

ORGANIZADORAS
Naiara Sales Araújo
Josilene Pinheiro-Mariz

*L*ÍNGUAS, LITERATURA E ENSINO: reflexões da contemporaneidade





LINGUAS, LITERATURAS E ENSINO: REFLEXÕES DA CONTEMPORANEIDADE

Naiara Sales Araújo
Josilene Pinheiro-Mariz
Organizadoras

LINGUAS, LITERATURAS E ENSINO: REFLEXÕES DA CONTEMPORANEIDADE

São Luís



EDUFMA

2017

Copyright © 2017 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dr^a. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Profa. Dra. Veraluce da Silva Lima
Coordenadora

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Profa. Dra. Maria Mary Ferreira
Profa. Dra. Raquel Gomes Noronha
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz

Revisão

Os autores

Capa

Regis Costa de Oliveira

Projeto Gráfico

Wellington Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Línguas, Literaturas e Ensino: reflexões da contemporaneidade/ Naiara Sales
Araújo, Josilene Pinheiro-Mariz. (Organizadoras.). – São Luís: EDUFMA, 2017.

E-book.

ISBN: 978-85-7862-628-0

1. Línguas e Literaturas 2. Ensino e Contemporaneidade. 3. Discurso e
Sociedade. I. Título

CDD 407
CDU 81.4.030

Impresso no Brasil

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

APRESENTAÇÃO	07
---------------------	----

CAPÍTULO 01	
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LITERÁRIA	
DE EÇA DE QUEIRÓS NO BRASIL POR ÁLVARO LINS	
<i>Cristiane Navarrete Tolomei</i>	
	13

CAPÍTULO 02	
TREE OF FICTION:	
ARBOREAL ANALOGIES AND ACADEMIC IMAGINATION	
<i>Andrew Cutting</i>	
	25

CAPÍTULO 03	
TRADUÇÃO E FICÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL:	
HISTÓRIAS CRUZADAS	
<i>Fernanda Libério Pereira</i>	
<i>Naiara Sales Araújo Santos</i>	
	51

CAPÍTULO 04	
A MEDIAÇÃO DISCURSIVA DE LEITURA NA SALA DE AULA	
<i>Gláucio Ramos Gomes</i>	
<i>Maria Angélica de Oliveira</i>	
	69

CAPÍTULO 05	
A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UM SISTEMA	
COMPLEXO	
<i>João da Silva Araújo Júnior</i>	
	85

CAPÍTULO 06

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-MODERNIDADE

Jhuliane Evelyn da Silva

Marco Antônio Margarido Costa

..... 101

CAPÍTULO 07

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y TEXTO LITERARIO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE E/LE EN BRASIL

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

María Antonieta Andión Herrero

..... 127

CAPÍTULO 08

AUTOBIOGRAFIAS LINGUAGEIRAS PARA A RE/ CONSTRUÇÃO DO SEU PRÓPRIO PERCURSO

Eleonora Salvadori

..... 151

CAPÍTULO 09

AUTOBIOGRAFIAS LINGUAGEIRAS: ESTIVAGENS EXISTENCIAIS ELABORAÇÕES IDENTITÁRIAS, PERTENCIMENTOS, TRANSMISSÃO

Nicole Blondeau

Ferroudja Allouache

Radija Taourit

..... 157

CAPÍTULO 10

UMA ÁFRICA FEMININA E RESISTENTE EM UM ROMANCE ARGELINO

Maria Rennally Soares da Silva

Josilene Pinheiro-Mariz

..... 183

SOBRE OS AUTORES

..... 201

APRESENTAÇÃO

O que é a literatura sem a língua e/ou vice-versa? Desde há muitos anos, essa é uma inquietação de muitos estudiosos da intrínseca relação entre língua e literatura. Nessa esteira, para o profissional do grande domínio das Letras, pensar o ensino e seus vieses é tarefa indispensável, posto ser um caminho de confluência dessas áreas que se tornaram, por assim dizer, um desafio para o profissional das línguas e suas respectivas literaturas. Por esse prisma, trazemos no presente livro, contribuições que dão conta das duas grandes áreas seja pelos caminhos das literaturas, seja pelas línguas, buscando fazer emergir reflexões que se constituem na tônica da vivência da maioria dos profissionais de Letras: o ensino.

Os capítulos que compõem este livro são ponderações, portanto, sobre a literatura, a língua e o ensino; sem deixar de lado, evidentemente, a cultura, uma vez que ela está intrinsecamente a eles ligada, como componentes que alicerçam a vivência do professor e também de outros profissionais da linguagem. As reflexões aqui colocadas ressaltam essa problemática entre língua e literatura pela ótica da contemporaneidade, sem deixar de resgatar o fato de que não se trata de uma corrente nova ou modismo, pois quando buscamos nas gavetas da memória, encontramos nos anos finais da década de 1960, a emblemática fala de Jakobson (1969, p. 162): “Se existem alguns críticos que ainda duvidam da competência da Linguística para abarcar o campo da Poética, tenho para mim que a incompetência poética de alguns linguistas intolerantes tenha sido tomada por uma incapacidade da própria ciência linguística”.

Parece-nos que o visionário linguista russo consegue resumir em algumas palavras um pensamento que ainda hoje ecoa em diversos

espaços das Letras. Não à toa, Beth Brait (2000) nos relembra o que o poeta francês Paul Valéry¹ (1957) resume em uma ideia consistente e muito verdadeira. Ora, para ele, a literatura seria tão somente uma reunião bem selecionada, e elaborada com cuidado, de algumas propriedades da língua; o que para a linguista brasileira é uma falsa dicotomia, considerando-se que a literatura é arquitetada a partir de elementos linguísticos.

Então, ainda hoje, na contemporaneidade, cabe-nos encontrar caminhos que nos conduzam a pensar em uma relação, -pelo ensino-, que não dissocie esses elementos inseparáveis. Assim, o leitor encontrará, no primeiro capítulo desta obra, um olhar voltado para a literatura do escritor português Eça de Queirós, no qual Cristiane Navarrete Tolomei traz contribuições que lembram que a crítica queirosiana no Brasil consagrou a identidade literária do autor português neste país, ressaltando que Álvaro Lins surge como um dos principais expoentes da crítica na primeira metade do século XX. *A construção da identidade literária de Eça de Queirós no Brasil por Álvaro Lins* apresenta uma leitura crítica na ótica de Álvaro Lins sobre a vida e a obra do autor de *O primo Basílio*. A autora destaca como foi construída a identidade literária do autor português no Brasil na primeira metade do século passado, momento em que se vislumbrava uma imagem do escritor mais como de um *dândi* talentoso.

Também no lastro da ficção, em *Tree of fiction: arboreal analogies and academic imagination*, Andrew Cutting traz uma instigante reflexão sobre analogias arbóreas e ficção. Para discutir a sua proposta, Cutting parte de três perspectivas: a epistemológica, a fenomenológica e a ontológica colocando em destaque de que maneira a “Árvore da Ficção” pode ser ao mesmo tempo tanto um diagrama de conhecimento, quanto um paradigma de experiência humana e um teste do ser.

Ainda com os pés ancorados na literatura, Fernanda Libério Pereira e Naiara Sales Araújo Santos nos fazem lembrar dos autores estrangeiros canônicos lidos no Brasil através de traduções, e nos levam a refletir sobre a tradução de ficção no Brasil. *Tradução e ficção científica no Brasil: histórias cruzadas* destaca quão essencial é, para as pesquisas de ficção científica, analisar tanto a sua disseminação, quanto as suas consequências. Então, o leitor encontrará uma análise

¹ «La littérature est, et ne peut pas être autre chose qu'une sorte d'extension et d'application de certaines propriétés du langage (VALÉRY, 1957, 102)

do processo de estabilização da tradução de ficção científica no Brasil e sua relação com a tradução.

Adentrando um pouco mais na perspectiva do ensino, o capítulo *A mediação discursiva de leitura na sala de aula*, de Gláucio Ramos Gomes e Maria Angélica de Oliveira apresentam ponderações sobre a leitura e o método centrado na análise textual, pensado pelas estratégias de leitura e o método discursivo proposto pela AD. Os autores trazem recortes de sequências discursivas que nos mostram que a partir desse método o estudante pode ser levado a refletir sobre o propósito comunicativo, o domínio de circulação, o tipo e o nível de linguagem, o suporte textual, o gênero discursivo e a modalidade da língua, no ensino de língua portuguesa.

Entrando no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, João da Silva Araújo Júnior propõe que se pense *A aprendizagem de línguas como um sistema complexo*. Como argumento, o autor apresenta noções como abertura, dinamicidade, auto-organização, emergência e outros aspectos como sistemas que reforçam sua perspectiva da complexidade tão marcante na aprendizagem e ensino de línguas. Evidentemente, para se pensar em uma aprendizagem complexa e integral, como características marcantes da contemporaneidade, é necessário que se pense na formação docente.

Assim, considerando as muitas transformações pelas quais passou a sociedade atual, *Entre a teoria e a prática: a formação docente na pós-modernidade*, de Jhuliane Evelyn da Silva e Marco Antônio Margarido Costa expõem modelos de formação docente, problematizando o modelo moderno e contextualizando-o dentro do paradigma da pós-modernidade, apresentando e analisando um projeto curricular reformulado, baseado nos pressupostos do Letramento crítico. A partir dos resultados desse estudo, contemplando discussões acerca de identidade, discurso, linguagem, ensino de línguas, papel do professor, leitura, escrita, práticas sociais, dentre outras, os autores reforçam a importância de se discutir questões linguísticas, discursivas, políticas, culturais e sociais.

Continuando na esteira do ensino de línguas, Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva e María Antonieta Andiön Herrero adentram de modo mais direto na necessidade da não dissociação entre língua e literatura no ensino de língua espanhola, em seu *Diversidad lingüística y texto literario: una propuesta didáctica para el aula de e/le en Brasil*, os autores propõem reflexões sobre a elaboração de material didático para hispano-falantes brasileiros a partir de uma seleção de

textos literários que revelam a diversidade linguística e cultural de povos hispânicos. Para eles, o inquestionável prestígio da literatura de língua espanhola, pode ser uma motivação a mais para o ensino e aprendizagem da língua no Brasil.

Dando sequência a essa intrínseca relação, seguem dois capítulos sobre as autobiografias como elemento que instiga e estimula a aprendizagem, assim como um (re)ver identitário a respeito das línguas e sua hierarquia. É o que se pode ler no texto de Eleonora Salvadori que, em seu *Autobiografias languageiras para a re/construção do seu próprio percurso* apresenta a sua experiência enquanto participante de um projeto de (re)construção a partir de experiências com a própria língua e em *Autobiografias languageiras: estivagens existenciais elaborações identitárias, pertencimentos, transmissão*, de Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache e Radija Taourit. A noção de “estivagem existencial” proposta pelas pesquisadoras é tão provocante, quanto necessária, considerando-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode refletir o peso de “monolinguismo do outro”, no dizer de Derrida (1996). Os dois capítulos têm uma ancoragem bastante atual, pois pensam no ensino de línguas no âmbito da imigração europeia e enquanto imigração do século XXI, ela tem atingido os mais diversos países, inclusive o Brasil. Portanto, esses capítulos nos tocam diretamente, uma vez que conduzem a refletir sobre a nossa própria vivência, a partir de experiências da França e da Itália.

O último capítulo pensa a literatura como escape, lugar de libertação. *Uma África feminina e resistente em um romance argelino* dá voz à mulher argelina na escrita de Assia Djebar, importante escritora do século XXI. Maria Rennally Soares da Silva e Josilene Pinheiro-Mariz constataam na leitura do romance *L'amour, la fantasia*, a presença de pistas que retiram o véu de ações reveladoras da resistência feminina, sobretudo quando se pensa na condição de subalternização imposta às mulheres árabes. O capítulo, além de mostrar “à vol d’oiseau” a pungência da produção dessa escritora franco-argelina, traz uma África ainda pouco manifesta em estudos acadêmicos literários, no Brasil, revelando a força da escrita da mulher em situação de subalternização.

Com esses textos aqui apresentados sobre as necessária ponderações a respeito do ensino de línguas e de literaturas, intentamos também, assim como Fiorin (2017) lembrar que a relação interdisciplinar entre língua e literatura pode existir desde que consigamos ver o outro com respeito e abertura para a alteridade. Senão, ainda segundo o linguista, é necessário “olhar para nossos vizinhos de sala sem

desprezo; admitir que, em ciência, não há feudo, não há exclusividade; reconhecer a legitimidade do outro para tratar do assunto em que se é especialista”.

Portanto, ao ler cada um dos capítulos aqui presentes, é preciso que se veja, delicadamente, a indispensável necessidade de ligar os pontos, percebendo-se que a língua é um elemento que constrói a literatura e vice-versa; senão, a nossa vida profissional pode resultar em um pássaro que não canta, como nos lembra o poeta Jacques Prévert, no seu *Como fazer o retrato de um pássaro*.

Referências

BRAIT, B. Língua e Literatura: uma falsa dicotomia. **Rev. ANPOLL**, São Paulo, n.8, p.187-206, jan./ jun. 2000.

