo)
<i>Franklin Furtado Ieck</i>	Práticas de leitura no livro didático na Língua Portuguesa: um estudo de caso	Terça-feira às 16h20min (sala 249 - Anglo)
<i>Giulian da Silva-Pinto</i>	Percepção e produção das vogais anteriores arredondadas [y] [q] [e] do Francês por falantes brasileiras adultas, proficientes em Francês (L2)	Segunda-feira às 14h10min (sala 216 – Anglo)
<i>Graciele Cordeiro</i>	Análise verbal e visual do conceito de democracia no filme “Zootopia- essa cidade é o bicho” e a recepção por crianças de 10 a 12 anos da rede pública e particular de ensino no município de Pelotas RS	Segunda-feira às 13h50min (sala 216 – Anglo)

continua

NOME	TÍTULO	HORÁRIO E SALA
<i>Isabel Speggiorin Devincenzi</i>	Uma leitura de <i>Benito Cereno</i> , de Herman Melville, sob o viés da estética da recepção, fundamentada em Jauss	Quarta-feira às 13h30min (sala 302 – Campus II)
<i>Isabel Speggiorin Devincenzi</i>	A mulher negra em <i>Amada</i> de Toni Morrison	Quarta-feira às 14h30min (sala 301 – Campus II)
<i>Jeean Karlos Souza Gomes</i>	O RPG no ensino de literatura	Segunda-feira às 14h50min (sala 214 - Anglo)
<i>Jehnifer Penning</i>	Trauma e memória em <i>Diário da queda</i>	Quarta-feira às 13h50min (sala 301 – Campus II)
<i>Jehnifer Penning</i>	Resistência em meio caos: <i>O Diário de Helga Weiss</i> (2013) e <i>sobrevivência dos vagalumes</i> (2011)	Quarta-feira às 9h30min (sala 301 – Campus II)
<i>Jennifer De Avila Beskow</i>	O jogo KZ Manager e as suas relações com o Nacional Socialismo	Segunda-feira às 13h50min (sala 214 - Anglo)
<i>Jessica Nunes Silva</i>	O dialogismo bahktiniano na canção "Apesar de você, de Chico Buarque"	Quarta-feira às 20h50min (sala 437 - Anglo)
<i>Joabe da Rosa Cunha</i>	Vogais médias e sílaba no Francês	Quarta-feira às 9h30min (sala 203 – Campus II)
<i>Júlia Buchorn</i>	O texto/gênero textual no ensino de língua materna	Terça-feira às 16h (sala 120 - Anglo)
<i>Júlia Wengrover</i>	A organização da narrativa de <i>Angústia</i> : forma literária e interpretações	Quarta-feira às 14h30min (sala 302 – Campus II)
<i>Larissa D'avila Bianchi</i>	Tecendo o feminino: um estudo dos contos "Letricot" de Jacques Sternberg e "A moça tecelã" de Marina Colasant	Segunda-feira às 14h30min (sala 214 - Anglo)
<i>Luan Balciunas</i>	Um brasileiro na Alemanha – Erlangen	Terça-feira às 16h40min (sala 120)

continua

NOME	TÍTULO	HORÁRIO E SALA
<i>Luciane de Lima Paim</i>	Segredos Familiares: a violência contra a mulher como herança	Segunda-feira às 13h30min (sala 214 - Anglo)
<i>Mariane Biten-court da Silva</i>	Estratégia de aprendizagem: o aprender a aprender	Terça-feira às 16h20min (sala 120 - Anglo)
<i>Marina Dias dos Santos</i>	O professor não nativo da língua que ensina: uma reflexão sobre crenças através de uma abordagem psicolinguística	Terça-feira às 17h30min (sala 249 - Anglo)
<i>Matheus Lima</i>	O uso variado de “nós” e “a gente” na ilha do Tortoma: estudo de caso	Quarta-feira às 9h10min (sala 203 - Campus II)
<i>Nícollas Cayann</i>	Literatura de viagem e Tintim: teoria vs. Hergé	Quarta-feira às 9h10min (sala 301 - Campus II)
<i>Paola Oliveira dos Santos</i>	O papel dos gestos articulatórios na percepção e produção do vozeamento por informantes surdos oralizados	Quarta-feira às 20h10min (sala 437)
<i>Patricia Pereira</i>	Tap onset e coda: uma descrição acústica e articulatória de produções pelotenses	Quarta-feira às 8h50min (sala 203 - Campus II)
<i>Patrini Viero Ferreira</i>	Natalina Soledade: uma saga de luta	Quarta-feira às 14h10min (sala 302 - Campus II)
<i>Raphaella Palombo</i>	O texto como instrumento de ensino e aprendizagem na aula de língua estrangeira	Terça-feira às 16h40min (sala 249 - Anglo)
<i>Tainara Pacheco</i>	Letramento multimodal nos enunciados de atividades em um livro de língua inglesa	Terça-feira às 16h (sala 249 - Anglo)
<i>Talliandre Matos da S Pereira</i>	Construções apositivas: um estudo de caso	Quarta-feira às 13h50min (sala 302 - Campus II)

continua

NOME	TÍTULO	HORÁRIO E SALA
<i>Tamires Guedes</i>	Docência de leitura e interpretação textual no Desafio	Quarta-feira às 19h30min (sala 437)
<i>Thamise Silva da Rocha</i>	A estética da recepção e o trabalho de releitura no conto Ginny, de Adriana Lunardi	Quarta-feira às 8h30min (sala 302 – Campus II)
<i>Vinicius Borges de Almeida</i>	O fenômeno do code-switching em “O senhor dos Anéis”	Segunda-feira às 13h30min (sala 216 - Anglo)
<i>Vitoria Kurtz de Azevedo</i>	A análise do discurso: desenvolvendo estudos	Segunda-feira às 14h30min (sala 216 – Anglo)
<i>Vitoria Tassara Costa Silva</i>	O projeto <i>SPREAD THE SIGN</i> na UFPel	Quarta-feira às 20h30min (sala 437 - Anglo)

OFICINAS MINISTRADAS (POR DIA E HORÁRIO)

TÍTULO DA OFICINA

Fanzine - Oficina de Jornal Artesanal

MINISTRANTE

Grupo do projeto de Extensão “Formação de Jovens Comunicadores”

RESUMO

Produção de um jornal artesanal (fanzine) a partir de recortes e colagem de imagens, palavras e textos de outras publicações impressas. (Os participantes devem levar jornais e revistas velhos, tesoura, régua e canetinha. Máximo de 15 participantes).

HORÁRIO E SALA

Terça às 8h30min (sala 203 – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

Aprender a aprender: terapia de choque

MINISTRANTE

Mariliza Gomes e Mariane Bitencourt da Silva

RESUMO

Dinâmica para conhecimento e aplicação de técnicas de aprendizagem (16 vagas).

HORÁRIO E SALA

Terça-feira às 9h (sala 205 – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

Pronúncia da língua inglesa em sala de aula: o quê e como ensinar?

MINISTRANTE

Anna Júlia Karini Martins

RESUMO

Com base em leituras e resultados de estudos realizados em função do projeto de pesquisa “Inteligibilidade de fala em contexto de inglês como língua internacional” (orientado pela Professora Doutora Letícia Stander), a oficina tem como objetivo proporcionar aos alunos do curso de Letras uma discussão e reflexão acerca de que conteúdos e de que procedimentos e atividades devem/podem ser adotados para o ensino de pronúncia. Essa oficina torna-se relevante, pois, durante a graduação, estuda-se a

fonética e fonologia da língua inglesa, mas não necessariamente discute-se como trazer esse conhecimento para a sala de aula.

HORÁRIO E SALA

Terça-feira às 9h (sala 206 – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

Atelier Chanson

MINISTRANTE

Augusto Darde

RESUMO

L'Atelier Chanson est une activité ludique qui travaille la sensibilisation musicale/lyrique allée aux quatre compétences langagières (compréhension et production orale et écrite) en FLE. Les participants font d'emblée la reconnaissance de quelques rimes en français pour, ensuite, à partir d'une mélodie jouée à la guitare, suivre tous les pas pour l'écriture d'un couplet de paroles de chanson. Les groupes partagent leurs vers pour, finalement, les chanter ensemble. Cet Atelier a été créé par Augusto lors d'un stage pédagogique pour l'obtention de sa Licence en Lettres et depuis il a déjà été mis en route dans plusieurs écoles, pour des groupes les plus variés, notamment dans des espaces de réflexion qui pensent les côtés humain et esthétique de l'apprentissage des langues. (Os participantes podem ser do nível A0 até C2 em francês).

HORÁRIO E SALA

Terça-feira às 9h (sala 208 – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

A Variação Linguística sobre o Olhar dos Filmes Brasileiros

MINISTRANTE

Charlene da Silveira Farias

RESUMO

De que maneira os estados e as regiões do Brasil estão representados no cinema brasileiro? Como identificar um personagem como sendo gaúcho, baiano, paraense, paulista, ou goiano? Quais são os indícios linguísticos e prosódicos desses personagens? A proposta desta oficina é, de forma lúdica e descontraída, oferecer a oportunidade de discutir essas questões a partir de fragmentos de filmes nacionais. Esta atividade tem por objetivo identificar as variações linguísticas em trechos de filmes brasileiros.

HORÁRIO E SALA

Terça-feira às 10h (sala 208 – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

A Literatura Boliviana: Misticismo, Religião, Guerras e outras adições

MINISTRANTE

Camila Alejandra Loayza Villena

RESUMO

O objetivo da presente oficina é proporcionar aos alunos um breve panorama da história da literatura boliviana, apresentando os momentos mais representativos. A principal razão, que mobilizou a criação desta oficina, é o pouco conhecimento que se tem sob a arte literária proveniente de meu país de origem. A oficina se desenvolve em cinco partes: 1. Época Pré-colonial 1.1 Literatura Quechua: a relação com os deuses e a expressão dos sentimentos usando uma lírica cantada e teatralizada. 1.2 Poesia Quechua e suas principais representações: Arawi, Juray-Arawi, Sauhay-Arawi, Suma-Arawi, Wawaqui y Wayñu. 2. Época Colonial 2.1 A importância do idioma aymara na época colonial. 2.2 A influência da religião e as línguas vernáculas na produção artística. 2.3 Principais obras e escritores 3. Época da Independência e começos da República 3.1 Ideias libertárias: a influência das revoluções europeias e norte-americanas. 3.2 Um guerrilheiro: Wallparimachi. 3.3 Instituição do gênero romance na literatura boliviana: Dalence, Arguedas e Aguirre. 3.4 Principais poetas e o outro lado da sociedade em suas obras. 4. 1900: O século da transformação 4.1 A Guerra del Chaco: Por uma tendência nacionalista. 4.2 Os contrastes literários: Cespedes, Cerruto, Lara, Medinaceli, Urzagasti. 5. A literatura como uma adição 5.1 Personagens paceños: Saenz, Viscarra e Urrelo.

HORÁRIO E SALA

Terça-feira às 10h (sala 210A – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

As intersecções entre Moda e História

MINISTRANTE

Rafael Hett

RESUMO

Esta oficina pretende debater a profunda ligação entre a Moda, mais especificamente na forma do vestuário, e a História, valendo-se de exemplos

significativos que ocasionaram em uma ruptura na forma de conceber o vestir-se. Tal como o New Look de Dior (1947) impulsionado pelo Pós-Guerra e o The Space Era de Courrèges (1964) em celebração à chegada do Homem à lua, o que é e o que não é moda está intimamente circunscrito por acontecimentos histórico-sociais e, portanto, merece um olhar mais cuidadoso a fim de desmistificar o ideal fútil comumente associado a esse domínio.

HORÁRIO E SALA

Terça-feira às 10h (sala 206 – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

Dificuldades de Aprendizagem/Distúrbios de Aprendizagem: quais as Diferenças?

MINISTRANTE

Antonia Marilise da Luz Ferreira

RESUMO

Propiciar atividades onde os participantes tenham conhecimento sobre as diferenças entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem, suas causas e como elaborar práticas pedagógicas significativas.

HORÁRIO E SALA

Terça às 19h30min (sala 120 - Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Ferramentas online de revisão textual

MINISTRANTE

Luíza Simões

RESUMO

Com o objetivo de simplificar métodos de revisão textual, a oficina aborda instrumentos gratuitos para revisão de texto, analisando as ferramentas disponibilizadas pelo Drive (G-mail), OneDrive (Outlook) e Dropbox.

HORÁRIO E SALA

Terça-feira às 19h30min (sala 117 - Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Da teoria para a prática: o uso da neurolinguística na metodologia Wizard

MINISTRANTE

Fernanda Garcia Monte

RESUMO

Esta oficina tem como proposta demonstrar o funcionamento da metodologia Wizard na aquisição de um segundo idioma. Para a realização, o idioma utilizado será o inglês e os inscritos terão como atividade a experiência de falar mais de 120 frases em inglês no período de uma hora.

HORÁRIO E SALA

Terça-feira às 19h30min (sala 111 - Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

TDAAH: desafiando Competências

MINISTRANTE

Antonia Marilise da Luz Ferreira

RESUMO

Realizar trabalho de identificação das causas, tipos e características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e as possíveis intervenções pedagógicas.

HORÁRIO E SALA

Terça às 20h30min (sala 120 - Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Prática criativa através do estímulo sonoro

MINISTRANTE

Mario Augusto Lana Novais

RESUMO

Trata-se de um exercício de percepção teatral, e a intenção de ministrá-lo como uma oficina seria proporcionar aos seus participantes uma técnica de impulsionamento do processo criativo/emocional através do estímulo subconsciente por meio de sons, com a proposta de os participantes, ainda em oficina, criarem algo provindo do exercício.

HORÁRIO E SALA

Terça-feira às 20h30min (sala 246 - Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Fanfiction: uma alternativa de produção literária

MINISTRANTE

Giovana Reolon e Angel Alves

RESUMO

Procurando explorar o tema “fanfiction”, a oficina aborda uma breve

história das fanfics e a influência que as mesmas podem ter na vida de seus leitores, autores e outros usuários desse universo, tanto com o incentivo à leitura quanto com a orientação profissional de muitos. São apresentados aos ouvintes alguns termos do universo das fanfics e seus significados e peculiaridades e, por fim, há uma proposta de produção de fanfics, originais ou de fandom, com uma discussão sobre elas ao final da oficina.

HORÁRIO E SALA

Quinta-feira às 13h (sala 110 - Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Inventário de Libras da Grande Florianópolis: instrumentos da Coleta de Dados

MINISTRANTE

Deonísio Schmitt

RESUMO

O objetivo será o de passar todas as instruções para a realização da identificação dos participantes surdos da pesquisa, a coleta de dados, filmagens, organização dos dados, metadados, transcrição e publicação. Ao fim, espera-se mostrar que é necessário garantir que os dados sejam coletados e organizados da mesma forma para assegurar a possibilidade de compará-los.

HORÁRIO E SALA

Quinta-feira às 13h (sala 111 - Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Um olhar sobre a Alemanha: língua, história e diferenças culturais

MINISTRANTE

Grace de Brum Cardoso e Mariana Radünz

RESUMO

A presente oficina tem como proposta apresentar um panorama histórico da Alemanha, perpassando por questões de língua e aspectos culturais que formulam a figura do alemão. A oficina será construída através da participação ativa dos inscritos que terão como atividade analisar e interpretar imagens relacionadas à cultura alemã. As interpretações serão apresentadas para o grupo que terá de debatê-las. Os debates servirão para promover a discussão da imagem já criada pelos participantes do que é a Alemanha e do ser alemão. A Oficina objetiva, portanto, para

além de aproximar os estudantes à cultura alemã, desconstruir esteriótipos relacionados a ela e refletir a imagem do ser alemão comparado a outras culturas.

HORÁRIO E SALA

Quinta-feira às 13h (sala 112 – Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Desenvolvendo a criatividade

MINISTRANTE

*Rosane Salete Pinto Zatti, Adelino Silveira Soares Júnior,
Aylla Maria Silva de Amorim*

RESUMO

1º Momento: apresentação do tema “escrita criativa”, explicar que trabalharemos em três perspectivas. Faremos um breve comentário sobre o tema abordado e demonstraremos que hoje virou uma linha de pesquisa de mestrado e doutorado e que também virou um curso tecnólogo na PUCRS. 2º Momento: apresentação das perspectivas a serem trabalhadas por cada integrante do grupo. 3º Momento: dividir os ouvintes em três grupos, para que cada apresentador da oficina trabalhe o tema que escolheu.

HORÁRIO E SALA

Quinta às 14h (sala 110 – Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Desvendando o famigerado TH no inglês

MINISTRANTE

Arthur Garcia Nogueira

RESUMO

A oficina aborda as consoantes dentais da língua inglesa que não existem no português. Considero o assunto chamativo e muito popular entre os brasileiros aprendizes de inglês e a oficina em questão é fruto de uma pesquisa realizada por mim e mais uma graduando na UFPel.

HORÁRIO E SALA

Quinta-feira às 14h (sala 111 – Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Baudelaire, polígrafo da modernidade

MINISTRANTE

Robert Ponge

RESUMO

A oficina procurará dar uma ideia do conjunto da obra de Charles Baudelaire (1821-1867), tomando a modernidade como fio condutor. Começará com um apanhado sobre a vida do poeta. Depois de uma reflexão inicial sobre o conceito de modernidade de Baudelaire, a exposição debruçar-se-á sobre cada um dos principais tipos de atividade que ele desempenhou como escritor: autor de escritos ditos íntimos; panfletista; autor de uma novela; crítico musical; crítico de arte; crítico literário e, last but not least, sua produção de poesia propriamente dita, sendo apresentadas suas duas famosas obras poéticas: os *Pequenos poemas em prosa* (volume também conhecido como *O spleen de Paris*) e *As flores do mal*.

HORÁRIO E SALA

Quinta-feira às 14h (sala 112 – Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

O Direito em Poesia

MINISTRANTE

Veridiana Marlow de Souza

RESUMO

A oficina consiste em apresentar aos ouvintes uma breve explanação sobre a influência da literatura no ramo do Direito, tendo em vista que muitos escritores do passado foram juristas e que atuais juristas continuam atuando na arte da literatura brasileira.

HORÁRIO E SALA

Quinta-feira às 14h (sala 224 – Anglo)

TÍTULO DA OFICINA

Quebrando mitos sobre a Língua Alemã

MINISTRANTE

Jefferson Fonseca de Souza

RESUMO

O alemão soa agressivo? Oficina de pronúncia em língua alemã e alfabeto fonético internacional.

HORÁRIO E SALA

Sexta-feira às 9h (sala 203 – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

Incentivando a Leitura e Escrita em Língua Inglesa na sala de aula

MINISTRANTE

Yasmim Naif Amin Mahmud Kader

RESUMO

Serão trabalhadas técnicas de escrita para incentivar os alunos do ensino básico a desenvolver gosto pela leitura e escrita em língua inglesa por meio das fanfictions.

HORÁRIO E SALA

Sexta-feira às 9h (sala 204 – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

Leitura do Gênero Crônica: propostas para sala de aula

MINISTRANTE

Tamires Guedes dos Santos

RESUMO

A presente oficina tem por objetivo trabalhar com as questões de Gênero, especificamente o Gênero Crônica, a partir das definições de Marcuschi. A partir daí, trabalhar a interpretação crônicas de Luiz Fernando Veríssimo, especificamente do livro “Diálogos Impossíveis”, levando em consideração a biografia do autor e o estilo de escrita deste, principalmente sua característica de se utilizar do humor através da sátira e da ironia ao relatar o cotidiano. Em um segundo momento da oficina, será proposta uma reflexão de como colocar em prática a utilização do gênero crônica na sala de aula, propondo possíveis atividades a serem realizadas na escola nos mais diversos níveis de ensino, inclusive atividades de produção textual.

HORÁRIO E SALA

Sexta-feira às 9h (sala 208 – Campus II)

TÍTULO DA OFICINA

Adaptações Literárias em Quadrinhos

MINISTRANTE

Fyama da Silva Medeiros

RESUMO

O objetivo geral da oficina Adaptações Literárias em Quadrinhos é refletir sobre o fenômeno da adaptação de literatura para história em quadrinhos. Como objetivo específico, a oficina propõe analisar a adaptação em quadrinhos do conto “Uns braços” de Machado de Assis.

HORÁRIO E SALA

Sexta-feira às 9h (sala 301 – Campus II)

§ PARTE II
**RESUMOS
DAS COMU-
NICAÇÕES**

LITERATURA E HISTÓRIA EM A ESCAVAÇÃO (AUGUSTO ROA BASTOS): UMA PROPOSTA DE LEITURA

PINTO, Bruna¹; DUARTE, Ana Flávia²; COELHO, Aline³

Este estudo se propõe a analisar o conto “La Escavación” de Augusto Roa Bastos em sua relação com a história oficial sobre a Guerra do Chaco (1932-1935). A literatura de Roa Bastos aqui se caracteriza como uma reescrita da história, como uma revisão do discurso oficial que se mostra falacioso na ficção, representado pela imprensa local. O narrador ficcional tem seu foco em um sujeito comum que participou, assim como o próprio autor, desse momento histórico. As estratégias do conto servem a essa construção, enfatizando sua circularidade no conteúdo e na forma. Cortázar diz que: “tal como o modelador de argila, o contista trabalha esta forma de dentro para fora, até sua tensão maior, na forma esférica: a forma do conto é a da esfera, construída sob tensão máxima, e em cujo interior o autor deve mergulhar, antes de soltá-la”(p. 70). Neste mesmo sentido, Roa Bastos expõe a questão do Chaco a partir de sua perspectiva de quem a viveu, utilizando como testemunha o personagem Perucho Rodi, hoje prisioneiro político que cava um túnel para escapar da prisão, ontem soldado no Chaco que habitou outro túnel no qual fatos da guerra parecem ter sido omitidos.

Palavras-chave: conto; história; guerra; túnel.

¹ Graduanda em Letras – Português e Espanhol na Universidade Federal de Pelotas
brubsap@gmail.com

² Graduanda em Letras – Português e Espanhol na Universidade Federal de Pelotas
ana_fláviard@hotmail.com

³ Doutora em Letras/ Estudos da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
silva.aline.coelho@gmail.com

TECNOLOGIA E CONHECIMENTO COMO SOMBRAS DO MUNDO EM ANIMALESÇOS, DE GONÇALO M. TAVARES

ZANIOL, Alessandra¹; LINDEMANN, Betina Goulart²;
ÁVILA, Mariana Muller de³; SPAREMBERGER, Alfeu⁴

Este trabalho tem como intenção fazer a análise do romance *Animalescos* (2013), de Gonçalo M. Tavares, escritor e professor universitário. Em *Animalescos* a técnica e a ciência são resultados da ganância do homem na busca pelo progresso. Este mesmo homem, colocado em situações de risco, age através do medo e extrapola os limites da ética, perdendo assim suas virtudes, e o resultado disto é a queda do homem. O homem é o único animal suficientemente cruel para concretizar o processo científico. Tal processo depende da crueldade, e essa é inerente ao homem, visto que a ciência é “maldade má”. Precisamente essa disponibilidade do homem para a maldade e o seu retorno irracional a um estado livre e primitivo do ser que Gonçalo M. Tavares nos vai relatando no decurso das 39 vertiginosas micro-narrativas que compõem *animalescos* (NEVES, 2014, p. 2). Através da análise e reflexões levantadas, concluímos que *Animalescos* é um retrato cruel da sociedade e do homem contemporâneo, espelho de um retrato abstrato reconfigurado, tal qual as obras de Francis Bacon, artista que ilustra a capa deste romance de Gonçalo Tavares. O ser humano, despido de seus aparatos tecnológicos, chega a ser um corpo só quando misturado ao animal, vale dizer, *animalesco*. Concluímos então que as únicas coisas que separam os homens dos animais são: a ciência, a tecnologia e a maldade.

Palavras-chave: ciência; técnica; *animalescos*; queda do homem.

1 Graduada em Letras – Português e Francês na Universidade Federal de Pelotas
alessandra.zaniol@gmail.com

2 Graduada em Letras – Português e Francês na Universidade Federal de Pelotas
betinalindemann@hotmail.com

3 Mestranda em Linguística Universidade Federal de Pelotas
marianaavilaa@hotmail.com

4 Doutor em Literatura Universidade Federal de Pelotas
alfeu.sparemberger@outlook.com

ACESSO LEXICAL E O PROCESSAMENTO DE PRIMING GRAFO-FÔNICO-FONOLÓGICO EM MULTILÍNGUES

BEHLING-DUARTE, Aline¹; BLANK, Cintia²

Este trabalho teve como foco investigar o desempenho de multilíngues ao realizar uma tarefa de acesso lexical através do processamento de *priming* grafo-fônico-fonológico. O experimento utilizado consistiu em um teste com um total de 108 pares de palavras inseridas nas condições de *priming* relacionado ou *priming* não relacionado. Para a construção e aplicação da verificação foi utilizado o *software E-Prime*, por meio do qual foi possível obter o número de acertos e o tempo de reação dos informantes para responder a cada um dos itens verificados. A tarefa previa que os participantes receberiam dois estímulos (palavras), de forma sequencial, devendo decidir em qual língua estava o segundo léxico apresentado. A pesquisa foi ancorada na abordagem dos Sistemas Dinâmicos (VAN GELDER; PORTER, 1995), na qual se acredita que o processo cognitivo é feito de forma simultânea. Foi considerado o Modelo de Competição (MACWHINNEY, 1987), que indica uma concorrência entre os itens lexicais. Utilizou-se a Hipótese de léxico não seletiva (DE BOT, 2007), que defende que a tarefa de reconhecimento de palavras acaba por ativar todas as línguas faladas pelo informante ao mesmo tempo. Os resultados parecem corroborar a hipótese de que os multilíngues processam os itens lexicais de forma mais lenta na condição de *priming* grafo-fônico-fonológico relacionado. Com relação à acurácia, notou-se que houve maior taxa de erros quando a condição de relação grafo-fônico-fonológico estava presente.

Palavras-chave: multilinguismo; acesso lexical; efeitos de *priming*.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade Federal de Pelotas
alineb.fl@ufpel.edu.br

² Doutora em Letras. Universidade Federal de Pelotas
cintiablank@gmail.com

A NARRATIVA EM ANIMALESÇOS, OBRA DE GONÇALO M. TAVARES

LINDEMANN, Betina G.¹; ZANIOL, Alessandra²;
ÁVILA, Mariana Muller de³; SPAREMBERGER, Alfeu⁴

Este trabalho tem como intenção fazer a análise do romance *Animalesscos* (2013), de Gonçalo M. Tavares, escritor e professor universitário. Em *Animalesscos* a análise da narrativa foi construída através da interpretação feita sobre o narrador da obra. Partindo da observação feita sobre a narrativa e sobre a forma com que ela é construída é que se busca confirmar a hipótese de um narrador esquizofrênico.

Observa-se desde as primeiras construções do texto que existe uma irregularidade na escrita e narrativa, como títulos com palavras soltas, por exemplo: “cristo, uma casa” até um mais extenso como “avestruz, o pai, a mãe, os três meninos, Hospício dos animais, o maluco, cabeça contra o solo, toupeira, cangurus, malucos, olhos virados para trás, mesmo os anões”. Dentro desses capítulos também há uma construção que foge do clássico, poucos são os capítulos que possuem letra maiúscula no início e/ou ponto final, assim como parágrafos. Além dos fatores da escrita, a narrativa também apresenta a fragmentação do tempo e de eventos narrados que contribuem para a interpretação feita sobre a obra.

Através da análise feita concluímos que em *Animalesscos* pode-se perceber que a voz do narrador é marcada pela patologia que possui. O autor já apresentou o horror, a violência, a loucura e a degradação do humano em outras obras e agora apresenta o caos do humano representado pelo narrador através do emaranhado de tempo e eventos e através também da fragmentação da narrativa.

Palavras-chave: narrativa; narrador; animalescos; esquizofrenia.

1 Graduada em Letras – Português e Francês na Universidade Federal de Pelotas
betinalindemann@hotmail.com

2 Graduada em Letras – Português e Francês na Universidade Federal de Pelotas
alessandra.zaniol@gmail.com

3 Mestranda em Linguística Universidade Federal de Pelotas
marianaavilaa@hotmail.com

4 Doutor em Literatura. Universidade Federal de Pelotas
alfeu.sparemberger@outlook.com

SEGREDOS FAMILIARES: A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER COMO HERANÇA

PAIM, Luciane de Lima¹; FERREIRA, Patrini Viero²

Mesmo com a sanção da Lei Maria da Penha, em 2006, hoje, contabilizam-se 4,8 assassinatos a cada 100 mil mulheres, número que coloca o Brasil no 5º lugar no ranking de países nesse tipo de violação. Felizmente, a Literatura tornou-se uma ferramenta de denúncia contra essa temática, com obras realistas que alertam o quanto esse tipo de violência necessita ser estudada e discutida. Assim, o *corpus* desta pesquisa é a obra *Uma Duas*, de Eliane Brum. Nesse romance, a jornalista mergulha em um mundo novo, diferente de suas outras obras, pois aqui ela se propõe a transformar em palavras a conflituosa relação entre mãe e filha. Portanto, o objetivo desta análise é identificar os tipos de violência à qual as personagens são submetidas. Como fundamentação teórica, utilizaremos Yves Michaud, com sua obra *A Violência*; Pierre Bourdieu, com *A Dominação Masculina: A condição feminina e a violência simbólica*; e, para compreendermos a discussão voltada para a violência contra a mulher, nos basearemos em textos e obras de Simone de Beauvoir, Bell Hooks e Carole Boyce Davies. Metodologicamente, foram analisados excertos da obra, para identificarmos os tipos e as situações de violências, e as dominações que as mulheres enfrentam. Por fim, como resultados identificamos que durante todo o desenrolar da história, tanto a mãe (Maria Lúcia) quanto a filha (Laura) passaram por situações de violência, sejam elas físicas ou psicológicas.

Palavras-chave: literatura de autoria feminina; violência contra a mulher; dominação masculina.

¹ Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
lucianeletras15@gmail.com

² Mestranda em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
patyvii02@hotmail.com

DOCÊNCIA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NO DESAFIO

GUEDES, Tamires¹

O presente trabalho tem por objetivo expor a experiência na docência da disciplina de Leitura e Interpretação de Texto no contexto do curso pré-ENEM Desafio, o qual é ofertado de forma gratuita pela Universidade Federal de Pelotas a alunos com vulnerabilidade social. A experiência relatada leva em consideração todo o ano letivo de 2017 no Desafio. Ressaltar-se-á como foram elaboradas as aulas em face de uma disciplina que não tinha Conteúdo Programático preestabelecido, optando-se por dar ênfase em atividades de leitura e interpretação textual de provas anteriores do ENEM. Ainda pretende-se discutir e refletir acerca das dificuldades dos alunos, do aprendizado que estes conseguiram adquirir a partir da disciplina de Leitura e Interpretação Textual afim de levar em consideração suas necessidades para além do contexto de curso pré-ENEM, mas também como sugestões do que poderia ser realizado no contexto escolar. Pode-se perceber que a disciplina de Leitura e Interpretação de Texto é de extrema importância para os alunos, porque além de ser necessária para resolver a prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, a leitura e interpretação textual também se faz necessária para a resolução das demais áreas do ENEM.

Palavras-chave: interpretação de texto; docência; ensino.

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Letras Português e Literatura pela Universidade Federal de Pelotas.

O TEXTO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

PALOMBO, Raphaela¹; FERNÁNDEZ, Ana Lourdes Da Rosa Nieves²

O trabalho em questão apresenta o projeto de pesquisa “O texto como instrumento de comunicação e aprendizagem” que tem como objetivo investigar como os professores da rede municipal e estadual da cidade de Pelotas e região empregam o texto na aula de língua estrangeira como unidade de comunicação. Serão brevemente relatadas as observações feitas das aulas de língua espanhola do primeiro, segundo e terceiro ano na Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes sobre o uso do texto, nesse caso, como pretexto, ou seja, a utilização do texto apenas para apresentar vocabulário, estruturas e classes gramaticais, sem adentrar o seu conteúdo. Levando em consideração que as aulas de língua estrangeira tem como foco a comunicação, a interpretação de textos faz-se necessária, pois, como nos diz Bakhtin, só é possível a comunicação quando somos capazes de criar e interpretar uma pluralidade de textos de acordo com as situações vivenciadas. Neste trabalho também salienta-se sobre a importância e a riqueza do trabalho com os textos em sua variedade no ensino de língua estrangeira quando feito corretamente, assim como se sugerirá propostas de como explorá-los tendo em conta que é muito mais vantajoso para o aluno aprender por meio de um texto, visto que é difícil produzir sentido a partir de frases isoladas.

Palavras-chave: pesquisa; língua estrangeira; texto.

¹ Graduanda em Letras- Português e Espanhol na Universidade Federal de Pelotas
raphaelabicadefreitas@hotmail.com

² Doutora em Letras. Universidade Católica de Pelotas
anarosaf@terra.com.br

“A NÁUSEA”, UMA LEITURA EXISTENCIALISTA

Almeida, Émerson Franco¹; Bresolin, Keberson²

Este trabalho tem como base o sistema filosófico de Jean-Paul Sartre presente nas obras “*O existencialismo é um humanismo*” e “*O ser e o nada*”. Por meio dessas obras, buscamos destacar a relação existencial que o personagem Antoine Roquentin experiencia no decorrer do romance intitulado “*A náusea*”. Sendo assim, é por meio de uma análise filosófico-existencial das ações humanas que lemos o romance, sobretudo sobre o personagem principal e sua interação com as demais personalidades com quem se relaciona. Em outras palavras, é por meio da articulação entre angústia e liberdade que se desdobra nossa interpretação. Para Sartre, os indivíduos estão “condenados à liberdade” e tal conclusão gera o plano de fundo da vida humana. O encontro entre a constatação de ser um indivíduo livre e da responsabilidade que isso acarreta é o que gera o nome do livro “*A náusea*”, nome este que pode ser, grosso modo, interpretado como o sentimento de perceber a falta de sentido último no mundo, dando ênfase a contingência. Tal descobrimento evidencia a gratuitidade, o absurdo. Por meio desta sensação fica notória a compreensão de nossa vida. Convém destacar que para entender Jean-Paul Sartre se faz necessário destacar ideias ontológicas de Heidegger, em resumo, seu interesse pelo ser. É a partir dessa dimensão que queremos destacar a filosofia de Sartre dentro de sua principal obra literária.

Palavras-chave: existencialismo; fenomenologia; angústia; a náusea; literatura.

¹ Graduando em licenciatura de Filosofia na Universidade Federal de Pelotas
efrancodealmeida@gmail.com

² Prof. Dr. do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas
keberson.bresolin@gmail.com

O TEXTO/GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

BUCHORN, Julia¹; WITTKE, Cleide Inês²

Os ensinamentos da leitura e da escrita são fundamentais nas aulas de Português no nível básico, pois essas práticas possibilitam o conhecimento e o domínio da língua como atividade social (KOCH e ELIAS, 2010), como exercício em que alguém diz algo a outro alguém com dada intenção. Isso porque saber ler e escrever de forma proficiente, com desenvoltura e com adequação, não é importante apenas à vida escolar e acadêmica, mas também ao bom convívio social (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010). Considerando que a precariedade no ensino, principalmente na rede pública, desmotiva professores e alunos, precisamos estudar e pesquisar para encontrar alternativas que inovem o ensino, incentivando diferentes práticas de leitura e de escrita. Sob uma abordagem sociointeracionista (BRONCKART, 2012), defendemos que o trabalho com a língua materna seja efetuado por meio de textos e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, 2010), pois torna a prática da escrita (foco de nossa pesquisa) mais prazerosa e produtiva. Com este estudo, pretendemos demonstrar de que modo foi aplicada uma oficina de escrita de crônica, na tentativa de realizar um trabalho interessante e motivador. A metodologia constituiu em seis encontros com alunos de um oitavo ano do ensino fundamental, direcionados à prática da produção escrita de crônicas. Com esse objetivo, desenvolvemos exercícios voltados à caracterização do gênero em foco, ao conhecimento da estrutura textual (elementos da narrativa), ao uso de elementos de coesão e coerência e ao uso da vírgula.

Palavras-chave: Português; produção escrita; crônica; Ensino Fundamental.

¹ Graduanda em Letras – Português e Inglês na Universidade Federal de Pelotas bolsista CNPq/Capes.
buchornjulia@gmail.com

² Doutora em Letras. Universidade Federal de Pelotas
cleideinesw@yahoo.com.br

A ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA DE ANGÚSTIA: FORMA LITERÁRIA E INTERPRETAÇÕES

WENGROVER, Julia¹

O presente trabalho surge de uma leitura crítica do romance *Angústia*, publicado por Graciliano Ramos em 1936: narrativa que traz referências a tempos diferentes da vida do narrador e protagonista Luís da Silva, entremeadas ao longo dos capítulos. Ao longo do romance, o personagem conta sobre sua trajetória desde a infância em uma fazenda no interior do estado do Alagoas, passando pelo trabalho de escrita de artigos contra a República Velha para o jornal local no início da vida adulta, até o momento presente do relato, quando já se encontra estabelecido na cidade de Maceió. Partindo da interpretação do crítico Silviano Santiago, este trabalho analisa primeiramente os recursos narrativos utilizados na obra, recusando a descrição dos procedimentos de recuperação de memória elaborados por ele – que divide o relato entre uma macronarrativa principal e um conjunto de micronarrativas que ajudaria a compor um panorama de certa forma revisionista do passado do narrador (SANTIAGO, 2008). Em vez da leitura sugerida por Santiago, propõe-se uma classificação em cinco tempos, sendo quatro principais (os quais são colocados explicitamente pelo narrador, ainda de que forma fragmentada) e um intermediário (evitado deliberadamente por Luís da Silva ao longo da obra). A partir dessa nova organização dos tempos do romance, se torna possível vislumbrar com maior clareza o arco sócio-histórico traçado pelo narrador. Também os dramas pessoais do protagonista são vistos sob uma ótica que leva em consideração esse contexto social e histórico, possibilitando assim a busca por novos caminhos de interpretação.

Palavras-chave: romance de 30; *Angústia*; Graciliano Ramos; forma literária.

¹ Graduanda em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
juliawengrover@hotmail.com

LITERATURA DE VIAGEM E TINTIM: TEORIA VS. HERGÉ

Nícollas Cayann¹

Fundamentado na obra *The Cambridge Companion to Travel Writing*, de Hulme e Youngs (2012) - produção teórica e descritiva do gênero Literatura de Viagem - o artigo pretende traçar uma comparação com a ideia de *Voyageur Immobile* de Francis Bergeron (2015) com um dos principais cânones da ideia de *Travel Writing*: O viajar. Com o intuito de acrescentar os novos debates em Literatura de Viagem, o artigo promove também uma conversa com o livro *New Directions in Travel Writing Studies* (KUEHN, Julia; SMETHURST, Paul – 2015). O trabalho busca analisar a escrita de Hergé (criador de Tintin), enquanto escritor viajante (imóvel), visto que a viagem é um tema central em *Les Aventures de Tintin*. Partindo de revisão bibliográfica, em suas descrições conceituais e teóricas, utilizando dados secundários e abordagem qualitativa, o objetivo geral do artigo é analisar a obra de Hergé como Literatura de Viagem e pontuar (em comparação com a teoria) o autor como Viajante Imóvel. Um objetivo secundário é repensar a *Bande Dessinée* como corpus de Literatura de Viagem.

Palavras-chave: literatura de viagem; literatura comparada; Hergé; TinTin; bande dessinée.

¹ Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Pelotas e, atualmente, mestrando do Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
nicollascayann@gmail.com

O USO VARIÁVEL DE “NÓS” E “A GENTE” NA ILHA DA TOROTAMA: UM ESTUDO DE CASO

LIMA, Matheus¹; PIMPÃO, Tatiana²

Este trabalho investiga a variação linguística entre o uso de “nós” e “a gente” na função de sujeito. Embora a forma pronominal “a gente” venha sendo cada vez mais utilizada até mesmo em veículos de informação, como jornais, revistas e programas de televisão, ainda há uma certa resistência por parte das gramáticas normativas em considerar o fato de que o pronome “nós” possui um grande concorrente na língua em uso (BECHARA, 1999; CEGALLA, 2005; CUNHA, 2007). No entanto, estudos sociolinguísticos têm demonstrado uma predominância do “a gente” em detrimento do “nós”. Partindo de pressupostos da Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 2008 [1972]), pretende-se identificar as motivações linguísticas e/ou extralinguísticas para o fenômeno variável em análise. Espera-se que os resultados deste estudo alinhem-se a pesquisas já realizadas, como de Omena (1996) e Abraçado (2015), que apontam um uso superior de “a gente”. Os dados, coletados de uma entrevista conduzida com dois moradores naturais da Ilha da Torotama, localizada na cidade do Rio Grande/RS, foram submetidos ao tratamento estatístico do programa *Goldvarb*. Dentre as variáveis controladas, obtiveram relevância estatística as seguintes: sexo, marca de concordância, paralelismo, item verbal e grau de determinação. Resultados iniciais indicam uma preferência da forma inovadora “a gente”, sendo favorecida pela variável social sexo, aparecendo com mais recorrência na fala do entrevistado, estando o “nós” mais presente na fala da entrevistada. Considerando os dois entrevistados, a marca morfológica do verbo, –mos, tende a ocorrer com sujeito oculto. As conclusões advindas da pesquisa ressaltam a importância dos estudos sociolinguísticos para a compreensão do que se entende por heterogeneidade da língua e sua relação com a sociedade. Ademais, os resultados alinham-se

1 Graduando em Letras – Português na Universidade Federal do Rio Grande
matheuslima@furg.br

2 Doutora em Linguística. Universidade Federal do Rio Grande
tatianapimpao@furg.br

aos encontrados em estudos realizados em diferentes amostras de diferentes regiões do País, em que desponta o uso do “a gente”.

Palavras-chave: sociolinguística; variação; língua; nós; a gente.

O PROFESSOR NÃO NATIVO DA LÍNGUA QUE ENSINA: UMA REFLEXÃO SOBRE CRENÇAS ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM PSICOLINGÜÍSTICA

DIAS DOS SANTOS, Marina¹; AVILA BLANK, Cintia²

Neste trabalho busco abordar conceitos como bilinguismo, interlíngua e transferência, com o objetivo de provocar uma reflexão acerca de crenças sobre o bom professor de Inglês ser aquele nativo da língua que ensina. Analiso a construção da autoimagem do professor de Inglês como LE no cenário brasileiro e discorro sobre a alternância de línguas na sala de aula de LE. Para examinar tais assuntos, considero fundamentos da psicolinguística. A reflexão suscitada por este estudo sugere que professores não nativos de Língua Inglesa utilizam sistemas que podem ser mais benéficos para seus alunos do que aqueles oferecidos por um professor nativo do idioma (mesmo aquele com formação acadêmica específica para o ensino de Língua Inglesa), o qual não domine a LM do aprendiz, num contexto de aprendizagem de L2 no ambiente artificial da sala de aula de LE.

Palavras-chave: crenças; professor de inglês; alternância de línguas; transferência; psicolinguística.

¹ Graduanda em Letras – Tradução Inglês e Português na Universidade Federal de Pelotas
marinadias.english@gmail.com

² Doutora em Letras – Linguística Aplicada Universidade Federal de Pelotas
cintiablank@gmail.com

O PROJETO SPREAD THE SIGN NA UFPEL

SILVA, Vitória Tassara Costa¹; SANTOS, Angela Nediane Dos²;
PEREIRA, Karina³; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar⁴

O presente trabalho objetiva descrever os processos metodológicos adotados pelo grupo de pesquisa do *Spread the Sign* (STS) da UFPEL. O STS é um Dicionário Internacional *on-line* de Língua de Sinais, cujo objetivo é disseminar o conhecimento da língua de sinais de vários países ao redor do mundo. O país responsável pelo STS é a Suécia e cada país cadastrado na plataforma fica responsável por alimentar o website com os respectivos sinais da língua do país. No Brasil, três universidades são responsáveis pelo projeto: a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A instituição sueca envia uma listagem de palavras para cada país cadastrado – tais palavras devem ser traduzidas do inglês para o português e do português para Libras. Dessa forma, este trabalho traz uma descrição metodológica das práticas adotadas pela UFPEL desde as traduções do inglês para o português, as primeiras discussões em grupo com relação à tradução do português escrito para os sinais e, por fim, a filmagem e edição dos sinais em Libras que alimentarão a plataforma do STS.

Palavras-chave: projeto; descrição metodológica; libras; língua de sinais.

¹ Universidade Federal de Pelotas
vitoriatassara26@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas
angelanediane@gmail.com

³ Universidade Federal de Pelotas
karina.pereira53@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Pelotas
tblebedeff@gmail.com

O RPG NO ENSINO DE LITERATURA

GOMES, Jeean Karlos Souza¹; OURIQUE, João Luis Pereira²

“Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo” (ISER In: JAUSS et al, 2002, p. 107). Esta premissa direcionou a metodologia deste trabalho que parte do jogo do texto ao jogo de interpretação de papéis. Segundo Iser, o texto é um jogo em que os leitores fazem uma participação ativa no processo de leitura. Dessa forma, cada leitor acaba construindo um significado para determinada obra, estabelecendo-se, assim, uma relação muito próxima entre autor, texto e leitor. Sendo o RPG (*Role-Playing Game*) um jogo aberto em que cada um dos jogadores assume uma personagem, sua ação foi mesclada com a literatura, revelando uma aproximação importante para a compreensão das diversas histórias que se entrecruzam. A aplicação dessa metodologia de ensino ocorreu mediante minicursos para acadêmicos de distintas áreas no espaço da Livraria da UFPel. Durante os encontros foi propiciado o contato com as obras de várias escolas literárias e os participantes, mesmo aqueles interessados apenas no RPG, tiveram a experiência de poder também *jogar* com os textos. Quando os jogadores/leitores decidiam por um novo rumo para um desfecho de uma narrativa, percebiam as nuances e aspectos formais e de conteúdo que remetiam a um jogo não apenas de palavras, mas de perspectivas e decisões variadas e sempre renovadas. As reflexões decorrentes das atividades despertaram um interesse pela leitura de obras literárias e também qualificaram um olhar crítico e interpretativo acerca dos contextos históricos e culturais que foram abordados.

Palavras-chave: Literatura; jogo; texto; ensino; metodologia; RPG.

¹ Graduando em Letras - Português Literatura na Universidade Federal de Pelotas
jeeankarlos@hotmail.com

² Doutor em Estudos Literários. Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas
jlourique@pq.cnpq.br

PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

IECK, Franklin Furtado¹; COLLARES, Katiúscia Medeiros²; TROINA,
Rosane Jaehn³; TAGLIANI, Dulce Cassol⁴

A escolha e o uso do livro didático ainda causam muitas dúvidas para o professor. No entanto, é importante considerar que esse material pode ser um apoio pedagógico de grande valia tanto para os alunos quanto para os professores, quando utilizado de maneira consciente e com um olhar crítico sobre sua organização e perspectiva teórica, podendo proporcionar um significativo desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Neste trabalho, focamos nosso estudo nas práticas de leitura de um livro didático destinado ao 9º ano do ensino fundamental. Com base em um roteiro de observações, procuramos verificar o material textual do livro em questão, o tipo de linguagem (verbal e não verbal), os recursos linguísticos movimentados, as atividades de compreensão dos textos, o trabalho com o vocabulário, as questões de intertextualidade, a ancoragem textual do aluno (letramento social), a relação do título-expectativa de leitura e sentido, indicação de leituras complementares e a relação entre leitura, produção de textos e análise linguística. O material de investigação foi analisado à luz da Linguística Aplicada e da teoria dos Gêneros textuais, segundo a concepção dos estudiosos, como Bazerman (2009); Rodrigues e Cerrutti-Rizatti (2011), e considerando, ainda, as orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1999). Os resultados indicam que o material didático analisado apresenta um conteúdo significativo, porém em algumas abordagens apresenta-se limitado quanto à leitura, no sentido de levar o aluno a uma reflexão crítica do texto lido. Nesse sentido, propõe-se que o professor redimensione suas atividades.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; livro didático; leitura.

¹ Graduando do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Rio Grande – FURG
franzfurtado@gmail.com

² Graduando do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Rio Grande – FURG
katiuscia.collares@hotmail.com

³ Graduando do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Rio Grande – FURG
rotroina@hotmail.com

⁴ Professora do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG
dulcetagliani@furg.br

INSTRUÇÕES APOSITIVAS: UM ESTUDO DE CASO

PEREIRA, Talliandre Matos da S.¹; PIMPÃO, Tatiana Schwochwo²

O aposto é um constituinte linguístico da Língua Portuguesa, apresentado nas gramáticas normativas como um termo acessório e que, portanto, pode ser retirado da estrutura frase (CUNHA, 1992). Diferentemente dessa abordagem, que prevê a análise de frases descontextualizadas e desconsidera a variedade de funções das construções apositivas, pesquisas de cunho linguístico têm demonstrado a diversidade e a importância de construções apositivas em diferentes gêneros discursivos: (FRANÇA e SILVA, S/D); (NERI e VIEIRA, 2001); (NOGUEIRA, 2012). No ensino de língua materna, a predominância dos estudos gramaticais normativos não contribui para o desenvolvimento efetivo da competência comunicativa dos alunos, pois, no uso, eles se deparam com textos diversos e complexos, os quais muitas vezes contradizem as classificações das gramáticas normativas. Desse modo, o presente trabalho visa a analisar um estudo de caso realizado com um texto publicado no *Jornal Agora*, da cidade de Rio Grande. Os objetivos concentram-se em (i) identificar diferentes configurações formais para construções apositivas; (ii) discutir as funções que essas construções apositivas desempenham no texto em análise; (iii) apresentar evidências para a resignificação do trabalho com o aposto em sala de aula. O referencial teórico que embasa as discussões empreendidas neste trabalho é a Linguística Funcional de vertente norte-americana, para a qual os estudos da língua são realizados com base em uso reais da língua, permitindo identificar e refletir sobre as motivações funcionais e cognitivas das estruturas linguísticas. Essa perspectiva valoriza o aspecto de heterogeneidade e criatividade da língua, sendo uma abordagem que amplia as possibilidades de análise, além de contribuir para uma consciência dos elementos de uma língua. Resultados iniciais do texto em análise apontam para uma diversidade de construções

¹ Graduanda em Letras – Português na Universidade Federal do Rio Grande
talliandrematos@gmail.com

² Doutora em Linguística – Universidade Federal do Rio Grande
tatiana.pimpao@hotmail.com

apositivas, relevantes do ponto de vista informacional, na medida em que acrescentam informações que o produtor do texto julga necessárias para uma maior compreensão do leitor.

Palavras-chave: linguística funcional; construções apositivas; aposto.

MEMÓRIA E FICÇÃO NA NARRATIVA DE BERNARDO KUCINSKI: OS DESAPARECIDOS POLÍTICOS NA ANTOLOGIA VOCÊ VAI VOLTAR PRA MIM E OUTROS CONTOS

SANTOS, Cristina Napp¹

Este trabalho confronta dois textos da produção literária do autor Bernardo Kucinski, “O velório” e “Joana”, ambos publicados na antologia *Você vai voltar pra mim e outros contos*. Ainda que para a escrita dessas narrativas o autor tenha se inspirado em relatos ouvidos ao assistir a uma sessão da Comissão da Verdade, não há dúvida de que se tratem de ficção. Assim, mesmo demarcando bem a autonomia e os limites entre Literatura e História, Kucinski acaba indicando um dos papéis que a primeira pode exercer sobre a segunda: a de preencher suas lacunas, já que a História tradicionalmente deixa os sujeitos de lado, dando muito mais ênfase às questões políticas e militares. Dentre essas lacunas, está a questão dos familiares dos desaparecidos, de que forma reagiram ao desaparecimento e como vivenciaram ou vivenciam o luto. Assim, pensando as obras de Kucinski como resultante da escrita de um sujeito histórico marcado pelos acontecimentos dessa atmosfera ditatorial, este trabalho propõe um estudo que analisa as aproximações e semelhanças entre as histórias dos desaparecimentos e a relação dos familiares com essa tragédia.

Palavras-chave: literatura; ditadura; desaparecimento; interdisciplinaridade.

¹ Mestranda em Literatura Comparada na Universidade Federal de Pelotas
cristinanapps@gmail.com

“DESCULPA A VIOLÊNCIA, É PORQUE TE AMO”: A ROMANTIZAÇÃO DE RELACIONAMENTOS ABUSIVOS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

KADER, Yasmim Naif Amin Mahmud¹

A violência contra a mulher sempre esteve explícita em nossa sociedade. Implícita, porém, talvez esteja na literatura de entretenimento, a qual, na popularização da literatura de *best-sellers*, romantizou comportamentos abusivos, relacionamentos problemáticos e, também, a cultura do estupro. A violência em tais narrativas, então, passou a ser aceita se, como justificativa, a figura masculina se redime com o amor que a mulher, mesmo abusada psicologicamente, aceita. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por intuito discutir a romantização da violência mascarada dentro da literatura dita comercial, visando a ressaltar representações problemáticas e/ou relacionamentos abusivos. A análise abrangerá tanto os livros da literatura erótica – popularizada nos últimos anos com o lançamento de *Fifty Shades of Grey* – como a literatura fantástica, na qual, em muitos casos, objetifica a figura feminina ou a constrói a partir do interesse masculino. Para isso, a discussão será ancorada por um embasamento voltado às questões de representação de gêneros, além de autores que discutam a violência na literatura. Ademais, será feito um comentário sobre como a *Cultura do Estupro* pode influenciar tais construções problemáticas de relacionamentos. Para a análise, serão utilizados dois livros de literatura erótica (*Paper Princess* e *Beautiful Disaster*) e um livro da literatura fantástica (*A Court of Thorns and Roses*).

Palavras-chave: cultura do estupro; literatura contemporânea; romantização; relacionamento abusivo.

¹ Mestranda em Letras – Estudos Literários na Universidade Federal de Santa Maria
yasmim.kader@gmail.com

A FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES: UM TRABALHO COM AS HABILIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA EM EXTENSÃO

GARCIA, Dionatan¹; CARDOZO, Paula Fernanda²

Faremos um relato das atividades desenvolvidas em 2017 no projeto de extensão “Trabalho com as habilidades de leitura, escrita e interpretação”. Temos proposto oficinas semanais aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant, a qual se localiza em Arroio do Padre. Essas oficinas procuram desenvolver de maneira contínua as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos das crianças envolvidas no projeto, motivando-as a utilizar a língua portuguesa nas suas modalidades oral e escrita, a fim de expandir a competência comunicativa. O tempo real que os alunos passam efetivamente engajados na leitura tem reflexos em seu desenvolvimento linguístico, por isso as oficinas são ofertadas em turno inverso ao das aulas regulares das crianças, a fim de procurar aumentar a quantidade de tempo que elas dedicam à leitura. As atividades desenvolvidas no projeto têm proporcionado a ampliação do conhecimento de mundo das crianças, o incremento do vocabulário, a familiaridade com linguagem escrita e o interesse pela leitura. Além disso, percebemos que as crianças têm adquirido fluência ao ler os textos, pois se aplicam cada vez menos em decodificar palavras e cada vez mais no que o texto diz. Acreditamos que o trabalho com a leitura poderá inclusive contribuir para a atenuação do fracasso escolar, visto que essa habilidade é importante para o desenvolvimento integral do ser humano.

Palavras-chave: extensão universitária; leitura; escrita; ensino fundamental.

¹ Graduando em Letras (Português) do Centro de Letras e Comunicação (CLC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

² Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente do Centro de Letras e Comunicação (CLC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

LETRAMENTO MULTIMODAL NOS ENUNCIADOS DE ATIVIDADES EM UM LIVRO DE LÍNGUA INGLESA

PACHECO, Tainara¹; NASCIMENTO, Roséli²

Ao adotar um livro didático de inglês, uma concepção é adotada em termos do que é a linguagem e o que deve ser o ensino de línguas estrangeiras. O objetivo deste estudo é investigar em que medida as atividades de um livro didático de inglês promovem o letramento multimodal. Baseado em Kalantzis; Cope (2012), definimos letramento multimodal como a capacidade de negociar significados através do uso combinado de diferentes recursos de significado. Neste estudo, adotamos a Gramática Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 2014), mais especificamente a metafunção ideacional, ou seja, a representação da experiência humana através da linguagem. O objeto de análise é o livro didático English for all v.1 (MORAES; SANSANOVICZ, 2010), que é um dos livros recomendados pelo PNLD. Quatro unidades foram selecionadas para compor o *corpus* deste estudo. No primeiro nível de análise, foram consideradas as tarefas que continham itens lexicais no campo semântico “texto e/ou imagem”. No segundo nível de análise, as tarefas foram analisadas em oitenta e quatro orações no sistema de transitividade - Processos, Participantes e Circunstâncias. Embora tenhamos identificado todos os tipos de processos, predominaram os processos materiais que pertencem ao domínio mecânico - em comparação, por exemplo, ao domínio cognitivo. Em um terceiro nível, para qualificar o estudo, consideramos os blocos de atividades, ou seja, todas as tarefas que foram preparadas em torno de um texto visual ou multimodal a ser lido ou a ser produzido pelo aprendiz. A partir da análise, verificou-se que, embora haja potencial para o letramento multimodal, nem sempre é explorado.

Palavras-chave: livro didático de inglês;
letramento multimodal; ensino.

¹ Graduada em Letras – Inglês, na Universidade Federal de Santa Maria. Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Católica de Pelotas
tainarapac@gmail.com

² Doutora em Letras/Inglês na Universidade Federal de Santa Maria
profaroseli.gn@gmail.com

NATALINA SOLEDAD: UMA SAGA DE LUTA

FERREIRA, Patrini Viero¹(UFSM); PAIM, Luciane de Lima²(UFSM)

Sabe-se que o papel da mulher dentro do mundo da literatura é composto por muitos obstáculos, preconceitos e discriminações. Entretanto, muitos são os nomes de ícones literários que buscam colocar a figura feminina como protagonista. Conceição Evaristo é um exemplo disso, uma vez que, paulatinamente, essa autora ganha mais espaço no mundo das literaturas e torna-se, cada vez mais, uma referência para a literatura afro-brasileira. Seja escrevendo, palestrando ou conversando, Evaristo apresenta-nos uma literatura vasta de profundas reflexões acerca das questões de raça e de gênero, com o objetivo claro de revelar a desigualdade em nossa sociedade, principalmente no que concerne a homens e mulheres. Dentre as várias obras dessa autora, para este estudo foi escolhido como *corpus* o conto “Natalina Soledad”, que está contido na obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011). Assim sendo, o objetivo desta análise é identificar como o contexto social e familiar influencia na construção da personagem que dá nome ao conto. Para este intento, foram utilizadas teorias dos mais diversos autores, como Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu, Antonio Candido, Beth Brait, dentre outros. Metodologicamente, foram analisados excertos da obra, para identificarmos a construção da personagem e o quanto o contexto familiar e social tem influência nesse aspecto. Enfim, como resultados parciais percebemos que as escolhas e até mesmo o rumo que a personagem deu a sua vida são diretamente conduzidos pelas experiências pelas quais ela passa ao longo da narrativa no ambiente em que se insere.

Palavras-chave: literatura de autoria feminina; construção da personagem; análise contextual; patriarcalismo.

¹ Mestranda em Estudos Literários, pela linha Literatura, Comparatismo e Crítica Social do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. patyvii02@hotmail.com

² Mestranda em Estudos Literários, pela linha Literatura, Comparatismo e Crítica Social do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. lucianelettras15@gmail.com

TAP EM ONSET E CODA: UMA DESCRIÇÃO ACÚSTICA E ARTICULATÓRIA DE PRODUÇÕES PELOTENSES

MELCHEQUE, Patrícia Pereira¹; FERREIRA-GONÇALVES, Giovana²

O presente trabalho busca caracterizar acústica e articulatoriamente o *tap* produzido por falantes monolíngues e nativas do português brasileiro, nascidas na cidade de Pelotas. Estudos acerca dos róticos do português brasileiro têm sido realizados em áreas como fonética, fonologia e sociolinguística, no entanto, a utilização da técnica de ultrassonografia para analisar e descrever articulatoriamente esses segmentos tem sido recente no Brasil. Para realizar este estudo, foram feitas coletas de dados orais e articulatórios em uma cabine acústica, localizada no Laboratório Emergência da Linguagem Oral (LELO), localizado na UFPel. Foram empregados nas coletas: um gravador digital, modelo *Zoom H4N*, um aparelho de ultrassom, modelo *Mindray DP-6600*, um estabilizador de cabeça e dois softwares, o *Praat* e o *AAA*. Os resultados, ainda preliminares, corroboram os constatados por Pereira e Ferreira-Gonçalves (2016), com o *tap* apresentando valores de duração entre 20 ms e 25 ms, para as posições de *onset* medial e *onset* complexo, e valores maiores para as posições de coda medial e coda final, principalmente desta. Com esta pesquisa, foi possível discorrer sobre padrões acústicos e articulatórios dos segmentos róticos produzidos por falantes pelotenses. A descrição de tal padrão é de especial relevância para fins de comparações futuras em trabalhos voltados para a aquisição de segmentos róticos de línguas estrangeiras, por falantes pelotenses, bem como para a constituição de propostas de terapias de fala.

Palavras-chave: ultrassonografia; acústica; róticos.

¹ Graduanda em Letras – Português e Literatura na Universidade Federal de Pelotas
patricia.pereira@ufpel.edu.br

² Doutora em Linguística. Universidade Federal de Pelotas
giovanaferriragoncalves@gmail.com

A ANÁLISE DO DISCURSO: DESENVOLVENDO ESTUDOS

AZEVEDO, Vitória Vieira de Oliveira Kurtz de¹; CAZARIN, Ercília Ana²

A presente comunicação visa a apresentar um dos estudos desenvolvidos durante o projeto intitulado “Dissertações e teses em Análise do Discurso: rastreando noções”, vinculado à Universidade Católica de Pelotas. A pesquisa em si teve por objetivo contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre a Análise do Discurso, buscando materiais que pudessem ampliar seu escopo teórico, inclusive a partir de possíveis reformulações de alguns de seus conceitos. Dentre todas as atividades que foram desenvolvidas durante a pesquisa, aqui destacamos uma: a construção de um glossário. Tal trabalho foi elaborado a partir da leitura e da interpretação de seis dissertações de mestrado produzidas pelos alunos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (PPGL – UCPEL), que se inseriam no campo teórico da Análise de Discurso de filiação pecheutiana. O glossário apresenta-se organizado em forma de texto, contendo todas as noções teóricas presentes nas dissertações lidas por ordem alfabética, e também possui consistência, por contar com a definição de inúmeros conceitos pertencentes à AD. Com a apresentação do trabalho, pretendemos dar relevância e evidência a esse estudo, pois acreditamos que, além do mesmo contribuir para uma organização mais didática das noções pertinentes à AD, constitui-se como um fácil e rápido material de consulta para auxiliar o desenvolvimento de trabalhos futuros inseridos nesse mesmo campo de pesquisa.

Palavras-chave: análise do discurso; contribuições; leitura; interpretação.