DERRIDA, J. **Le monolinguisme de l'autre**. Paris : Galilée, 1996.

FIORIN, J. L. História e perspectivas da relação entre linguística e literatura (no prelo). In: Santoro, E.; Pinheiro-Mariz, J. **Língua e literatura: confluências**. São Paulo, 2017.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 1969/ 2007.

PRÉVERT, J. **Pour faire le portrait d'un oiseau**. Paris: Pocket, 2009.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LITERÁRIA DE EÇA DE QUEIRÓS NO BRASIL POR ÁLVARO LINS

Cristiane Navarrete Tolomei

INTRODUÇÃO

O presente texto analisa brevemente a crítica de Álvaro Lins, em *História Literária de Eça de Queiroz*; e 1939, na qual revela uma leitura carregada do biografismo e do impressionismo, aspectos que dominavam a crítica brasileira da primeira metade do século XX.

Ao longo do século passado, a vida e a obra de Eça de Queirós foram consideradas de maneiras diversas e interpretadas por diferentes correntes críticas. Desde 1911, quando surgiu o primeiro livro sobre Eça no Brasil intitulado *Eça de Queiroz*, escrito por Miguel Mello, livro dominado pelo biografismo da época, até as críticas mais recentes como *Eça de Queirós, jornalista* (1986) e *Páginas flutuantes: Eça de Queirós e o jornalismo no século XIX* (2000), de Elza Miné e *O mundo de Eça de Queiroz* (1985), *Eça de Queiroz: Palavra e Imagem* (1988) e *Eça de Queiroz: literatura e arte – uma antologia* (2000), de Beatriz Berrini, a crítica queirosiana brasileira acompanha as transformações da crítica no país e constrói a identidade literária de Eça de Queirós no passar das décadas.

Mesmo a obra queirosiana recebendo uma recepção significativa da população, foram os críticos que construíram e enraizaram certas interpretações a respeito da vida e da obra do realista português que

marcaram e marcam a identidade literária de Eça no país. De acordo com Benjamin Abdala Júnior (2000):

Eça de Queirós radicou-se no Brasil, embora aqui não colocasse seus pés, através do poder de um subcampo intelectual renovador, formado nos inícios de nossa República. A atuação dos agentes críticos desse campo abriu-lhe as páginas dos jornais brasileiros e o escritor português veio a ter mais leitores no Brasil do que em seu país de origem. Esse fato se explica pelo entrecruzamento das expectativas do escritor e seu público-leitor, entre estes e os mediadores críticos (ABDALA JR., 2000, p. 99).

Logo, o presente texto procura apresentar a leitura crítica de Álvaro Lins acerca da vida e da obra de Eça, observando como na primeira metade do século XX foi construída a identidade literária do autor português no Brasil.

ÁLVARO LINS, EÇA ARTISTA

Na década de 1930 surgiu Álvaro Lins na crítica literária brasileira, nas páginas do *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro. Considerado um crítico profissional, isto é, atuante e não circunstancial, Lins conciliou a vocação da crítica literária com outros ofícios: de jornalista, de político e de professor.

Álvaro Lins destacou-se na crítica jornalística, na qual foram concebidas as suas mais variadas análises. Além disso, em sua vasta produção como crítico nos periódicos, acrescenta-se dois livros denominados *História literária de Eça de Queiroz* (1939) e *A técnica do romance em Marcel Proust* (1951).

Dando continuidade aos passos tomados pela tríade – Sílvio Romero, José Veríssimo e Araripe Júnior – Lins exerceu a tarefa de analisar e de julgar, com seriedade, obras e escritores, visando a contribuir para a vida literária brasileira. Para ele, a interpretação da literatura deveria ser entendida como fonte criadora, pois ela “é a compreensão, é a penetração, é a análise, é a reconstituição, é a revelação, é o sentido psicológico, é o poder sugestivo, é o jogo e o debate das ideias” (LINS, 1963, p. 376).

Para Lins, adepto do pensamento de Bérqson, a crítica é uma arte literária, uma vez que ela exige do crítico um conhecimento aguçado dos juízos de valor. E é dentro dessa perspectiva impressionista que Álvaro Lins percorreu a obra de Eça de Queirós em seu estudo.

Embora Lins faça parte da crítica que defendia o valor das sensações que o texto literário proporcionava ao leitor, tenta ressaltar, no “Prefácio”, o caráter histórico e analítico com que se debruçava sobre a obra do escritor português, como é possível notar no trecho a seguir:

Da vida de Eça de Queirós, muito conhecida através de duas ou três excelentes biografias, este livro refere bem pouco porque visa outro fim. O que ele pretende é transmitir a posição intelectual de Eça em face das gerações mais novas, daquelas que não o conheceram nem sentiram a sua influência (LINS, 1939, p. 7).

Todavia, mesmo focalizando a obra, Lins não abandona a vida do autor. Embora o seu estudo não possa ser considerado uma biografia, pelo fato de não apresentar como ponto crucial o estudo sobre a vida do autor e sim o que Eça transmitira na sua produção, verifica-se que foi difícil para Lins separar a vida da obra e vice-versa, pois, para ele, Eça tivera uma vida plenamente voltada à literatura e fora da literatura que o escritor português fez a vida. E apesar de carregar no título *História Literária*, o livro de Lins traz como centro de discussão, por um viés de uma linhagem impressionista, como Eça fora construído na mescla do homem com o artista. A respeito disso, de acordo com Lins, “a sua [Eça] biografia é a história do conflito que o explica: conflito entre o artista e o homem. O artista que procurava ultrapassar o tempo e a época, o homem que tendia a ligar-se aos problemas do seu século [...]” (LINS, 1939, p. 16). Assim, compreende-se que o crítico brasileiro entende que o romance queirosiano posicionara-se tanto como uma obra literária quanto como um documento humano e social de seu país e de sua época.

No estudo histórico-biográfico de Lins, a vida do escritor português não está disposta em ordem com datas e acontecimentos, contudo, o crítico inicia seu percurso afirmando, já de imediato, que o Eça artista sobrepôs o Eça socialista, o Eça político e o Eça homem. Em consonância com esse argumento, o próprio Lins ressalta, no conflito entre o homem e o artista, que a vitória fora da “arte contra o temperamento” (LINS, 1939, p. 17). E pensando Eça dessa forma, ele dá continuidade à visão do escritor talentoso e sem ideias que dominava os estudos críticos daquele período.

Na análise do conflito entre o homem e o artista, Álvaro Lins observa, primeiro, o posicionamento de Eça na geração coimbrã de 1865:

A posição de Eça de Queirós em face de Portugal e do mundo participa, em grande parte, da posição coletiva dos companheiros da sua idade. Dos companheiros da chamada geração de 1865 [...]

Quando esta geração apareceu em Coimbra, a decadência de Portugal tinha se tornado um acontecimento irremediável. Não era mais uma decadência só

pressentida pelos filósofos, pelos historiadores, pelos críticos. Era uma cena espetacular entrando pelos olhos mais distraídos ou mais sonhadores.

A decepção para os jovens de 1865 deve ter sido tremenda. Porque não há nada de mais triste do que a decadência: é mais triste do que a morte. [...]

Diante da decadência, nenhuma atitude de meio termo seria possível tornava-se preciso escolher entre a conformidade que era a morte, e a luta, que era a vida. É uma circunstância que explica este paradoxo de céticos, à maneira de Eça, que se dedicam todos ao combate afirmativo e quase heroico (LINS, 1939, p. 23-24).

Álvaro Lins, nessa breve apresentação da Geração de 1865, posiciona Eça em um momento politicamente conflituoso em Portugal, fato que o crítico aponta como elemento fundador da carreira artística de Eça, isto é, nas palavras de Lins Eça vivera

uma vida alheia à ação e só vendo no mundo um instrumento de criação artística. Diz-se ação aqui no seu sentido mais comum, a dos movimentos pelas realizações imediatas e utilitárias. Porque num aspecto mais amplo também Eça amou a ação. Apenas concentrou todas as suas ambições na ação intelectual, no desejo de criar uma obra e se continuar com ela (LINS, 1939, p. 35).

Dessa forma, o que Lins apresenta é um Eça distante das agitações político-partidárias, voltado ao mundo das ideias e mergulhado no mundo intelectual, ainda confuso, “em procura do seu caminho verdadeiro” (LINS, 1939, p. 35).

Sobre a obra queirosiana, Álvaro Lins sustenta uma posição contra qualquer tipo de divisão da obra do artista em fases ou classificações, entretanto, a obra poderia ser interpretada “por uma circunstância que é comum e inevitável: a idade” (LINS, 1939, p. 48). Logo, para o crítico, se houvesse algum tipo de separação da obra queirosiana, que ela fosse feita através da idade e o que viesse fora disso atuaria “mais como excitantes” (LINS, 1939, p. 49). Em outros termos, Lins defende a hipótese de que a obra de Eça fora construída seguindo as etapas da

vida: da juventude surgiu o panfletário; da fase adulta, tem-se o irônico e, finalmente, da fase madura, o conformista. Para Lins há uma harmonia entre a atitude literária de Eça e a vida.

Na opinião de Lins, a “obediência” ao Realismo fez com que Eça, em muitos momentos, como em *O Crime do Padre Amaro* e *O Primo Basílio*, abdicasse do seu temperamento sentimental para aceitar os limites da escola realista, que surgira, para ele, como forma de amenizar esse sentimentalismo exagerado romântico e de favorecer o estabelecimento de um equilíbrio interior. Portanto, o Realismo de Eça é entendido pelo crítico como uma recriação do real.

É um fenômeno que todos conhecemos: costumes, paisagens, figuras humanas, que estão diante dos nossos olhos, despercebidos e até insuspeitados, adquirem, de repente, forma e movimento através da arte. É que o artista, somente ele, tem o privilégio de ver, na natureza e na humanidade, de ver e de revelar, aspectos, sentimentos, perspectivas, todo um outro mundo desconhecido para os outros homens (LINS, 1939, p. 84).

Para Álvaro Lins, o percurso mimético empreendido por Eça na construção dos romances não tira de sua produção o fio imagético responsável pela recriação do real, ou valendo-se das próprias palavras do crítico, “toda a sua obra romanesca se formará dos três elementos essenciais: sonho, observação e intuição psicológica. A fusão do sonho com a realidade num temperamento de artista” (LINS, 1939, p. 87). Lins parte do pressuposto de que a realidade é para todos a mesma, mas só quem tem um espírito artístico consegue recriá-la de forma ficcional. Esse era o caso de Eça.

O público, no entanto, nem sempre teria entendido sua obra. Como foi observado, Eça ficou inconformado com a pífia recepção da crítica e do público em relação ao *Crime*, o que para o Lins “era, antes, a perplexidade diante de uma surpresa de proporções tão imprevistas” (LINS, 1939, p. 91). Os leitores não teriam percebido que a crítica de Eça, partindo do personagem Amaro, não era contra a Igreja, mas contra o poder de manipulação do pensamento que a religião tinha naquela época. Essa visão de Lins vem na contramão do senso comum da crítica queirosiana uma vez que, nessa altura, já era aceita e difundida a ideia de que esse romance apresentava como tese a crítica à Igreja Católica. Tanto é que Lins salienta a falta de tese no *Crime*, argumentando que “Eça procurou, foi muito mais a verdade da arte do que a verdade da vida e que não sacrificou a literatura a nenhuma

das suas paixões ou raivas de momento” (LINS, 1939, p. 101). Ainda conforme o crítico brasileiro:

Tivesse Eça mostrado um padre por vocação, consciente da sua missão, debatendo-se, depois, na impossibilidade do celibato, vencido pela carne

e fechado à graça de Deus, então sim o livro como tese, teria atingido o seu fim. O romance, porém, é que perderia a lógica e a verdade, porque, sabe-se

muito bem, para o verdadeiro padre, o celibato é uma condição normal (LINS, 1939, p. 103).

Dando prosseguimento ao seu argumento, Lins ressalta que, ao construir um padre sem vocação, Eça não estava desonrando a figura do padre, mas “desonrou-o para salvar em si mesmo, o seu caráter de romancista” (LINS, 1939, p. 103). Em vista disso, Álvaro Lins defende o *Crime* contra “julgamentos injustos ou pouco inteligentes” (LINS, 1939, p. 104) e apresenta outra perspectiva do romance que, com “exceção de alguns detalhes, o *Crime do Padre Amaro* é a expressão artística de uma realidade que a história confirma. Por isso pareceu e serviu, no seu tempo, como um livro de combate. Hoje, não é mais. É uma obra de arte, com um sentido histórico” (LINS, 1939, p. 104-105).

Em vista disso, para Lins, principalmente no diálogo entre Amaro e Ferrão, Eça conseguira transmitir o seu pensamento e sua preocupação em dominar a arte. Em consonância com isso, de acordo com Carlos Reis, “Álvaro Lins revela uma consciência muito esclarecida (e, muito atual, diga-se de passagem) de como o romance foi uma solução de gênero (literário) arduamente perseguida e mesmo aprendida” (REIS, 2000, p. 31-32) para Eça.