¹ Graduanda em Letras na Universidade Católica de Pelotas
vitoria.zvs@gmail.com

² Professora na Universidade Católica de Pelotas (UCPel)
eacazarin@gmail.com

O CORPO (NÃO) HUMANO E SUA IMPORTÂNCIA NA QUESTÃO IDENTITÁRIA: O MONSTRO DE FRANKENSTEIN OU PROMETEU MODERNO

BASSO, EUGÊNIA¹; MARQUES, EDUARDO²

O presente trabalho tem como objetivo a análise das concepções de corpo, suas bestializações e as questões de aceitação e formação de identidade que o envolvem, tomando como objeto de análise a obra de Mary Shelley – *Frankenstein ou o Prometeu moderno*. O estudo procurou uma discussão acerca do lado humano e não humano da criatura de Frankenstein: o monstro é descrito como um ser horripilante, ao mesmo tempo em que suas tentativas de socialização, sua habilidade de raciocínio e aprendizado e sua inicial empatia são características humanizadas. Além disso, sua estrutura e comportamento corporais são bestializados, acabando por desenvolver uma identidade frágil, acompanhada de uma intensa agressividade. Também foi realizada uma análise na relação da criatura com Frankenstein: até que ponto ele foi rejeitado e como isso afetou o desenvolvimento de sua personalidade? Comparou-se o processo de criação do monstro, rejeição e reconhecimento com passagens da bíblia, Gênesis, em que o Criador é responsável por sua própria criatura. Para desenvolver o trabalho, foram utilizados como revisão de literatura teóricos que dissertam sobre corpo e identidade (Kathryn Woodward), bios e zoo (Giorgio Agamben) e comportamento corporal (Michel Foucault), além de uma comparação do processo de criação elaborado por Victor Frankenstein com o processo de criação divina do Homem.

Palavras-chave: corpo; identidade; bestialização; humano; *Frankenstein*.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras, Literatura Comparada, na Universidade Federal de Pelotas
eugenia.adamybasso@gmail.com

² Prof. Dr. no curso de graduação em Letras e do Mestrado em Literatura Comparada, Universidade Federal de Pelotas
eduardo.marks@mandic.com.br

OS MISTÉRIOS DE PATRÍCIA GALVÃO E SEUS POEMAS

BASSO, EUGÊNIA¹; MARTINS, AULUS²

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise de alguns poemas selecionados da obra da escritora Patrícia Galvão, procurando reviver um pouco do que foi esquecido no tempo sobre a escritora e por que ela, tão ativa no período do crescimento da modernidade, foi apagada dos manuais e dos leitores assíduos de literatura. Para fazer o estudo, foram selecionados cinco poemas da autora, os quais trazem traços marcantes de sua personalidade revolucionária, resistente e, ao mesmo tempo, de uma menina-mulher. Levanta-se, então, a hipótese de que é difícil excluir completamente os traços de autoria da poesia, havendo apenas seu eu-lírico. Com relação a sua obra, percebe-se que é extensa e variada, havendo quadrinhos, desenhos, poesias e romances. Em todas as instâncias, Pagú foi ofuscada e seu trabalho ficou pouco conhecido e divulgado nos dias atuais. Portanto, escolheu-se a análise de sua poesia, a qual não foi alvo de muitas pesquisas. A obra de Pagú e os estudos sobre ela não são fáceis de serem encontrados na internet e nas bibliotecas e, com relação aos manuais de literatura, a autora está apagada. Para fazer este trabalho, foram buscados livros de editoras que apresentam seus poemas e estudos sobre a sua vida, teorias da modernidade e aspectos da autoria, além de artigos que envolviam pesquisas prévias sobre Pagú.

Palavras-chave: modernidade; literatura; poesia; Pagú.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras, Literatura Comparada, na Universidade Federal de Pelotas
eugenia.adamybasso@gmail.com

² Prof. Dr. no Mestrado em Literatura Comparada, Universidade Federal de Pelotas
aulus.mm@gmail.com

O DIALOGISMO BAKHTIANO NA CANÇÃO “APESAR DE VOCÊ”, DE CHICO BUARQUE

SILVA, Jéssica Nunes¹; MARTINS, Alessandra Avila²

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise da canção *Apesar de você*, de Chico Buarque, considerando o contexto histórico ao qual está vinculada e a teoria do *dialogismo*, proposta pelo Círculo de Bakhtin. Partindo dessa perspectiva Bakhtiana, buscou-se analisar quais enunciados foram incorporados para a letra da canção e como esses enunciados colaboram na construção de sentido do texto em questão. Sendo assim, esta análise está voltada para multiplicidade de vozes presentes na canção, além de analisar como, ao utilizar-se de mecanismos implícitos, o autor consegue atingir seus dois objetivos: driblar a censura e manifestar os anseios que eram comuns a ele e ao povo daquela época.

Palavras-chave: dialogismo; Bakhtin; Chico Buarque.

¹ Pós-graduanda em Linguística e ensino de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Rio Grande
jessica.nunes_17@hotmail.com

² Doutora em Letras. Universidade Federal de Rio Grande.
alessa.avila@hotmail.com

TECENDO O FEMININO: UM ESTUDO DOS CONTOS “LE TRICOT” DE JACQUES STERNBERG E “A MOÇA TECELÃ” DE MARINA COLASANTI

BIANCHI, Larissa D’Avila¹; MACHADO, Maristela Gonçalves Sousa²

A partir de uma perspectiva comparatista (SAMOYAULT, 1968) e da leitura de *O Segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir, analisamos os contos “Le Tricot” (1990) de Jacques Sternberg e “A Moça Tecelã” (1983) de Marina Colasanti. Cada um dos textos, à sua maneira, revisita a figura da mulher que tece e essas diferentes representações nos permitem refletir sobre a construção do feminino. A leitura cruzada do insólito de Sternberg e do maravilhoso de Colasanti, bem como da relação de intertextualidade que os contos estabelecem com o texto bíblico e os contos de fadas, nos mostra, nessas Penélopes modernas, a imagem de muitas mulheres brasileiras do nosso tempo.

Palavras-chave: contos; Sternberg; Colasanti; tricô; feminino.

¹ Graduanda em Letras - Português e Francês, na Universidade Federal de Pelotas
larissadavilabianchi@gmail.com

² Doutora em Literaturas francesa e francófonas- Universidade Federal de Pelotas
maristelagsm@gmail.com

PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DAS VOGAIS ANTERIORES ARREDONDADAS [y], [ɥ] E [œ] DO FRANCÊS POR FALANTES BRASILEIRAS ADULTAS, PROFICIENTES EM FRANCÊS (L2)

SILVA-PINTO, Giulian da¹; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose²;
FERREIRA-GONÇALVES, Giovana³

Este trabalho descreve e analisa a percepção e a produção das vogais frontais arredondadas [y], [ɥ] e [œ] do francês por informantes adultas do sexo feminino, nativas do português brasileiro (PB), proficientes em francês (L2). Nosso interesse no estudo dessas vogais refere-se ao fato de a literatura (ALCÂNTARA, 1998; RESTREPO, 2011) indicar que se tratam de segmentos cuja aquisição é complexa para aprendizes brasileiros adultos de Francês Língua Estrangeira (FLE), por inexistirem no sistema vocálico do PB, constituído por sete vogais orais, diferentemente do sistema vocálico oral da língua francesa, composto por 10 vogais. Pretendemos, desse modo, com este trabalho, melhor entender a complexidade envolvida na aquisição desses sons por brasileiros adultos. Procuramos também suprir uma lacuna nos estudos que descrevem e analisam a aquisição de padrões fonético-fonológicos de vogais frontais arredondadas do francês, ao focarmos a aquisição desses sons por informantes adultos cujo grau de proficiência em francês seja bastante elevado, diferentemente dos trabalhos de Alcântara (1998) e Restrepo (2011), cujos informantes foram classificados em diferentes níveis de proficiência. Especificamente, objetivamos detectar o grau de acuidade com o qual as vogais-alvo são identificadas e discriminadas pelas participantes avaliadas, bem como definir o comportamento acústico desses sons em sua fala. Os resultados que obtivemos confirmam nossa tese do potencial êxito de nossas informantes na aquisição dos segmentos analisados, uma vez que identificam, discriminam e produzem essas vogais com acuidade.

¹ Mestre em Letras. Universidade Federal de Pelotas
giulianpinto@gmail.com

² Doutor em Letras. Universidade Federal de Pelotas
giovanaferragoncalves@gmail.com

³ Doutor em Letras. Universidade Federal de Pelotas
brumdepaula@yahoo.fr

Palavras-chave: aquisição de vogais frontais arredondadas do francês; informantes brasileiras adultas, proficientes em francês; conexãoismo.

FIGADOS PELO SINISTRO: LITERATURA E CINEMA DE TERROR COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

PERES, Eveline Rosa¹

Uma das maiores e mais antigas preocupações dos professores de Língua Portuguesa é a de que seus alunos não gostam de ler. Entretanto, cabe perguntar sobre que tipo de leitura estamos falando quando formulamos essa sentença categórica. Muitas vezes quando pensamos em *Literatura* somente valorizamos autores consagrados e não consideramos os livros que nossos estudantes costumam ler. Partindo dessa premissa, desenvolvi um projeto de leitura com meus alunos do 8º ano do ensino fundamental. Realizei um levantamento de assuntos e gêneros cinematográficos que mais os interessavam. O resultado da enquete não foi inesperado: o gênero terror venceu em disparada e, a partir daí, sugeri algumas obras consideradas clássicas do terror: *Omédico e o monstro* (Robert Stevenson), *Frankenstein* (Mary Shelley), *O Drácula* (Bram Stoker). Expus à turma um breve resumo das obras, dando destaque ao fato de que todos os livros tinham sido adaptados para o cinema e que um dos objetivos de nosso trabalho seria traçar paralelos entre a obra literária escolhida e suas adaptações para o cinema. Fizemos uma votação e eles elegeram *O Drácula*. A perspectiva teórica em que me amparo é o conceito de letramento literário de Rildo Cosson. Ao terminar a leitura de capítulos decisivos, conversamos sobre a interpretação deles e, após, os estudantes produziram textos com a finalidade de realizar uma continuação para o capítulo. Concluída a leitura da obra, assistimos aos filmes *Drácula de Bram Stoker* (1992) e *Nosferatu* (1922). Realizamos leituras comparativas entre as produções, sem esquecermos que um filme é uma outra obra e os produtores possuem liberdade criativa para modificar o livro. Os resultados mais notáveis deste projeto foram o aprimoramento da leitura e da escrita dos estudantes, tanto nos aspectos formais quanto no domínio de técnicas narrativas e de construção de ambientes e personagens.

Palavras-chave: cinema; literatura de terror; letramento literário; produção textual.

¹ Professora de Língua Portuguesa na EMEF Coriolano Benício (Rio Grande)
evelinerosaperes@gmail.com

VOGAIS MÉDIAS E SÍLABA NO FRANCÊS

CUNHA, Joabe da Rosa¹; MOZZILLO, Isabella²; ALCÂNTARA, Cíntia³

O sistema vocálico do francês standard conta com dez segmentos distintivos – as sete vogais também encontradas no português /a ε e i ɔ o u/, além de três vogais frontais arredondadas /y Ø œ/ – inexistentes na língua portuguesa. Dentre essas vogais interessa ao presente trabalho as vogais médias frontais não arredondadas /e ε/ e a sua distribuição na sílaba francesa. Para Tranel (1987), o fato de as sílabas no francês apresentarem-se como abertas (CV) ou fechadas (CVC) assume um papel fundamental na distribuição de vogais médias na sílaba final. Em se tratando de sílaba fechada, a vogal escolhida é a média-baixa (cf. *fer* /fɛr/ [‘fɛR] ‘ferro’; *sel* /sɛl/ [‘sɛl] ‘sal’; *chaise* /ʃɛz/ [‘ʃɛz] ‘cadeira’, etc.); em sílaba aberta, ambas as vogais /e ε/ podem ocorrer, com caráter distintivo (cf. *marée* /mare/ [ma‘Re] ‘maré’; *marais* /mare/ [ma‘Re] ‘charco’). Com respeito à sílaba fechada medial, contudo, o único caso em que somente /ε/ deve ocorrer, segundo Tranel (*op. cit.*), é quando a líquida não lateral /r/ vigora em coda. Isso posto, analisa-se um *corpus* de falantes nativos do Português Brasileiro, aprendizes de Francês-L2, a fim de diagnosticar como os informantes da pesquisa lidam com as vogais médias foco de estudo em sílaba fechada.

Palavras-chave: francês; segunda língua; sílaba.

¹ Graduando em Letras – Português e Francês na Universidade Federal de Pelotas
joabedarosa@gmail.com

² Doutora em Letras – Universidade Federal de Pelotas
isabellamozzillo@gmail.com

³ Doutora em Letras – Universidade Federal de Pelotas
cintiac09@gmail.com

ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM: O APRENDER A APRENDER

SILVA, Mariane Bitencourt da¹; KUNRATH, Milena Hoffmann²

Faz parte do diaadia dos aprendizes de língua estrangeira utilizar estratégias que os façam aprender e depois manter o processo de aprendizagem. Sempre que novos conteúdos vão sendo adicionados ao aprendizado da língua-alvo, novas estratégias devem ser criadas. E são por essas e outras razões que a aquisição de uma segunda língua pode se tornar cansativa, ou até monótona, e dessa maneira o processo se torna tão ineficiente que a dificuldade de aprender uma nova língua pode aumentar. Compreender uma língua estrangeira é uma tarefa laboriosa e abstrusa, sobretudo por integrar uma série de informações e habilidades uma vez em que, muitas vezes, expomos nossos alunos radicalmente a um território desconhecido. Consequentemente, a estratégia de aprendizagem metacognitiva é um elemento fundamental para que o aprendiz desenvolva a sua autonomia e independência no seu processo de aprendizado. Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é focar nas estratégias de aprendizagem, buscar com essa pesquisa contribuir com o ensino/aprendizado da língua-alvo. Neste estudo observamos a grande contribuição das estratégias metacognitivas nos mais variados aspectos em que se envolvem no processo de aquisição de uma língua estrangeira, no caso a língua alemã, e como a autonomia do aluno ajuda no contexto educacional.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem; estratégia metacognitiva; aprendizagem de língua; autonomia; metacognição.

¹ Graduanda em Letras – Português e Alemão na Universidade Federal de Pelotas
marianebitencourt8@gmail.com

² Doutora em Língua Alemã – Universidade Federal de Pelotas
milena.kunrath@gmail.com

TRAUMA E MEMÓRIA EM DIÁRIO DA QUEDA

PENNING, Jehnifer¹; RIBEIRO, Helano Jader Cavalcante²

O livro, publicado em 2011, narra a história de três gerações: o avô, o pai e o filho/neto e o enredo baseia-se no fato de que uma existência acaba por influenciar a outra, sobretudo àquela que passou pelo trauma de um campo de concentração. O trauma, quando reprimido, não desaparece, defende LaCapra (2009), mas, sim, volta transformado, disfarçado ou desfigurado. A partir da teoria de LaCapra, sabemos que o trauma provoca um *lapsus* que impede as vítimas de seguirem suas vidas, interrompe a continuidade com o passado e põe, assim, em questão a própria identidade, iremos discutir nosso objeto de estudo. Dialogaremos, também, com estudos de Agamben que tratam do testemunho, defendendo a ideia de que justificar a própria existência não é fácil e, menos ainda, quando falamos de um campo de concentração. Isso posto, elencamos outro ponto a ser discutido nesta pesquisa: a memória. Será que, como diz LaCapra, já falamos demais sobre o nazismo? Será que temos a necessidade de, ainda hoje, rememorar Auschwitz? Adiantemos que não; jamais será demasiado o que se falou sobre o assunto. É sempre importante lembrar, porque, como propõe Benjamin, é com a rememoração que conseguimos uma chave para o que veio antes e depois. Por fim, para embasar nossos estudos recorreremos às teorias de Freud apud Favero (2009) e Mendonça (2006), de Seligmann-Silva (2000), Benjamin (2012) e dos já citados Lacapra (2009) e Agamben (2008).

Palavras-chave: Segunda Guerra; trauma; memória.

¹ Mestranda em Literatura Comparada do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas
j-penning@hotmail.com

² Doutor em Teoria da Literatura. Professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas
hjcristeiro@gmail.com

RESISTÊNCIA EM MEIO CAOS: O DIÁRIO DE HELGA WEISS (2013) E SOBREVIVÊNCIA DOS VAGA-LUMES (2011)

PENNING, Jehnifer¹; RIBEIRO, Helano Jader Cavalcante²

Com o presente trabalho pretendemos estudar o Diário de Helga Weiss (2013) e relacioná-lo com a imagem de vaga-lumes, da qual fala Didi-Huberman (2011). Tencionamos, também, relacionar os escritos do diário à noção de testemunho de que trata Giorgio Agamben (2008). Nosso objetivo é estabelecer uma relação entre diário-vaga-lume-testemunho. Em busca de resolver os problemas levantados neste trabalho e investigar a crítica que se formou em torno da pergunta: “O que resta do mito nazista?” Uma vez apresentada, a metodologia prevista conta, primeiramente, com a pesquisa e leitura da bibliografia inicial, que inclui o suporte teórico mencionado nas referências bibliográficas deste projeto, bem como outras referências surgidas ao longo do texto. Encontros periódicos entre os pesquisadores envolvidos em tal trabalho também compuseram este projeto. Partindo do pressuposto de que testemunho, de acordo com AGAMBEN (2008), é aquele que vivenciou algum acontecimento e, por isso, pode falar a respeito disso, temos no Diário escrito pela judia Helga um relato do que foi viver em um dos períodos mais obscuros de nossa história. Helga Weiss é uma “vaga-lume”, posto que, como diz DIDI-HUBERMAN (2011), ela representa o brilho da sobrevivência e com sua luz intermitente constrói/projeta imagens/luzes que ligam o presente ao passado; ligam o presente à história.

Palavras-chave: diário; testemunho; experiência sobrevivência; resistência.

¹ Mestranda em Literatura Comparada do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas
j-penning@hotmail.com

² Doutor em Teoria da Literatura. Professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas
hcribeiro@gmail.com

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS: DIVERSIDADE E PAN-HISPANISMO

AIRES, Débora Medeiros da Rosa¹; MOZZILLO; Isabella²

De acordo com os interesses do observador do fenômeno linguístico, estes podem ser definidos em termos que valorizam em maior ou menor grau os aspectos sociais, culturais e políticos. A partir de uma abordagem contextualizadora, considera-se que em todos os usos da linguagem são expressos elementos de caráter ideológico. Neste trabalho, serão apresentadas as bases do conceito de ideologia linguística, como fundamentação para a interpretação de práticas linguísticas e para a articulação dos sistemas de ideias relativos a noções de linguagem, línguas, ensino de línguas, comunicação com formações culturais, políticas e sociais. Desta forma, se utilizará como objeto de análise um livro didático de língua espanhola, destinado a turmas de ensino fundamental, ressaltando-se algumas ideologias linguísticas que podem ser percebidas na forma como o material trata os aspectos da diversidade linguística do espanhol, na seção de apresentação da publicação e depois nas próprias atividades que vão sendo propostas nas unidades em que se organiza. Também se fará um contraponto das ideologias linguísticas verificadas com a ideologia do pan-hispanismo, cujas características são explicitadas por Lagares (2010).

Palavras-chave: ideologias linguísticas; ensino de língua espanhola; pan-hispanismo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, na área de Estudos da Linguagem
deboramedeiros3@gmail.com

² Professora do Centro de Letras e Comunicação (UFPel)
isbellamozzillo@gmail.com

DISCUTINDO PADRÕES DE BELEZA, ESCOLHA E OBJETIFICAÇÃO DO CORPO FEMININO EM “SNAPSHOTS OF A DAUGHTER IN LAW” DE ADRIENNE RICH E “MILK AND HONEY” DE RUPI KAUR

MARTINS, Anna Júlia¹; MARKS DE MARQUES, Eduardo²

É perceptível que práticas e padrões de beleza, assim como os aspectos que os envolvem, são distintos quando se trata de gênero. As autoras Sandra Lee Bartky (1990), Sheila Jeffreys (2005) e Sarah K. Murnen e Rita Seabrook (2012) abordam questões como o corpo feminino, padrões e práticas de beleza, trazendo à tona a influência dos ideais retratados pela mídia e a internalização (mesmo que inconsciente) desses ideais por meninas e mulheres. Sandra Lee Bartky (1990) afirma que a sociedade estimula “corpos com gênero” (*gendered bodies*) através de expectativas a respeito da forma e tamanho do corpo, do jeito com que os movimentos desse corpo devem ocorrer e a respeito de como esse corpo deve ser enfeitado. Nesse sentido, principalmente a partir da segunda onda feminista até então, poetisas como Adrienne Rich e Rupi Kaur incluíram tais questões em suas obras, com poemas que assumem um posicionamento crítico. Adotando a discussão das autoras citadas acima, extratos do livro “milk and honey” de Rupi Kaur e o poema “Snapshots of a Daughter-in-law” de Adrienne Rich como ponto de partida, este trabalho tem como objetivo discutir: (1) a naturalidade com a qual práticas de beleza (muitas vezes prejudiciais) são vistas quando relacionadas a mulheres; (2) a questão da escolha quando se trata dessas práticas e (3) a, muitas vezes consequente, objetificação do corpo feminino.

Palavras-chave: corpo feminino; padrões de beleza; autoria feminina; poesia.

¹ Graduanda em Letras - Português e Inglês na Universidade Federal de Pelotas
annajuliakarini@gmail.com

² Doutor em Australian Literature and Cultural History. Universidade Federal de Pelotas
eduardo.marks@mandic.com.br

ANÁLISE VERBAL E VISUAL DO CONCEITO DE DEMOCRACIA NO FILME “ZOOTÓPIA – ESSA CIDADE É O BICHO” E A RECEPÇÃO POR CRIANÇAS DE 10 A 12 ANOS DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE PELOTAS-RS

CORDEIRO, Graciele¹, CÉ, Otavia²

O trabalho versa sobre a análise verbal e visual do conceito de democracia no filme “Zootopia - Essa Cidade é o Bicho” e sua compreensão para o seu público-alvo, qual seja, crianças. Este tema é de interesse preponderante uma vez que vivemos num mundo em que a mídia, em especial a voltada para o lazer, desempenha um importante papel de influenciadora em nossas vidas, desde a infância até a idade adulta. A fundamentação teórica busca sustentação na Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2001) e Van Dijk (2008) para o estudo do texto verbo-visual presente na obra; e a Teoria da Recepção de Stuart Hall (2006), no que tange à compreensão do público-alvo. O conceito de democracia será norteado pelas visões de Hayek (2010), Rothbard (2012) e Hoppe (2014). Além disso, são imprescindíveis as visões de cinema de Eisenstein (1988) e Butcher (2004) como ideologia e entretenimento, respectivamente. A metodologia qualiquantitativa empregada na pesquisa contará com bases descritivas no que trata da análise documental do filme e exploratórias ao abordar conceitos teóricos através de pesquisa bibliográfica. Complementa a análise, uma pesquisa de *survey* com um grupo focal e entrevistas semiestruturadas para a coleta de respostas.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; democracia; zootopia; recepção.

¹ Graduanda em Letras – Português e Francês, pela Universidade Federal de Pelotas e em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, pela Universidade Católica de Pelotas
grahcord@hotmail.co.uk

² Doutora em Letras. Universidade Católica de Pelotas
otavia.ce@gmail.com

O FENÔMENO DO CODE-SWITCHING EM “O SENHOR DOS ANÉIS”

ALMEIDA, Vinicius Borges de¹; MOZZILLO, Isabella²

O presente trabalho pretende investigar o fenômeno da alternância de código (ou code-switching) em “O Senhor dos Anéis”, trilogia escrita por J. R. R. Tolkien. Primeiramente, segundo Grosjean (1994), entende-se por code-switching “uma mudança completa de língua por meio de uma palavra, uma frase ou uma sentença”, sendo até então descrito como um fenômeno inerente à conversação entre pessoas bilíngues. Escolheu-se trabalhar com essa trilogia porque seu autor, além de escritor, foi também filólogo, e, por isso, preocupou-se não somente em produzir o enredo de sua narrativa, mas também em criar línguas e atribuí-las a seus personagens conforme suas raças e origens; temos, portanto, um universo bilíngue. O objetivo desta investigação é, assim, perceber se o code-switching ocorre também com línguas artificiais e, se sim, quais são as principais motivações de ocorrência (como, quando e por que), além do tipo da mudança (palavras simples, frases, orações ou sentenças) e se, ao alternar o código linguístico, são percebidas diferenças hierárquicas entre elas, fato denominado diglossia.

Palavras-chave: línguas em contato; línguas artificiais; code-switching; diglossia.

¹ Graduando em Letras – Português e Francês, na Universidade Federal de Pelotas
vinibalmeida@hotmail.com

² Doutora em Letras e Docente da Universidade Federal de Pelotas
isabellamozzillo@gmail.com

O JOGO KZ MANAGER E SUAS RELAÇÕES COM O NACIONAL SOCIALISMO

BESKOW, Jennifer de Avila¹; RIBEIRO, Helano Jader Cavalcante²

Este trabalho tem como objetivo esclarecer o funcionamento do jogo Kz manager e quais são as suas relações com o nacional socialismo, parte da história muito conhecida e marcada pelo extermínio de milhões de judeus, ciganos, homossexuais, etc. Este jogo tem como meta administrar um estoque de um campo de concentração nazista onde o jogador deve cuidar das munições, comidas e também dos gases venenosos como Zylon B. O objetivo é manter os estoques sempre acima e conseguir um alto nível de opinião pública. Essa opinião se consegue através de diversas mortes de pessoas, principalmente judeus, que estão nesses campos, através de gases venenosos. O significado de Kz é campo de concentração e Manager é Administrador. O objetivo é mostrar o problema ético presente no jogo, ao retratar um momento muito traumatizante da história. Tendo como base principalmente o mito do ariano (pureza da raça), para esclarecer este mito tomamos o livro do Adolf Hitler *Mein Kampf* (2001). Também trabalhamos com outros autores, mas com o intuito de explicitar mais sobre a história da raça ariana, dos campos de concentração e do nacional-socialismo. Podemos concluir que este estudo visa a mostrar as diversas apologias que ainda ocorrem ao nazismo em lugares muitas vezes inesperados e não desejamos fechar a pesquisa, mas deixar aberto um convite à reflexão com a pergunta: o quanto fere a ética e moral, como alguém consegue jogar e sentir prazer?

Palavras-chave: KZ Manager; Nacional socialismo; Mein Kampf; Zygmunt Bauman.

¹ Graduanda em Letras- Português e Alemão, na Universidade Federal de Pelotas
jennifer.ab.1997@hotmail.com

² Doutor em Teoria da literatura. Universidade Federal de Santa Catarina
hjcribeiro@gmail.com

A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O TRABALHO DE RELEITURA NO CONTO GINNY, DE ADRIANA LUNARDI

ROCHA, Thamise Silva da¹; DEVINCENZI, Isabel Speggiorin²

A permanência e interesse em obras literárias do passado sempre foi um tópico de curiosidade para os leitores, sejam eles estudiosos da disciplina ou leigos. Seguindo as sete teses propostas por Hans Robert Jauss em sua obra inicial a respeito da Estética da Recepção, o presente estudo tem como objetivo analisar o trabalho de releitura feito por Adriana Lunardi no conto *Ginny* em *Vésperas* (2002). Em forma de homenagem, Lunardi mostra sua própria visão como leitora sobre a finitude da vida humana, narrando os últimos momentos da autora inglesa Virginia Woolf antes de cometer suicídio no Rio Ouse, em 1941. Observando a linha de estudo proposta por Hans Robert Jauss, que contempla o papel do leitor como instância principal, é possível perceber a importância que Woolf ainda possui nos tempos atuais. Uma vez que suas obras ainda são pertinentes muitos anos após sua morte, ela continua sendo objeto de estudo de teóricos e seu trabalho dá origem a outros, como o livro *As Horas* (1999), de Michael Cunningham, e o conto de Adriana Lunardi. Dessa forma, o contexto em que *Ginny* foi escrito também será analisado, já que o horizonte de expectativa pode mudar por aspectos de ordem social, econômica e moral que são característicos do tempo em que tal atividade se realiza.

Palavras-chave: estética da recepção; Hans Robert Jauss; Virginia Woolf; releitura.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
thamise.rocha@acad.pucrs.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
isabel.devincenzi@acad.pucrs.br

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ALMANAQUE DO GLOBO (1917-1933)

SILVA, André Rodrigues da¹; ARRIADA, Eduardo²

O presente trabalho visa a evidenciar os Almanques como impressos que carregam um cunho educacional referente à educação não escolar do sujeito promovendo, assim, a sociabilidade e a busca por intelectualidade propostas por esses Almanques ao sujeito leitor. A análise, portanto, será realizada a partir da investigação do impresso Almanque do Globo, anuário que possuiu 17 edições entre os anos de 1917 e 1933, sendo o primeiro grande empreendimento da Livraria do Globo fundada em 1883, na cidade de Porto Alegre, por Laudelino Barcellos e Saturnino Alves Pinto. Sabendo que o Almanque está ligado ao contexto literário, político e econômico da época, compreende-se o seu uso, dentro dos processos de modernização do impresso, como um documento histórico provido de informações do seu tempo presente. Esse estudo busca revelar categorias que possibilitam a construção de uma narrativa educacional e social na relação estabelecida entre o próprio Almanque e o seu público leitor, trazendo profundos debates para os estudos que tange às pesquisas em meio a História da Educação. Para tais fins, a pesquisa terá o aporte teórico e bibliográfico naquilo que possa ser compreendido através dos estudos no campo sobre a Indústria Cultural (ADORNO, 1985), a Nova História Cultural (BURKE, 1991; DARNTON, 1990; CHARTIER, 1988), o impresso Almanque (PARK, 1999) e sobre o Almanque do Globo (TORRESINI, 1999).

Palavras-chave: Almanque do Globo; história da Educação; cultura material; indústria cultural; Educação não escolar.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas
andresilva537@gmail.com

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Professor da
Universidade Federal de Pelotas
earriada@hotmail.com

O PAPEL DOS GESTOS ARTICULATÓRIOS NA PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO VOZEAMENTO POR INFORMANTES SURDOS ORALIZADOS

SANTOS, Paola Oliveira dos¹; GONÇALVES, Giovana Ferreira²;
VIEIRA, Maria José Blaskovski³

Fundamentado nos pressupostos da Fonologia Articulatória (BROWMAN e GOLDSTEIN, 1986), o presente estudo tem por objetivo analisar o papel dos gestos articulatórios na percepção e produção das categorias sonoras da língua, no que tange ao vozeamento. A amostra foi composta por três informantes surdos oralizados, os quais fazem uso de diferentes habilidades comunicativas, como a leitura labial, a fala e a LIBRAS. A metodologia foi composta por quatro etapas: i) aplicação do questionário pré-teste; ii) etapa de habituação; iii) etapa do teste; iv) aplicação do questionário pós-teste. A coleta de dados envolveu a eliciação de 48 palavras contendo as consoantes obstruintes em posição inicial de palavra, as quais constituem pares mínimos no português, a partir das seguintes modalidades comunicativas: i) leitura labial e i) nomeação de gravuras. Os resultados revelaram um baixo desempenho dos informantes nas tarefas testadas, que obtiveram apenas 17,5% de acertos. Em relação à vogal seguinte ao segmento, observou-se que a vogal central baixa [a] auxilia, de certa forma, na identificação e discriminação da sonoridade. Tendo em vista o desempenho dos informantes nas atividades realizadas, pode-se afirmar que o vozeamento é um movimento articulatório pouco visível (PASSOS e CRISTÓFARO-SILVA, 2009, p. 52) em pistas faciais ou labiais.

Palavras-chave: fonologia articulatória; vozeamento; percepção e produção.

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Pelotas
paollaliveira@yahoo.com.br

² Orientadora, Universidade Federal de Pelotas
giovanaferreiragoncalves@gmail.com

³ Coorientadora, Universidade Federal de Pelotas

UMA LEITURA DE BENITO CERENO, DE HERMAN MELVILLE, SOB O VIÉS DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO, FUNDAMENTADA EM JAUSS

DEVINCENZI, Isabel Speggiarin¹; ROCHA, Thamise Silva da²

Este trabalho tem como objetivo analisar a novela *Benito Cereno*, de Herman Melville, sob o viés da Estética da Recepção, segundo Jauss, a fim de estabelecer relações entre a recepção do texto na época em que ele foi publicado (1855) e a recepção do leitor de hoje; bem como analisar os contextos socio-históricos a que o a obra faz referência e que a constitui. Uma interpretação possível do texto de Melville é que o autor faz uma crítica à escravidão negra na época em que os Estados Unidos estava marcado por conflitos de interesses entre abolicionistas do norte e escravocratas sul e que, por fim, vieram a desencadear na Guerra de Secessão. Apesar da grande distância estética e temporal entre a época de produção da obra e a da recepção atual, o texto de Melville cumpre com a sua função social e emancipadora, por manter vivo, com o passar dos séculos, o caráter dialógico e transformador do texto, pois convoca o homem contemporâneo a rever seus pré-juízos.

Palavras-chave: *Benito Cereno*; escravidão negra; colonialismo nas Américas; Estética da Recepção; Jauss.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
isabel.devincenzi@acad.pucrs.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
thamise.rocha@acad.pucrs.br

A MULHER NEGRA EM AMADA, DE TONI MORRISON

DEVINCENZI, Isabel Speggorin¹

O presente trabalho tem como objetivo analisar a obra *Amada* (1987), de Toni Morrison, a fim de observar como a figura da mulher negra, escrava e livre, na sociedade do século XIX, dos Estados Unidos, era retratada. A revisão teórica abrange as discussões propostas por Bhabha (2013), Davis (2016), Hall (2003) e críticas feministas reunidas sob a organização de Hollanda (1994). A análise baseia-se na caracterização de duas personagens do romance: Sethe e sua sogra, Baby Suggs. Inicialmente, uma breve revisão dos contextos sócio-históricos que situam a obra é feita; pois, uma vez que *Amada* é uma narrativa que apresenta recortes do passado e do presente, estes compõem um panorama histórico bastante representativo do século XIX nos Estados Unidos, marcado pela Guerra Civil e o período da Reconstrução. Apesar de Morrison não valorizar aspectos históricos em seu romance, mas enfatizar a composição psicológica dos personagens, os contextos históricos, assim como aspectos da cultura e da mentalidade da sociedade daquele tempo, são determinantes na vida das personagens e nas relações construídas na narrativa. É possível concluir que a escrava negra enfrentava o trabalho no campo tão pesado e arduamente quanto os escravos homens na sociedade colonial escravagista, com os agravantes, ainda, de estarem suscetíveis ao abuso e à violência sexual. Mesmo depois de liberta, a situação da mulher negra era de violência e marginalização. Em especial, para a Sethe, o trauma do infanticídio, que convergia com o seu estado de contrição, era também resultado de memórias de violência não esquecidas, das quais, ao fim da narrativa, ela acaba por libertar-se.

Palavras-chave: Amada; Toni Morrison; gênero; escravidão; Estados Unidos.

¹ Mestranda do programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
isabel.devincenzi@acad.pucrs.br

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CINEMA BRASILEIRO

FARIAS Charlene¹; PIMPÃO, Tatiana Schwochow²

Este trabalho aborda as variações linguísticas presentes e que podem ser percebidas no cinema brasileiro. Os filmes são uma proposta para a discussão, a reflexão e o entendimento sobre a variação da língua portuguesa, refletida através de diferentes níveis da língua atravessada por marcas regionais. O objetivo central do trabalho é tentar identificar os diferentes usos, tanto no âmbito lexical quanto no morfofonológico e sintático, em determinados trechos de filmes nacionais, pois estes apresentam um leque de variações. Através de uma proposta diferente e, muitas vezes, descontraída, os filmes retratam uma linguagem peculiar do local, sendo interessante porque mostram o caráter plural da língua portuguesa, uma vez que somente um recorte da língua de cada região é representado pelos filmes. Ademais, é essencial que saibamos que a língua é um fenômeno dinâmico e cultural, (BAGNO, 2007). Nesse contexto, os diálogos dos filmes servem como um somatório no ensino, na cultura e na identidade de cada comunidade linguística. O trabalho com obras cinematográficas proporciona entretenimento, aprendizagem e conhecimento sobre a diversidade linguística. Nessa abordagem de arte, cinema e língua portuguesa podem fomentar discussão, ideias assim como a desconstrução de preconceitos linguísticos. Por fim, a produção cinematográfica, sob um ponto de vista linguístico, demonstra que a língua não é usada de modo homogêneo pelos falantes. A proposta apresentada neste resumo foi realizada em uma oficina oferecida aos alunos ingressantes dos cursos de Letras da FURG durante a Semana da Acolhida realizada no início do primeiro semestre letivo de 2017. Foram apresentados trechos de filmes, tais como: Cine Holliúdy e Tropa de Elite.

Palavras-chave: variação linguística; cinema brasileiro; língua; língua portuguesa.

¹ Doutora em Linguística. Professora na Universidade Federal do Rio Grande
tatianapimpao@furg.br

² Graduanda em Letras – Português na Universidade Federal do Rio Grande
charlenedasilveirasilveira@gmail.com

UM BRASILEIRO NA ALEMANHA - ERLANGEN

BALCIUNAS, Luan¹

Tenho como por objetivo neste trabalho apresentar tanto os aspectos da cultura alemã, quanto o funcionamento do sistema educacional acadêmico alemão. Gostaria, também, de relatar a experiência que obtive durante um semestre de estudo na Universidade Alexandre Frederico (FAU – Freidrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg) na cidade de Erlangen, Alemanha. Nesse semestre tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos no idioma alemão, participando assim de três diferentes cursos, sendo eles: História do idioma alemão (*Geschichte der deutschen Sprache*); Ciência da filosofia social (*Wissenschaft der Sozialphilosophie*); Germanística (*Germanistik*); Didática em ensino de alemão como língua estrangeira (*Didatik im DaF*).

Palavras-chave: Alemanha; DaF; idiomas.

¹ Graduando em Letras – Português e Alemão, na Universidade Federal de Pelotas
luan.balciunas@gmail.com

§ PARTE III
**TRABALHOS
FINAIS**

UMA LEITURA DE BENITO CERENO, DE HERMAN MELVILLE, SOB O VIÉS DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO, FUNDAMENTADA POR JAUSS

DEVINCENZI, Isabel Speggorin¹; DA SILVA, Thamise Rocha²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a novela *Benito Cereno*, de Herman Melville, sob o viés da Estética da Recepção, segundo Jauss, a fim de estabelecer relações entre a recepção do texto na época em que ele foi publicado (1855) e a recepção do leitor de hoje. Uma interpretação possível do texto Melville é que o autor faz uma crítica à escravidão negra na época em que os Estados Unidos estavam marcados por conflitos de interesses entre abolicionistas do norte e escravocratas do sul e que, por fim, vieram a desencadear na Guerra de Secessão. Apesar da grande distância estética e temporal entre a época de produção da obra e a da recepção atual, o texto de Melville cumpre com a sua função social e emancipadora, por manter vivo, com o passar dos séculos, o caráter dialógico e transformador do texto, pois convoca o homem contemporâneo a rever seus pré-juízos.

Palavras-chave: *Benito Cereno*; escravidão negra; colonialismo nas Américas; Estética da Recepção; Jauss.

1 Introdução

O célebre autor americano Herman Melville lançou, em 1855, a novela *Benito Cereno*, em conjunto com a atualmente celebrada obra *Bartleby, the Scrivener: a story of Wall Street*, em uma publicação na *Putman's Monthly Magazine* e, posteriormente, reuniu-a na coletânea a qual nominou *The Piazza Tales* (1856). *Benito Cereno* é uma novela baseada

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: isabel.devincenzi@acad.pucrs.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: thamise.rocha@acad.pucrs.br

num relato verídico de viagem que compõe o capítulo XVIII do livro *Narrative of Voyages and Travels in the Northern and Southern Hemispheres, Comprising Three Voyages Round the World* (1817), de Amasa Delano (1723-1823), um norte-americano, originário de Duxbury, Massachusetts, que viveu entre o séculos XVIII e XIX, lutou na Revolução Americana e embarcou em diversas viagens marítimas, as quais relata em sua referida obra. Na texto de Melville em questão, o Capitão Amasa Delano é ficcionalizado e apresentado como personagem de novela, sob quem recai o foco narrativo na maior extensão da narrativa.

O objetivo deste trabalho é propor uma leitura hermenêutica do texto de Melville que tenha como base os pressupostos da Estética da Recepção, segundo Jauss, a saber: o foco no leitor e na recepção da obra; os três estágios da experiência estética: *poiesis*, *asthesis* e *katharsis*; e os pressupostos da hermenêutica literária, fundamentada na *lógica da pergunta e da resposta* e a tríade: *compreensão*, *interpretação* e *aplicação*.

Inicialmente, iremos propor uma breve revisão conceitual sobre o *leitor* como o terceiro estatuto fundamental para a Estética da Recepção e de alguns conceitos formulados por Jauss em suas sete teses em “A História da Literatura como provocação da ciência literária” (1967). Em seguida, partiremos para apresentação de algumas comparações entre o texto de Amasa Delano e o de Melville, respectivamente. Finalmente, será analisada a obra de Melville sob os aspectos anteriormente apontados, a fim de gerar possíveis conclusões acerca da atualização do *mythos* e que tipo de transformações e efeitos podem ter sido gerados a partir desse movimento de releitura realizado por Melville e, também, pela recepção do texto na sociedade de seu tempo e pela do leitor atual.

2 O leitor e a estética da recepção

Segundo Regina Zilberman³, Jauss, em “A História da Literatura como provocação da ciência literária” (1967), defende que, na análise de uma obra de arte, o foco deve ser o leitor ou a recepção, e não, unicamente, a instância da produção (autor) ou a apresentação (obra em si). Jauss pretendia configurar um caráter mais ativo e de maior importância ao leitor, que ultrapassasse o “papel de reprodutor”, do qual era o enfoque da análise marxista e da sociologia literária.

³ ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

A concepção de leitor, para Jauss, fundamenta-se em dois conceitos: o de *horizonte de expectativas* e *emancipação*. O conceito de *horizonte de expectativas*, incorporado por Jauss, é resgatado da obra de Gadamer, *Verdade e método* — que, por sua vez, incorporou-a dos escritos de Husserl — e referido ao longo das suas sete teses em “A Provocação”, em especial, nas quatro primeiras, que constituem as premissas de sua conferência.

O *horizonte de expectativas* é constituído pelas expectativas individuais de cada leitor frente a um texto literário; contudo, ainda que se trate de uma experiência de leitura única e particular de cada sujeito, a recepção é um *fato social* decorrente de “uma medida comum localizada entre essas reações particulares”⁴; ou seja, o *horizonte de expectativa* compreende um horizonte comum à compreensão e interpretação dos sujeitos de seu respectivo tempo e espaço. Porém, essa noção de *horizonte de expectativa* como limitada à determinada época, formulada por Gadamer, distingue-se da de Jauss, que, em sua segunda tese, afirma que as obras revolucionárias de uma época retomam o horizonte de expectativas para, em seguida, contrariá-lo.

De acordo com Jauss, através da *emancipação*, conceito exposto na sétima tese de Jauss, o indivíduo liberta-se da constrição gerada pela realidade material, estabelecendo uma *distância* entre a realidade e o sujeito. A *emancipação* é, portanto, o efeito almejado pela obra de arte, que visa a liberar o destinatário das percepções usuais e conferir-lhe uma nova visão da realidade⁵.

Na sexta tese de “A Provocação”, Jauss apresenta a *função social* da literatura. Nessa tese, Jauss postula que a realidade mostra-se mais ampla do que aquilo que se revela nos textos. A obra de arte não é mero reflexo ou reprodução da realidade; uma vez que ela transmite normas sociais, com as quais o leitor tende a identificar-se, ela passa a formar e a modificar comportamentos sociais, desempenhando, assim, uma função ativa e não meramente, reprodutora. Não somente quando a obra de arte apresenta códigos já consagrados, mas quando ela inova, apresentando algo que poderia ser ou ter sido, ela pode sugerir novas normas sociais, ainda que de natureza utópica, ou pode vir a romper com as normas estabelecidas.

3 O texto-fonte e a releitura

O texto-fonte do qual Melville valeu-se para produzir a sua obra

4 ZILBERMAN, Regina. Op. cit., p. 34.

5 ZILBERMAN. Op. cit., p. 49.

ficcional está contido no capítulo intitulado “Chapter XVIII: Particulars of the Capture of the Spanish Ship Tryal, at the Island of St. Maria; with the Documents related to the Affair”, presente em *Narrative of Voyages and Travels in the Northern and Southern Hemispheres, Comprising Three Voyages Round the World* (1817), relatos de viagens do capitão americano Amasa Delano. A obra foi publicada em 1817 e os eventos em questão se passaram em 1805.

A novela de Herman Melville, *Benito Cereno*, foi lançada no ano de 1855. Na narrativa, Melville adota uma data ficcional, diferente, ainda, da data do fato histórico no qual Melville se baseou: o narrador introduz a narrativa como se fosse o ano de 1799. O autor também adota nomes ficcionais às embarcações envolvidas no acontecido: a armada espanhola, originalmente *Tryal*, é rebatizada *San Dominick*, e o caça-focas americano *Perseverance*, conduzido pelo Ca. Amasa Delano, na narrativa, torna-se o *Bachelor's Delight*.

Em suma, durante o curso da narrativa *Benito Cereno* (1855), de Herman Melville, o capitão Amassa Delano passa a suspeitar que o espanhol Benito Cereno confabula com o seu criado Babo sobre um possível ataque ao navio americano, o *Bachelor's Delight*; contudo a situação real é completamente diversa. Babo é o líder de um motim que tomou o curso do navio espanhol e tenta retornar ao Senegal, onde alguns dos escravos, inclusive ele próprio, haviam sido capturados. O que o Capitão Delano percebe como servilidade e a suposta tentativa do criado de agradar seu senhor, antecipando seus desejos e acompanhando-o em todos os momentos é, na realidade, o escravo a exercer o seu poder, agora de “senhor”, assegurando-se que o espanhol Dom Benito não revelaria o plano dos amotinados.

No depoimento de Benito Cereno anexado ao final do relato de Delano, presente no texto de Amasa Delano, o capitão espanhol identifica entre os 12 escravos negros que estavam a bordo do navio — nascidos e capturados na costa do Senegal — Muri, seu criado pessoal, e Babo, que seria, na realidade, o pai desse: “the first was named Babo, and he was killed —, the second who is his son is named Muri”⁶. O verdadeiro líder da revolta, “the ring leader”⁷, que significa “chefe”, “cabeça”, era Babo, morto no confronto com os americanos no resgate da embarcação espanhola; já Muri, criado de Dom Benito e filho de Babo, é descrito pelo espanhol como o “captain or commander”⁸ dos demais escravos negros.

6 DELANO, Amasa. *Narrative of Voyages and Travels in the Northern and Southern Hemispheres, Comprising Three Voyages Round the World*. Boston: E.G. House, 1817, p. 334.

7 DELANO. Op. cit., p.335.

8 Ibidem, p. 341.

É possível que Melville tenha optado por essa substituição de nomes e funções dos personagens por vários motivos. Em primeiro lugar, porque, originalmente, Babo, o pai, é o líder do motim e um personagem que morre no confronto com os americanos ainda no navio espanhol, de forma que não seria possível criar um episódio final catártico⁹ se Babo já tivesse morrido em batalha, de forma heroica, pois estava lutando pela sua liberdade. Em segundo lugar, porque, a fim de criar a tensão entre “senhor” e “escravo”, que na história factual não se configurava diretamente, é mais representativo que o líder do motim fosse também o criado e carrasco de Dom Benito, alvo das observações ingênuas e distorcidas do capitão americano. Ainda, a completa exclusão de qualquer menção ao pai de Muri deve-se, possivelmente, porque a introdução deste personagem no enredo encadearia outras relações que atrapalhariam no efeito desejado, uma vez que a grande revelação está contida no fato de o criado julgado inferior e subserviente ser quem está no controle da encenação que se passava a bordo.

Há muitas outras diferenças curiosas entre o relato de viagem de Amasa Delano e a obra de Melville, diferenças contidas naquilo que Melville modifica, adiciona ou omite na sua obra em relação ao “original”. Outra diferença não deve ser desprezada: a atualização do gênero entre os dois textos em questão. O texto de Amasa Delano é um relato de viagem: o autor, sujeito biográfico, confunde-se com o narrador; enquanto que o texto de Melville é completamente novo sob o aspecto estrutural narrativo: trata-se de novela, uma ficção, ainda que baseada em relatos verídicos. O autor implícito é uma instância, o explícito outra, e este propõe-nos um narrador focalizado na visão do Capitão Amasa Delano sob os acontecimentos observados, que nada mais têm a ver com o americano de Massachusetts.

4 A experiência estética

Segundo Jauss, que resgata formulações de Platão e Aristóteles, a obra de arte tem natureza essencialmente libertadora, cujo ideal primeiro é o prazer, a fruição; ela condensa o papel transgressor e comunicativo, manifestos através da experiência estética que, por sua vez, comportaria três atividades simultâneas e complementares: a *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, estas dependentes da relação de identificação estabelecida com o leitor/receptor para serem concretizadas.

⁹ Uma interpretação possível sugerida pela obra é que o conflito da narrativa se resolve com a morte de Babo que representaria o expurgo de todo o mal daquela sociedade hegemonicamente branca e eurocêntrica, uma vez que o mal estaria substanciado na figura do “negro”, que funcionou como o bodeexpiatório. Ficcionalmente, na obra de Melville, após um mês do recolhimento dos depoimentos dos envolvidos no incidente, Babo é executado na forca, na Espanha, e sua cabeça exposta em praça pública durante vários dias (MELVILLE. Op . cit., p. 127).

Jauss retoma estes conceitos platônicos para expor sua metodologia de análise da obra literária.

De acordo como o conceito de *poiesis*, o leitor passa a exercer papel fundamental na constituição da obra, preenchendo as suas lacunas e atribuindo-lhe sentido, o leitor sente-se como se fosse coautor da obra¹⁰. Este é um aspecto fundamental para a leitura do texto de Melville em questão. Uma vez que há um narrador nãoconfiável, que muitas vezes sugere mais do que está explícito no texto e, portanto, aquilo que é observado pelo Ca. Amasa Delano, sobre quem recai o foco narrativo na *diegese*, não pode ser tomado como verdade incontestável. Também o leitor deve estar atento para identificar e interpretar as reticências do narrador que acompanha os movimentos de Delano, mas com ele não os compactua, pelo contrário, em muitos momentos, parece ironizá-lo por sua ingenuidade e seu suposto senso de justiça.

10 ZILBERMAN. Op. cit., p, 55.

A *aisthesis* diz respeito ao efeito estético propriamente dito, que compreende o efeito de renovação provocado pela obra de arte: como, por exemplo, o reconhecimento ou estranhamento (Vitor Chklovsky). O leitor que se propõe a uma leitura crítica e profunda de *Benito Cereno* tem a sua percepção de mundo circundante renovada ao dispor-se a rever suas concepções de mundo prévias, seus pré-juízos e ao ponderar a respeito da concordância ou discordância da ideologia dominante expressa pelo discurso do Capitão Amasa Delano e do espanhol Dom Benito.

A função social e o prazer da fruição estética são fundamentos essenciais da obra de arte. Através da experiência comunicativa entre obra e leitor, a obra de arte pode inaugurar ou legitimar normas sociais, reforçando ou propondo novos modelos sociais. A *katharsis* consiste em um prazer afetivo, uma libertação ou purgação daquilo que aflige o homem, um medo ou constrição comum aos homens de determinado tempo e sociedade.

A *katharsis* muito depende da caracterização do herói na narrativa e os efeitos produzidos pela recepção deste pelo leitor. Um herói que não instiga a identificação com o leitor não é eficiente na obtenção do efeito catártico da obra. Benito Cereno, personagem homônimo ao título da obra de Melville, de forma alguma poderia ser considerado um herói convincente ao público americano, ele é representado em toda sua fragilidade, doença, compadecimento e hesitação; pelo

contrário, o Capitão Amasa Delano parece reunir todas as qualidades louváveis em um herói para a época: ele é justo, corajoso, não imputa, injustificadamente, a maldade aos outros homens.

É interessante percebermos como a identificação com o herói no tempo da publicação da obra, público norte-americano do séc. XIX, transforma-se e diverge da identificação do leitor como o herói da obra no tempo atual ao público do séc. XX e do XXI. A identificação do leitor com o Ca. Amasa Delano não deixa de indicar uma conformidade com determinados preconceitos a respeito da figura do «negro», caracterizado na novela como um ser inferior e submisso. Realizar esse exercício de ponderação, de revisão de preconceitos, é uma grande qualidade da obra de Melville.

5 Hermenêutica literária

A proposta de uma Hermenêutica Literária faz parte do projeto teórico mais completo e ambicioso de Jauss¹¹, que buscou, através da hermenêutica, implantar uma abordagem científica que viabilizasse uma metodologia de análise da obra literária, a fim de compreender as obras do passado, bem como as relações entre texto e leitor: o efeito sobre o destinatário e a recepção da obra de arte, como esta é, ao longo do tempo, recebida e interpretada de maneira diferente.

11 JAUSS. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.

5.1 A lógica da pergunta e da resposta

Jauss revê conceitos da hermenêutica propostos por Gadamer, e que já haviam sido abordados em “A Provocação”, tais como o “horizonte de expectativa” e “a lógica da pergunta e da resposta”, exposta na quarta tese de sua conferência. Jauss afirma que do diálogo entre o texto e a sua época e o texto e o leitor do presente resulta a *fusão de horizontes*, conceito também provindo de Gadamer. Apoiado pela sua formulação de *emancipação*, juntamente com os conceitos anteriormente mencionados, Jauss constrói a sua principal abordagem teórica do texto literário.

A Hermenêutica Literária conhece essa relação de pergunta e resposta a partir de sua prática interpretativa, quando se trata de compreender um texto do passado na sua alteridade, ou seja: recuperar a pergunta para a qual ele, inicialmente, foi a resposta, reconstruindo, a partir daí, o horizonte existencial

de perguntas e respostas, dentro do qual a obra originalmente se inseriu¹².

Com base nessa proposição, uma interpretação possível do texto de Melville, *Benito Cereno*, é que este contempla uma crítica à escravidão. Grandin afirma que Melville acreditava que “todos os seres humanos oscilam em algum lugar entre os dois polos extremos da liberdade e da escravidão (...)”¹³. Segundo esse professor e historiador, Melville passou quase a sua vida inteira escrevendo e pensando sobre a liberdade e a escravidão, ainda que essa fosse concebida como uma condição filosófica, tal como em *Bartleby, o escriturário* e *Moby Dick*, por exemplo. *Benito Cereno*, segundo Grandin, parece ser uma exceção entre os trabalhos de Melville por tratar a escravidão de maneira “real”, “histórica” e “institucionalizada”¹⁴.

Propomos, a seguir, a análise de um trecho da obra de Melville que demonstra que o Capitão Amasa Delano, apesar de condenar, aparentemente, a escravidão, não diverge do ponto de vista de Dom Benito acerca da concepção de que o “negro” era um ser inferior, que não possuía vida própria, ensejos, pensamentos ou ambições, necessitava ser conduzido pelo seu senhor, a quem servia com prazer, dedicando-se a afazeres domésticos e cuidados pessoais com fidelidade e presteza. Quando o bote chega trazendo os suprimentos destinados à exígua tripulação e aos escravos, todos famintos e miseráveis, o narrador enfatiza que, com “imparcialidade republicana”¹⁵, o Capitão Americano distribuiu quantidades iguais de água a todos, brancos e escravos; contudo, o pão, o açúcar e as garrafas de cidra, na sua opinião, deveriam ser destinados somente aos brancos.

quanto ao pão macio, o açúcar e as garrafas de cidra, Capitão Delano, por ele, só os daria aos brancos, sobretudo a Dom Benito; mas este não aceitou a oferta, o que não agradou nem um pouco ao americano; e grandes bocados foram distribuídos igualmente a brancos e negros, exceto uma garrafa de cidra, que Babo insistiu em separar para seu senhor¹⁶.

O narrador quer nos demonstrar que, para o Capitão Delano, determinados regalos não eram para todos os homens, principalmente se esses se tratavam de negros e escravos, o que vem a confrontar, de maneira irônica, a proposta de distribuição igualitária dos republicanos na qual o americano previamente se baseou.

12 JAUSS, Hans Robert. *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. In: _____. *Literaturgeschichte als Provokation*, 1974, p. 468 apud ZILBERMAN. Op. cit., p. 96.

13 GRANDIN. Greg. *The empire of necessity: Slavery, Freedom, and Deception in the New World*. New York: Picador, 2015, p. 54; tradução nossa.

14 GRANDIN. Op. cit., p. 54-57; tradução livre.

15 MELVILLE. Op. cit., p. 65.

16 MELVILLE. Op. cit., p. 65.

Possivelmente, essa observação sobre a “imparcialidade republicana” se trata de um recurso irônico usado pelo narrador para criar determinado efeito, tal como: colocar o discurso do Capitão Delano em contradição e, dessa forma, fazer diminuir a confiança do leitor sobre o ponto de vista adotado. Ainda que o americano tivesse sido caracterizado como um homem justo no início da narrativa, ele tinha como princípios uma orientação ideológica que favorecia a classe à qual pertencia e estava intimamente ligada à sua condição de homem livre e que a ele garantia “direitos, rendimento, livre arbítrio, virtude e consciência pessoal”¹⁷, bases do republicanismo, segundo Grandin¹⁸.

17 GRANDIN. Op. cit., p.7; tradução nossa.

18 Ibidem.

Tendo em vista as brutalidades que a escravidão engendrou e às quais os indivíduos escravizados estavam submetidos, o ponto de vista republicano do Capitão Delano e o escravagista de Dom Benito não servem como um mero contraponto à verdadeira situação a bordo do navio, mas como formadoras do falso mito de que o escravo, em especial o negro, deve ser submisso, fiel e dócil, o que não somente é rejeitado pelos escravos do *Tryal*, mas desconstruído. O discurso escravagista, representado pelo espanhol Dom Benito e o abolicionista (dos republicanos americanos), representado pelo Capitão Delano, denotam o mesmo grau de racismo, pois partiam do ideal de que o negro era um ser inferior, passível de exploração ou carente de supervisão e orientação.

É possível que o Autor faça, ao longo da narrativa, mas, especialmente, no trecho de *Benito Cereno*, anteriormente apontado, uma crítica aos republicanos e nortistas americanos na sua visão supostamente mais esclarecida que a dos sulistas escravocratas — o que indica não ser gratuita a decisão por manter o ponto de vista do Capitão Amasa Delano na obra atualizada. O racismo era compartilhado por americanos, republicanos ou democratas, assim como pelos colonizadores europeus; o racismo podia divergir na forma que se apresentava e estruturava a sociedade, mas, indiscutivelmente, estava presente nos alicerces do Período Moderno.

5.2 Compreensão, interpretação e aplicação

Como apontado anteriormente, os conceitos de recepção e efeito pareciam não ser suficientes para Jauss para caracterizar o estatuto da hermenêutica literária, ou para articulá-la com a experiência

estética, por isso Jauss desenvolveu uma metodologia que fosse compatível com as suas premissas, a fim de garantir legitimidade a sua teoria da literatura, orientada para a recepção¹⁹. Assim, Jauss propõe três etapas constituintes do exercício hermenêutico literário: a *compreensão*, a *interpretação* e a *aplicação*.

A *compreensão* é decorrente da experiência estética, ponto de partida para o processo de leitura. Nesse sentido, o texto funcionaria como resposta às perguntas dos homens da sociedade de seu tempo, viabilizada através da interpretação do receptor e da experiência estética que este teve em contato com a obra.

A *interpretação* já está contida, em parte, na compreensão; trata-se de uma leitura retrospectiva, cujas significações “apareceram ou poderiam ter aparecido ao intérprete como possíveis no horizonte de sua leitura anterior”²⁰.

A *aplicação* é uma leitura histórica, que recupera a recepção que a obra teve ao longo do tempo, questionando qual é a sua importância na história. A aplicação é um estágio fundamental na leitura reconstitutiva de obras do passado, pois permite que o sujeito intérprete verifique o seu lugar na cadeia temporal, assim como o crítico ou historiador examine os seus próprios pré-juízos²¹.

Na primeira tese de “A História da Literatura como provocação da ciência literária” (1967), Jauss descreve o conceito de *historicidade* da literatura como algo que “não repousa numa conexão de “fatos literários” (...), mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”²². Se *Benito Cereno* pode ser interpretado como resposta da sociedade norte-americana do século XVIII em relação à escravidão, qual seria o veredicto da mentalidade ou ideologia dominante da sociedade? O texto confirma ou desconstrói essa ideologia?

Acreditamos que o texto de Melville é transformador de modelos sociais e, portanto, discorda de uma ideologia dominante pautada na superioridade racial e no escravismo, o que não decorre, unicamente, de uma interpretação atual do texto, mas de uma possibilidade já contida em germe no texto aos leitores do século XIX, percepção que está de acordo com a concepção de Jauss de que o *horizonte de expectativas* do leitor se circunscreve nos limites daquilo que o texto permite dizer.

19 ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989, p. 63.

20 JAUSS, Hans Robert. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977, p. 475 apud ZILBERMAN. Op. cit., p. 68.

21 ZILBERMAN. Op. cit., p. 69.

22 JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78p.

6 Conclusão

É possível concluir que a proposta de trabalho deste texto exemplifica a permanente *releitura da história* proposta por Jauss. Primeiramente, temos Melville lendo Delano; posteriormente, os leitores do século XIX, como receptores dessas obras na época em que foram lançadas; por fim, nós, enquanto leitores do século XXI, lendo esses dois autores e formulando nossas interpretações e relações entre eles; ainda, há os leitores do presente trabalho, que receberam esse conjunto de interpretações e observações.

Todavia, não somente essa mera constatação merece o texto tão rico e complexo que se trata *Benito Cereno*, como disse Borges, uma obra, talvez, deliberadamente, incompreensível. Uma das possíveis e principais conclusões sobre o texto de Melville analisado é que o leitor desempenha papel fundamental e imprescindível na compreensão e interpretação da obra, não somente porque o viés aqui adotado, o da Estética da Recepção, focaliza o leitor na interpretação e compreensão do texto, mas porque a obra analisada deixa várias reticências no discurso dos personagens que, se tratadas, assim como a narrativa em geral, na sua superficialidade, no contexto mais imediato do texto, significaria uma grande perda da riqueza e da sutileza da obra; uma vez que é possível e válido formular que *Benito Cereno* conta, nas suas entrelinhas, o seu contraponto. A obra de Melville nos fala muito ainda nos tempos atuais, aí está contida a sua grande qualidade: ela não se limita ao universo dos homens do tempo correspondente à apresentação da obra, ela, ainda hoje, fala com o leitor contemporâneo, transgride normas sociais, confirmando o caráter social, comunicativo e emancipador da obra de arte.