Álvaro Lins mantém sua perspectiva crítica ao analisar *O Primo Basílio*, afirmando que ali Eça se utilizara dos mesmos recursos técnicos, no entanto, mais aprimorado. Todavia, o crítico brasileiro, fazendo uma leitura comparativa entre o *Crime* e o *Primo*, defende a ideia de que o segundo romance fora a continuação do primeiro “nos princípios estéticos e morais, na linguagem, no estilo, continua até mesmo na simplicidade arrogante com que ambos revelam a sua origem: o Naturalismo francês” (LINS, 1939, p. 108). Nesse trecho, verifica-se como Lins dá continuidade à crítica de Machado de Assis no julgamento de que *O Primo Basílio* é um romance naturalista, porque segue a linha de Taine. Isso está bem posto no seguinte trecho: “O pe-

queno círculo humano, do qual Basílio é uma flor de patifaria, tem uma localização muito menor e, ao mesmo tempo, muito mais larga; ele se integra no ambiente incaracterístico e internacionalizado da burguesia” (LINS, 1939, p. 109).

Dessa forma, Lins conclui que no *Primo*, em uma ação antirromântica (não dando poeticidade ao adultério), não existem culpados e pecadores, mas o que “determinou” o desenrolar da história fora a educação dada aos jovens daquele período e, especialmente, à sociedade, que tolerava as ações deles. Lins condena a crítica de Machado, por considerar que este “levava ao máximo a sua exigência, usando de um critério que nenhum crítico pode usar, o de imaginar, para os personagens alheios, destinos diferentes” (LINS, 1939, p. 112). Ao se contrapor a Machado, considera o imprevisto como elemento crucial para o andamento da narrativa, isto é, o imprevisto da gravidez de Amélia e o imprevisto da carta de Juliana.

No *Primo*, conforme Lins, Eça não iria punir Luísa com a morte. Viu tal desfecho como um recurso romanesco: não teria um outro fim para Luísa, a não ser a morte. De acordo com o crítico brasileiro,

a morte de Luísa realiza-se, então, como uma necessidade da arte do romance e não como uma solução moral, como infantil castigo. Trata-se de uma lógica não só humana mas também de uma lógica, digamos, ideal ou artística (LINS, 1939, p. 115).

Logo, Álvaro Lins defende o argumento de que o *Primo* representa um “efeito romântico pelo avesso” (LINS, 1939, p. 117), principalmente, nas cenas entre Luísa e Juliana, que eram de extrema dramaticidade. Nesse drama e na independência dos personagens, Lins concebe, nesse romance, um Eça capaz de observar a realidade sem se sensibilizar com ela, ou melhor, ele foi “desumanizado pela arte” (LINS, 1939, p. 118).

Álvaro Lins afirma que *Os Maias* retomara o estilo de Eça permeado pelo humor. O efeito cômico que o crítico brasileiro observa no romance era o seu grande destaque; contudo, ele também argumenta que era um romance que parecia um retrato incompleto do ponto de vista aristotélico. Mesmo revelando essa fragmentação, que, para Lins, era negativa, insistiu na escolha de *Os Maias* como o grande romance de Eça.

Notando o gosto do autor pela fantasia, explica a existência de textos como *O Mandarim* e *A Relíquia*, que se apoiam na realidade para mostrar “seus devaneios mais libertários” (LINS, 1939, p. 128).

Desses livros, Lins destaca *A Relíquia* e a sua recepção na crítica que, em geral, fora positiva, com exceção daquela de Pinheiro Chagas, que, ao escolher a cena do sonho de Teodorico, condenou-a sumariamente: “a impossibilidade do sonho em face das condições pessoais do personagem” (LINS, 1939, p. 133). Esse argumento perpassara o tempo e Lins se sentia na obrigação de revisá-lo, pois, como ele próprio afirma “já é tempo de tentar, com os novos elementos de hoje, uma revisão nesta impossibilidade não só psicológica mas literária que Pinheiro Chagas afirmou para o sonho da *Relíquia*” (LINS, 1939, p. 134).

Lins não aceitava a hipótese de Pinheiro Chagas de que o personagem Teodorico fosse tratado como um “pateta” e um “devasso”, o qual não teria repertório intelectual para sonhar com o episódio da Paixão de Cristo. Nesse ponto, Lins ressalta que Chagas usara um método crítico inadequado, pois ele portara-se “como um crítico realista”, enquanto Eça estava “no domínio da fantasia” (LINS, 1939, p. 139). Ou seja, Lins resume o assunto, afirmando que Pinheiro Chagas ficara estarecido com “o controle entre o indivíduo que sonhou e o sonho que lhe é atribuído” (LINS, 1939, p. 143-144), e que ele não conseguira perceber que o sonho de Teodorico fora o resultado da formação inicial do personagem, voltada aos preceitos religiosos.

Lins destaca a força criadora dos personagens de Eça os quais superaram o tempo e atingem outras gerações. Isso se daria porque Eça construiria personagens de fácil entendimento, principalmente, pelo fato de não se aprofundar no íntimo deles. “Eça nunca perscrutou o ‘mistério’ dos personagens como nunca se deteve em interrogações muito demoradas diante da vida” (LINS, 1939, p. 230). A respeito dessa característica, Lins considera Eça um naturalista no sentido literário e metafísico, pois o autor centrara-se nas descrições físicas dos personagens, o que resultara em um traço “objetivo, superficial e plástico” (LINS, 1939, p. 230). A construção dos personagens queirosianos giraria em torno de sua ação e da relação entre eles e o escritor: “o privilégio de amar e odiar personagens, de se apaixonar a favor ou contra, mas com um sentimento de artista que não tem nada que ver com os sentimentos da outra vida, da vida de todos os dias” (LINS, 1939, p. 233-234). O crítico enfatiza que, na humanidade dos personagens, Eça apresentara uma característica predominante: a memória.

Eça evoca o passado dos seus personagens, reconstitui-o ao lado do presente, para mostrar as marcas e as fixações que os momentos vão deixando nas almas. Que vão desenvolvendo os destinos

sem que, muitas vezes, as almas sintam que estão marcadas (LINS, 1939, p. 237).

Segundo o crítico, Eça se posicionara diante da vida por meio de seus personagens, como se o autor virasse “um espectador”, “alguém que olha, que tira conclusões, que ri do espetáculo, que aparece, por esnobismo ou por amizade, no meio dos atores, mas que só quer uma cadeira do lado de fora” (LINS, 1939, p. 243). E para dar conta da transposição do real para o ficcional, Lins ressalta mais uma vez o estilo de Eça:

Dominar as palavras, para expressão das ideias ou da imaginação, no seu sentido pessoal, sem se isolar, e no sentido geral da “correspondência” com o público, sem se vulgarizar, parece que foi o grande ideal artístico de Eça de Queirós. E diante dele, como o elemento mais simples do problema artístico, colocou-se a língua que seria o seu instrumento verbal (LINS, 1939, p. 247-248).

Em vista disso, para Eça revelar as verdades humanas seria necessário uma inovação literária, uma reforma da língua portuguesa, lutando para que as palavras fossem livres e se soltassem da “sintaxe apertada em regras invioláveis, as palavras muito sovadas pelo mesmo uso excessivo, os substantivos unidos com os adjetivos sempre da mesma maneira como casais sem filhos” (LINS, 1939, p. 249). Para Lins, Eça sabia que o único meio de ele ser lembrado nas próximas gerações, de ser imortalizado seria por meio da linguagem, “marca da sua nobreza e da sua ascensão” (LINS, 1939, p. 263).

Eça descreveria o mundo de uma perspectiva ampla, pois, nas palavras do crítico, “[Eça] compreendeu que não pode existir uma literatura de partido, de classe, de regime; que a literatura será expressão da vida, mas nunca das suas divisões, no serviço mesquinho da direita ou da esquerda, dos grupos ou das ideologias” (LINS, 1939, p. 299-300). Lins identifica uma relação harmônica entre o que é humano e o que é artístico na obra de Eça, revelando que o seu socialismo “foi muito mais um sentimento do que uma ideia” (LINS, 1939, p. 288).

Exprimindo artisticamente a vida, Eça também exprime as contradições que ela contém. Atraiu para si mesmo, por isso, a acusação que devia cair sobre os fatos. É que ele não era um filósofo ou um doutrinário mas um artista Manteve sempre, no entanto, do seu ponto de vista pessoal, atitudes harmônicas e coerentes. O que não ficou foi imutável em algumas ideias fixas que o tornariam louco, no tumulto episódico e ideológico do século XIX (LINS, 1939, p. 281).

A partir desse trecho, verifica-se que Álvaro Lins defende essencialmente um Eça artista, afastando-o do universo político. O crítico divide a obra de Eça, do ponto de vista político-social, em dois momentos: “na mocidade é a crítica feroz e brutal da sua pátria — a crítica do panfletário — mas sempre com o pensamento numa pátria melhor; será depois o amor expresso e declarado do artista que os anos tornaram sereno e mais compreensivo” (LINS, 1939, p. 282). Por conseguinte, pode-se inserir Álvaro Lins no grupo de críticos queirosianos que não concebem a obra de Eça como instrumento de luta política e social. Tanto é verdade que o crítico chama a atenção dos leitores do autor português para que eles “não tomassem muito ao pé da letra” (LINS, 1939, p. 282) as palavras dele sobre Portugal.

Assim, Lins considera que, na obra de Eça, havia mais uma revolta frente ao que parecia não poder mudar em seu país do que uma perspectiva socialista e revolucionária de transformação dessa realidade. A respeito disso, o crítico brasileiro salienta que era “preciso que um povo nem fique a vida toda olhando para trás, contemplativo e estático, nem avance tumultuariamente quebrando as suas tradições — eis o sentiment nacional de Eça de Queirós” (LINS, 1939, p. 297).

Ao que tudo indica, Lins concebe um Eça que via na ideia de civilização a solução para os problemas de Portugal, mas não um progresso avassalador e desumano. Ademais, o crítico destaca o fato de que grande parte da crítica via na obra de Eça uma entrega ao estrangeiro, sendo que, para Lins, era exatamente o oposto.

Em suma, o que prevalece na crítica de Lins é a imagem de um Eça criador de uma realidade imaginária. A preocupação do crítico estava mais voltada à obra do que à vida do escritor, o que, para a época, foi uma inovação, já que a abordagem predominante dos críticos na década de 1930 era a biografia. Assim, Lins volta-se à discussão de gênero literário, destacando o romance como “aquele que melhor realizaria a sua [Eça] vocação artística” (LINS, 1939, p. 91).

É possível verificar, no estudo de Lins, um caminho inverso a dos críticos de sua época: em vez de procurar a obra no homem, ele procurou o homem na obra. Dessa forma, o crítico traçou paralelos entre a vida e a obra de Eça no sentido de esta transfigurar artisticamente o real. Dentro dessa visão que transgride as ideias vigentes de sua época, o brasileiro concebe a obra de Eça como um todo orgânico, em que estariam ligadas às obras iniciais àquelas escritas na fase madura, todas com um único propósito: representar artisticamente a realidade portuguesa (e por que não mundial) do final do século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da crítica é fazer falar o texto literário, visando encontrar as muitas e por vezes contraditórias verdades que emanam das palavras. Assim, foi o papel da crítica queirosiana no Brasil durante o século XX, elucidando, na hoje já clássica obra de Eça de Queirós, sentidos que um leitor comum não encontraria.

As vozes dos queirosianos brasileiros revelam a herança literária que o escritor português deixou no Brasil. Os estudiosos se debruçaram sobre a vida e a obra de Eça por meio de diversos olhares – ora de admiração, ora analítico-investigativo, ora descritivo, ora desconfiado – assumindo diferentes perspectivas críticas face ao texto do escritor. Essas diversas leituras se cruzam, complementando-se, mas também entram em conflito e se tangenciam. Porém, o que elas têm em comum é a legitimação da obra de Eça no Brasil.

A crítica queirosiana brasileira consagrou a identidade literária do autor português no país e Álvaro Lins foi um dos grandes expoentes da primeira metade do século XX. Nesse momento da crítica sobre Eça de Queirós, delineava-se uma imagem do escritor mais como a de um *dândi* talentoso, que sabe fazer grandes provocações ao modo de vida português, mas não como um crítico militante da realidade nacional.

Essa imagem de Eça se afirma e se destaca na crítica de Álvaro Lins, já que concebe o escritor português como um grande artista, porém jamais como um grande crítico social. Para Álvaro Lins, Eça é imortal por seu talento artístico, perspectiva que será mudada na segunda metade do século XX.

Referências Bibliográficas

ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Ecos do Brasil: Eça de Queirós, leituras brasileiras e portuguesas**. São Paulo: SENAC, 2000, p. 23-37.

BERRINI, Beatriz. **Portugal de Eça de Queiroz**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.