Referências

DELANO, Amasa. *Narrative of Voyages and Travels in the Northern and Southern Hemispheres, Comprising Three Voyages Round the World; Together with a Voyage of Survey and Discovery in the Pacific Ocean and Oriental Islands*. Boston: E. G. House, 1817. Disponível em: <<https://archive.org/stream/anarrativevoyagoode-lagoog#page/n330/mode/2up/search/BABO>>. Acessado em: 12 jun. 2017.

GRANDIN, Greg. *The empire of necessity: Slavery, Freedom, and Deception in the New World*. Nova York: Picador, 2015.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78p.

____. “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*”. Trad. Luiz Costa Lima. In: LIMA, Luiz Costa Lima (Org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MELVILLE, Herman. *Benito Cereno*. Trad. Daniel Piza. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

O TRABALHO DE RELEITURA EM VÉSPERAS, DE ADRIANA LUNARDI, SOB A LUZ DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO, DE HANS ROBERT JAUSS

ROCHA, Thamise Silva da¹; DEVINCENZI, Isabel Speggiorin²

Resumo: Seguindo as sete teses propostas por Hans Robert Jauss em sua obra inicial a respeito da Estética da Recepção, o presente estudo tem como objetivo analisar o trabalho de releitura feito por Adriana Lunardi, no conto *Ginny*, em *Vésperas* (2002). Lunardi mostra sua própria visão como leitora, narrando os últimos momentos da autora inglesa Virginia Woolf antes de cometer suicídio no Rio Ouse, em 1941. Observando a linha de estudo proposta por Hans Robert Jauss, que contempla o papel do leitor como instância principal, é possível perceber a importância que Woolf ainda possui nos tempos atuais. Uma vez que suas obras ainda são pertinentes muitos anos após sua morte, ela continua sendo objeto de estudo de teóricos e seu trabalho dá origem a outros, como o livro *As Horas* (1999), de Michael Cunningham, e o conto de Adriana Lunardi. Dessa forma, o contexto em que *Ginny* foi escrito também será analisado, já que o horizonte de expectativa pode mudar por aspectos de ordem social, econômica e moral que são característicos do tempo em que tal atividade se realiza.

Palavras-chave: estética da recepção; Hans Robert Jauss; Virginia Woolf; releitura.

1 Introdução

A permanência e interesse em obras literárias do passado sempre foi um tópico de curiosidade para os leitores, sejam eles estudiosos

¹ Mestranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Endereço para contato: thamise.rocha@acad.pucrs.br

² Mestranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Endereço para contato: isabel.devincenzi@acad.pucrs.br

da disciplina ou leigos. A partir da análise das sete teses propostas por Hans Robert Jauss, em seu trabalho inicial a respeito da Estética da Recepção, temos como objetivo observar como a autora Adriana Lunardi faz o trabalho de releitura a respeito da morte de Virginia Woolf em seu segundo livro, *Vésperas*.

Publicado em 2002, *Vésperas* é composto por nove contos que reconstróem a vida e morte de autoras estimadas por Adriana Lunardi. Entre elas, estão Ana Cristina César, Clarice Lispector, Zelda Fitzgerald, Sylvia Plath e Júlia da Costa, além de Virginia Woolf, que será o foco do presente estudo. Em forma de homenagem a essas escritoras, Lunardi mostra ao leitor sua própria visão sobre a finitude do ser humano através de contos com alta intensidade de lirismo. Ademais, ela também apresenta a capacidade da escrita de superar o tempo, considerando que tanto a vida de Plath quanto a de Woolf foram breves, devido aos seus suicídios. A primeira, com 31 anos, e a segunda, com 59 anos, ambas na Inglaterra. Entretanto, suas obras ainda possuem significado nos dias atuais, mostrando que suas “vidas” ultrapassaram o tempo em que ficaram vivas fisicamente.

Um aspecto relevante sobre essa obra é a questão da influência. Em seus diários, Plath mostra sua admiração por Woolf, apontando a autora como uma grande referência. Ela diz: “I feel my life linked to her, somehow”³ (PLATH, 1998, p.152). A partir disso, podemos ver como Virginia Woolf teve importância na vida de Sylvia Plath, assim como ambas possuem significado para Adriana Lunardi, já que estão inclusas em seu livro.

Considerando a linha de estudo proposta por Hans Robert Jauss - que contempla o papel do leitor como instância principal -, veremos quais das sete teses criadas por ele se aplicam no trabalho de releitura presente no conto *Ginny*. Com isso, será analisado também o contexto em que foi escrito, já que o horizonte de expectativa pode mudar por aspectos de ordem social, econômica e moral, característicos do tempo em que tal atividade se realiza.

2 Hans Robert Jauss e a Estética da Recepção

Hans Robert Jauss (1921 – 1997) foi o responsável pela marca de ruptura no que se refere à maneira de estudar a história da literatura, juntamente com Wolfgang Iser, e sob a influência de Hans-Georg Gadamer. Em *A História da literatura como provocação à teoria literária*

³ “Eu sinto a minha vida conectada a ela de alguma maneira.”
Minha própria tradução.

(1994), obra baseada em sua conferência pela Universidade de Constança, em 1967, ele compara as duas maneiras vigentes de conceber a história da literatura. Avaliando tanto a teoria marxista quanto a formalista, ele se apropria de elementos significativos de cada uma para elaborar suas sete teses.

O viés da teoria marxista a respeito da literatura é de priorizar o aspecto social por ela exercido. Para os seguidores das ideias do alemão Karl Marx (1818 – 1883), a ênfase deveria estar no caráter de espelhamento da sociedade e, ainda, em compreender a sucessão histórica das obras. Diferentemente desta linha, a teoria formalista tomou um rumo em que a ênfase esteve no aspecto artístico da literatura. No entanto, para Jauss (1994), nenhuma delas trouxe uma conclusão que satisfizesse a relação da obra com o sujeito leitor. Assim, este seria o responsável por garantir a historicidade no âmbito da disciplina.

Assumindo que ambas as teorias tiveram contribuições pertinentes, com implicações tanto estéticas quanto históricas, ele pretende aplicar estas perspectivas de maneira com que haja um diálogo entre elas. Propondo sua própria teoria, o estudioso inicia seu trabalho metodológico de reescrever a história da literatura através de sete teses que analisam o âmbito da recepção. De acordo com Regina Zilberman (1989), as quatro primeiras teses podem ser vistas como premissas, enquanto as outras três estariam mais próximas ao meio em que se dá o trabalho interpretativo.

Em sua primeira tese, o autor determina que os leitores são os agentes que decidem a historicidade da literatura. Portanto, uma obra literária não possui um significado por si só, pois a construção dos sujeitos que a leem é o fator determinante de sua continuidade. Dessa forma, Barros (1992) salienta que “a obra literária não é um objeto que encontra sua razão de ser em si mesmo e que apresenta sempre a cada observador o mesmo aspecto” (p.146). Mesmo historiadores devem se colocar como leitores, como Jauss (1994) afirma, pois o juízo envolvendo a obra ocorre através da experiência. Além disso, é pelo contato vivo que se evita a cristalização das obras, uma vez que é pela soma da recepção do leitor, da produção do autor e da reflexão do crítico que se sucede a continuidade do sentido, uma vez que ele nunca está pronto. Sua possibilidade de atualização mostra a capacidade de ainda responder a questionamentos atuais, mostra que continua viva.

Indo contra o psicologismo, o teórico evidencia como as referências prévias presentes no sistema literário do leitor são importantes na construção de expectativas em sua segunda tese. Assim, o conhecimento do gênero literário, da forma e da temática de obras já conhecidas relaciona-se com o novo objeto. Podemos ver nesta tese o tipo de leitor sobre o qual Jauss fala: alguém que possui um conhecimento além do comum. Um exemplo de determinado exercício é o de uma pessoa conhecedora do gênero do romance, considerando que esta verá quais técnicas já foram utilizadas anteriormente por autores distintos. As releituras, portanto, são identificadas desta forma. Possuindo familiaridade com objetos literários, conseguimos localizar elementos que já tinham sido utilizados em obras anteriores e outros que, como um sujeito primeiramente leitor, o autor decide trazer para o seu próprio tempo e espaço. Mas isso não necessariamente a faz mais atual que a original.

De maneira bem idealista, a terceira tese explica a distância estética entre o horizonte de expectativa – conceito previamente vindo de Hans George Gadamer - e a obra em si. Passível de reconstrução, o horizonte se modifica, deixando para trás as concepções já existentes e recebendo as novas da obra. Assim, é visto o caráter artístico da obra – que deve atender, superar, decepcionar ou contrariar as expectativas -, segundo a estética da recepção. A respeito da mudança de horizonte, tanto na própria obra enquanto lida no momento de sua publicação ou através do tempo, quanto do público e seu horizonte modificado pouco a pouco -, Jauss (1994) mostra o exemplo de *Madame Bovary* (Gustave Flaubert) e *Fanny* (Ernest Feydeau). O último trabalho obteve sucesso maior em seu tempo, mas é o segundo que vem sendo renovado por releituras, que reafirmam seu valor.

Na quarta tese, o autor argumenta que nosso horizonte muda de acordo como uma determinada obra foi criada ou recebida no passado, contendo naquele tempo as expectativas do público antigo. Portanto, fala-se aqui da história da recepção da obra. Devemos pensar a respeito das indagações propostas pelo texto, mesmo que não consigamos atingir o horizonte de forma plena, pois estamos inseridos no nosso próprio e não poderíamos ler um trabalho como alguém do passado, já que somos atuais. Ademais, Jauss (1994) propõe seu projeto estético-recepcional da história da

literatura, constituído por três níveis que serão abordados em suas três últimas teses.

A visão diacrônica é o foco de estudo da quinta tese, possuidora de grande importância por não negligenciar o tempo da recepção. Ela mostra como a leitura da obra é ampla, principalmente se analisadas as diversas interpretações que ela suscitou no decorrer da história. Por conseguinte, com o curso do tempo, a obra é renovada através de novas possibilidades de sentido pelos sujeitos ativos que a leem, via a capacidade de responder a inquietações ainda existentes.

Na penúltima tese, Jauss (1994) examina o nível sincrônico. Para ele, um recorte sincrônico deve ser utilizado para revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico. Diante disso, a análise parte para as obras da mesma época que, de certa forma, produziram novas maneiras de abordar a literatura.

A última tese evidencia o desejo de Jauss de não ver a produção literária apenas de forma diacrônica ou sincrônica, mas sim como história particular, relacionando-se com a história geral. Por conseguinte, sua função social também é evidenciada em sua tese final, quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida. Fazendo essa relação, nosso comportamento social é transformado, contribuindo para uma visão crítica do mundo. Aqui, é clara a herança marxista que o autor agregou às suas próprias ideias.

Levando as sete teses em consideração, procura-se definir quais delas se encaixam no exercício hermenêutico de releitura feito por Adriana Lunardi a respeito de Virginia Woolf, no conto *Ginny*.

3 *Ginny*

*Escrever fora o único jeito que ela havia encontrado para suportar a vida.
É também a maneira de anunciar sua despedida* (LUNARDI, 2002, p.12).

Ginny é o conto que inaugura *Vésperas* (2002), de Adriana Lunardi. Seu título vem do apelido de infância da escritora Virginia Woolf (1882 – 1941), escritora de significativa importância na literatura inglesa. Ela participou do grupo de intelectuais de Bloomsbury, que influenciou o âmbito das artes por suas contribuições consideradas inovadoras no cenário em que estavam inseridos. Ainda, Woolf foi marcada pelo

sofrimento devido à doença mental que acarretou em seu suicídio por afogamento no Rio Ouse, no Reino Unido.

Um aspecto de destaque em sua obra é o papel feminino. Dentre seus trabalhos mais aclamados, estão *Orlando* (1928), *Mrs. Dalloway* (1925) e *A Room of One's Own* (1929). Em especial, este último trata da falta de espaço recebido pelas escritoras na literatura, já que elas não conseguiam exercer suas atividades da mesma maneira que os homens, devido à sociedade patriarcal dominante.

Casada com Leonard Woolf no período de 1912 até 1941, é a ele que Virginia Woolf dedica uma de suas duas cartas suicidas, deixada tempos antes de colocar pedras nos bolsos e afogar-se no Rio Ouse. Nela, Virginia Woolf diz:

Querido,

Tenho certeza de que estou enlouquecendo de novo. Sinto que não podemos passar por outra daquelas terríveis fases. E desta vez não ficarei curada. Começo a ouvir vozes, e não posso me concentrar. Assim, estou fazendo o que me parece melhor. Você me deu a maior felicidade possível. Não creio que duas pessoas pudessem ser mais felizes até chegar esta doença terrível. Não consigo mais lutar. Sei que estou estragando a sua vida e que sem mim você poderá trabalhar. E você vai, eu sei. Está vendo, nem consigo mais escrever adequadamente. Não consigo ler. O que quero dizer é que devo a você toda a felicidade da minha vida. Você foi absolutamente paciente comigo e incrivelmente bom. Quero dizer isso – e todo mundo sabe. Se alguém pudesse me salvar, teria sido você. Perdi tudo, menos a certeza da sua bondade. Não posso mais continuar estragando sua vida.

Não creio que duas pessoas tenham sido mais felizes do que nós fomos.

Partindo desta carta é que segue o contexto onde *Ginny* se situa, em que Adriana Lunardi ficcionaliza e traz sua própria visão como uma leitora de Woolf, não alterando o espaço temporal em que insere.

A narrativa do conto ocorre em terceira pessoa, sendo narrado por alguém que parece observar os atos da escritora, mas não participa do que está acontecendo. A parte inicial da narrativa se dá com a finalização de sua carta suicida, assinada com as iniciais de seu

nome. Logo após, é feita uma despedida ao seu ambiente de trabalho, onde o silêncio é um fator importante, pois graças a ele é que seus trabalhos se desenvolviam, uma vez que as “vozes” ouvidas pela escritora contribuíram para seu suicídio, impossibilitando-a de escrever, como a mesma diz em sua carta. As vozes aparecem reforçadas no conto, sendo retratadas como responsáveis pela procura por médicos e tratamentos, embora não tenham surtido o efeito esperado. Na continuidade do texto, vemos o percurso feito por ela até seu fim. Suas quedas, as sôfregas tentativas de levantar-se sem a bengala e, ainda, os ferimentos em seu corpo causados pelas pedras. Constantemente a morte é comparada à escrita, trazendo a ideia da força que a arte traz àqueles que a exercem e a sentem demasiadamente.

Ilustrando a sensibilidade em questão, Lunardi (2002) relaciona o desejo do fim da vida com o término de um capítulo literário, implicando que Woolf seria, além da personagem principal de *Ginny*, a protagonista de sua própria vida. Um aspecto que reforça esta ideia é a maneira como seu suicídio ocorre, uma vez que Ofélia, personagem de *Hamlet*, de Shakespeare, também se afoga em um rio. Assim:

É como um sonho ruim, em que se sente correr sem sair do lugar. Todo começo é assim, disso ela sabia. Os contos, os romances, as cartas. Sofria o mesmo terror de não conseguir. O fim sempre fora mais fácil, chegava com a naturalidade com que chegam todos os finais de história, anunciando-se pouco a pouco até que tudo concordasse. Na vida, é diferente, como não tinha de ser. Virginia decide então lançar de vez o corpo às águas, que já lhe cobrem as pernas, fugindo aos pássaros, aos pensamentos, ao peso da descoberta (LUNARDI, 2002, p.19).

Trazendo elementos da biografia de Woolf, Lunardi apresenta lugares reais, como a papelaria Charing Cross, e pessoas do convívio da escritora, como sua irmã, Vanessa Bell, e seu marido, Leonard Woolf, os dois destinatários dos envelopes feitos por ela. A autora de *Ginny* apresenta seu papel investigador quanto às pessoas e lugares relacionados à Woolf, com um trabalho além do meramente literário, mas também de pesquisa, como pode ser observado:

Virginia sente um amargo na boca. Não é o ocre do barro, das algas apodrecidas; é o gosto da desolação. O mesmo que lhe

suscitava a cadeira para sempre vazia do irmão, ou os dedos de Leonard, sujos de tinta, desistindo de prender a mecha de cabelo que lhe atrapalhava a visão, e ainda as ruas encurvadas de Londres, que em breve amanheceriam bombardeadas. Nenhum outro sentido como o do paladar era mais difícil de ser controlado. Através dele, cultivava uma espécie ancestral de conhecimento, registrando a memória de todas as coisas. Do leite morno, do beijo de Vita, das palavras e da ausência de palavras, esse um gosto cada dia mais presente. Então, decide levantar-se outra vez e morrer com a decência que havia imaginado. Para isso, mais do que nunca, será preciso método e paciência (LUNARDI, 2002, p.18).

Entretanto, segundo Quentin Bell, sobrinho da escritora e autor de *Virginia Woolf: uma biografia* (1988), ela deixou duas cartas: uma a Leonard e outra a Vita, ambos chamados de “as duas pessoas que mais amava” (p.526). A partir disso, é importante que o leitor não encare esse conto como uma pura biografia, mas como uma obra de ficção.

Retomando os princípios da Estética da Recepção, de Jauss, é possível analisar que Lunardi faz uma releitura do último registro deixado por Woolf. Em um primeiro nível, é crucial que vejamos Adriana Lunardi como uma leitora, ou seja, ela possui seu próprio horizonte de expectativa e é através do mesmo que vem sua criação. A possibilidade de aproximação entre as duas autoras, apesar da distância espacial – uma inglesa e outra brasileira –, bem como temporal pelos diferentes séculos em que escreveram suas obras, ocorre pela dificuldade de obtenção de destaque em um terreno dominado por homens. Portanto, a constituição de *Vésperas* merece ser salientada, uma vez que a escolha por autoras mulheres denota um tom de resistência.

Desta maneira, somos capazes de relacionar seu fazer literário com a segunda tese de Jauss, assim como os diferentes tipos de recepção que *Ginny* pode causar. De acordo com o estudo de Jauss (1994), as referências anteriores são determinantes na formação de um juízo do material novo. Por isso, o conhecimento da carta suicida de Virginia Woolf é um elemento que auxilia um melhor entendimento do conto. Além disso, o leitor já familiarizado consegue identificar facilmente a releitura e adequar seu horizonte de expectativa, sendo capaz de avaliar se ela é pertinente ou não.

Quanto ao horizonte de expectativa, evidenciado na terceira tese, é possível perceber a maneira como Lunardi viu o suicídio de Virginia Woolf. Através de sua narrativa em terceira pessoa, a autora parece mostrar o que imaginou a partir da carta deixada por sua escritora de referência. Assim como Lunardi, o escritor Michael Cunningham apresenta uma releitura sobre Woolf em seu romance *As Horas* (1999), vencedor do prêmio Pulitzer de Literatura. Chamado de “Mrs. Dalloway nos anos 90”, o romance de Cunningham inicia-se com os momentos antecedentes ao suicídio, apresentando as vozes que a atormentam, a natureza que a circunda e o pensamento em Leonard Woolf, Vanessa Bell e Vita Sackville-West, amante da escritora inglesa.

De forma bem similar, tanto Lunardi quanto Cunningham reafirmam a importância de Virginia Woolf para a literatura, levando em consideração que suas obras datam do início do século XX, enquanto os dois autores apareceram muito depois. Dessa maneira, atribui-se a primeira tese de Jauss, que argumenta que a historicidade acontece no contato entre obra e leitor. Observando como a obra de Woolf ainda desperta curiosidade e novas formulações, é possível afirmar sua importância e continuidade.

Assim como seu corpo deslizou pelas águas do rio Ouse entre pedras, sua escrita não se esvaiu em seu próprio tempo, mas continua sendo disseminada por horizontes, como se as águas do rio a tivessem levado até à imortalidade.

4 Conclusão

A partir da leitura de *Ginny*, conto presente em *Vésperas* (2002), de Adriana Lunardi, podemos ver como a autora exerce seu trabalho de releitura. Utilizando as sete teses propostas por Jauss, é possível analisar como a carta deixada por Virginia Woolf ainda possui sentido atualmente.

Assim como o de Sylvia Plath, o suicídio de Woolf é constantemente lembrado pelos amantes de literatura. A respeito disso, releituras de suas obras ou de sua vida ainda mostram como a recepção das mesmas é significativa nos dias de hoje. Por isso, em *Ginny*, a segunda tese se faz presente, uma vez que as experiências anteriores relacionadas ao seu último texto são de suma importância para um maior entendimento. Além disso, devido ao número de trabalhos

feitos a partir de sua carta e à notoriedade de suas obras, a primeira tese nos mostra como o trabalho de Woolf não é datado e ainda recebe atenção de leitores de diferentes épocas.

Dessa forma, Lunardi atinge seu objeto de homenagear suas autoras favoritas em *Vésperas* (2002), contribuindo para que elas não caiam no esquecimento. Além disso, o fator afetivo faz com que Lunardi se projete para perto das escritoras retratadas em seu conjunto de contos, mostrando a capacidade da literatura de despertar sensações àqueles que a leem. Portanto, seu trabalho de releitura nos mostra que a recepção das obras de Woolf ainda é passível de novos diálogos com diferentes épocas e lugares.

Referências

BARROS, T.M.M. *Hermenêutica e Literatura. Pressupostos teóricos de uma hermenêutica literária em Heidegger, Gadamer, Ricoeur e Jauss*. 1992. 176f. Tese – (Doutorado em Linguística e Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1992.

BELL, Quentin. *Virginia Woolf: uma biografia*. Trad. De Lya Luft. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994

PLATH, Sylvia. *The journals of Sylvia Plath*. Nova York: Anchor Books, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS: DIVERSIDADE E PAN-HISPANISMO

AIRES, Débora Medeiros da Rosa¹; MOZZILLO; Isabella²

Resumo: De acordo com os interesses do observador dos fenômenos linguísticos, estes podem ser definidos em termos que valorizam em maior ou menor grau os aspectos sociais, culturais e políticos. A partir de uma abordagem contextualizadora, considera-se que em todos os usos da linguagem são expressos elementos de caráter ideológico. Neste trabalho, serão apresentadas as bases do conceito de ideologia linguística, como fundamentação para a interpretação de práticas linguísticas e para a articulação dos sistemas de ideias relativos a noções de linguagem, línguas, ensino de línguas, comunicação com formações culturais, políticas e sociais. Desta forma, se utilizará como objeto de análise um livro didático de língua espanhola, destinado a turmas de ensino fundamental, ressaltando-se algumas ideologias linguísticas que podem ser percebidas na forma como o material trata os aspectos da diversidade linguística do espanhol, na seção de apresentação da publicação e depois nas próprias atividades que vão sendo propostas nas unidades em que se organiza. Também se fará um contraponto das ideologias linguísticas verificadas com a ideologia do pan-hispanismo, cujas características são explicitadas por Lagares (2010).

Palavras-chave: ideologias linguísticas, ensino de língua espanhola, pan-hispanismo.

1 Introdução

Ao se pensar nas diversas formas de abordar a língua como objeto de estudo da Linguística, pode-se mencionar múltiplas visões que diferem na maneira como enfocam esse objeto. De acordo com os

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na área de Estudos da Linguagem – deboramedeiros3@gmail.com

² Professora do Centro de Letras e Comunicação (UFPel) – isbellamozzillo@gmail.com

interesses do observador, o fenômeno linguístico pode ser definido em termos que valorizam em maior ou menor grau os aspectos sociais, culturais e políticos.

Como explicita del Valle (2007), por um lado, há uma definição de língua como um sistema de comunicação e interação, de transmissão de informações entre os seres humanos, cuja natureza e funcionamento se explicam através de suas propriedades estruturais e princípios formais, ou seja, uma abordagem formalista da linguagem, de forma mais ou menos descontextualizadora, representada pelo paradigma neogramático-estruturalista-gerativista. Por outro lado, há uma designação de língua como um sistema de relação entre a substância verbal e o contexto comunicativo, isto é, uma abordagem explicitamente contextualizadora do uso da linguagem, representada em disciplinas como a antropologia linguística, a sociolinguística e os estudos glotopolíticos.

Os desenvolvimentos dessas disciplinas e os aportes que trouxeram para os estudos linguísticos permitiram que pudessem direcionar seu foco mais em direção ao falante que à língua, e mais ao contexto e ao uso que ao sistema, o que possibilitou também a emergência da concepção de ideologias linguísticas.

Nos diversos usos da linguagem – que nunca são neutros – realizados nas diferentes formas de interação social, são expressos elementos de cunho ideológico. Questões, como poder, autoridade e legitimidade, são centrais para a análise do funcionamento da língua que, como elemento de ação política, deve ser definido como um fenômeno ideológico discursivo, ou seja, um objeto dinâmico em constante relação dialógica com o contexto (DEL VALLE, 2007).

As ideologias linguísticas são elementos fundamentais para a identificação e análise dos regimes de normatividade a partir dos quais se interpretam as práticas linguísticas. Pelo fato de as ideologias estarem inscritas nesses regimes, seus dispositivos atuam desde instituições, gerando discursos que legitimam as práticas. A legitimação pode ser percebida nas próprias práticas discursivas, na avaliação que os falantes fazem das formas em diferentes espaços sociais, e nos textos reguladores, como gramáticas, manuais e livros didáticos.

Ao considerar que os usos da linguagem serão sempre originados, guiados e fundamentados por aspectos ideológicos, se faz

necessário pensar de que forma esses elementos estão envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem de línguas, tanto materna como estrangeira. No que se refere ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, Martins (2007) salienta que aprender uma língua não se resume ao contato e ao conhecimento da língua-alvo, mas há uma série de processos comunicativos que abarcam questões políticas e ideológicas, culturais e sociais, visto que esses processos podem transportar o falante para outros lugares, outras situações e relações pessoais. A conexão que se estabelece com uma realidade sociocultural nova se produz sempre sobre uma base de pressupostos culturais que configuram nossa própria identidade social; por consequência, aprender uma nova língua não é apenas alcançar um domínio funcional de um novo código linguístico, mas também ser capaz de interpretar e relacionar-se com uma realidade sociocultural diferente.

Os aspectos ideológicos relativos à língua estrangeira serão determinantes na medida em que influenciam os propósitos do processo de aprendizagem e as atitudes frente à língua-alvo. A ideologia está presente desde a escolha da língua a ser estudada, até a forma de fazê-lo e o objetivo de aprendê-la.

Da mesma forma, os aspectos ideológicos estão interligados às ações que determinam o fazer do professor de língua estrangeira. Também é ideológica a atitude do professor no trabalho com a língua e os objetivos que espera que sejam alcançados pelos alunos, o modo como pretende encaminhar seu trabalho para atingir esses objetivos, o que levará a que faça escolhas, por exemplo, sobre a maior ou menor utilização da língua materna e da língua-alvo no processo e sobre o tipo de materiais e técnicas que irá empregar em sala de aula.

Este trabalho tem como objetivos, portanto, em um primeiro momento, apresentar as bases do conceito de ideologia linguística, como fundamentação para a interpretação de práticas linguísticas e para a articulação dos sistemas de ideias relativos a noções de linguagem, línguas, ensino de línguas, comunicação com formações culturais, políticas e sociais. Em um segundo momento, se utilizará como objeto de análise um livro didático de língua espanhola, destinado a turmas de ensino fundamental, ressaltando-se algumas ideologias linguísticas que podem ser percebidas na forma como o material trata os aspectos da diversidade linguística do espanhol.

Em um terceiro momento, se fará um contraponto das ideologias linguísticas verificadas com a ideologia do pan-hispanismo, cujas características são explicitadas por Lagares (2010).

2 Ideologia linguística

Com base na visão do uso da linguagem contextualizado nas práticas sociais, considera-se a língua como um fato social, dentro de processos de construção cultural, nos quais há a manifestação de elementos de natureza ideológica. Os usos que se fazem da linguagem não são neutros, ou seja, nas práticas sociais, intermediadas pela linguagem, são estabelecidas conexões entre os significados, os contextos, os jogos de poder, as ideologias, de forma mais ou menos consciente, mais ou menos explícita.

Ao lembrar que são múltiplas as formas de definir o que é ideologia, del Valle (2007) baseia-se em Blommaert (2005) para mostrar que uma das categorias em que pode ser classificada entende a ideologia como um sistema cognitivo que normaliza e naturaliza uma determinada interpretação das experiências; é o senso comum, as percepções normais que temos do mundo como sistema, as atividades naturalizadas que servem de suporte às relações sociais e estruturas e padrões de poder que, por sua vez, reforçam esse senso comum.

Ao associar o aspecto das relações de poder que geram as crenças que dão sustentação às ideias naturalizadas no senso comum dentro do campo da linguagem, pode-se perceber a manifestação dessas relações de algumas maneiras, como, por exemplo, na valoração dos diversos usos das línguas e dos sujeitos que o fazem, ou seja, na relação entre as formas linguísticas e o seu valor social. Se o usuário da língua se utiliza de uma variedade mais próxima do que se entende por uma norma culta, legitimada por gramáticas normativas e pela mídia, por exemplo, ele será mais bem visto, sua fala será mais respeitada e terá mais facilidade de acesso a vários âmbitos sociais em comparação com uma pessoa que se utiliza de uma variedade menos prestigiada da língua ou até mesmo demonstre um sotaque muito marcante de uma região geográfica específica.

De acordo com a definição de del Valle (2007), as ideologias linguísticas são sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, línguas, fala e comunicação com formações culturais, políticas

e sociais específicas. Ainda que pertençam ao âmbito das ideias e possam ser concebidas como uma ligação coerente entre a linguagem com uma ordem extralinguística, para naturalizá-la e normalizá-la, também se produzem e reproduzem no âmbito material das práticas linguísticas e metalinguísticas, apresentando um alto grau de institucionalização.

Ao problematizar a opção de conceitualizar um sistema de ideias sobre a linguagem como ideologia linguística, del Valle (2007) aponta três condições que explicitam os aspectos ideológicos envolvidos nesse sistema de ideias. A primeira condição é a contextualidade, ou seja, sua vinculação com uma ordem cultural, política e social; a segunda é a função naturalizadora, ou seja, seu efeito normalizador de uma ordem extralinguística apoiada no senso comum; a terceira é a institucionalidade, ou seja, sua produção e reprodução em práticas institucionalizadas organizadas em benefício de formas concretas de poder e autoridade.

A autora Kathryn Woolard utiliza o termo ideologias linguísticas ou ideologias da linguagem para referir-se às representações da interseção entre a linguagem e a dimensão social da atividade humana e à carga de interesses morais e políticos inscritos nessas representações. Assim, as ideologias linguísticas não representam somente a linguagem, mas também exibem os elos que a unem com as noções de identidade e comunidade, nação e estado, moralidade e epistemologia. Estão, portanto, profundamente imbricadas nas estruturas sociais e nos exercícios de poder, o que as constitui como um instrumento a serviço não só da interação verbal como também da ação política e da imposição, fortalecimento e disputa das hierarquias sociais (WOOLARD, 2007).

A partir dessa definição, a autora ressalta que as ideologias não são necessariamente ferramentas manipuladas conscientemente pelas elites que conspiram para consolidar seu poder. No sentido em que usa o termo, a ideologia se entrelaça com o poder social e político porque organiza os processos de significação que constituem os seres humanos como sujeitos sociais e produzem sua relação com a sociedade.

Assim como já foi mencionado sobre alguns autores citados anteriormente, Woolard expõe os sentidos que o uso do termo ideologia pode expressar. Enquanto para alguns a ideologia é um termo neutro

que abarca os esquemas conceituais da cultura, outros o utilizam em um sentido negativo de uma representação falsa e distorcida da realidade contrastada com a verdade objetiva e científica. Enquanto alguns veem a ideologia como um sistema coerente e articulado de fenômenos mentais, outros a aceitam como uma visão fragmentária e contraditória e a localizam no comportamento e nas relações vividas. Enquanto para alguns as ideologias estão ligadas à manutenção de uma posição de dominação, para outros elas podem ser tanto subalternas como dominantes.