_____. **Eça de Queiroz: palavra e imagens**. S.l.: Edições Inapa, 1988.

_____. (org., apres. e com.) **Eça de Queiroz, literatura e arte –**

uma antologia. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

LINS, Álvaro. **História Literária de Eça de Queiroz.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

_____. **Literatura e vida literária: diário e confissões.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

MELLO, Miguel. **Eça de Queirós. A obra e o homem.** Rio de Janeiro: Livraria Italiana e Tipografia Ramori & Cia., 1911.

MINÉ, Elza. **Eça de Queirós, jornalista.** Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

_____. **Páginas flutuantes: Eça de Queirós e o jornalismo no século XIX.** Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

REIS, Carlos. Leitores brasileiros de Eça de Queirós: algumas reflexões. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Ecos do Brasil: Eça de Queirós, leituras brasileiras e portuguesas.** São Paulo: SENAC, 2000, p. 23-37.

TREE OF FICTION: ARBOREAL ANALOGIES AND ACADEMIC IMAGINATION

Andrew Cutting

INTRODUCTION

What kinds of academic knowledge about fiction can we claim today in an era defined by information and scientific specialism? What roles are left for imagination and memory in our peculiar vocation as scholars drawn to study literature and other narrative arts? What long view of the novel, its ancestors and relatives, is appropriate for us to hold in our late-modern or post-modern period? I will explore these questions through a single image, that of a Tree of Fiction. This image will initially appear simple but from it will unfold quite a wide-ranging argument.

Let us imagine together a Tree of Fiction, growing among us as if we are gathered beneath its spreading, shady branches. This imaginary tree has its roots growing into the earth; these represent the prehistory of oral storytelling and myth, stretching far down into the buried past of humankind. Where the base of the trunk emerges above the ground, that is what in Europe we now commonly call epic, and also holy scripture, formed by the various civilisations of antiquity. Further up the trunk is the now-consolidated mass of medieval romance, from the top of which sprout the many intertwining boughs, branches, and twigs of the modern novel, its many genres, sub-genres, and hybrids – or their equivalents in other media, such as film – which are still flourishing to

this day, reaching toward future potentials.

By naming this Tree of Fiction's historical phases as epic and romance, I make it a Western, Eurocentric tree, which has been propagated around the world. As there are many species of tree and many individual trees of any one species, so can the *Trees* of Fiction vary for readers and writers around the world – and even from one school to another. We might expect every Tree of Fiction to have prehistoric roots, an historical trunk, and modern-day branches, but its precise composition can be regionally or culturally determined – even for the pragmatic purposes of teaching one course or another. So for a module I teach on Genre Fiction, for example, the branches comprise a particular syllabus of popular narrative genres (science fiction, crime fiction, fantasy fiction, and so on) which I would never insist upon as constituting *the* definitive World Tree of Fiction. If you were teaching a similar module, you would doubtless make a different selection of genres and representative texts, and through your account of their origins and interactions compose a different Tree of Fiction.

Even so, what we have just done, namely an act of communal imagining, is a basic act of fiction. The Tree of Fiction is itself a fictional image: see what marvellous different kinds of leaves, flowers, and fruit it bears on each branch, such as no actual tree ever did! Through this image we can think about the qualifier, fictional. As scholars drawn to study fiction, we find pleasure, meaning, and value in imagining for its own sake. This is both similar and different to how a philosopher uses a thought experiment as a means to an end, and to how a religious devotee holds certain images as holy and others profane.

When a story is told orally, recited, or performed before a listening audience, the collective sharing of imagination is obvious. With the spread of mass literacy in the modern period, the imaginative activities involved in the writing of fiction seem physically separate from those involved in its subsequent reading. So the imagination is apparently atomised and we may miss its continuing communal function.

I will argue towards the proposition that, as scholars of fiction, we have what philosophers call an ontological commitment to fiction's basic act of communal imagining. That is, beneath the many layers of intellectual analysis and competing theoretical perspectives that comprise our academic studies, some part of us finds reality, truth, and being in our playful experiences of fiction; and some part of our academic motivation consists in our conscientious struggle to make intellectual sense of this recognition, which resists definite explanation.

This is part of what might differentiate our academic calling from that of scholars in other disciplines – though of course many of us, including me, work across multiple disciplines to which we have a variety of commitments.

In order to develop this point I will discuss Trees of Fiction from three perspectives: first epistemology, then phenomenology and ontology. In other words, I will show how a Tree of Fiction can be simultaneously a *diagram of knowledge*, a *model of human experience*, and a *test of being*.

TAXONOMIC TREES OF FICTION

How are tree diagrams currently used to visualise what we know about literary history? A convenient point of focus is the tree section of Franco Moretti's *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for Literary History* (MORETTI, 2007).

This book's overall project reflects Moretti's long-running intellectual programme to introduce more scientific methods into Literary Studies. He argues that literary history suffers from its extremely selective sampling of texts, amounting to only about one per cent of all novels published (MORETTI, 2007, p. 77). As a corrective, various kinds of macroanalysis, combined with data visualisations and concepts drawn from evolutionary theory, promise to yield substantially new macro-understandings about how literature has evolved over time.

The third part of *Graphs, Maps, Trees* presents two short, indicative examples: one relating to the history of the detective genre, the other to the history of free indirect discourse in prose fiction. Moretti presents his empirical findings visually in a series of tree-type diagrams (MORETTI, 2007, p. 73, 75, 84). As suggested by the book's subtitle, these diagrams are abstract and visually scarcely resemble actual trees. Their abstraction is typical of taxonomic (genealogical, phylogenetic) tree diagrams as these have developed over the centuries (LIMA, 2014).

While Medieval and Renaissance tree diagrams typically comprised whole trees, from the Enlightenment period onwards the only things that mattered were the series of branchings which contained the bulk of classificatory information. Everything else was decoration. Taxonomic trees from the 1700s to the present are therefore almost always truncated: shown visually with the trunk reduced in scale or omitted altogether and the root shrunk to a single point. We can see this, for example, in Darwin's famous illustration for *On the Origin of*

Species (LIMA, 2014, p. 39); or even the most recent comprehensive Tree of Life published by scientists last year (HINCHLIFF et al, 2015).

The reason for this truncation is that the underlying arboreal analogy has become ever more abstract. Presumably some antique philosopher-scientist, long before even Aristotle, first had the idea, *while looking at or remembering an actual tree*, that its physical form could be a model for classifying things into kinds. But no-one needs to look at an actual tree nowadays in order to be a taxonomic expert in their field. All the intellectual effort has moved to other levels entirely – for example, to the area of mathematics called bifurcation theory, which specialises (among other things) in modelling the process of branching in any family of objects or phenomena.

To return to Moretti's tree diagrams, relating to the history of the detective genre and of free indirect discourse: their accompanying textual commentary tentatively applies ideas from biological evolutionary theory. The historical development of literary and cultural forms, such as the novel, appears to be evolutionary in something like the same way as the historical development of natural species, of plants and animals. Herein lies a large, ongoing debate which still has a long way to run. I think a reasonable position to adopt at this stage is that Darwinian theory is unlikely to provide a short-cut to advanced, let alone a *final* understanding of literary and cultural phenomena in terms of a single master-paradigm. The same might be said of computer-aided macroanalysis, and perhaps also the world-system approach to comparative literature, which form a larger context for Moretti's project. Each of these is an exciting development, but not such as yet to justify, through the quality and quantity of its insights, an abandonment of alternative intellectual schemes on which generations of Humanities and Social Science scholars have laboured.¹

We can be reasonably certain that we will never achieve a

¹ For critical responses to MORETTI, 2007 and literary Darwinism, see PRENDERGAST, 2005; KELLETER, 2007; FERGUSON, 2008; JUVAN, 2014. JOCKERS, 2013 provides an introduction to literary macroanalysis. For a world-systems approach to comparative literature see CASANOVA, 2007, and EATOUGH, 2015 for a critical assessment of this. DENNETT, 1995 proposes that Darwinian thought will colonise other fields than biology, and CARROLL, 2004 sets out an agenda for literary Darwinism. KRONFELDNER, 2011 makes an astute critical assessment of the limitations of memetics as a specific analogical concept for improving our understanding of cultural change in Darwinian terms. WHEELER, 2006 and LEWENS, 2015 deliver judicious encouragements for the Humanities and Social Sciences to persevere with biological approaches to cultural evolution.

comprehensive picture of the evolutionary history of the forms of fiction, comparable to that which DNA analysis now allows for the history of natural species. We lack too much data about lost medieval and antique texts (equivalent to gaps in the fossil record) and the forms of fiction do not contain genetic proof of their ancestral lineages. We will therefore never be able to display *the* Tree of Fiction to match the most recent huge Tree of Life. As I mentioned earlier, any taxonomic Tree of Fiction can thus only ever be one of many possible incomplete approximations.

Must we therefore ban all taxonomic tree diagrams from Literary Studies as more-or-less wicked imposters to a knowledge we do not actually possess? In our era, only highly specialist knowledge is securely allowed to call itself knowledge; anything more general is suspect. The basic organisation of the Tree of Fiction that we initially imagined – with prehistoric roots, historical trunk, and modern branches – is relatively uncontroversial, but only because of its vagueness. When presented in an overtly figurative manner, the analogy does not pose much intellectual danger of being taken literally, though conceivably some students might mistake it for a pretended statement of simple fact (SPIRO et al, 1989). Some such concern might partly explain the lack of any alternative diagrams of literary history in the large-scale accounts of the history of the novel published in the last ten years (DOODY, 1998; MORETTI, 2006; MOORE, 2010; LOGAN et al, 2010). These monumental surveys conspicuously lack any prominent meta-image to organise all they survey into one whole – reflecting the fact that we are currently in a major phase of dismantling a privileged Western literary canon (DOODY, 1998, p. 4).

A major new kind of epistemological diagram has appeared in the last decade or so, in the form of network visualisations (LIMA, 2011). These show us complex interconnections and non-hierarchical organisations in ways that tree diagrams cannot. Holding rigidly to old arboreal analogies potentially imprisons our minds, as Deleuze and Guattari complain in their essay on rhizomes, which has influenced post-modernist and post-humanist theory: “We’re tired of trees. We should stop believing in trees, roots, and radicles. They’ve made us suffer too much.” (DELEUZE; GUATTARI, 1988, p. 17).

I don’t know whether Deleuze and Guattari really did hate trees, or were just pretending to as a joke. Deforestation is no laughing matter, nor the routine felling of trees as obstacles to human freedom and progress. An ecocritic might wonder: on the one hand, arboriphobic

rhetoric, however playful; on the other, the roar of chain-saws – how can these be utterly disconnected? Rather than directly dispute Deleuze and Guattari’s philosophical position (or rather their deliberate avoidance of one), I will work around it in various ways over the course of the lecture.²

As with literary macroanalysis and the other new approaches mentioned earlier, network visualisations are promising for literary, cultural, and media studies. But they will not serve all purposes. In their often spectacular visuality, they also risk promoting a relatively unthinking endorsement of the idea that complex networks in themselves somehow constitute cultural and intellectual progress – that we must be more intelligent than our predecessors since we have made the blogosphere and can visualise it in a single image.

TREES AS MEMORY DEVICES

Epistemologically, we might attempt to distinguish between the graphical display of information and the graphical display of knowledge. The presentation of complex arrays of data in a single image, as occurs in a network visualisation, does not automatically equate to the making or transmission of useful, useable knowledge.

The information/knowledge distinction becomes ever more problematic as the informational content of the World Wide Web becomes ever more vast, accessible, and interconnected. Within the timespan of my own academic career, the exponential acceleration of technological and intellectual change has been undeniable. We are still in the midst of trying to figure out how our concepts and infrastructure of knowledge might be changing and how we might steer this change (for example WEINBERGER, 2012).

What literary facts, names, concepts, images, phrases, or experiences do students need to remember anymore? Why bother to read any literary or critical text with the deep attention that would enable you to remember it? If online connection and communication will be our normal condition for the foreseeable future, what knowledge,

² Deleuze and Guattari recognise that trees contain rhizomatic elements (DELEUZE; GUATTARI, 1988, p. 16). Individual trees always exist in a networked relationship to other trees and to their environment, and by not considering this aspect this essay sets aside a whole area of potential arboreal analogies that come under the heading of media ecology, discussed for example by SCOLARI, 2012. Cf the “forest of rhetoric” metaphor of BURTON, [?1997-].

if any, should teachers attempt to convince their students that they need to carry within themselves, to possess as part of their being as capable, educated individuals, without reliance on external sources of information? The test of knowledge has changed so that what students must now be able to show they can do is always in relation to external information sources.

Nevertheless, I will hazard this proposition: *tree diagrams serve more easily as mnemotechnical devices than network visualisations can*. I am not suggesting that our memory normally operates in a tree-like rather than a network-like manner, but that if we deliberately set out to memorise something complex then a tree structure is more likely to help us than a network structure is.

The fictional Tree of Fiction image with which we began drastically simplifies all that we could say about the history of fiction and its current genres. But as a memory device its purpose is not to visualise huge arrays of data or argument. Its purpose is *to hold together, in an image to which we can become emotionally attached and which we are therefore in less danger of forgetting, a minimum set of prompts to the incremental levels of detail of what we know*.³ Trees have been used to represent the organisation of knowledge for centuries, if for no other reason than because we can remember them – whereas honestly who can remember more than an overall impression of any complex network visualisation, say of the blogosphere?

This is not to say that we should not bother to try to advance our taxonomies of literature or other fictional media. Consider, for example, the tree-type (hierarchical, branching) Dewey library system of classification. Its class 800 for Literature is neither perfect nor designed to be memorable; it is partial towards European literatures and bunches items in a seemingly anomalous manner that requires a librarian's training fully to understand (SATIJA, 2013, ch.10). Nevertheless, it is clearly an advance over the equivalent rudimentary scheme in Diderot and D'Alembert's encyclopedia (1751-1777), as displayed in its table of contents (LIMA, 2011, p. 38). Likewise, folksonomic and other digital-native taxonomies are emerging to supplement tree-type classification systems, and possibly they will constitute an intellectual advance, though this is not yet guaranteed.

I would happily set students the task of collectively producing a free-form wiki about some aspect of fiction. But first I would want

³ Compare the function of allegory as defined by KELLEY, 1997, p.10.

them to have learned the basic habit of conceptualising classes and then classes of classes. Even if this is little more than an act of bracketing items into sets, it still requires the student to identify and assess similarities and differences and to understand the principle of logical hierarchy.

There are numerous aspects of Fiction Studies, or Fictionology, that we could bracket together to form a class of concepts, representable in a simple tree diagram. Such a rudimentary procedure might be useful where the class represents an area of knowledge that is still at a relatively early stage of development. For example, a Tree of Fictional Media (of actual media that can be used to deliver fictional content, not media that are in themselves fictional) is still in the process of formation, as new branches are added in both cultural production and academic recognition. Thus graphic fiction, story-led videogames, and twitter fictions are all relatively new branches in a class whose mere existence is contentious for mainstream Literary Studies dedicated to maintaining the privileged cultural value of prose fiction and the heritage of printed books.

As a memory device, a tree diagram might help us to remember a relatively simple set of items – or a more complex set if we use a more elaborate memory tree, as an alternative to the better-known memory theatre or memory palace. Whether architectural or arboreal, a structure is suitable as a memory device when it provides a vivid, organised system of place-holders for the material to be remembered. In her survey of *The Art of Memory* (1966) in antiquity, the Middle Ages, and the Renaissance, Frances Yates explains how Ramon Lull (c. 1235-1316) was unusual in favouring a memory tree over a memory building (YATES, 1992, p. 185-188). Most of the memory theatres Yates discusses, though, while apparently architectural rather than arboreal in form, are in fact arboreal in organisation. They each centre on a single entry or viewing point, and their ground-plans are what are now called radial trees. Lull used the tree’s branches and roots as his place-holders but there are alternatives, for example as outlined in Table 1.

Table 1 – Four-part arboreal scheme

Tree in spring	Roots	Seedling	Tree at dawn
Tree in summer	Trunk	Sapling	Tree at noon
Tree in autumn	Branches	Mature tree	Tree at dusk
Tree in winter	Crown (or leaves, flowers, fruit)	Ancient tree	Tree at night

The reason for presenting this particular scheme will become apparent in a moment. To activate it as an operative memory device, the student would imagine the same tree four times over: across the seasons (column 1); from its roots to its crown (column 2); through the stages of its lifecycle (column 3); and over the course of a day (column 4). Each would be imagined in relation to the student's own bodily sense, for example in relation to seasonal weather, angle of vision, and position of the sun, not just as a disembodied visual image.

This task alone might be challenging to students whose native power of imagination has atrophied or who live in towns and rarely notice trees. The seasonal sequence would also be less familiar to those living in an equatorial region. To be fair to network visualisations, we would need to activate them equally in embodied imagination in order to test whether they can serve equally well as trees as memory devices.

Now compare the above four-part arboreal scheme with one summarised from a classic work of literary theory. In Table 2, the four columns relate to the four essays comprising Northrop Frye's *Anatomy of Criticism* (FRYE, 1957), respectively on archetypal, ethical, historical, and rhetorical criticism. Each column lists a set of minimum keywords.

Table 2 – Four-part scheme derived from *Anatomy of Criticism*

<i>Myths</i>	<i>Symbols</i>	<i>Modes</i>	<i>Genres</i>
Comedy: spring	Literal	Myth	Confession
Romance: summer	Formal	Romance	Romance
Tragedy: autumn	Mythical	Mimetic	Novel
Irony and satire: winter	Anagogic	Irony	Anatomy

To remember Frye's scheme using a memory tree, the student would combine the information from the two tables, which I have cunningly devised so that they fit neatly with each other, as shown in Table 3. Frye himself gives us a clue by identifying the four aspects of myth, as listed in Table 2, column 1, with the four-part seasonal cycle, as listed in Table 1, column 1.

Table 3 – Combined four-part schemes

<i>Myths</i>	<i>Symbols</i>	<i>Modes</i>	<i>Genres</i>
Tree in spring	Roots	Seedling	Tree at dawn
Comedy: spring	Literal	Myth	Confession
Tree in summer	Trunk	Sapling	Tree at noon
Romance: summer	Formal	Romance	Romance
Tree in autumn	Branches	Mature tree	Tree at dusk
Tragedy: autumn	Mythical	Mimetic	Novel
Tree in winter	Crown (or leaves, flowers, fruit)	Ancient tree	Tree at night
Irony and satire: winter	Anagoric	Irony	Anatomy

I have chosen Frye's system firstly because its scale and organisation make it a useful test case of how trees might serve as advanced memory devices in Literary Studies. Second, its historical phases and emphasis on romance remains an interesting, though of course debatable, model of the long view of fiction. I do not have space to explain or defend Frye's scheme here. I have taken some liberties, such as to combine his high and low mimetic modes, but these simplifications are not significant in so far as my point is to demonstrate how you or I might actually hold Frye's scheme in memory, as part of our knowledge about fiction. The keywords serve as a set of prompts to our resident understanding, which will be more complex than the keywords alone imply. If we have studied Frye's book with care, then the keywords will act as triggers to recall more detailed argument and textual examples. If we haven't, then the keywords will not mean much or even anything at all.

A tabular summary of Frye's scheme is itself a memory device, but an abstract one. With a memory tree the student can remember the scheme in a more vividly imagined, embodied way. If such a task appears daunting today, that is because our native power of memory has withered, with the massively increased use of external memory aids and the abandonment of mnemotechnics in education.

PHENOMENOLOGICAL TREES OF FICTION

By extending the taxonomic Tree of Fiction into a memory device as we have just done, we begin to activate our embodied, experiential relationship with the Tree of Fiction image. Once we encourage the imagination in this way, where might it lead us? Certainly into more speculative regions, where our knowledge and style of reasoning become less rationalistic, more figurative, more poetic or fictional.

The literary and cultural field as a whole offers numerous positions from which to experience fiction: the positions of librarian, publisher, bookseller, teacher, and student, for example. Most of these roles assume some degree of professional or academic detachment and thus denial of subjective experience. The scientific ideal (or fantasy) of pure objectivity seeks to eliminate experiential bias altogether. What we are really concerned with, then, are the experiences of reader and writer (or their equivalents in other fictional media) that form a basis for particular professional or academic roles within the larger field.

In the English language, we have several metaphorical expressions that potentially imply arboreal analogies for aspects of the experience of reading and writing. A writer feeds the roots of his or her creativity; plants and nurtures the seed of an idea, which may later flourish or bear fruit. The manuscript grows and is then pruned during editing. Hot-house conditions encourage a writer to grow unsustainably fast, while another's growth is stunted by hostile conditions.

As we might physically sit beneath a tree in order to read a novel, so we might compare the reader's experience of immersion in a fiction's imagined world with the feeling of enclosure offered by a tree's shady canopy. As we hold a *codex* in our hands and turn through its *folios* – the Latin terms reveal an arboreal analogy at the very start of the history of books – so the tree's trunk holds the multitude of branches and leaves that expand above us, as the story's form and contents, its plot-lines, characters, and events, expand in our imagination. The scale of the tree – rising high above us, extending wide around us, and testifying to the growth of years – impresses us as does the creative labour of the writer, the scale of her ambition and achievement.

Obviously I cannot claim any kind of privilege for these metaphors, which are at best suggestive. On the other hand, so far as I know there has been no systematic study of the metaphors for fiction, such that we can reject these piecemeal arboreal metaphors in the sure knowledge that we possess better alternatives.

Some of the more well-known and recurrent metaphors are: the house of fiction and other architectural metaphors; fiction as a maze, game, or machine; fiction as a mirror or dream; fiction as a verbal form of painting, sculpture, musical composition, or other art-form or craft; fiction as a journey or ocean. Each of these metaphors contains some truth by emphasising certain aspects of the large range of phenomena we lump under the heading of fiction: labour, play, desire, pleasure, intimacy, illusion, and so on.

We might group these metaphors into those that suggest human culture is part of biological nature or separate from it. Tree metaphors come down on the side of human culture being part of nature, but without being scientifically naturalistic in the manner of literary Darwinism. Tree metaphors would presumably have been more available and persuasive in the pre-industrial world when trees themselves were more regular presences in human life. In urban modernity we probably now feel closer to architectural, mechanical, or informational metaphors.

Whereas taxonomic trees emphasise cultural reproduction, tree metaphors for the experience of reading and writing relate more to cultural metabolism. This term is much less widely used than cultural reproduction: a Google phrase search (April 2016) for “cultural reproduction” returns 113,000 results, whereas “cultural metabolism” returns 1,390. This is partly because the former concept has been important, for example in the work of Pierre Bourdieu, to socio-political arguments about the perpetuation of ideology and the role of culture in maintaining structural injustices. From what I can find, discussion about cultural metabolism refers mostly to patterns of consumption, which is quite a limited application of the analogy.

How does a tree metabolise? As any schoolchild learns, by photosynthesis. What distinguishes trees from other plants is their scale, achieved by the evolutionary invention of wood, whereby the tree’s trunk and branches enable it to maximise leaf exposure to air and light and thus out-compete neighbouring plants. Metabolically, though, what a tree needs as a seedling is mostly the same as what it needs as a mature plant. It needs the elementary conditions of soil, water, light, and air (TUDGE, 2006, p. 253-254). At the non-scientific level of figurative analogy, these elementary conditions might tentatively equate to a writer’s need for, respectively, a material medium, language, creative will, and social context.

Consider how a tree’s metabolic processes can fail. Growing in impoverished or poisoned soil; struggling with drought or flood;

deprived of light, struck by lightning, or unable to endure extremes of heat or cold; toppled by a storm or attacked by pests and disease – each of these elemental, metabolic stresses might be carried over to the difficulties faced by writers, readers, or their equivalents in other fictional media. As a tree has ways to cope with routine seasonal pressures, so an experienced novelist or student can cope with writer's block, inconvenient interruptions while working, and multiple simultaneous deadlines. As a young tree is more vulnerable than a mature tree, so the intellectual and creative interests of a novice reader or writer might not survive beyond relatively small setbacks, such as being forced to study a “boring” novel or receiving rejection slips. The exceptional environmental events that conspire to kill mature trees – and they are usually very hard to kill – might equate to personal or cultural crises or acts of sabotage that jeopardise the very root impulse of creative practice, such as severe or enduring illness, poverty, political oppression, or critical rejection.

TREE-BODY STRUCTURAL HOMOLOGY

A mature tree impresses us with its beauty, size, resilience, and longevity. So we are comparably impressed by similar qualities in the creative productions of human beings, such as individual works of fiction or the careers of individual authors. Tree analogies can imply associations of grandeur and dignity in this way because, like no other living organisms on this planet, trees exceed human beings in the particular combination of uprightness, reach, and longevity of lifespan. (To clarify, I would describe trees' uprightness as *pre-phallic* and thus without inherent gender bias.) Trees, whether small gnarly fruit trees or towering sequoias, model our individual and collective aspirations to stand firm, reach wider, live longer and more graciously, metaphorically if not literally.

This underlying similarity between trees and humans is the reason why the previous section was able to float the various suggested metaphors relating the experience of reading and writing to the seemingly random comparisand of a tree.

From head to toe, from crown to roots, the physical form and function of the human body can be matched against that of a tree. Our feet and legs equate to roots; our torso to the trunk; our arms to branches; our hair, tongue, ears, and eyes to leaves, flowers, and fruit. This is a structural *homology* rather than an analogy or metaphor: not a literal,

scientific but a figurative, poetic correspondence, ancient and available to us so long as there are trees on the planet and humans walk upright. The tree-human body homology enables us to fantasise relatively easily that a tree could pull up its roots and start walking. This is something like what J. R. R. Tolkien does in his *The Lord of the Rings* trilogy (1954-1955). The Ents are an ancient race of forest guardians, who physically resemble the trees they defend. When the Hobbits meet Treebeard, the oldest of the Ents, they cannot tell whether it is his clothes or his skin that resembles bark. His beard is “bushy, almost twiggy at the roots, thin and mossy at the ends” and his presence produces the feeling that “something between root-tip and leaf-tip, between deep earth and sky had suddenly waked up” (TOLKIEN, 2005, p. 463). The Ents combine folkloric, mythical, and literary images of talking trees on the one hand with images of trolls and giants on the other. Distinctly unhurried in character, they are eventually roused to join with humans and the other allies in the war against tyranny in Middle Earth.