O que é proposto, então, é uma busca pelas fontes e pelos efeitos sociais dos conceitos culturais como o propósito do uso do termo ideologia, por entender que os sistemas de conhecimento respondem às circunstâncias sociais e históricas nas quais se enraízam. Com essa fundamentação, a autora destaca a necessidade de se ter presente que os conceitos culturais são parciais, interessados, discutíveis e disputados, já que a ideologia não reflete, mas sim refrata as relações sociais que a geram e que, ao mesmo tempo, são organizadas por ela, assim como não se quer proclamar que haja um ponto privilegiado de acesso à verdade objetiva livre de raízes sociais. O aspecto ideológico não é uma característica que distingue uma forma de pensamento social de outra, mas é uma dimensão de qualquer prática de significação que interprete as relações sociais humanas.

Na definição de del Valle e Meirinho-Guede (2016), o conceito de ideologia linguística é uma categoria teórica baseada na visão de linguagem como prática social, em que se unem a dimensão formal (materialidade linguística ou gramática) e o contexto (situacional, social e, inclusive, geopolítico) no qual tem lugar a interação, ao se reconhecer que o uso da linguagem interfere no próprio contexto e é um modo de negociação de relações de poder. Por isso

Se trata de una categoría que nos invita a pensar el lenguaje en relación con el contexto, pero no solo como producto derivado de este (como objeto cuya forma refleja las condiciones sociales), sino también como práctica que lo constituye (como intervención efectiva en ese contexto). Las ideologías lingüísticas responden a los intereses de grupos sociales concretos y tienen un efecto naturalizador —como si de verdades inapelables se tratara— de las imágenes que producen del lenguaje. Estamos

ante un concepto teórico que pretende organizar el estudio de la relación entre lenguaje y poder (p. 622).

Para os autores, o estudo da condição ideológica das representações da linguagem deve, então, passar pela análise do modo como estão ligadas ao contexto em que operam e do modo em que esse contexto lhes confere pleno significado. Da mesma forma, deve-se buscar verificar como essas representações ideológicas da linguagem contribuem para naturalizar uma determinada ordem social, isto é, para criar uma aparência de ser imprescindível associada com um grupo particular de categorias e processos culturais, políticos e sociais. O exame das ideologias linguísticas deve identificar os interesses e espaços institucionais que possibilitam e, inclusive, favorecem sua (re)produção. Em resumo, portanto, os autores propõem que os três elementos caracterizadores das ideologias linguísticas são a contextualidade, o efeito naturalizador e a institucionalidade.

Moita Lopes (2013) destaca que uma língua é um projeto discursivo, orientado por ideologias, e não um fato definitivamente estabelecido, o que desnaturizaria a visão, por exemplo, de que uma língua propriamente dita deve ter limites claros e ser puramente constituída por componentes como estrutura sonora, gramática e vocabulário. O autor coloca que o simples ato de pronunciar palavras no mundo é realizado a partir de uma posição particular, e que, com isso, geramos efeitos de sentido específicos e nos posicionamos social e ideologicamente.

As ideologias linguísticas, para Moita Lopes (2013), são as crenças ou sentimentos sobre as línguas e seus usos nos mundos sociais, são múltiplas e derivam de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas, são

compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo (p. 22).

Ao se pensar nessas definições que destacam aspectos da perspectiva ideológica da linguagem, percebe-se que construtos como

língua, norma, falante, identidade linguística, comunidade de fala, competência, monolinguismo e bilinguismo, etc., têm sido problematizados por se orientar por essencialismos e homogeneizações linguísticas, em um mundo caracterizado atualmente pela globalização, em que a hibridização, a mestiçagem, a superdiversidade e a mistura linguístico-identitária são cada vez mais evidenciadas, o que torna necessária uma linguística que volte o seu trabalho para as práticas, os contatos e os usos das línguas gerados nessas circunstâncias (MOITA LOPES, 2013, p. 29).

3 Ideologia linguística no livro didático *cercanía*: diversidade

Como já mencionado anteriormente, as ideologias linguísticas determinam as várias dimensões do ensino de língua estrangeira, dentre as quais se pode citar a elaboração e a utilização dos materiais didáticos. Considerando-se o livro didático uma peça importante no trabalho do professor de língua estrangeira, neste momento, se buscará observar algumas das ideologias linguísticas que são apresentadas ao longo de um livro didático de língua espanhola, destinado a alunos do ensino fundamental.

O livro *Cercanía* foi escolhido para análise por ter sido disponibilizado em escolas públicas, a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Foi selecionado o volume proposto para o 9º ano do ensino fundamental.

Na seção *Presentación*, em que as autoras se dirigem aos alunos que utilizarão a obra explicando aspectos gerais sobre o espanhol e sobre o que poderão encontrar ao longo do material, é mencionado que uma das razões para o interesse na aprendizagem do espanhol é que essa é uma das línguas mais faladas do mundo e presente como língua oficial na maioria dos países que fazem fronteira com o Brasil. Além disso, é apontado que o conhecimento do espanhol poderá levar ao conhecimento sobre culturas, costumes, hábitos e crenças, e também ao acesso a um mundo amplo e interconectado, como se vê na Figura 1:

Presentación

Caro(a) alumno(a):

Cada uno de los cuatro volúmenes de esta colección te brinda la oportunidad de conocer el mundo hispanohablante desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente.

¿Sabías que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es la lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil? Esas son algunas de las razones que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes, etc.

Específicamente en este volumen, comprender el español y expresarse en esa lengua es:

- informarte sobre Guinea Ecuatorial, único país africano que habla el español;
- escuchar canciones de Las Hijas del Sol, de El Sueño de Morfeo y de Fito Paez;
- aventurarte en películas como *Kirikú y la bruja*, cuyo escenario es África y *Histórias Brasileiras*; cuyo escenario es Brasil;
- conocer campañas educativas de Colombia sobre aseo personal;
- leer textos literarios de Eduardo Galeano, de Marina Romero, de Fabián Sevilla y de Pedro Calderón de la Barca;
- enterarte de leyes de racismo en Brasil y Colombia;
- reflexionar sobre el lenguaje y algunas expresiones prejuiciosas;
- saber quiénes son Aleijadinho, Beethoven, Jorge Luis Borges y Corín Tellado;
- divertirse en el mundo de las historietas con Mafalda, Condorito y otros encantadores personajes;
- participar de tertulias literarias recitando poetas hispanohablantes;
- admirar obras de Tarsila do Amaral, de Diego Rivera y de Antonio Berni;
- actuar con Tirso de Molina y José Zorrilla y su seductor personaje cuyo nombre es Don Juan;
- entender qué significa la palabra **teatro** y sus orígenes, además de conocer algunas obras clásicas teatrales;
- entrar en el mundo de la ficción de telenovelas, fotonovelas y radionovelas venezolanas, colombianas, mexicanas, argentinas, costarricenses y brasileñas.

En fin, es tener acceso a un mundo más amplio e interconectado. Este viaje está hecho para quienes tienen sed de conocimiento y placer. ¡Bienvenido(a) al mundo hispanohablante!

Las autoras

Figura 1: Seção *Presentación* do livro *Cercanía* (p. 3)

Ao longo das unidades em que se divide o livro, são apresentados textos e atividades nas quais aparecem canções, filmes, textos literários e obras de arte de artistas de diversas nacionalidades. A primeira unidade, por exemplo, leva o nome *Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África hispanohablante*, e nela se encontram explicitados muitos aspectos socioculturais de um país pouco conhecido e que dificilmente os alunos relacionariam com o mundo hispanófono.

O livro traz ainda alguns quadros que apresentam informações complementares sobre os assuntos tratados em cada unidade, dentre os quais se destacam o que se chama *A quien no lo sepa*, onde se

encontram informações sobre personalidades dos países hispanofalantes, e o que se chama *El español alrededor del mundo*, onde se indicam aspectos da diversidade na comunicação em espanhol, com relação, por exemplo, às variedades linguísticas e às diferenças de léxico entre os países. As figuras 2 e 3 trazem uma amostra de como esses quadros são apresentados:



Figura 2 (esquerda): Quadro *A quien no lo sepa* do livro *Cercanía* (p. 52)

Figura 3 (direita): Quadro *El español alrededor del mundo* do livro *Cercanía* (p. 72)

A partir da posição que as autoras assumem na seção inicial de apresentação do livro e da maneira como isso se reflete nas atividades e informações veiculadas nas unidades, pode-se notar a vinculação a uma ideologia linguística da diversidade da língua espanhola, de maneira que os conhecimentos linguísticos são associados a aspectos da cultura e da sociedade de variados países hispanofalantes – e inclusive nas relações com o Brasil e a língua portuguesa – demonstrando a valorização não só de aspectos que podem ser gerais da língua espanhola, mas também de outros que são peculiares e formam a identidade e as variedades características de cada país.

Essa perspectiva vai ao encontro também do que é colocado por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Os documentos estimulam que o trabalho com a língua estrangeira valorize as diferentes variedades linguísticas, destacando o papel de construção social exercido pelos usos da linguagem. Nas OCEM, por exemplo, ao tratar da heterogeneidade do espanhol, há o destaque para “a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior” (p. 134).

4 Ideologia linguística do pan-hispanismo

Além de uma ideologia linguística da diversidade, como comentado anteriormente, é necessário reconhecer que existem também outras ideologias que conduzem o tratamento do espanhol no âmbito de seu ensino como língua estrangeira. Pode-se citar, entre elas, a ideologia linguística do pan-hispanismo.

Segundo Lagares (2010),

A política linguística “panhispânica” é em parte resultado da peculiar constituição do espaço político transnacional do castelhano, em que a organização das “Academias de la Lengua” dos diversos países hispânicos, sempre sob a direção e o controle da Espanhola, teve um peso ímpar (p. 91).

Assim, há a ideologia de uma suposta unidade entre variedades do espanhol, que busca inclusive que os próprios falantes se reconheçam nas variantes padronizadas e normatizadas, e, com isso, desenvolvam uma consciência de pertencimento a uma comunidade linguística prestigiada, em um processo de assimilação.

O autor coloca ainda que essa visão busca justificar-se com a ideia de uma hipotética capacidade excepcional do espanhol para a assimilação dos falares fronteiriços, ou seja, de uma definição do espanhol como “língua-síntese”, o que ganha legitimidade e institucionalidade no momento em que

autoridades linguísticas e políticas espanholas afirmem que o espanhol nunca foi imposto aos falantes de outras línguas, ibéricas ou americanas: o castelhano teria se imposto na realidade

por si só, precisamente por ser a síntese espontânea das línguas da Espanha e, posteriormente, das Américas (p. 97).

A língua, nesse caso, é vista apenas como um instrumento para a comunicação e transmissão de informações. Deste modo, o que se obtém é um apagamento das características particulares de cada cultura na qual o espanhol está inserido, e uma naturalização da hierarquia de valor e de poder centrada em uma norma específica da língua; o que se pretende é a substituição do “caráter policêntrico do castelhano pela constituição de um único centro normativo” (LAGARES, 2010, p. 99), uma redução presente mesmo em alguns materiais didáticos, como lembra Lagares (2010), “em que a variação aparece apenas como um fenômeno marginal e não constitutivo da realidade linguística” (p. 101).

As OCEM alertam também para esse fato, que gera apagamento e renúncia a identidades, exclusão e opressão:

O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela ideia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências” (p. 136).

5 Considerações finais

Com o presente trabalho, buscou-se explicitar o caráter ideológico como fator integrante das práticas sociais, intermediadas pelos usos da linguagem, que sempre vão expressar o posicionamento do usuário da língua como sujeito. Com o conceito de ideologia linguística, salienta-se a visão de língua como elemento de ação e construção política, cultural e social.

A partir da breve análise do livro didático, verifica-se a filiação das autoras a uma ideologia da diversidade, já que o espanhol foi mostrado como uma língua plural e heterogênea, integrante de um mundo interconectado e de grande riqueza linguística e cultural. A essa ideologia aliam-se também as diretrizes dos documentos oficiais brasileiros sobre o ensino de língua estrangeira, que orientam para uma visão igualitária da diversidade.

No entanto, é necessário observar a existência de outras ideologias, como a da visão pan-hispanista, que traz uma abordagem reducionista das variedades do espanhol, desconsiderando as características específicas de cada povo, em prol apenas de uma instrumentalização para a transmissão de informações.

Assim, quando se trata do ensino de língua estrangeira, deve-se estar atento às representações que (re)produzimos a cada escolha feita, a que ideologias nos relacionamos, pois, como foi exposto, o nosso instrumento de trabalho – a língua – não se limita a um código a ser desvendado, mas se fundamenta como constituinte de significação, conhecimento e valores.

Referências

ARNOUX, Elvira Narvaja de; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje - Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7:1, p. 1-24, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

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

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza S. *Cercanía: espanhol*. 9º ano – anos finais – ensino fundamental. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

DEL VALLE, José. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In: DEL VALLE, José (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007.

DEL VALLE, José; MEIRINHO-GUEDE, Vitor. Ideologías Lingüísticas. In: GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. v. 2, p. 622-631, London & New York: Routledge, 2016.

LAGARES, Xoán Carlos. A ideologia do panhispanismo e o ensino do espanhol no Brasil. *Políticas Lingüísticas*. Córdoba, Argentina, v. 2, p. 85-110, out. 2010.

LEDESMA, Patricia Mena. Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, Distrito Federal, México, v. 9, n. 17, p.51-70, 1999.

MARTINS, Pâmela Selso. Das relações de poder e ideologia no ensino de uma L2. *Linguagens & Cidadania*, v. 9, n. 1, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

WOOLARD, Kathryn A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, José (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007.

O DIALOGISMO BAKHTINIANO NA CANÇÃO “APESAR DE VOCÊ”, DE CHICO BUARQUE

NUNES DA SILVA, Jéssica¹; MARTINS, Alessandra Avila²

Resumo: Este artigo apresenta a análise da canção *Apesar de você*, de Chico Buarque, composta em um período marcante na história do Brasil, a ditadura. Para uma análise mais aprofundada sobre a canção, o período em que foi composta e o objetivo do autor ao compô-la são extremamente importantes para a sua compreensão. Como ferramenta de análise será tomada a perspectiva Bakhtiniana que apresenta os conceitos denominados como *dialogismo*, que se refere à inter-relação entre os discursos produzidos anteriormente e posteriormente a um determinado enunciado; e *polifonia*, uma propriedade da linguagem que se refere às múltiplas vozes que se fazem presentes dentro de um discurso. Sendo assim, esta análise se propõe a identificar os enunciados com os quais o autor dialoga em sua canção e a verificar quais são as vozes que se fazem presentes nela. Ao identificar esses pontos será possível compreender como esses dois aspectos colaboram na produção de sentido da canção.

Palavras-chave: dialogismo, polifonia, Bakhtin, Chico Buarque.

1 Introdução

O presente artigo apresenta uma análise da canção *Apesar de você*, de Chico Buarque, composta em 1970, época em que o Brasil vivia o período da ditadura. Durante esse período surgiram órgãos de censura responsáveis pela revisão de toda produção cultural e jornalística que seria publicada no país, de modo a evitar que ideias contrárias ao regime circulassem entre a população. Em vista disso, muitas produções daquele período foram censuradas, e, em alguns

¹ Acadêmica do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Rio Grande - FURG. E-mail: jessica.nunes_17@hotmail.com

² Doutora em Letras. Universidade Federal de Rio Grande. alessaavila@hotmail.com

casos, seus autores foram perseguidos, acusados de subversão.

Os órgãos responsáveis pela censura voltaram sua atenção especialmente às canções que apresentavam dizeres contrários aos impostos pelos militares. Isso ocorreu porque essas ideias contrárias eram facilmente disseminadas entre o povo através das canções. Dessa forma, os compositores necessitaram encontrar uma maneira para driblar a censura e assim continuarem a tratar das atrocidades cometidas pelos militares. A forma encontrada pelos artistas para escaparem da censura foi jogar com os sentidos aparentes das palavras e suas possibilidades de interpretação. Por isso, conforme Borges (2004), nem sempre a censura conseguia compreender o verdadeiro sentido das canções e, conseqüentemente, as liberavam para circular entre a população.

Apesar de você está entre as canções que foram liberadas pela censura, pois o sentido aparente de sua letra nada tem a ver com as questões políticas. Porém, ao decorrer da canção, Chico aborda e dialoga com os receios da população referentes ao período político do país. Para analisar esse jogo de palavras e as ideias contrárias ao regime contidas na canção, considerou-se os conceitos de *dialogismo* e *polifonia*, propostos pelo Círculo de Bakhtin. Dessa forma, buscou-se analisar quais enunciados foram incorporados para a letra da canção e como esses enunciados colaboram na construção de sentido do texto em questão.

2 A Ditadura no Brasil e a Censura³

A ditadura no Brasil teve início com um golpe de Estado em 1964 que perdurou até o ano de 1985. Com a justificativa de haver uma ameaça comunista no país, os militares foram responsáveis pelo golpe que afastou do governo o presidente João Goulart e levou ao poder o marechal Castelo Branco, que conduziu o país até 1967. Castelo Branco foi extremamente autoritário, aprovou uma nova Constituição, em que institucionalizava o regime militar e suas ações, vetava os direitos dos cidadãos e instaurava as eleições indiretas para presidente.

A liberdade de expressão foi um dos âmbitos mais afetados com o golpe. Os jornais da época considerados de esquerda, que denunciavam os atos violentos cometidos pelos militares, tiveram suas sedes interditadas e, em alguns casos, os proprietários foram presos acusados de subversão (rebelar-se contra o Governo). O regime ditatorial

³ As informações contidas neste tópico são baseadas nas informações disponíveis no site <http://memoriasdaditadura.org.br>

se utilizou de critério políticos para censurar o jornalismo, além de agir com atitudes repressivas aos declarados contrários ao Governo. Para isso, havia um Conselho Nacional de Censura e tribunais de censura que monitoravam e julgavam os veículos de comunicação que noticiassem contra o Governo, interditando-os imediatamente.

Em 1968, Costa Silva decretou o Ato Institucional Número cinco (AI-5) precursor da fase mais repressiva da ditadura. O AI-5 legitimava a censura e obrigava todos os veículos de comunicação a passarem por vistoria por agentes autorizados do Governo. Tudo que seria publicado era revisado por esse órgão que tinha o objetivo de manter a imagem de estabilidade política e de prosperidade. Assim, as torturas e os excessos cometidos eram desconhecidos por grande parte da população que acreditava que aquele momento estava sendo uma época fértil para o país.

A censura não era aplicada somente aos veículos de comunicação, pois o âmbito cultural também sofreu muito com a ação dos censores. A censura se fazia presente no teatro, nos meios acadêmicos, no cinema, em livros e, principalmente, nas músicas. A Música Popular Brasileira (MPB) foi acusada pelo Governo de ofender à moral, os bons costumes e às leis. As músicas recebiam uma atenção especial por parte da censura, pois através delas eram facilmente disseminados fatos e ideias que o Governo queria evitar que chegassem à população. Muitas músicas foram vetadas pela censura, algumas apenas pelos títulos que receberam e muitos autores foram presos ou exilados, acusados de subversão. Entre os artistas que sofreram o efeito da censura em suas músicas estão Gilberto Gil, Caetano Veloso, Raul Seixas, Elis Regina, Chico Buarque, entre outros.

Para driblar a censura, os artistas utilizavam metáforas para expor suas ideias contra a ditadura que, normalmente, só eram percebidas pelo Governo quando já estavam fazendo sucesso na boca do povo. Assim ocorreu com grande parte das canções de Chico, inclusive com *Apesar de você*, que será analisada neste trabalho.

3 O artista, Chico Buarque⁴

Francisco Buarque de Hollanda nasceu em 19 de junho de 1944, no Rio de Janeiro. É filho do historiador e sociólogo Sérgio de Holanda e da pianista Maria Amélia Cesário Alvim. Em virtude do trabalho de seu pai morou em São Paulo e na Itália, onde sua casa era

⁴ Baseado nas informações contidas no site oficial de Chico Buarque de Hollanda

frequentada por diversos intelectuais e artistas, inclusive Vinicius de Moraes, que seria mais tarde seu parceiro em algumas composições.

Em 1959 fez a sua primeira composição: *Canção dos olhos*. Em 1963 começou o curso de Arquitetura e Urbanismo, na Universidade de São Paulo, momento em que começou a participar de movimentos estudantis. Nesse mesmo ano, ele participou do musical *Balanço do Orfeu* com a música *Tem mais samba*, começando sua carreira.

Chico passou a ser reconhecido pela crítica e pelo público ao ganhar o primeiro Festival de Música Brasileira com a música *A Banda*, interpretada por Nara Leão. Em 1965 lança seu primeiro LP, *Chico Buarque de Hollanda*. No período da Ditadura do Brasil, o artista teve muitas de suas músicas censuradas pelo regime, além de ter sido um dos compositores mais perseguidos nessa época. Isso ocorreu porque ele fazia parte dos artistas engajados contra o regime instaurado e, por meio de suas composições, denunciava os excessos cometidos pelo militares, os casos de violência e os desaparecimentos de militantes.

Por ser um dos principais artistas vítima de perseguição, em 1969 ele se autoexilou na Itália. Em 1970, acreditando que a situação no país havia melhorado, Chico retornou ao Brasil e lançou *Chico Buarque de Hollanda nº4*. Ao perceber que a situação do país estava igual, ele continuou a compor músicas em caráter de protesto. A música *Apesar de você* foi lançada e chegou às lojas em um compacto que teve 100 mil cópias vendidas. Após um jornal insinuar que o “você” do título da canção se referia ao presidente Médici, a música foi censurada e a venda proibida. Em 1980, Chico se engajou no movimento pela luta das diretas já. Em 1999, ele foi eleito o “músico brasileiro do século” pela revista *Isto é*, através de votação popular.

4 A canção, *Apesar de você*.

APESAR DE VOCÊ (1970)⁵

#estrofe 1

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda

⁵ Letra retirada do site oficial de Chico Buarque de Hollanda

Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

#estrofe 2

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar

#estrofe 3

Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar

#estrofe 4

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver

O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa

#estrofe 5

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente

#estrofe 6

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal

5 Enunciado e Produção de sentido na perspectiva Bakhtiniana

Para melhor compreender essa canção de Chico Buarque, é necessário que tenhamos alguns conhecimentos prévios acerca do período em que foi composta e o intuito do autor ao compô-la de tal forma. Para tal, a compreensão de alguns conceitos propostos pelo círculo de Bakhtin torna-se uma ferramenta essencial na construção de sentido da canção em análise.

Para Bakhtin, a linguagem é concebida como uma prática social, um processo de interação entre sujeitos socioculturalmente situados. Nessa concepção, a linguagem possui um caráter ideológico, pois a palavra, concretizada através de enunciados, carrega consigo

valores. O enunciado refere-se a situações concretas de comunicação e, segundo o autor, “um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (2006, p.289). Nessa perspectiva, um enunciado não pode ser neutro, pois carrega em si um acento valorativo que cada sujeito atribui a partir de sua relação com o contexto sociocomunicativo. Além disso, essa atribuição valorativa será determinante na forma como o sujeito irá concretizar seus enunciados. A canção *Apesar de você*, de Chico Buarque, é um exemplo disso. Ao compor essa canção, Chico tinha como objetivo relatar aquele momento político pelo qual o país estava passando e, para isso, atribuiu à letra a sua visão sobre o ocorrido, ou seja, seu julgamento valorativo sobre os fatos.

Esse posicionamento do sujeito irá determinar como o enunciado irá ser concretizado. Esse enunciado é um produto da relação do sujeito com o mundo e com outros enunciados. Logo, todo enunciado possui um caráter dialógico, pois estabelece relação de sentido com a palavra do outro e com as vivências do sujeito. Sendo o dialogismo um princípio básico da vida, e, conseqüentemente, da linguagem, dentro de um enunciado poderá haver uma diversidade de vozes sociais. Nessa concepção, o enunciado não é individual, pois se concretiza através da relação com o objeto da enunciação e entre os enunciados que o procederam.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem autosuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunidade verbal (BAKHTIN, 2000. p. 317).

Todo enunciado é um diálogo que traz em si não somente as vozes do locutor e interlocutor, mas também todas as vozes que já disseram algo sobre o objeto enunciado. Assim, o ponto de vista do interlocutor emerge da interação entre suas palavras e as palavras de outros. Com relação a isso, é conveniente destacar o conceito de *polifonia* para melhor compreendermos essas vozes que se fazem presentes nos enunciados. Segundo Barros (1994), a polifonia na visão

Bakhtiana é uma relação entre textos que manifesta as vozes componentes de nosso discurso. Nos textos polifônicos, o diálogo entre discursos é marcado, ou seja, as relações dialógicas estabelecidas com outros discursos são perceptíveis. Um discurso polifônico nos permite identificar as diversas vozes que os constituem em função do caráter dialógico das práticas discursivas.

Outro aspecto importante ao que concerne o enunciado é que, além de manter relação com outros enunciados, ele também é condicionado através da relação que mantém com a natureza contextual da interação. No dialogismo defendido pelo círculo de Bakhtin há uma interdependência entre discurso e contexto de interação, sendo que um determina o outro e vice-versa.

Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (VOLOCHINOV/BAKHTIN. p. 06).

Assim, o enunciado só terá seu sentido completo se analisado considerando o contexto interativo em que foi produzido, pois a palavra em si não é suficiente para uma interpretação aprofundada e plena.

Discutido estes conceitos na visão do círculo de Bakhtin, podemos agora nos deter na análise da música *Apesar de você*, tentando identificar na canção os conceitos citados anteriormente.

Essa música foi composta por Chico Buarque, em 1970, quando regressou de seu exílio na Itália. O Brasil passava pelo período da ditadura, em que o controle sobre a produção cultural do país era forte. Alegando que a letra da canção tratava-se de uma briga entre namorados, em um primeiro momento a canção foi liberada pela censura, que não percebeu a mensagem implícita que a letra continha. Quem não possui conhecimento sobre o período em que a canção foi escrita provavelmente não conseguirá interpretá-la no seu ínfimo, se limitando a uma interpretação superficial, como, por exemplo, a de uma briga entre namorados.

Sobre isso, Volochinov/Bakhtin dizem:

[...] a situação (extraverbal) se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto comoum todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavrased (2) a parte presumida (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, p. 08).

Na canção, o autor manifesta sua crítica ao Governo ditatorial através de uma linguagem metafórica, deixando nas entrelinhas sua crítica. Ao se utilizar de mecanismos implícitos, ele consegue atingir seus dois objetivos: driblar a censura e manifestar os anseios que eram comuns a ele e ao povo daquela época. Sendo assim, o destinatário da música, o povo, por compartilhar a mesma visão de Chico sobre os fatos, conseguia compreender a crítica implícita em seus versos.

Para atingir seu objetivo, o autor dialoga, em sua canção, com diferentes enunciados produzidos anteriormente ao seu. Ele incorpora para seu enunciado algumas vozes com as quais ele vai dialogando ao decorrer da canção. Na primeira estrofe *“Hoje você é quem manda / Falou, tá falado / Não tem discussão [...]”* o “você” ao qual o autor faz referência em toda música pode ser interpretado como o presidente da época (Médice) ou, de forma geral, todos os militares que exerciam poder sob o país. Perceba que *“Falou, tá falado / Não tem discussão”* indica o quão rígido era o Governo naquela época, pois tudo que os militares ditavam era lei e não poderia ser questionado pela população.

Nessa mesma estrofe, ainda mostrando sua indignação contra a situação política, o autor absorve outra voz para seu enunciado, a da igreja: *“Você que inventou o pecado / Esqueceu-se de inventar / O perdão”*. Esses versos são uma crítica ao regime ditatorial que punia severamente (com tortura, morte, etc.) aqueles que transcendiam as regras impostas por ele. Nesse contexto, transcender as regras pode ser entendido como o “pecado”. Mas para esse pecado não há perdão, mas sim, somente punição. Esses versos são uma analogia à Bíblia que em Gênesis 3 traz a origem do pecado. De forma geral, pecar é desobedecer ao “supremo Criador”, violando suas leis em pensamento ou em ação, coletiva ou individualmente. Todo aquele que se confessar e se arrepender de seus pecados será perdoado por Deus. Porém, o único pecado para o qual não há perdão é o de

blasfemar, ou seja, insultar o sagrado. Dessa forma, quando Chico traz essa voz da igreja para sua composição, ele está comparando o “sagrado” ao regime da ditadura, ao qual ninguém poderia rebelar-se contra, pois não seria perdoado, mas sim castigado.

Além de fazer sua própria crítica à situação política do país, o cantor também deu voz ao povo ao incorporar e dialogar com os anseios e as críticas da população contra o Governo. Pode-se dizer que a voz do povo presente na música também é a sua própria voz, pois ele se inclui e concorda com a inconformidade desse povo diante da situação. Algo que evidencia isso, é que em cada estrofe que inicia com os versos “*Apesar de você / Amanhã há de ser / Outro dia*” há um coro que canta juntamente com o cantor e que representa a voz do povo. Esse coro pode ser entendido como uma mobilização da população que está se posicionando contra a ditadura e depositando sua esperança de mudança de situação em um dia futuro.

Ao se posicionar contra o discurso do regime ditatorial, Chico ameaça e provoca: “*Você vai pagar e é dobrado / Cada lágrima rolada / Nesse meu penar*”(estrofe 3), “*Inda pago pra ver / O jardim florescer / Qual você não queria / Você vai se amargar / Vendo o dia raiar / Sem lhe pedir licença / E eu vou morrer de rir / Que esse dia há de vir / Antes do que você pensa*” (estrofe 4). Ele mostra claramente que acredita que a situação política do país melhorará, e, se dirigindo ao regime militar, ele diz que isso acontecerá mesmo que seja contra a vontade dos militares.

Apesar de você é uma canção feita para mobilizar o povo e ir contra o regime instaurado no país. Ela traz a tona toda indignação e desaprovação do cantor e da população com relação à situação política em que o Brasil se encontrava. Nela, o autor dialoga com outros enunciados se posicionando contra o regime e a favor ao povo, além de utilizar outras vozes (a da igreja) para metaforizar e mostrar o tão grave era aquele momento pelo qual o país passava.

6 Considerações finais

Através deste trabalho objetivou-se analisar os efeitos de sentidos que as palavras podem adquirir dentro de contextos específicos, como, nesse caso, o período da Ditadura. Na canção analisada, por exemplo, percebe-se o desejo do compositor em expressar seus anseios, que eram comuns aos anseios do povo, com relação à violência e repressão existentes naquele período político. Para isso, Chico

utilizou-se dos múltiplos sentidos que as palavras podem desempenhar dentro desse contexto (ditadura). Assim, a situação social, política e econômica em que o país se encontrava foram essenciais para determinar com quem esta canção iria dialogar e como ela seria construída.

Adotando como ferramenta de análise os conceitos de dialogismo e polifonia, propostos pelo Círculo de Bakhtin, foi possível analisar as vozes incorporadas para a canção e os enunciados com os quais o autor dialoga no decorrer da letra de sua música. Além disso, foi possível verificar como essas vozes e enunciados colaboraram na produção de sentido desse texto, em que as palavras expressam muito mais do que o seu sentido aparente. Para isso, foi essencial considerar todo o contexto da época, a relação entre enunciador e outras vozes e o conteúdo ideológico abordado na canção, para, então, ser possível realizar uma leitura crítica das ideias discutidas nas entrelinhas deste texto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Dialogismo, polifonia e enunciação*. In: *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. FIORIN, José Luiz (Orgs). São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaios de Cultura).

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 1990. Edição Pastoral

BORGES, Maria Isabel. *O jogo ético-político nos quadrinhos editados em "O Pasquim"*. 2004. 179 f. Dissertação de (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-graduação em Linguística — Curso de Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2004.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Discurso na vida e discurso na arte*. Traduzido por: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.

----- . *Origens do golpe*. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br>> . Acesso em: 24 de setembro de 2017.

----- . *Chico Buarque de Hollanda: vida e obra*. Disponível em: <<http://chico-buarque.com.br>>. Acesso em: 24 de setembro de 2017.

O GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

BUCHORN, Julia¹; WITTKE, Cleide Inês²

Resumo: Os ensinamentos da leitura e da escrita são essenciais nas aulas de Português no nível básico, pois essas práticas têm a capacidade de possibilitar o conhecimento e o domínio da língua como atividade social. Isso porque saber ler e escrever com desenvoltura e com adequação não é importante apenas à vida escolar, mas também ao bom convívio social. Considerando que a precariedade no ensino, principalmente na rede pública, tem desmotivado professores e alunos, precisamos estudar e pesquisar para encontrar alternativas que inovem o ensino, apresentando diferentes práticas de leitura e de escrita. Sob uma perspectiva sociointeracionista, defendemos que o trabalho com a língua materna seja efetuado por meio de textos/gêneros textuais, pois eles tornam o exercício da escrita mais prazeroso e produtivo. Através deste estudo, descrevemos o modo como foi aplicada uma oficina de escrita do gênero crônica, na tentativa de realizar um trabalho interessante e motivador. O procedimento metodológico foi organizado em seis encontros com um oitavo ano do ensino fundamental, direcionados ao estudo da crônica, com foco na escrita. Com esse objetivo, desenvolvemos exercícios de caracterização do gênero, de sua estrutura e também do uso de elementos de coesão e coerência e da vírgula.

Palavras-chave: Português; ensino fundamental; produção escrita; crônica.

1 Introdução

Existem atividades que devem ser adotadas nas aulas de Português, principalmente no ensino fundamental, pois elas auxiliam

¹ Graduanda em Letras – Português e Inglês, na Universidade Federal de Pelotas – bolsista CNPq/Capes buchornjuli@gmail.com

² Doutora em Letras. Universidade Federal de Pelotas – cleideinesw@yahoo.com.br

no desenvolvimento da competência do letramento, ou seja, da capacidade de leitura e escrita. Na execução dessas tarefas, destacam-se exercícios de leitura (compreensão e interpretação), de produção de textos orais e escritos, bem como de regras gramaticais. Faz-se, então, necessário definir a concepção de leitura. Para Koch e Elias (2010, p.12), a leitura é vista como “uma atividade de produção de sentidos baseada na interação autor-texto-leitor”.

Além do mais, saber ler e escrever é essencial não apenas para a vida na escola, mas também para um bom convívio social. É necessário que o ensino de língua seja fundamentado em práticas de leitura e de escrita, pois essas competências são de extrema importância para a aprendizagem das demais matérias escolares, por exemplo. De certo modo, a leitura e a escrita se complementam: as pessoas desenvolvem melhor a fala e a escrita fazendo uma boa leitura e vice-versa.

Da mesma forma, é importante ressaltar que a precariedade no ensino, na maioria das vezes, tem desmotivado tanto professores quanto alunos. Uma metodologia tradicional consiste em trabalhar a língua materna unicamente por meio de exercícios de regras gramaticais, com foco não no uso, mas na nomenclatura. Parece ser uma boa alternativa criar dispositivos didáticos através de trabalhos interessantes e inovadores que incentivam a prática da escrita e da leitura. O ensino de Português através de textos/gêneros textuais torna a prática da escrita mais prazerosa, interessante e rica para os estudantes, pois possibilita que façam uma contextualização da atividade realizada em sala. Apresentamos, nesta reflexão, uma oficina voltada à escrita por meio do gênero crônica, aplicada em um oitavo ano do ensino fundamental, buscando realizar um trabalho interessante e motivador juntamente com esses alunos.

2 O gênero textual como objeto de estudo no ensino da escrita

Ensinar os alunos de nível básico a escrever por meio do gênero textual é nosso ponto principal e defendemos esse ponto de vista fundamentado nos estudos de Marcuschi (2002), quando o linguista diz que: “usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p. 4).

Os gêneros textuais usados em diferentes situações sociais de comunicação são inúmeros. A vasta gama de gêneros possibilita uma melhor comunicação entre os sujeitos. Com base em resultados de estudos sobre a escrita, foram ocorrendo mudanças na forma de compreender como se ensina e aprende a ler e a escrever e, então, passou-se a repensar as práticas voltadas ao letramento dos alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.23), a “noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado”.

Os organizadores dos PCNs de Língua Portuguesa (1998) defendem que o trabalho didático-pedagógico com a língua deve abandonar os exercícios tradicionais que focam em palavras e estruturas descontextualizadas, ou seja, em atividades centradas nas regras gramaticais sob um enfoque de metalinguagem. Com uma abordagem de língua enquanto um processo de interação verbal, o documento estimula o ensino de língua materna através de atividades com gêneros textuais, tanto na prática da leitura, quanto da produção oral e escrita. Sugerem o trabalho com os diversos gêneros que circulam em nosso meio e possibilitam a comunicação nas mais variadas instâncias discursivas. Segundo Bakhtin (1992, p. 274):

os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Logo, podemos dizer que os gêneros textuais foram criados para atender a determinadas necessidades de comunicação entre os sujeitos. Por isso, surgem e continuarão surgindo em conformidade com a necessidade social de uso. Em vista disso, defendemos que o trabalho com os gêneros já existentes em nossa sociedade possibilita que as aulas de língua sejam mais interessantes e proveitosas. No entender de Dolz e Schneuwly (1996, p. 68):

uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontarem com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Na presente pesquisa, selecionamos um gênero textual para trabalhar com a leitura, mas principalmente com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Após selecionar o gênero crônica, elaboramos uma sequência didática (SD), organizada em seis encontros. Essa SD voltada ao ensino da crônica foi construída com base no modelo didático de gênero (MDG), proposto por Schneuwly e Dolz (2010), a partir de pesquisas realizadas pelo grupo de Genebra, na Suíça, já no final da década de 80, com auge nos anos 2000.

Assumindo que o texto é um objeto bastante adequado para ser trabalhado em sala de aula, o definimos, conforme os PCNs (BRASIL, 1998, p. 22), como:

produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Em outras palavras, os Parâmetros identificam o texto como objeto de ensino, sugerindo que ele seja trabalhado em aula, especialmente nas de língua materna. O texto pode ser abordado de diferentes maneiras, sendo fundamental que o professor não se detenha somente em exercícios voltados a regras gramaticais, pois tais atividades não fazem com que o aluno se comunique melhor, seja lendo, falando ou mesmo escrevendo. Vemos o gênero textual como uma produção verbal, com a função primeira de comunicar. Nas palavras de Koch (2003, p. 31), o texto é uma

manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interagentes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural.

Nessa ótica, o texto é concebido como resultado parcial da nossa atividade comunicativa, compreendendo processos, operações e estratégias próprias da mente humana e materializadas em situações concretas de ação social (KOCH, 1996). O texto é uma manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, de modo a possibilitar a interação (KOCH, 1996). Resumidamente, vemos o texto como uma forma de interação social, podendo ser materializado via fala ou escrita.

Por conseguinte, podemos dizer que, ao circular por diferentes âmbitos da sociedade, o texto, via gênero de texto, cumpre sua função de comunicar. Como já dito, o gênero textual pode ser estudado na escola de forma que os alunos se tornem aptos a identificá-lo de acordo com suas características e também a produzi-lo através da escrita, de modo coerente. Por tudo isso, defendemos a importância do trabalho com gêneros textuais de diversas maneiras nas aulas de Português. Para Wittke (2012, p. 23), é papel

do professor preocupado em desenvolver a capacidade leitora de seu aluno o de disponibilizar diversas estratégias, a partir de variados gêneros textuais, que oportunizam o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o aluno possa entrar no texto e se posicionar diante da temática ali abordada, estabelecendo relações com a realidade em que vive. Dentre as diversas atividades possíveis, destacamos a mais comum que é o roteiro de leitura, pelo meio do qual o aluno-leitor pode entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também o faça refletir sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu dia a dia.

O gênero textual é um instrumento que oportuniza a interação entre os interlocutores, é uma realidade empírica, cuja materialização se efetua por meio de algum texto, seja ele oral ou escrito. Por ser uma materialidade linguística essencial, o texto acabou assumindo

papel de extrema importância no ensino de língua, já que nos comunicamos não por palavras soltas nem por frases isoladas, mas através de mensagens plenas de sentidos. Nosso objetivo é refletir sobre a prática da produção textual na escola, defendendo que o gênero textual é um objeto adequado a esse ensino. Pensamos no ensino da escrita sob um enfoque dialógico, em que alguém diz algo a outro alguém não somente para ser avaliado pelo professor, mas para se posicionar sobre um assunto, manifestando-se de maneira coerente.

3 Metodologia baseada no MDG por meio de sequência didática

A metodologia de nossa pesquisa baseia-se em uma abordagem sociointeracionista e, como (futura) professora(s) de Língua Portuguesa, nos preocupamos com o ensino de língua nas escolas. O resultado de nossa pesquisa nos inclina a defender que o ensino por meio de gênero, neste caso específico da crônica, se mostra como um procedimento metodológico bastante adequado para trabalhar a escrita, pois possibilita desenvolver habilidades fundamentais no processo de comunicação.

Elaboramos uma oficina de escrita com crônicas do autor Luís Fernando Veríssimo, explicando sobre esse gênero textual em rodas de conversas e também realizando diferentes exercícios voltados à caracterização desse gênero. Além de atividades identificando quem escreve, para quem e com qual finalidade, elaboramos uma tabela para identificar os elementos de um texto narrativo, principal estrutura das crônicas. Depois, construímos atividades voltadas ao uso de elementos de coesão e de coerência, de exercícios de gramática, principalmente do uso da vírgula, ao longo dos seis encontros.

Baseamos nosso estudo no Modelo Didático de Gênero de Schneuwly e Dolz (2010). Nesse modelo, os autores discutem sobre a importância de trabalhar com o gênero textual em sala de aula, como já foi mencionado anteriormente. Segundo os didaticistas, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (2010, p. 83). Consideramos, então, ser proveitoso aos alunos trabalharem com o gênero crônica, principalmente em função do tempo e do número de encontros previstos e disponibilizados pela professora titular.

De acordo com Travaglia (2002), o sujeito, ao fazer uso da língua, faz algo superior a uma simples tradução ou exteriorização de pensamentos. Mais do que isso, ele realiza ações, age e atua sobre o interlocutor. Ademais, como (futuras) professoras de Língua Portuguesa, acreditamos que devemos levar para a sala de aula a prática da interação verbal, o máximo possível. Com essa prática, através da produção de textos orais e escritos, de gêneros textuais previamente agendados, devemos selecionar aqueles que são mais adequados aos objetivos propostos em cada ano escolar.

Nossa proposta de escrita do gênero crônica foi organizada em cinco etapas, ministradas em seis encontros, conforme a figura que segue:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Segundo o esquema de SDs para ensinar um gênero textual, neste caso, da escrita do gênero crônica, montamos uma SD com cinco etapas, realizadas em seis encontros, de duas horas aula cada. O primeiro encontro dividiu-se em duas partes, sendo que a primeira aula foi destinada para a apresentação inicial das bolsistas e discussão acerca do gênero crônica, a partir da crônica *Nomes*, de Luís Fernando Veríssimo. Na segunda parte do encontro, foi produzido o primeiro texto escrito. O objetivo dessa aula foi produzir um texto inicial – a produção inicial –, que serviu de diagnóstico para a

elaboração dos demais módulos (três), voltados ao ensino da escrita. Produzidos os textos, eles foram recolhidos.

O comando para a proposta de escrita inicial foi: *Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um entardecer, após uma briga com amigos de sua rua, resolveu ir até a escola para esquecer a intriga. Ao chegar no pátio, se surpreendeu com o que viu... Imagine que você é um blogueiro e costuma postar suas histórias na rede social. Agora, dê continuidade a essa aventura, que começou a ser contada por um seguidor de seu blog. Pensando na história, responda: o que aconteceu na escola? O que surpreendeu o menino? Ele ficou com medo? Por quê? O garoto voltou para casa naquele dia? A história é sua! Use sua criatividade!*

Com os textos em mãos, eles foram cuidadosamente lidos pelas pesquisadoras e serviram de diagnóstico para elaborar as atividades que seriam desenvolvidas nos três módulos da oficina.

No primeiro módulo, trabalhamos com estratégias voltadas à compreensão e ao domínio dos temas, das características funcionais e estruturais do gênero crônica. Selecionamos mais sete crônicas de Veríssimo, cujo xerox foi distribuído para que os alunos lessem os textos. Organizados em grupos de quatro alunos, eles leram as crônicas e, a partir de uma planilha, destacaram elementos de funcionalidade (quem escreve, para quem, com quais objetivos e de que forma) e de estrutura (elementos da narrativa), cada grupo analisou uma crônica e apresentou-a para a turma.

Considerando as dificuldades de escrita observadas na produção inicial dos alunos, no segundo módulo, elaboramos atividades com foco no uso de elementos de coesão e de coerência. Esses exercícios foram elaborados de modo que os alunos tivessem a oportunidade de identificar, usar e refletir sobre esses elementos, tanto os referenciais quanto os sequenciais e aproveitamos para explicar sobre os efeitos na mensagem produzida, quando empregados de modo adequado. Usamos fragmentos dos textos produzidos pelos alunos e também das crônicas estudadas.

Organizamos o terceiro módulo com exercícios de gramática, enfatizando o uso da vírgula e de alguns tempos verbais. Foram discutidos aspectos pontuais no uso da gramática, observados nas produções textuais dos alunos e elaboradas atividades a partir de exemplos extraídos desses textos, tais como uso da vírgula, da conjugação

verbal. Nesse encontro, levamos uma crônica sem pontuação para que os alunos lessem, primeiramente, sem estar pontuada; depois, discutimos sobre a importância do uso da vírgula na clareza do sentido produzido. Por fim, os alunos pontuaram a crônica e fizemos nova leitura, observando a pontuação feita por Veríssimo.

O quinto encontro foi destinado à produção final de uma crônica, em cujo exercício os alunos foram estimulados a colocar em prática todo o ensinamento desenvolvido ao longo da SD. O comando de escrita foi o seguinte: *Um homem que passava as férias em sua casa de campo saiu para uma caminhada, como de costume. Ao passar por uma pequena fazenda e avistar uma casa aparentemente abandonada, ouviu alguns barulhos e decidiu entrar... A partir das imagens e do ponto de partida, escreva uma crônica. Use sua imaginação! A história é sua.*

Após a leitura comparada entre as produções inicial e final, buscamos identificar as mudanças ocorridas no domínio da escrita de um texto, com foco em questões de criatividade, uso de elementos de coesão e de coerência, bem como no uso da vírgula, sempre primando pela clareza da mensagem.

No sexto e último encontro foi realizada a reescrita da segunda produção, com base nos apontamentos feitos nos textos. Somente os alunos que tinham realizado essa produção fizeram a reescrita de seu texto, pois aqueles que não estavam presentes no quinto encontro foram orientados a fazer a produção final.

A proposta de escrita a partir do gênero crônica foi efetuada em uma escola de ensino fundamental, no município do Capão do Leão, em uma turma de oitavo ano, com 33 alunos na chamada, contudo, somente 31 deles frequentam as aulas regularmente. Na primeira produção, um total de 19 textos foram entregues pelos estudantes. Já na segunda produção, 21 textos foram entregues. Desses, 13 alunos escreveram a primeira e a segunda produção de uma crônica e selecionamos o texto de um deles (nomeando-o de "ALUNO X") para fazer um estudo comparativo entre a primeira e a última produção textual, analisando aspectos de tema, funcionalidade, estrutura e criatividade, bem como aspectos linguístico-gramaticais.

ALUNO X - PRIMEIRA PRODUÇÃO

1- ESTRUTURA	2- CRIATIVIDADE	3- GRAMÁTICA
“Tudo bem amigo?” Obs.: Não utiliza o travessão na sentença.	“Eles se desculparam pela briga e logo de noite o unicórnio deu tchau e sumiu.”	“Ele viu um unicórnio, muito colorido.” Obs.: uso inadequado da vírgula.
	“Então ele levou o unicórnio até os amigos dele, e lá o unicórnio brincava com os amigos dele, e com ele.”	“O unicórnio falou com ele.” (...) “Ele respondeu...” Obs.: repetição da palavra ele.

ALUNO X - SEGUNDA PRODUÇÃO

1- ESTRUTURA	2- CRIATIVIDADE	3- GRAMÁTICA
“- Aqui não é perigoso? Diz o homem, pensando.” Obs.: Utilizou dois pontos, nova linha e travessão na sentença.	“Porquê não tira os calçados, para sentir a natureza, como nós?!” Obs.: Como se pode ver, houve melhora na criatividade quando comparada com a primeira produção.	“Quando elas avistaram o homem, ficaram com um pouco de medo, mas perguntaram porque <i>ele</i> estava lá.” Obs.: Fez bom uso do elemento de coesão referencial.
“- Moço, moço! Senhor! Espere!” Obs.: Novamente, utilizou dois pontos, nova linha e travessão, além da pontuação adequada.	“Então, o homem tirou os calçados e começou a sentir-se mais leve. E todos ficaram felizes.” Obs.: Bom final para a crônica. Usou a criatividade.	“Antes de começar a brincadeira, as meninas falaram para ele.” “Elas entraram na casa, pegaram a bola e saíram.” Obs.: Fez bom uso da vírgula.

É possível constatar que o texto deste aluno apresentou melhoras nos quesitos: temático, estrutura, gramática e criatividade quando comparamos a primeira com a segunda versão do texto, pois, segundo o estudo apresentado, o estudante fazia repetição de palavras no texto, principalmente dos pronomes pessoais (ele/ela), usava inadequadamente a vírgula e não produzia boas frases e bons parágrafos (por exemplo, não fazia uso de dois pontos, nova linha, travessão). Com a leitura da segunda produção, foi possível observar

que as atividades propostas nessa SD auxiliaram o aluno na produção da última crônica, pois seu texto apresentou melhoras no uso dos elementos da narrativa, na exploração da criatividade (que é muito importante para a crônica), no uso de elementos de coesão e da vírgula.

4 Conclusão

Nossa pesquisa tem sido guiada sob uma perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem. Portanto, defendemos que as aulas de Português devem ser preparadas e ministradas de modo a desenvolver a competência comunicativa do aluno, através da prática da leitura, produção oral e escrita, de forma bastante didática e, sendo assim, o modelo didático de gênero, via sequência didática, parece ser bastante adequado à prática da escrita. Desse modo, quanto mais o aluno exercita essas práticas de interação, mais apto estará a se comunicar adequadamente e com segurança, nos diferentes usos da fala e da escrita.

Assim, quanto mais o aluno ler e escrever, melhor aperfeiçoará sua competência comunicativa. Sob essa ótica, compreendemos a aula de Português como sendo uma das principais responsáveis pelas atividades de leitura e de escrita, sempre com foco na interação social. É importante selecionar, preparar e ministrar com critério tanto o objeto a ser trabalhado em aula quanto o procedimento didático a ser adotado, dependendo do objetivo em foco.

Os resultados obtidos com a oficina de escrita, na qual os alunos leram, estudaram e escreveram diferentes crônicas, levam à conclusão de que o ensino de língua materna por meio de gêneros textuais, explorando elementos textuais, linguísticos e semânticos, consiste em um trabalho eficaz no ensino fundamental, pois possibilita que o aluno reconheça o gênero e desenvolva a capacidade de usá-lo com segurança. Além do mais, o aluno se mostrou motivado a escrever e explorar sua criatividade, principalmente na segunda produção textual, quando estava mais preparado para se expressar por meio da escrita, como foi mostrado no estudo comparativo entre as duas produções. Concluímos, então, que nossa proposta foi realizada com sucesso, suprimindo as expectativas de nosso projeto de pesquisa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, JOAQUIM; SCHNEUWLY, BERNARD. *Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propôs d'une expérience romande*, Emjeux, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. *Estratégias Pragmáticas de Processamento Textual. Caderno de Estudos Linguísticos*. São Paulo: Campinas, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna. Rachel.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, [2004]2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WITTKÉ, Cleide Inês. *Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Práticas. Caderno de Letras*. Pelotas, 2012. Texto on-line in: <<http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf>>. Acesso em agosto de 2017.

O PROFESSOR NÃO NATIVO DA LÍNGUA QUE ENSINA: UMA REFLEXÃO SOBRE CRENÇAS ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM PSICOLINGUÍSTICA

DIAS DOS SANTOS, Marina¹; AVILA BLANK, Cintia²

Resumo: Neste trabalho buscamos abordar conceitos como bilinguismo, interlíngua e transferência, com o objetivo de provocar uma reflexão acerca de crenças sobre o bom professor de inglês ser aquele nativo da língua que ensina. Analisamos a construção da autoimagem do professor de inglês como LE no cenário brasileiro e discorremos sobre a alternância de línguas na sala de aula de LE. Para examinar tais assuntos, consideramos fundamentos da psicolinguística. A reflexão suscitada por este estudo sugere que professores não nativos de língua inglesa utilizam sistemas que podem ser mais benéficos para seus alunos do que aqueles oferecidos por professores nativos do idioma, os quais não dominem a LM do aprendiz, num contexto de aprendizagem de L2 no ambiente artificial da sala de aula de LE.

Palavras-chave: crenças, professor de inglês, alternância de línguas, transferência, psicolinguística.

1 Introdução

É corriqueiro encontrarmos professores de Inglês que já tenham ouvido esta pergunta: “Eu sei que você é professor de inglês, mas você é fluente mesmo?”. Esta atitude demonstra uma crença de grande parte da comunidade de estudantes de língua inglesa como LE no

¹ Graduada em Letras - Português e Inglês, na Universidade Federal do Rio Grande. Graduanda em Letras - Tradução Inglês e Português, na Universidade Federal de Pelotas
marinadias.english@gmail.com.

² Doutora em Letras - Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Pelotas
cintiablank@gmail.com.

sul do Brasil e, principalmente, dos pais e parentes desses alunos. Eles acreditam que é comum professores de inglês não saberem inglês. Mas qual seria a razão de tal crença? Não está implícito que um profissional, para atuar na sua própria área, é capacitado para tal atividade? Afinal, você não pergunta para um cirurgião se ele sabe operar. E mais: o que é ser “fluyente” ou “bilíngue”? Será que quando um leigo usa essas palavras num diálogo com um professor de LE ambos têm os mesmos conceitos em mente? São estes assuntos que norteiam o desenvolvimento deste trabalho.

O professor de Inglês como LE tem sido frequentemente questionado em relação à sua proficiência e métodos de ensino. Parece que, no imaginário coletivo da comunidade, existem alguns fatores que determinam a competência de um professor de língua estrangeira, em especial o de Inglês, assunto o qual será considerado com mais detalhes no desenvolvimento deste trabalho. A grande questão é a seguinte: estamos observando crenças geradas a partir da concepção de leigos (em sua maior parte) afetando o modo como o professor planeja as suas aulas e vê a si mesmo, o que conseqüentemente leva o professor que não é nativo do idioma que ensina a comparar-se com um professor nativo e sentir-se inferiorizado. Tendo em vista que durante sua formação acadêmica o professor, por vezes, não é exposto a temas como a existência de níveis de bilinguismo, conceito de interlíngua e percebe a transferência linguística como interferência (algo a ser evitado), nem mesmo o próprio professor sabe o que exigir de si mesmo.

A falta de conhecimento sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e a facilidade de ser influenciado por opiniões alheias (quando não possui argumentos que comprovem o contrário), está levando o professor de Língua Inglesa como LE a se desvalorizar e pensar menos de sua própria capacidade como docente. Ter conhecimento de conceitos estudados dentro da área da psicolinguística na aquisição de línguas estrangeiras pode fazer com que o professor de Inglês não nativo desmistifique algumas crenças populares a respeito do que é o ideal. Ele poderá, então, sentir-se valorizado, acreditando na sua proficiência e sua capacidade de ensinar.

2 Crenças

É sabido que todos os grupos sociais possuem suas crenças. O filósofo americano Charles S. Peirce apresenta a definição de crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (1877/1958 apud BARCELOS, 2004: 129). Barcelos (2006) define crenças como “uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos”. Professores de Inglês que não tiveram formação acadêmica podem ser (em teoria) mais facilmente influenciados pelo senso comum, levando em consideração opiniões de pessoas que lançam definições superficiais sobre o que faz um professor ser melhor do que o outro. Contudo, percebemos que professores graduados em Letras também se deixam levar por crenças populares. Vemos que as crenças populares influenciam de tal forma que professores são capazes de abandonar métodos de ensino que já se mostraram eficazes ao longo de suas práticas (como o uso da L1 durante as aulas) para não se tornarem alvo de críticas ou porque, sem terem pesquisado e aprofundado seu conhecimento sobre o assunto, deixaram-se levar pelo senso comum.

É interessante observar como às vezes parecemos ter opiniões formadas sobre assuntos os quais, na realidade, não foram objetos de nosso estudo ou de profunda reflexão, algo que acontece automaticamente, despropositadamente e talvez naturalmente. John Dewey (1993) aponta que

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (DEWEY, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20).

De acordo com Ghedin (2002: 130), “todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de determinada sociedade, é um sujeito reflexivo”, ou seja, o fato de nosso pensamento divagar sobre muitos e variados assuntos não é estranho. Entretanto, assim como segue o discurso de Ghedin (2002: 130), “há uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem”, e, continuando

por esse caminho, a pessoa a qual deveria se dedicar a conjecturar sobre sua prática pedagógica e sobre se possui ou não conhecimento profundo do conteúdo o qual ensina é o próprio professor. É ele quem precisa constantemente refletir sobre sua atuação. É preciso admitir que, provavelmente, sua formação acadêmica não o tenha dado todas as armas suficientes para que se tenha construído uma base sólida que sirva para guiar sua atuação profissional do presente até o futuro.

Apesar das dificuldades que os professores brasileiros enfrentam para continuar seus estudos após a graduação, as quais são muitas, é necessário que busquem modos de se manterem atualizados em relação a estudos sobre suas áreas de atuação. Também temos que considerar que se deixar influenciado por opiniões de senso comum sem ponderar pode ser algo que o professor tenha feito intencionalmente. Podemos ter ou não consciência de sermos indivíduos que carregam ou são sujeitos disseminadores de uma crença (Schön, 1983; Williams e Burden, 1997). Bandeira (2003, p.65) nos esclarece que crenças são “uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regras de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade. São consideradas princípios filosóficos que orientam a prática do professor”. Em outras palavras, se as crenças, as quais seriam uma das forças operantes da abordagem de ensinar do professor de LE, de acordo com Almeida Filho (1993), estiverem baseadas em pensamentos equivocados em relação ao ensino-aprendizado de LEs, o professor modelará seu trabalho de forma também equivocada.

3 O bom professor de inglês é aquele que morou “fora”

Vamos iniciar esta sessão discutindo acerca de uma das crenças mais popularmente difundidas na região sul do Brasil: o bom professor de inglês é aquele que morou “fora” (em algum país falante de língua inglesa). A comunidade parece enxergar como ponto positivo que o professor tenha morado em algum país que tenha inglês como língua oficial porque supõe que este professor deve ter muita informação cultural para compartilhar, o que com certeza faz parte da aula de língua estrangeira e a enriquece. Também se pensa que tal professor deve ter uma pronúncia muito melhor do que aquela de quem não teve tal experiência. Levando estas premissas e conclusões em consideração, vamos problematizar as opiniões do senso comum.

O professor que, além de tentar desenvolver as quatro habilidades de leitura, escrita, audição e fala em uma aula de LE, também ensinar cultura está fazendo um grande bem para os seus alunos. Ensinar uma língua estrangeira é também ensinar a cultura do povo daquela língua. O professor que insere panoramas culturais em suas aulas deixa-as muito mais interessantes. Godoi (2005, p. 327) diz que

[...] el alumno no se enfrenta solamente a la tarea de aprender una nueva información sobre el léxico, la gramática y la pronunciación, sino que tiene que adquirir nuevos elementos simbólicos de una comunidad diferente. Las nuevas palabras no son simplemente nuevos rótulos para viejos conceptos, la nueva gramática no es simplemente una nueva manera de arreglar y ordenar palabras, y las nuevas pronunciaciones no son solamente maneras 'diferentes' de articular sonidos. Todo ello forma parte de las características culturales de otra comunidad etnolingüística. (GODOI, 2005, p. 327)

Já sabemos que o professor de Inglês que morou fora poderá enriquecer sua aula compartilhando suas experiências e as utilizando como recurso para ensinar o idioma. Logo, é bem fácil entender como aquele professor que não teve a mesma experiência possa se deixar levar pelo senso comum e, mais, sentir-se inferiorizado por não ter ele próprio morado fora. Ele talvez acredite ainda, como muitos outros, que os alunos irão preferir aprender com o professor que teve experiência de imersão na língua-alvo, portanto se conforma com a ideia de que nunca será tão bom quanto o outro. Todavia, há o outro lado da moeda. Existem outros fatores de suma importância que estão sendo deixados de lado no caso de acreditarmos piamente na crença apresentada.

Em primeiro lugar, este professor de quem estamos falando, o que morou fora, estudou inglês formalmente? É possível que uma pessoa seja excelente entendedora e usuária de uma língua estrangeira, mas não saiba ensiná-la. E pode não saber ensiná-la por vários motivos: porque não estudou sobre métodos de ensino, porque não tem em sua mente conceitos sobre aquisição de linguagem, psicologia, linguística aplicada... Esse professor não tem conhecimento acerca de assuntos que outros professores dedicaram, no mínimo, quatro anos de suas vidas (na graduação) para estudar, e seguem

estudando e buscando especializações depois de graduados. Paiva (1997, p. 9) discorre sobre o assunto, tendo como objeto de estudo professores de Inglês do estado de Minas Gerais, e diz que

[...] O professor de Inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada. Em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro do perfil ideal que acabamos de descrever. A boa formação é, muitas vezes, fruto apenas do esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira (PAIVA, 1997, P. 9).

Em segundo lugar, devemos nos questionar sobre o que a comunidade considera que significa “ter uma boa pronúncia” quando afirma que o professor que morou fora tem. Podemos pensar que tal afirmação se relaciona com a próxima crença que será abordada, a qual diz que o bom professor é o nativo. É no mínimo estranho pensar sobre isso, já que quem faz essa afirmação raramente dispõe de argumentos válidos para sustentar sua opinião. Um bom argumento seria dizer que este professor – o que teve mais contato com a língua estrangeira a qual ensina - pode diminuir seu nível de transferência e melhorar sua interlíngua. Heloísa Augusta Brito de Mello, citando Bloomfield e Selinker, esclarece o que entendemos por interlíngua dizendo que

[...] (BLOOMFIELD, [1933] 1979) – preparou o caminho para uma das concepções mais difundidas nas pesquisas em aquisição de segunda língua, a de interlínguas (SELINKER, 1972), que tem a ver com a produção dos aprendizes de L2. Ou seja, interlínguas consistem de sistemas linguísticos intermediários entre a primeira e a segunda língua que evidenciam o desenvolvimento linguístico do aprendiz; à medida que ele desenvolve sua competência, esses sistemas aproximam-se cada vez mais do modelo ideal – a língua falada pelos falantes nativos (MELLO, 2015, p. 175).