The homology likewise enables us to imagine relatively easily how a human body could turn into a tree within a few seconds, as occurs in the Classical myth of Daphne. Pursued by an amorous Apollo, Daphne prays for divine aid and quickly changes into a laurel tree. “A heavy numbness seized her limbs, thin bark closed over her breasts, her hair turned into leaves, her arms into branches, her feet so swift a moment ago stuck fast in slow-growing roots, her face was lost in the canopy.” (OVID, 2000, Bk I: 525-552). Other examples of this metamorphic trope, with a different moral message, include Cyparissus, Philemon and Baucis, and Myrrha.

We could interpret these two figures of the tree-human hybrid in many different ways, allegorical and psychological. They share a theme of *making a stand*: of preserving integrity in the face of destructive forces, when necessary through the making of a drastic choice. The Ents leave their beloved forest while Daphne merges with it.

The pre-Christian Daphne myth proves that this theme is not necessarily or solely based on Christ’s sacrificial nailing to a tree. We could also cite numerous other points of comparison, such as Buddhu and Odin, who both gained enlightenment with the help of a tree. In so far as Christianity has dominated Western culture, the Christian sacrifice is probably a resonance in another recent influential American example of fictional trees, namely James Cameron’s science-fantasy film *Avatar* (2009). Trees are central to its topical storyline about the destruction of indigenous cultures by industrial modernity. The planet

Pandora's giant hometrees each comprise a grove of trees that have entwined into one organism so as to form a communal home and sacred image of community for the humanoid Pandorans. The down-hanging branches of the planets' willow trees, meanwhile, supposedly offer a direct neural connection between the Pandorans and their planetary life-force or deity, Eywa. However we evaluate this film's motives and messages as a whole, part of its international success presumably lies in its twin ideals, which are not exclusively Christian: of heroic human defence of trees and magical unions between humans and trees.

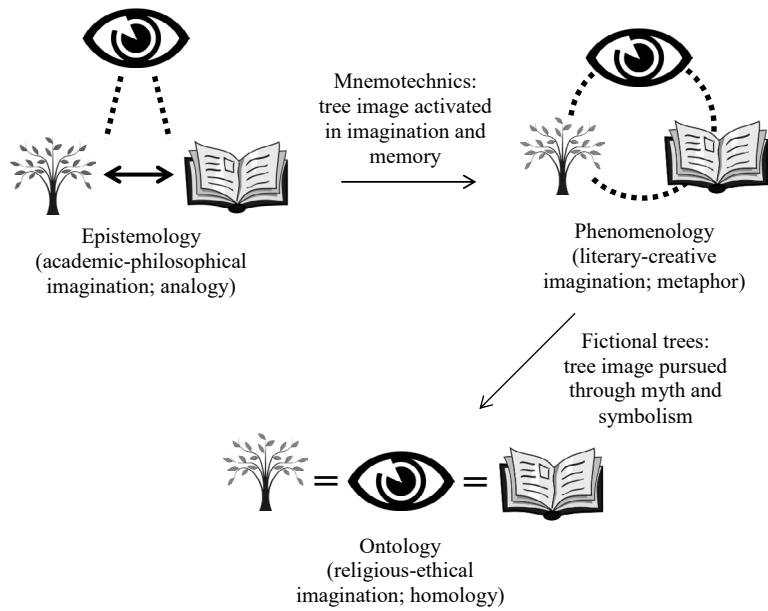
The human body is the basis of much, if not all, of our conceptual metaphors and figurative language (JOHNSON, 2007, p. 175-206). It is a cohering force, or ontological basis, for multiple analogical clusters or metaphorical sequences, including those relating to trees. Thus human bodies are like trees; buildings are like human bodies; buildings are like trees. The fall of a tree, the fall of a pillar, tower, or citadel, the fall of a respected individual, the fall of an organisation or empire – each is mutually representable in terms of any of the others. Of this set, our most direct relationship is with our own individual human body. But what is your or my body? In some kind of answer, trees provide a primary homology directly visible to us, outside us and in the world of biological nature. Architectural forms offer a secondary basis of comparison with the human body, which has come to appear primary over the millennia of civilisation and especially with modern urbanisation.

Modern rationality and secularisation have likewise obscured some of the larger, cosmological range of tree symbolism. Intellectually we can study the function of sacred tree images in myth, folklore, and ritual worldwide, or simulate these in a science-fantasy film. That is not the same, however, as actually experiencing trees as being sacred for ourselves. For modern, non-religious academics, the reality of trees as images of the sacred is not so much destroyed as trapped within the unconscious. This argument is made explicitly by the scholar of religion, Mircea Eliade, and by the founder of archetypal psychoanalysis, C. G. Jung (ELIADE, 1987, p. 201-213; JUNG, 1967, p.272-274).

As shown in Figure 1, from an epistemological viewpoint trees and fictions are separate objects for detached intellectual comparison. This much is allowed within the legitimate domain of academic discourse. Phenomenologically, trees, fictions, and self are interconnected subjects. Here we step beyond the boundaries of academic rationality, tightly defined, into imaginative experiences familiar to us as lovers of

fiction. Ontologically, trees, fictions, and self would be cosmically one, to the extent we can imagine such identity. Here we enter the academic unconscious and the deeper mysteries of our attraction to fiction.

Figure 1 – Self-tree-fiction relationships



ONTOLOGICAL TREES OF FICTION

As academics drawn to study fiction in one or another medium, we have a special interest in reflecting intellectually upon stories and their telling. This interest must derive in part from the experience of enchantment, which is normal in children’s responses to fiction but not confined to this age group. Why would anyone study fiction who had *not* once become excited by the power of fictional imagination, and what right would any such person have to claim competence as a commentator in this field?

The primary excitement of the fictional imagination, which is simultaneously an entitlement to participate in conversation about fiction, is the ground for ancient and contemporary debates about reality and fictional truth (mimesis, realism, simulacra, possible worlds, and so on). Maybe now more than in any previous period,

those debates struggle to escape the grip of a materialist assumption, crippling to Literary Studies, that the imaginary is automatically unreal. This foreclosure of an entire dimension of human consciousness is part of the great change we call the Enlightenment or modernity (CORBIN, 1972).⁴

I have suggested that tree symbolism entails the principle that our dignity and aspirations may require us to stand firm, committed to dwelling, growing, flourishing in a particular location. In so far as you and I recognise ourselves as having some degree of vocation as scholars of fiction, we recognise that a particular area of study, often not exclusively, has become intellectually and personally central for us. It is one of the places in our career or life where we hope to make a difference; to become ourselves; to be; where what we value is at stake and we might even make a disciplined stand. Literature has its martyrs, its writers of conscience, and academia can be as territorial as any other part of human society, but on the whole fiction deliberately avoids dogmatic response. This is one of the things that makes it different from religious scripture or political creeds. Literature is a training in how not to be only ever literal. So long as we recognise a text as being fictional, we are unlikely to resort to gross violence in order to impose our interpretations of it upon others.

I would never presume to tell any colleague or student precisely what his or her vocational commitments might be, since they must by definition be personally made. But I do suggest that the idea of commitment itself leads us back to a central tree image from which Deleuze and Guattari would have us flee, into the apparent freedom of the prairies.

For a religious person or one of Jung's psychiatric patients, a tree is where you might make a sacrificial offering to the gods. It is where you dance in a ritual circle that joins this world, the underworld, and the heavens. It is where you experience initiation and enlightenment, because a tree in its columnar form from roots to crown is a type of the *axis mundi*: a local instance of that central marker whose presence, according to Eliade, makes the universe a meaningful cosmos.

An ontological Tree of Fiction might thus stand, in our academic unconscious, for our vocation as scholars of fiction. This latter concept,

⁴ Specifically, we now routinely externalise our image-making capacity, as we do our memory (MANOVICH, 1995) and we have removed ourselves physically from the natural environments to which, until the last micro-second of evolutionary time, our senses have been exquisitely attuned (ABRAM, 1997).

of academic vocation, is contentious, since academia is so closely allied to the disenchantment project of modernity (WEBER, 1946). Both in the bureaucratic operation of universities and in the rationalist legitimization of academic disciplines, scholars are forbidden to appeal to either a religious or a secular piety as the basis for their intellectual and pedagogical responsibilities. Disputes over public funding for universities and over the value of the Humanities are the most recent, sharp end of debates about the purposes and forms of higher education first discussed at length in the mid-nineteenth century by John Henry Newman in *The Idea of a University* (NEWMAN, 2001). He identified spiritual virtues as crucial to the academic endeavour, to collegiality and the relationships between teacher and student. Today, even secular versions of spiritual values are dubious currency for any kind of academic rationale (SCHWEHN, 1993; PELIKAN, 1992; CURRY, 2015).

This does not mean that the motivations of students and academic professionals are always solely instrumental. Indeed, it is hard to believe that anything other than quite deep values and needs are enough to motivate people through the more testing challenges, disappointments, and frustrations that routinely arise for anyone in higher education. *In proportion to the ethical, spiritual quality of these motivations, tree images will become available as potent, meaningful symbols of personal commitment, transformation, and belonging.*

If you doubt this is so, consider for a moment the university graduation ceremony. This is the only quasi-religious ritual commonly performed in academic institutions. Why does it persist, in the form that it does? Should we not abandon it as an archaism? Its continuance implies that its ritual form somehow enacts a necessary function, perhaps akin to that of an initiation ceremony, as if faculty are some kind of residual priesthood. Students process before a presiding figure, in golden regalia, who stands in place of a kingly, sacred tree. The underlying symbolism derives from pre-modern sources that the university is otherwise dedicated either to leave behind entirely or to study objectively as history. This apparent contradiction is indicative of our modern moral predicament, which the philosopher Charles Taylor characterises as an intractable incompatibility between constitutive goods.⁵ That is, we cannot abandon any of the ultimate sources of our

⁵ 'The lines of battle are multiple and bewildering, but... a schematic map... distributes the moral sources into three large domains: the original theistic grounding for these standards

feelings that life is worth living without diminishing some part of our hard-won humanity, but nor can we square them.

CONCLUSION

If we were now to revive the fictional image with which we began, of a Tree of Fiction growing among us, it would combine the epistemological, the phenomenological, and the ontological. It would be simultaneously *a diagram of knowledge, a model of human experience, and a test of being.*

We might have expected that any one kind of tree-based analogy, such as a taxonomic Tree of Knowledge, should be a self-contained set of ideas, which can be evaluated according to straightforward criteria of analogical accuracy. Instead, I hope to have persuaded you that tree-based figures of different kinds cannot be neatly compartmentalised. They always contain the potential to flow into each other through clusters or sequences of association – or mis-association – since that is how imagination works, if we allow it to, as I think we should as scholars of fiction. A fictional Tree of Fiction can also be a Tree of Knowledge, of Ignorance, of Life, of Death, of Good and Evil, and vice versa. If we set out to define an epistemological Tree of Fiction, we either acknowledge that the tree might also be phenomenological and ontological or we force these aspects into irrationality and the unconscious. The tree-human body homology, however seemingly archaic, will remain an abiding, ineradicable source of ideas about individual and collective integrity, growth, community, and commitment. That in short is my cautionary, ecocritical response to Deleuze and Guattari's arboriphobic rhetoric.

Currently only an epistemological tree – a taxonomic diagram of literary or fictional genres and their history, such as Moretti attempts – has any degree of academic validity. However contentious in its detail, classification is self-evidently an intellectual exercise, part of a supposedly rigorous pursuit of knowledge, and perhaps with the possibility of becoming fully scientific if it can somehow be integrated with Darwinian evolutionary theory. By comparison, phenomenologies of reading and writing are necessarily more speculative, and a cosmological Tree of

[of what we can consider good in life]; a second one that centres on a naturalism of disengaged reason, which in our day takes scientific forms; and a third family of views which finds its sources in Romantic expressivism or in one of the modernist successor visions' (TAYLOR, 1989, p. 495).

Fiction is altogether outside the pale.

My project has been Romantic in two ways. Firstly, as academics drawn to study fiction (whether in prose or other media), we are in the difficult position of trying to report back, in legitimately academic terms, on experiences of imaginative enchantment to which we are professionally supposed to be immune. We are like ethnographers visiting a pre-modern culture and trying to understand it without losing our own modernity; or like psychoanalysts delving into the unconscious while supposedly remaining scientifically objective. The exclusively epistemological emphasis of taxonomic trees has occurred with the Scientific Revolution and Enlightenment rationality. My project is therefore Romantic if we properly understand this term to mean, not an escape into vague idealism and exaggerated individualism, but a refusal to accept too narrow a definition of reason (WHEELER, 2006, p. 43).⁶ It is proper for scholars of literature, art, and culture to insist on the inclusion of speculative, imaginative, poetic, fictional thinking within the boundaries of legitimately academic thought in our area.

Second, the fictional Tree of Fiction image with which we began subordinated the modern novel to the medieval romance, to the even older forms of epic, and ultimately to the many root oral traditions of storytelling and myth that exist worldwide. The mass of popular fiction, which becomes Moretti's ninety-nine per cent of novels outside the canon and lost to academic view, constitutes the continuity of narrative form and content from which the one per cent are (we think) significant mutations. Those innovations, which are currently celebrated as defining literary art, in the longer term will be judged according to their integration into the functioning whole (WILLIAMS, 1961, p. 32-35; DOODY, 1998, p. 1-5; FUCHS, 2004, p. 130). We miss this truth if we truncate our perception of literary and cultural history. Instead of reinforcing a single, outdated, centralised canon, multiple Tree of Fiction images (or images of the Enchanted Woods and Forests of Fiction) can contribute to the necessary work of revising the canon. Trees of Fiction make vivid the long view: no living branches without a trunk and roots! And they multiply, rather than deny in principle, the different centres of our knowledge of fiction in its many forms.

⁶ The literature on rationality, inter-cultural relativism, the primitive and the modern, is extensive. See for example FEYERABEND, 1987; LATOUR, 1993; CHAKRABARTY, 2000, p. 237-255.

REFERENCES

ABRAM, David. **The spell of the sensuous**: perception and language in a more-than-human world. New York: Vintage, 1997.

AVATAR. Director: James Cameron. Producers: James Cameron; John Landau. Performers: Sam Worthington; Zoe Saldana; Stephen Lang; Michelle Rodriguez; Sigourney Weaver and others. Los Angeles: Twentieth Century Fox Film Corporation in association with Lightstorm Entertainment; Dune Entertainment; Ingenious Film Partners, 2009.

BURTON, Gideon O. **Silva rhetoricae**: the forest of rhetoric. Brigham Young University, [?1997-]. Available at: <<http://rhetoric.byu.edu/>>. Access: 3 June, 2016.

CARROLL, Joseph. **Literary Darwinism**: literature and the human animal. London: Routledge, 2004.

CASANOVA, Pascale. **The world republic of letters**. Translation: DEBEVOISE, M. B. New Haven, MT: Harvard University Press, 2007.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe**: postcolonial thought and historical difference. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

CORBIN, Henri. *Mundus imaginalis: or the imaginary and the imaginal*. **Spring**, Zurich, 1972. Translation: Ruth Horine. Available at: <https://archive.org/details/mundus_imaginalis>. Access: 18 May, 2016.

CURRY, Patrick. The enchantment of learning and the “fate of our times”. Patrick Curry website, 2015. Available at: <[http://www.patrickcurry.co.uk/papers/The%20Enchantment%20of%20Learning%20\(print%20version\).pdf](http://www.patrickcurry.co.uk/papers/The%20Enchantment%20of%20Learning%20(print%20version).pdf)>. Access: 5 April, 2016.

CUSACK, Carole M. **The sacred tree**: ancient and medieval manifestations. Newcastle: Cambridge Scholars, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **A thousand plateaus:** capitalism and schizophrenia. Translation: MASSUMI, Brian. London: Athlone Press, 1988.

DENNETT, Daniel C. **Darwin's dangerous idea:** evolution and the meanings of life. New York: Simon & Schuster, 1995.

DOODY, Margaret. **The true story of the novel.** London: Fontana, 1998.

EATOUGH, Matthew. The literary history of world systems, II: world literature and deep time. **Literature Compass**, Malden, MA, v. 12, n. 11, p. 604-614, Nov. 2015. Available at: <10.1111/lic3.12267>. Access: 22 January 2016.

ELIADE, Mircea. **The sacred and the profane:** the nature of religion. Translation: TRASK, Willard R. London: Harcourt, 1987.

FERGUSON, Frances. Planetary literary history: the place of the text. **New Literary History**, Baltimore, MD, v. 39, no. 3, Literary History in the Global Age, p. 657-684, Summer 2008.

FEYERABEND, Paul. **Farewell to reason.** London: Verso, 1987.

FRYE, Northrop. **Anatomy of criticism.** Princeton, NJ: Princeton University Press, 1957.

FUCHS, Barbara. **Romance.** New York: Routledge, 2004.

HINCHLIFF, Cody E. et al. Synthesis of phylogeny and taxonomy into a comprehensive tree of life. **PNAS**, Washington, DC, v. 112, n. 41, p. 12764-12769, Oct. 2015. Available at: <<http://www.pnas.org/content/112/41/12764.full>>. Access: 5 April, 2016.

JOCKERS, Matthew Lee. **Macroanalysis:** digital methods and literary history. Urbana, IL: University of Illinois Press, 2013.

JOHNSON, Mark. **The meaning of the body:** aesthetics of human understanding. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

JUNG, C. G. The philosophical tree. In: **Alchemical studies.**

Translation: HULL, R. F. C. London: Routledge & Kegan Paul, 1967, p. 251-349.

JUVAN, Marco. Taking Darwin metaphorically and literally: genres and sciences in a survival struggle. **Neohelicon**, Budapest/Netherlands, v. 41, n. 2, p. 303-315, Dec. 2014. Available at: <10.1007/s11059-014-0241-1>. Access: 22 January 2016.

KELLETER, Frank. A tale of two natures: worried reflections of the study of literature and culture in an age of neuroscience and neo-Darwinism. **Journal of Literary Theory**, Berlin, v. 1, n. 1, p. 153-189, 2007. Available at: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0222-000225>>. Access: 25 January 2016.

KELLEY, Theresa M. **Reinventing allegory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KRONFELDNER, Maria. **Darwinian creativity and memetics**. Durham: Acumen, 2011.

LATOUR, Bruno. **We have never been modern**. Translation: PORTER, Catherine, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

LEWENS, Tim. **Cultural evolution**: conceptual challenges. Oxford: Oxford University Press, 2015.

LIMA, Manuel. **Visual complexity**: mapping patterns of information. New York: Princeton Architectural Press, 2011.

— **The book of trees**: visualizing the branches of knowledge. New York: Princeton Architectural Press, 2014.

LOGAN, Peter Melville et al (Eds.). **The encyclopedia of the novel**, 2 vols. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

MANOVICH, Lev. From the externalization of the psyche to the implantation of technology. 1995. Available at: <http://www.academia.edu/542783/From_the_Externalization_of_the_Psyche_to_the_Implantation_of_Technology>. Access: 19 May, 2016.

MOORE, Stephen. **The novel**: an alternative history: beginnings to 1600. New York: Continuum, 2010.

MORETTI, Franco (Ed.). **The novel**, 2 vols. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006.

MORETTI, Franco. **Graphs, maps, trees**: abstract models for a literary history. New York: Verso, 2007.

NEWMAN, John Henry. **The idea of a university**. Newman Studies, National Institute for Newman Studies, 2001. Available at: <<http://www.newmanreader.org/works/idea/>>. Access: 18 May, 2016.

OVID. **Metamorphoses**. Translation: Anthony S. Kline. 2000. Electronic Text Center, University of Virginia Library. Available at: <<http://ovid.lib.virginia.edu/trans/Metamorph.htm#488381109>>. Access: 20 May, 2016.

PELIKAN, Jaroslav. **The idea of a university**: a reexamination. New Haven, CT: Yale University Press, 1992.

PRENDERGAST, Christopher. Evolution and literary history: a response to Franco Moretti. **New Left Review**, London v. 34, p. 40-62, Jul/Aug. 2005.

RIVAL, Laura (Ed.). **The social life of trees**: anthropological perspectives on tree symbolism. Oxford: Berg, 1998.

SATIJA, M. P. **The theory and practice of the Dewey decimal classification system**. 2nd ed. Oxford: Chandos Publishing, 2013.

SCHWEHN, Mark R. **Exiles from Eden**: religion and the academic vocation in America. Oxford: Oxford University Press, 1993.

SCOLARI, Carlos A. Media ecology: exploring the metaphor to expand the theory. **Communication Theory**, Malden, MA, v. 22, n. 2, p. 204-225, May 2012. Available at: <[10.1111/j.1468-2885.2012.01404.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01404.x)>. Access: 22 January 2016.

SPIRO, Rand J. et al. Multiple analogies for complex concepts:

antidotes for analogy-induced misconception in advanced knowledge acquisition. In: VOSNIADOU, Stella; ORTONY, Andrew (Eds.).

Similarity and Analogical Reasoning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 498-531.

TAYLOR, Charles. Rationality. In: HOLLIS, Martin; LUKES, Steven (Eds.). **Rationality and relativism.** Oxford: Basil Blackwell, 1982, p. 87-105.

— **Sources of the self:** the making of the modern identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TOLKIEN, J. R. R. **The two towers:** the lord of the rings, part 2. London: HarperCollins, 2005.

TUDGE, Colin. **The secret life of trees:** how they live and why they matter. London: Penguin, 2006.

WEBER, Max. Science as a vocation. In: **From Max Weber:** essays in sociology. Translation: GERTH, H. H.; WRIGHT MILLS, C. New York: Oxford University Press, 1946, p. 129-156. Available at: <<https://archive.org/stream/frommaxweberessa00webe#page/n15/mode/2up/search/vocation>>. Access: 4 March 2016.

WEINBERGER, David. **Too big to know:** rethinking knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room. New York: Basic Books, 2012.

WHEELER, Wendy. **The whole creature:** complexity, biosemiotics and the evolution of culture. London: Lawrence & Wishart, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution.** London: Chatto & Windus, 1961.

YATES, Frances A. **The art of memory.** London: Pimlico, 1992.

TRADUÇÃO E FICÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL: HISTÓRIAS CRUZADAS

*Fernanda Libério Pereira
Naiara Sales Araújo Santos*

INTRODUÇÃO

O gênero literário de Ficção Científica (FC) é reconhecido pela reunião entre elementos ficcionais e aspectos científicos em narrativas que apresentam mundos desconhecidos e sociedades tecnologicamente desenvolvidas. Identificada como expressão literária somente a partir do século XIX, a FC demorou a alcançar reconhecimento no contexto literário mundial, fato que se agravou quando o gênero chegou ao Brasil.

No país, o registro das primeiras produções que se encaixariam como FC aconteceu na década de 50, quando surgiram revistas relacionadas ao gênero, responsáveis por publicar algumas das primeiras obras estrangeiras de FC traduzidas para o português. No entanto, tais publicações caracterizaram-se pela curta tiragem e baixo número de edições, tornando-se pouco conhecidas. Durante os próximos anos a produção de FC nacional continuou à margem da literatura canônica, tendo seu pequeno espaço preenchido, em grande parte, ainda por obras estrangeiras traduzidas.

Após o fim do período de regime ditatorial, instaurado no país entre as décadas de 1960 e 1980, a produção de FC passou a ganhar

espaço no cenário nacional. O número de obras estrangeiras que finalmente colocaram o gênero à luz do grande público no Brasil continuou a crescer, abrindo espaço para que a produção nacional também pudesse inserir-se mais fortemente neste contexto. No entanto, até hoje observa-se certa discrepância entre o volume de FC estrangeira e FC brasileira consumida no país, sendo a primeira ainda a predominante.

A tradução, mecanismo responsável pela inserção do gênero de FC no universo do leitor brasileiro, abrange um grande espaço para investigações referentes às especificidades que envolvem sua realização, seus métodos e procedimentos, abordagens teóricas e a influência dos contextos gerais de origem e destino da obra traduzida.

Em meio aos embates entre conceitos e teorias de diferentes épocas, a tradução estabilizou-se como prática essencial à disseminação da literatura e o aprofundamento em seus estudos permitiu a criação de regras e estratégias específicas a cada área do conhecimento, estabelecendo diferenças entre a tradução de conteúdo jurídico, literário, científico, jornalístico e, inclusive, de FC. Por ter que lidar com uma literatura multitemática, o profissional responsável pela tradução de Ficção Científica deveria transitar sem dificuldades entre a tradução literária e a tradução técnica, sabendo diferenciar, aferir e explorar os dois estilos da melhor maneira.

Outro aspecto que passou a influenciar a atuação do tradutor de FC foi o avanço tecnológico alcançado em escala mundial, fator que obrigou o tradutor a investir no conhecimento específico para acompanhar as novidades e mudanças no vocabulário científico e no contexto da tradução de FC. No entanto, à época das primeiras publicações do gênero traduzidas no Brasil, o desenvolvimento tecnocientífico nacional ainda caminhava a passos curtos e o país mantinha-se em constante atraso intelectual, político, econômico e tecnológico, em relação à Europa, e ao longo dos séculos seguintes continuou às sombras das conquistas internacionais.

Esse cenário representou interferências diretas na expressão científica brasileira, que também demorou a estabelecer-se e a ganhar investimentos sólidos, influenciando diretamente na concepção, recepção e tradução de obras literárias que envolviam a representação de um gênero como o de Ficção Científica. Diante desse contexto, torna-se fundamental investigar os aspectos que envolvem a tradução de FC no Brasil, analisando o seu papel na disseminação do gênero no país e as consequências do contexto nacional de atraso tecnocientífico a essas traduções e à produção nacional.