Entretanto, o senso comum não chega nesse ponto. Ele compra a ideia de que a melhor pronúncia é aquela próxima do falante nativo,

mas dificilmente considera a variedade de sotaques que existem, afinal a Língua Inglesa é língua materna em muitos países. Também ignora que “três em cada quatro falantes de inglês não são nativos hoje” (CRYSTAL, 2005, p.34). Ainda existem aqueles que pensam que o sotaque britânico é o melhor, e por isso procuram professores que tenham este sotaque. De acordo com Barcelos (2007, p. 118-119),

[...] a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto socioeconômico no qual vivemos, onde pessoas importantes, pais e professores que admiramos, transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que é apenas “lá” que se aprende... é o mito do falante nativo, a valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira, a adoração por tudo o que é estrangeiro (BARCELOS, 2007, p. 118-119).

Vale apontar também que, de acordo com Crystal, “a Língua Inglesa como falada na Grã-Bretanha hoje é agora um dialeto minoritário do inglês mundial” (CRYSTAL, 2005, p.34). Vemos professores de Inglês tentando adquirir sotaque britânico para trabalhar na escola X, e depois tentando modificar seu sotaque para se aproximar mais do norte-americano para trabalhar na escola Y. Ele é afetado pela crença em questão e torna-se inquieto, pois quer ser considerado um bom professor. Porém, já está claro que o caminho não é este.

Uma pergunta comum direcionada ao professor de inglês é: “Se você não morou em outro país, você tem certeza que é bilíngue?”. Gostaria de acreditar que a resposta dada seria um enorme e sonoro sim. Entretanto, é possível constatar que muitos professores não conseguem definir bem o que é ser bilíngue e também desconhecem a existência de níveis de bilinguismo. Vejamos a seguir a definição de bilíngue na visão de François Grosjean:

[...] Os pesquisadores estão começando, agora, a ver o bilíngue não mais como a soma de dois (ou mais) monolíngues, completos ou incompletos, mas como um falante-ouvinte específico, completamente competente e que desenvolveu uma competência comunicativa equivalente à do monolíngue, embora de natureza diferente. Essa competência pressupõe o uso de

uma língua, de outra, ou das duas juntas (na forma de fala mista, veja abaixo), dependendo da situação, do tópico, do interlocutor, etc. Essa nova postura, por sua vez, tem levado a uma redefinição dos procedimentos utilizados para avaliar as competências do bilíngue. Os bilíngues estão sendo, agora, estudados em termos de seu repertório linguístico total, de seus domínios de uso e das funções que as línguas consideradas exercem (GROSJEAN, 2008, p.165-166).

Para Hamers & Blanc (1989), o falante de duas línguas pode ser um bilíngue equilibrado ou equilíngue - aquele que possui a mesma competência nas duas línguas. Também pode ser um bilíngue desequilibrado - quando um dos sistemas linguísticos é mais dominante do que o outro, podendo até mesmo influenciar o mais fraco. O bilíngue pode ainda ser classificado em outras categorias, como bilíngue incipiente, que é aquele que recentemente iniciou a aprender uma nova língua; pode ser um bilíngue passivo ou receptivo, aquele que não consegue falar outra língua apesar de conseguir compreendê-la bem e outros autores classificam bilíngues de outras formas, como Seliger (1989) e suas classificações de bilíngues como compostos ou coordenados.

Se tantos autores pensam sobre os níveis de bilinguismo existentes, o que o leigo quer dizer quando pergunta ao professor de inglês se ele é bilíngue? Provavelmente nem ele mesmo saiba.

4 O bom professor de inglês é nativo

Hoje em dia, estando a internet muito mais acessível do que há uma década, por exemplo, existem muitos cursos de inglês que são oferecidos on-line. Na maioria das propagandas ouvimos frases como: “Aprenda inglês com professores nativos”. E essa chamada realmente atrai o público. Muitos professores de Inglês temem que o mercado para professores não nativos vá fatalmente terminar já que está tão fácil ter aula com um professor nativo. O professor está novamente (e não surpreendentemente) desvalorizando-se e sentindo-se inferior, pois coloca o professor nativo em um pedestal, o idealiza e pensa que nunca poderá ser tão bom para os alunos quanto ele. De acordo com Bertoldo (2003, p. 88-89),

[...] é importante ter em vista também que há produções na área da linguística que problematizam essa noção de falante

nativo como o parâmetro a ser seguido e não um dos parâmetros possíveis a serem considerados em uma situação determinada... reforçam a ideia de falante nativo como aquele que sabe sua língua, que apresenta sobre sua língua um controle tal que lhe permite, por via de regra, ser espontâneo, escrever criativamente... essa postura diante do falante nativo retrata uma noção de sujeito ideal, transcendental, o que faz dele um mito, supostamente isento de qualquer impureza que pudesse contaminá-lo (BERTOLDO, 2003, p. 88-89).

O professor não nativo pode dominar a língua que estuda/ensina de forma proficiente e aquela vontade que muitos têm de igualarem-se aos nativos não aconteceria se tivessem conhecimento mais aprofundado no assunto. Além disso, o sentimento de inferioridade que o professor não nativo tem ao comparar-se com o professor nativo é nutrido pela crença que os diretores/coordenadores de escolas (principalmente escolas especializadas no ensino de Inglês) possuem, a qual é demonstrada através do modo pelo qual selecionam os profissionais que trabalham em suas escolas. Na maioria dos casos, se há um candidato nativo e um não nativo disputando a mesma vaga, a escola dará preferência para o nativo, pois isso trará prestígio para a sua escola e atrairá mais alunos. Infelizmente é o que temos observado. Reforçando este fato, Heloísa Augusta Brito de Mello diz que

[...] E assim tem sido: o professor ideal é o falante nativo, os materiais de ensino valorados são aqueles que retratam a vida e as pessoas dos locais onde o Inglês é a língua nativa, as metas a serem alcançadas pelo aprendiz de L2 – pronúncia, habilidade de produzir discurso fluente, intuição e percepção dos sentidos, habilidade e criatividade de usar a língua em diferentes contextos sociais, etc. – devem ser as mesmas atingidas pelo falante nativo e assim por diante. Há, portanto, uma supervalorização da figura do falante nativo, que o coloca como superior ao falante não nativo. Não é sem razão, portanto, que muitas escolas especializadas no ensino de inglês (ou consideradas como tal) deem preferência à contratação de professores falantes nativos, muitas vezes sem a devida habilitação para o cargo, com base no princípio de que o falante nativo por si só é o professor ideal (MELLO, 2015, p. 170-171).

Além do que já foi discutido, ainda é necessário falar sobre atratores. A noção de atratores deriva de uma concepção advinda da Teoria de Sistemas Dinâmicos, uma teoria que surgiu na área da Matemática para explicar como surgem novas formas de comportamento e foi relacionada à aquisição de segunda língua por Larsen-Freeman (1997) e, posteriormente, por Herdina e Jessner (2002). Larsen-Freeman afirma que a fossilização reflete um estado atrator e pode ser um fenômeno tanto cognitivo quanto social. O professor falante da LM do aprendiz é capaz de prever os atratores envolvidos no aprendizado da Língua Inglesa. Por exemplo, as dificuldades de se produzir o som “th” (por ser um som que não produzimos comumente), ou então as generalizações de regras (como adicionar o sufixo “ed” ao final de todos os verbos para colocá-los no passado, quando ainda não se é capaz de diferenciar verbos regulares de irregulares), entre outros. A possibilidade de prever os atratores envolvidos no processo de aprendizagem dá ao professor nativo da LM do aprendiz mais vantagens para ensiná-lo quando comparado com um professor nativo da língua estrangeira alvo, aquele não domina a LM do aluno.

5 O bom professor de inglês é aquele que só fala inglês na aula

Levando em consideração os métodos de ensino-aprendizagem utilizados por professores de Língua Inglesa como LE hoje em dia, um dos mais difundidos é o “English only”, termo que demonstra que nas aulas só será utilizada a língua inglesa, como se fosse um ambiente de imersão. Esse método parte do pressuposto de que quanto mais o aluno tiver contato com a LE, mais acelerado será seu processo de aquisição da língua, tese defendida por Krashen (1987) em sua teoria de aquisição de segunda língua. Seguindo esta teoria encontram-se aqueles que consideram que o uso da língua materna na sala não beneficia a aquisição da língua estrangeira. Parte dessa crença baseia-se na ideia de possíveis transferências da L1 para a L2. De acordo com Mello

[...] Na perspectiva behaviorista, o conhecimento prévio de uma língua é considerado como um impedimento para a aquisição de uma segunda porque o grau de dificuldade na aquisição da L2 é relacionado com o tipo de transferência do conhecimento da L1 para a L2. Dependendo do grau de semelhança entre as

estruturas das línguas, a interferência da L1 é considerada positiva ou negativa. Acredita-se, assim, que os maus hábitos (nesse caso, a L1) devem ser erradicados e substituídos por novos hábitos (isto é, a L2). Nessa perspectiva, o uso da L1 na sala de aula de ESL é visto como um obstáculo para a aquisição da L2 (MELLO, 2015, p. 174-175).

A transferência pode ser positiva ou negativa, como diz Cunha:

Trata-se da noção de transferência que, segundo Ellis (1997, p. 51), “se refere à influência que a LM do aprendente exerce sobre a aquisição de uma L2 (LE)” 6. Este autor afirma que a influência que a LM exerce na apropriação da LE se manifesta de algumas formas como, por exemplo, pela evitação de estruturas da LE que não possuem equivalentes na LM e pelo uso reiterado de formas em LE provenientes de normas existentes em LM. Ocorre que nem sempre essa influência é benéfica à aprendizagem. Nesse caso, estamos diante do que Ellis denomina de transferência negativa, que consiste na principal fonte de erro durante o processo de aprendizagem de LE, já que, segundo o autor (idem), “os hábitos da L1 (LM) a princípio [impedem] os aprendentes de aprender os hábitos da L2 (LE)” (CUNHA, 2001, p. 137).

Contudo, os usuários do método “English only” são capazes de perceber que, do nível intermediário até o avançado, o método funciona. Porém, ao considerarmos os alunos iniciantes, a necessidade de usar a língua materna nas aulas é inegável. A alternância de línguas pode ser benéfica na sala de aula de língua estrangeira de várias formas: durante um esclarecimento de dúvidas, explicação de conteúdo considerado mais complexo e inclusive para chamar a atenção do aluno, já que a L1 do aluno, por ser a língua que ele relaciona com afetividade, fará mais efeito quando se quiser repreendê-lo por qualquer motivo e o mesmo serve no caso de quisermos dar um elogio. O professor, até mesmo sem conhecimento formal, sente a necessidade de recorrer à L1 em vários momentos da aula, é algo que acaba acontecendo naturalmente. Se ele pensa que não pode usar a L1 porque isso será ruim para seu aluno ou por ser a política da escola, pode ter dificuldade para desenvolver seu trabalho e se frustrar por ter que reprimir um ato natural, sem necessidade.

6 Considerações Finais

Após analisarmos as crenças que foram aqui mencionadas, percebemos que quando o professor de Língua Inglesa se deixa levar pelo senso comum, ele cai em várias armadilhas, as quais podem prejudicar o andamento de seu trabalho e afetar seriamente sua identidade como professor, sua autoimagem, segurança e confiança no seu próprio trabalho. A opinião e pressão das pessoas ao seu redor (as quais parecem saber mais do seu ofício do que ele próprio) conseguem fazer com que ele mude até mesmo seus métodos de ensino.

Consequentemente, o bom professor não é aquele que segue o senso comum ou o método da moda, mas sim aquele que se preocupa com o trabalho que está desempenhando, e, sendo assim, procura estar atualizado, bem informado. É aquele que a partir da observação do andamento de suas próprias aulas analisa o que não está de acordo com o esperado e faz o possível para resolver a situação; usa a língua materna sabendo a razão de poder e a razão de dever.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007. Belo Horizonte. 2007.

BERTOLDO, E. S. *O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue*. In: CORACINI, Maria José, (Org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979 [1933].

CUNHA, José Carlos Chaves da; MANESCHY, Vanessa B. *O espaço da língua materna*

nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. Veredas. 1/2011. ISSN 1982-2243.

DE ANGELIS, G. *Interlanguage Transfer of Function Words*. Language Learning. University of Toronto, 2005.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. *A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition*. University of Groningen. Cambridge University Press, 2007.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

GODOI, E. *La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas*. In: *Anuario brasileiro de estudios hispánicos XI*. São Paulo: Thesaurus, 2001.

KRASHEN, S. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Upper Saddle River, NJ : Prentice- Hall International, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2008.

MELLO, H. A. B. de. *Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V. 5, N°1, 2005.

ODLIN, T. *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. *A identidade do professor de inglês*. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, N.1, 1997.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL, v. 10, p. 209-231, 1972.

VAN GELDER, T.; PORT, R. F. *It's About Time: An Overview of the Dynamical Approach to Cognition*. Mind as Motion: Explorations in the Dynamics of Cognition. Cambridge MA: MIT Press, 1995.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1997.

VOGAIS MÉDIAS E SÍLABA NO FRANCÊS

CUNHA, Joabe da Rosa¹; MOZZILLO, Isabella²; ALCÂNTARA, Cíntia³

Resumo: O sistema vocálico do francês standard conta com dez segmentos distintivos – as sete vogais também encontradas no português /a ɛ e i ɔ o u/, além de três vogais frontais arredondadas /y ø œ/ – inexistentes na língua portuguesa. Dentre essas vogais interessa ao presente trabalho as vogais médias frontais não arredondadas /e ɛ/ e a sua distribuição na sílaba francesa. Para Tranel (1987), em se tratando de sílaba fechada, a vogal escolhida é a média-baixa (cf. *fer* /fɛr/ [‘fɛR] ‘ferro’; *sel* /sɛl/ [‘sɛl] ‘sal’; *chaise* /ʃɛz/ [‘ʃɛz] ‘cadeira’, etc.); em sílaba aberta, ambas as vogais /e ɛ/ podem ocorrer, com caráter distintivo (cf. *marée* /mare/ [ma‘Re] ‘maré’; *marais* /mareɛ/ [ma‘Rɛ] ‘charco’). Com respeito à sílaba fechada medial, contudo, o único caso em que somente /ɛ/ deve ocorrer, segundo Tranel (*op. cit.*), é quando a líquida não lateral /r/ vigora em coda. Isso posto, analisa-se um *corpus* de falantes nativos do Português Brasileiro, aprendizes de Francês-L2, a fim de diagnosticar como os informantes da pesquisa lidam com as vogais médias foco de estudo em sílaba fechada.

Palavras-chave: francês; segunda língua; sílaba.

1 Caracterização dos sistemas vocálicos

1.1 Sistema vocálico do Português

O sistema vocálico do português é apresentado por Mattoso Câmara sob a forma triangular, a qual foi criada por Hellwag (1781). Essa representação permite a classificação do sistema vocálico de uma língua.

Neste triângulo, que está em posição invertida, a vogal /a/ ocupa

¹ Graduando em Letras – Português e Francês, na Universidade Federal de Pelotas
joabedarosa@gmail.com

² Doutora em Letras – Universidade Federal de Pelotas – isabellamozzillo@gmail.com

³ Doutora em Letras – Universidade Federal de Pelotas – cintiaca09@gmail.com

o vértice mais baixo, enquanto /i/ e /u/ marcam os pontos de interseção dos ângulos da base. Segundo Mattoso Câmara (1995), a elevação gradual da língua, na parte anterior ou na parte posterior, conforme o caso, dá a classificação articulatória de vogal baixa, vogais médias de 1º grau, vogais médias de 2º grau e vogais altas.

Nas vogais portuguesas, a posição tônica fornece em sua plenitude e maior nitidez - no registro culto formal - os traços distintivos vocálicos. Assim, a classificação dos fonemas vocálicos tem de partir da posição tônica. Daí se deduzem as vogais distintivas portuguesas, conforme Quadro 1. (CÂMARA Jr., 1995, p.40-41)

QUADRO 1 - VOGAIS EM POSIÇÃO TÔNICA

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
<i>Altas</i>	/i/		/u/
<i>Médias (2º grau)</i>	/e/		/o/
<i>Médias (1º grau)</i>	/ɛ/		/ɔ/
<i>Baixa</i>		/a/	
	NÃOARREDONDADAS		ARREDONDADAS

(CÂMARA Jr., 1995, p.40-41)

Contudo, quando a vogal tônica for, imediatamente, seguida por uma consoante nasal desaparece a oposição entre as vogais médias de 1º e 2º graus, ocorrendo apenas as médias de 1º grau, como pode ser observado no Quadro 2. (CÂMARA Jr., 1995, p.43)

QUADRO 2 - VOGAIS EM POSIÇÃO TÔNICA DIANTE DE NASAL NA SÍLABA SEGUINTE

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
<i>Altas</i>	/i/		/u/
<i>Médias</i>	/e/		/o/

continua

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
<i>Baixa</i>		/a/	

(CÂMARA Jr., 1995, p.43)

O sistema de sete vogais fica reduzido nas sílabas átonas, pois certas oposições são suprimidas. Convencionou-se chamar tal supressão, dentro da linguística europeia, de neutralização, isto é, a perda de um traço distintivo reduz dois fonemas a uma só unidade fonológica, a exemplo de b[ɔ]la-b[o]lota; c[ɛ]rto-c[e]rteza.

No que tange às vogais, quanto maior o grau de atonicidade, maior a possibilidade de ocorrer neutralização.

Em posição pretônica, desaparece a oposição entre [e] e [ɛ], [o] e [ɔ] e o sistema, no português, reduz-se a cinco vogais, conforme Quadro 3.

QUADRO 3 - VOGAIS EM POSIÇÃO PRETÔNICA

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
<i>Altas</i>	/i/		/u/
<i>Médias</i>	/e/		/o/
<i>Baixa</i>		/a/	

(CÂMARA Jr., 1995, p.44)

Ainda com respeito à posição pretônica, há a regra de harmonização vocálica, isto é, a elevação das vogais médias pretônicas por assimilação à altura das vogais tônicas [i] e [u]. Contudo, esse fenômeno não possui o caráter sistemático e categórico da neutralização mencionada.

Segundo Câmara Jr., em posição postônica não final (primeiras vogais postônicas dos proparoxítonos ou vogais penúltimas átonas), apresentada no Quadro 4, dá-se a neutralização entre as vogais posteriores /o/ e /u/, mas não entre as anteriores /e/ e /i/. Para o autor, a oposição entre /o/ e /u/ é mera convenção da língua escrita, a exemplo de côm[u]do, abób[u]ra por cômodo e abóbora (BISOL, 1996).

QUADRO 4 - VOGAIS EM POSIÇÃO POSTÔNICA NÃOFINAL

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
<i>Altas</i>	/i/		/u/
<i>Médias</i>	/e/		-
<i>Baixa</i>		/a/	

(CÂMARA Jr., 1995, p.44)

Nas sílabas de atonicidade máxima, desaparece a oposição entre as três vogais da série anterior e as três da série posterior, ficando o sistema reduzido a três vogais: [i], [a], [u]. O [i] representa toda a série anterior e o [u] a série posterior, conforme *fac[i]*, *faç[u]*, *faç[a]*; *pont[i]*, *pont[u]*, *pont[a]* (CALLOU; LEITE, 1990, p.77).

Não obstante, em sílaba fechada o [e] e o [o] aparecem nas postônicas finais (cf. *carát[e]r*, *prót[o]n*).

Em sílaba fechada, portanto, mantém-se o sistema posterior de cinco vogais na sílaba postônica final.

Em suma, no português, diferentemente do francês, a tonicidade tem caráter distintivo, podendo recair o acento tônico sobre uma das três últimas sílabas do vocábulo, caracterizando, assim, as formas como proparoxítonas, paroxítonas ou oxítonas. Acrescente-se a isso o fato de que na língua portuguesa a sílaba tônica – independentemente de sua estrutura (sílabas abertas ou fechadas) – pode ter o núcleo preenchido por quaisquer das sete vogais /a ε e i ɔ o u/; em contexto pretônico, contudo, há uma redução para cinco vogais /a e i o u/, em virtude da aplicação do processo de neutralização entre as vogais médias /ε e ɔ o/, em detrimento das médias-baixas /ε ɔ/. No contexto da postônica final, esse sistema fica reduzido às três vogais /i u a/.

Passa-se, a seguir, à caracterização do sistema vocálico do francês.

1.2 Sistema vocálico do francês

O sistema de vogais do francês, seguindo uma tendência inovadora, é composto de dez fonemas, os quais estão distribuídos em quatro graus de abertura, conforme Quadro 5.

QUADRO 5 - SISTEMA VOCÁLICO ORAL DO FRANCÊS

	ANTERIORES		POSTERIORES
<i>Altas</i>	I	Y	u
<i>Médias-altas</i>	E	Ø	o
<i>Médias-baixas</i>	ɛ	œ	ɔ
<i>Baixa</i>	A		
	NÃO ARREDONDADAS	ARREDONDADAS	ARREDONDADAS

(WIOLAND; PAGEL, 1991, p. 26)

De acordo com sua duração, as vogais podem ser longas ou breves. Entretanto, não se trata de uma distinção fonológica seja em francês (seja em português) (WETZELS, 1992; 1996), posto que determinada pela consoante seguinte à vogal, principalmente no que tange às vogais tônicas, essas são longas diante de consoantes contínuas sonoras [v], [z], [ʒ] e [R] não seguido de outra consoante: *sève* [sɛ:v], *meta* [mɛtɐ].

As oposições [a]/ [ɐ], [ɔ]/ [o], [œ]/ [ø] em francês, são oposições de timbre, que podem ser acompanhadas de uma diferença de alongamento; a segunda vogal sendo geralmente mais alongada do que a primeira: *panne* [pan], *Jeanne* [ʒa:n].

Segundo Grevisse (1993), no que concerne ao alongamento das vogais, estas exercem, em algumas regiões, um papel fonológico, notadamente em final de sílaba. Em Paris, a vogal seguida de um *e* mudo é pronunciada como se ela terminasse a palavra. Em muitas regiões, entretanto, ela é pronunciada com alongamento: *ami* [Ami], *amie* [Ami:]; da mesma forma *bout* [bu], *boue* [bu:]; *bu* [by], *bue* [by:]; *armé* [Arme], *armée* [Arme:].

Em francês, o arredondamento versus o não arredondamento das vogais frontais tem caráter distintivo, em contraposição ao português, o qual, segundo Mattoso Câmara, não carrega tal informação, por haver unicamente vogais frontais não arredondadas na língua portuguesa.

Pode-se verificar que a diferença substancial entre o sistema vocálico do português e o do francês é a presença, neste último, de vogais frontais arredondadas, o que tem implicações no processo de aquisição por falantes nativos de português. Esse, contudo, não é o tópico do presente texto, mas sim as vogais médias frontais, /e ε/, compartilhadas por ambos os sistemas.

Na seção subsequente, passa-se a tratar da sílaba no francês.

2 A sílaba francesa

Para Tranel (1987), o fato de as sílabas no francês apresentarem-se como abertas (CV) ou fechadas (CVC) assume um papel fundamental na distribuição de vogais médias na sílaba final.

Com respeito à sílaba fechada, a vogal escolhida é a média-baixa (cf. *fer* /fɛR/ [‘fɛR] ‘ferro’; *sel* /sɛl/ [‘sɛl] ‘sal’; *chaise* /ʃɛz/ [‘ʃɛz] ‘cadeira’, etc.); em sílaba aberta, ambas as vogais /e ε/ podem ocorrer, com caráter distintivo (cf. *marée* /mare/ [ma‘Re] ‘maré’; *marais* /marɛ/ [ma‘Rɛ] ‘charco’).

Relativamente à sílaba fechada medial, contudo, o único caso em que somente /ε/ deve ocorrer, segundo Tranel (*op. cit.*), é quando a líquida não lateral /r/ vigora em coda. Note-se, ainda, que no francês, cujo sistema é caracterizado pelo acento demarcativo de palavra, a sílaba tônica é sempre aquela que se encontra à borda direita do vocábulo, ou seja, a sílaba final, identificando os vocábulos como oxítonos.

Anote-se aqui uma característica da sílaba francesa: as mais frequentes (cerca de 80%) são abertas, terminadas por vogal, e a realização fonética dessas vogais não sofre nasalização, diferentemente das vogais do português, cuja impregnação por consoante nasal acarreta não somente uma nasalidade puramente fonética esteja a consoante anteposta, na mesma sílaba (cf. ‘muito’), ou posposta, em sílaba posterior (cf. ‘cama’); como também uma nasalização que se opõe distintivamente a não nasalização, de caráter fonológico⁴.

3 Objetivo

O trabalho aqui apresentado tinha o objetivo de diagnosticar o tratamento linguístico dado às vogais médias em sílaba fechada no vocábulo francês, por falantes nativos do português brasileiro.

4 Segundo Câmara Jr., a vogal nasal seria entendida como um grupo de dois fonemas que se combinam na sílaba (vogal+elemento consonântico).

4 Justificativa

O trabalho ora proposto encontra sua justificativa na necessidade de se compreender como se dá a manifestação da vogal /ɛ/ em sílaba fechada no francês-LE por falantes nativos do PB, cujos dados apontam para a presença de diferentes estratégias no tratamento de informação de caráter fonológico na língua-alvo.

5 Hipótese

A hipótese do trabalho baseia-se em que o uso de diferentes variantes depende da posição em que se encontra a sílaba fechada por /r/ - medial ou final -, cujo núcleo em francês é preenchido pela vogal /ɛ/.

6 Metodologia da pesquisa

Os dados que compõem o trabalho ora proposto fazem parte de um *corpus* de fala controlada, coletado junto a graduandos em Letras, na habilitação Português e Francês, de uma instituição pública de ensino superior. Os informantes estão distribuídos em quatro semestres letivos (2º, 4º, 6º e 8º), do nível principiante ao nível avançado de estudo do idioma-alvo. A coleta de dados deu-se mediante a gravação da leitura⁵ de três textos autênticos em idioma francês. Em seguida, o material coletado foi transcrito foneticamente, e, em etapa posterior, foi digitalizado.

Para este estudo, foram contabilizados dados de fala de 16 informantes, distribuídos nos quatro níveis de estudo formal do francês-L2, previamente referidos, cada um dos quais comportando quatro indivíduos.

Para a coleta do *corpus*, empregou-se um gravador digital e, em etapa posterior, os dados foram transcritos foneticamente, mediante análise de oitiva, por juízes abalizados.

Após o levantamento, transcrição e catalogação dos dados deste estudo, procedeu-se a descrição do *corpus*, com vistas a diagnosticar de que forma os falantes nativos de PB adquirindo francês em contexto formal de aprendizagem lidavam com as vogais médias foco de estudo. Efetuou-se, para tanto, uma análise estatística de caráter percentual.

5 O emprego dessa metodologia proporciona um suporte quanto à homogeneização do *corpus*, neutralizando a variável estilo (ALCÂNTARA, 1998).

7 Resultados e discussões

Como resultados preliminares apresenta-se a tabela que contabiliza os valores numéricos e percentuais obtidos para cada faixa de estudo formal do idioma francês, pelos 16 informantes. Essa tabela refere-se à vogal-alvo /ɛ/ e às variantes encontradas.

/ɛ/	PRINCIP.	INTERM.1	INTERM.2	AVANÇADO
[ɛ]	87/184 47,3%	109/184 59,23%	115/184 62,5%	89/184 48,36%
[e]	92/184 50%	75/184 40,76%	68/184 37%	95/184 51,63%
[ə]	2/184 1,1%	-	-	-
[i]	1/184 0,5%	-	-	-
[o]	2/184 1,1%	-	-	-
[œ]	-	-	1/184 0,5%	-

À direita, na tabela, foram elencadas todas as formas encontradas para a produção da vogal média-baixa frontal /ɛ/. Observa-se que, para além da variante-alvo, [ɛ], foram produzidas outras cinco variantes. Dentre essas, aquela que mais se destacou, em termos percentuais, foi a variante [e], independentemente do nível de adiantamento no estudo formal do francês-L2. Observa-se, outrossim, que os três textos originais em língua francesa contabilizaram um total de 184 possibilidades de ocorrência da vogal média-baixa frontal /ɛ/ seguida, tautossilabicamente, da líquida não lateral /r/.

Também é possível visualizar, na tabela, que os estudantes brasileiros empregam a variante-alvo [ɛ] de maneira muito semelhante nos níveis “principiante” e “avançado”. Em termos percentuais essa semelhança se traduz pelos valores muito próximos, a saber: 47,3% (principiante) e 48,3% (avançado). Ademais, os informantes dessas

duas faixas de estudo formal do francês L2 produzem a variante [e], no lugar da variante-alvo [ɛ] em sílaba fechada no francês-LE, seja em posição final seja em posição medial, de forma muito similar, 50% (principiante) e 51,6% (avanzado).

Conjectura-se que os resultados alcançados possam decorrer do fato de as vogais-alvo integrarem ambos os sistemas linguísticos, português e francês, ainda que tais sistemas difiram relativamente a padrões fonotáticos, o que, não obstante, não foi alvo do estudo inicial ora apresentado.

8 Considerações finais

Pode-se referir que, em termos de considerações finais, os resultados obtidos parecem ir de encontro ao que menciona a literatura da área, com respeito ao uso decrescente de processos linguísticos da língua materna, quanto maior for o domínio da língua-alvo (ALCÂNTARA, 1998). Entretanto, deve-se levar em conta o fato de que as vogais-alvo deste estudo não são desconhecidas dos falantes nativos do português.

Assim, a diferença das restrições fonotáticas entre francês e português poderia ser responsável pelo uso drasticamente próximo de diferentes variantes para o segmento vocálico-alvo, ou seja, [ɛ] em sílaba fechada pela consoante /r/ no sistema linguístico do francês. Esse tópico, no entanto, carece de um estudo mais aprofundado, o que se almeja em etapa posterior do trabalho ora apresentado.

Referências

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 23ª ed., 1995.

_____. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 16ª ed., 1986.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 7ª ed., 1993.

FURLANETTO, Maria Marta. Francês e Português - Contrastes e Interferências no Plano Fonológico. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. (org.). *Tópicos de Linguística Aplicada - O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

GREVISSE, Maurice. *Le bonUsage- Grammaire Française*. Paris: Duculot, 13^a ed., 1993.

HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, L. (org.). *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MATEUS, Mira H. *Aspectos da Fonologia Portuguesa*. Centro de Estudos Filológicos. Lisboa: 1975.

MORAES, João Antônio de; WETZELS, W. Leo. Sobre a duração dos segmentos vocálicos nasais e nasalizados em Português. Um exercício de fonologia experimental. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 23. Campinas: 1992.

PAGEL, Dário Fred. *Prononciation Du Français pards Etudiants Brésiliens*. Florianópolis: UFSC, 1996.

SOUZA, Inalda Rodrigues de. *A Língua Portuguesa - Uma Introdução Histórica*. Recife: Universitária - UFPE, 1990.

WETZELS, W. Leo. Contrastive and allophonic properties of Brazilian Portuguese vowels. *Select papers from the Linguistic Symposium on Romance Languages* 18. Amsterdam: Benjamins, 1988.

_____ . Mid Vowel Neutralization in Brazilian Portuguese. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 23, Campinas: 1993.

_____ . *The Lexical Representation of Nasality in Brazilian Portuguese*. 1996.

ALCÂNTARA, C. C.. O Processo de Aquisição de LE. In: V CONGRESSO BRASILEIRO

DE LINGUÍSTICA APLICADA, 1998, Porto Alegre. V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 1998.

ALCÂNTARA, C. O processo de aquisição das vogais frontais arredondadas do francês por falantes nativos do português. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

APOIO