Buscando tais respostas, apresentamos uma breve análise do processo de estabilização da FC no Brasil, em busca de uma visão mais clara da trajetória do gênero no país e sua relação com a tradução.

ASPECTOS GERAIS DA TRADUÇÃO DE FICÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

Ao resgatar o histórico da chegada da FC no Brasil, é interessante tomar como paralelo o surgimento de outras expressões literárias hoje já fortemente estabilizadas para compreender o contexto que teremos como ponto de partida nesta análise. Tendo como referência o Brasil em um período pós-colonial, cuja produção literária ainda estava subjugada à expressão artística portuguesa, devemos acompanhar o surgimento da literatura infanto-juvenil, gênero onde a FC viu-se forçosamente encaixada por muito tempo.

Para a crítica literária Nelly Coelho (1987), assim como em outros países considerados novos, a população brasileira passou a ter proximidade com a literatura infanto-juvenil através de obras estrangeiras traduzidas ao português de Portugal, além das próprias produções lusitanas. Segundo ela, foi a partir das traduções portuguesas que o público brasileiro infanto-juvenil passou a ter seu primeiro contato com a literatura, desenvolvendo uma identidade cultural. Dentre os títulos que chegavam ao país e passavam a conquistar um público leitor cativo estavam as obras do francês Julio Verne e do irlandês Jonathan Swift que, futuramente, seriam classificadas como obras de fantasia, gênero que dá origem à FC.

No entanto, com o desenvolvimento nacional e as ramificações que tomaram a língua portuguesa, muitas diferenças passaram a surgir entre o idioma falado no Brasil e em Portugal. Coelho (1987, p. 28) relata que entre o fim do século XIX e o início do século XX, a mediação portuguesa passou a ser um obstáculo para os leitores brasileiros:

O inconveniente dessa mediação portuguesa, principalmente junto às crianças, começou a ser notado, de certo momento em diante, pela linguagem. Aos poucos, a língua portuguesa, no Brasil, foi-se diferenciando da portuguesa em Portugal; e os textos oferecidos para leitura tornavam-se quase ilegíveis, devido às diferenças de vocabulário e sintaxe. Foi quando começou uma reação nacionalista contra a predominância lusitana em nossa cultura.

Além de impulsionar o fortalecimento da produção nacional, este momento intensificou a necessidade de importar literatura estrangeira através de um processo que trouxesse o conteúdo original à língua verdadeiramente utilizada no país. Não restrita somente à literatura infanto-juvenil, tal necessidade abriu espaço para que a tradução no Brasil tomasse forma e força, inclusive quanto ao aprofundamento de seus estudos.

Essa circunstância foi responsável, também, por possibilitar a expansão do horizonte intelectual brasileiro, fornecendo à população um acesso mais direto e abrangente aos avanços e conquistas alcançados por outros países. Dentre tais avanços, encontram-se as descobertas e investigações científicas obtidas por nações mais desenvolvidas como a Inglaterra, a França e os Estados Unidos. O conhecimento que agora chegava livremente ao país, sem o intermédio de uma nação colonizadora, abria os olhos do Brasil para as conquistas e avanços a serem realizados.

Assim como em outras expressões culturais, a literatura estrangeira também chegava ao Brasil carregada de impressões referentes ao contexto de questionamentos e investigações científicas que vinham se fortalecendo mundialmente. Dentre a literatura que adentrava o país encontravam-se obras de fantasia e FC como as de Mary Shelley, Julio Verne e H. G. Wells, que aqui eram categorizadas como leituras infanto-juvenis, ainda que seu teor ultrapassasse tal classificação.

Enfrentando um contexto nacional de exaltação aos clássicos e resistência a novos gêneros literários, a FC encontrou no Brasil um público escasso, razão pela qual seu desenvolvimento e estabilização no país tornou-se um processo trabalhoso e demorado, estendendo-se até os dias de hoje. É interessante relembra, no entanto, que apesar do ambiente de difícil instalação, por volta do ano de 1950, a FC chegou a conseguir espaço em publicações brasileiras, devido à insistência de pequenos grupos editoriais que haviam tido contato com obras de FC em suas versões originais. A partir de então, surgiram as primeiras versões traduzidas de muitos títulos estrangeiros clássicos do gênero.

Para compreender mais profundamente os pormenores desse processo de chegada, disseminação e estabilização da FC no Brasil, é necessário dar atenção às circunstâncias que envolveram as primeiras publicações registradas no país, principalmente ao mecanismo utilizado para trazer tais obras estrangeiras ao alcance do público brasileiro: a tradução. Como descrito nos capítulos anteriores, o processo de execução dessa prática envolve muitos aspectos, sejam eles de discussão

técnica ou subjetiva. No caso específico da FC, faz-se necessário analisar quais pontos fazem desse gênero uma expressão única, mesmo para a tradução.

Por englobar diversas vertentes, a tradução de FC não pode limitar-se a uma proposta única e unidirecional. Uma das principais questões ressaltadas por pesquisadores da área é a existência de dois tipos de textos distintos que se encontram na FC: o texto literário e o texto técnico. Sobre isso, o pesquisador brasileiro Miller Jr. (2007, p.37) discorre:

[...] além dos problemas comuns a qualquer tradutor literário, essa característica de obra híbrida impõe aos tradutores de ficção científica diversas questões mais comumente relacionadas à prática da tradução dos chamados textos técnicos. Portanto, quando se trata de traduzir uma obra de ficção científica, o tradutor se vê, em uma mesma tradução, diante de um duplo enfrentamento: o da tradução literária e o da tradução técnica. Como consequência, o tradutor precisa estar preparado para perceber (e produzir) essas variações de registro – tanto em suas formas na língua de partida, como nas da língua de chegada – e, dentro do possível, dar-lhes um tratamento apropriado.

Já que as histórias de FC muitas vezes contam com a descrição de feitos tecnológicos e avanços científicos, era necessário ao profissional responsável pela tradução ao público brasileiro um conhecimento tanto da linguagem técnica e acompanhamento do avanço tecnocientífico, como da língua original e da língua de destino da obra. Para que o resultado fosse plausível e passível de compreensão total do público, todas as referências à ciência deveriam ser trazidas à luz do contexto nacional de maneira convincente e, principalmente, sendo referenciadas de maneira correta, respeitando os casos onde termos e expressões correspondentes já existissem na língua de destino; ou pesquisando cuidadosamente a melhor forma de introduzir novos termos para indicar elementos, técnicas ou avanços cuja referência lexical ainda não havia sido estabelecida no país.

Outro aspecto fundamental, citado pela pesquisadora finlandesa Heini Kalliomäki na tese *Translating fictitious science: a case study on the translation process of two short stories by Isaac Asimov* (2007), é a necessidade do tradutor ter conhecimentos científicos suficientes que o permitam diferenciar entre ciência e ficção, para que não produza traduções descontextualizadas, deixe de utilizar expressões já existentes na língua de destino, ou confunda elementos ficcionais com

conceitos já estabelecidos.

Percebe-se, então, que a tradução de FC carrega consigo uma maior responsabilidade quanto à fidelidade de sua execução, não necessariamente à versão original das obras em questão, mas ao aspecto técnico que pode carregar em suas narrativas. Enquanto a tradução literária luta entre diferentes visões quanto à liberdade e autonomia do tradutor e a reprodução fiel do autor estrangeiro, valendo-se da emoção e imaginação; a tradução técnica deve rigorosa exatidão aos fundamentos e particularidades descritos, valendo-se da razão e do intelecto e, ainda, devendo ir em busca de adaptações precisas no ambiente em que será reproduzida. Sobre a tradução científica, Kalliomäki (2007, p.13) afirma:

Translation is never completely problem-free, but scientific translation has many problems of its own. When translating into a target language of a developing country the translator has to come up with new expressions to describe scientific or technological phenomena, or when translating for example an advanced study of physics the translator faces the problem of having to fill in many things by him/herself, which is not always simple.

Desta forma, quando obrigado a encarar o deslocamento de um conteúdo científico à língua de países que, comparados ao país de origem da obra, apresentam grande disparidade de desenvolvimento intelectual, cabendo ao tradutor o trabalho ainda mais árduo de procurar elementos relacionáveis para inserir à versão traduzida. Essa busca deve ser realizada de modo que o material torne-se compreensível ao leitor leigo, que deverá compor grande parte do público neste caso.

Outra função aferida ao tradutor dessa área é a responsabilidade de criar novos termos para identificar fenômenos ou acontecimentos tecnocientíficos ainda não conhecidos pelo público dos locais aonde serão disponibilizadas tais obras. Assim, o neologismo muitas vezes criticado na tradução literária, torna-se comum e necessário quando tratamos de um texto científico, estabelecendo aos leitores termos que serão utilizados como referência futura nesta área.

Sendo a FC um espaço de encontro entre duas vertentes tão opostas como a literatura e a ciência, agravam-se ainda mais as circunstâncias para sua tradução. Aqui, o tradutor, apesar de necessitar do conhecimento e habilidades necessárias para a tradução de ambas as áreas, não poderá confundir seus elementos, nem ignorar um em detrimento do outro. Por isso, afere-se à tradução de FC, como gênero

híbrido, uma dificuldade estendida em comparação à tradução de conteúdos monotemáticos. Kalliomäki (2007, p.17) comenta que:

Translating science fiction has problems of its own when compared to other kinds of fiction. Some of these problems include the invented words, languages and place names, and the different worldview – or even the completely different world – of the original text that have to be conveyed plausibly in the translation. Moreover, science fiction often uses highly technical vocabulary sets related to ground-breaking technology, or technology which doesn't even exist yet and where, therefore, no parallel texts can be used to cross-verify meaning or terminology.

Além do domínio já citado sobre assuntos científicos e conhecimento referente à tradução literária e técnica, entende-se que os profissionais encarregados pela tradução de obras desse gênero também sejam obrigados a possuir conhecimento sobre a própria FC e grande capacidade de imaginação, pois deverão estar preparados para nomear desde lugares, objetos e comidas a novas formas de organizações sociais e diferentes seres vivos, elementos comuns a esse tipo de narrativa.

Ainda neste contexto, os tradutores deverão respeitar o cenário e as circunstâncias que envolvem o país de destino das obras a serem traduzidas, considerando os elementos culturais que compõem o ambiente a receber tal conteúdo, além dos conceitos técnicos já estabelecidos naquele espaço. Em relação a esse aspecto, Miller Jr. (2007, p.38) afirma que:

[...] as condicionantes culturais têm que ser consideradas, isto é, os aspectos culturais, tanto da cultura de partida, quanto da de chegada, são fatores que vão influenciar a elaboração do encargo tradutório, bem como as decisões do tradutor, pois podem ser uma característica da cultura de partida que pode ou não ter uma importância significativa na cultura de chegada. Nos excertos da obra de Jules Verne [...], há diferenças de unidades de comprimento (milha e léguas), as quais, em outra tradução, poderiam ter sido todas convertidas para quilômetros, por exemplo, tornando a apreciação de distâncias muito mais clara e óbvia para um leitor brasileiro do séc. XXI. E aqui não se trata apenas de uma questão de conversão de valores e unidades para ir ao encontro de uma expectativa cultural do leitor. Outros aspectos técnicos têm que ser considerados, pois milhas podem ser náuticas ou terrestres (há uma diferença de 243 metros entre elas), o que pode representar diferenças consideráveis, seja em uma tradução literária ou, onde poderia haver implicações graves, técnicas. Outras condicionantes culturais também devem ser

levadas em conta: no séc. XIX era comum, por exemplo, o uso de léguas para medir distâncias, coisa que já não ocorre nos dias de hoje. Esse exemplo pode ser extrapolado para textos mais antigos, nos quais informações análogas a essas podem ocasionar dificuldades ainda maiores.

Através do exemplo utilizado por Miller Jr., é possível ter noção da grande quantidade de detalhes que deverá ser levada em conta durante o processo de tradução de uma obra que envolva perspectivas técnicas e literárias. Mas, principalmente, dentro dos aspectos culturais acima citados, uma circunstância essencial a ser analisada pelo tradutor de obras de FC será o contexto de desenvolvimento tecnocientífico do país a receber tais narrativas.

Tomemos como exemplo uma nação cujos avanços tecnológicos estejam muito próximos aos do local de origem da obra literária em questão. O trabalho de tradução será reduzido às escolhas do tradutor quanto às técnicas a serem empregadas e à busca, provavelmente de dificuldade moderada, dos termos correspondentes às expressões utilizadas pelo autor original. A versão resultante poderá ser facilmente compreendida por aquele novo público, que já estava inserido em um contexto similar ao da origem da obra, e terá grandes chances de alcançar um bom reconhecimento.

No entanto, analisando essa situação no contexto previamente apresentado de publicação das primeiras versões traduzidas de FC no Brasil, registradas por volta da década de 50 e anos seguintes, podemos encontrar um panorama diferente. Como relatado no primeiro capítulo desta análise, a FC foi obrigada a enfrentar um longo e cansativo processo de entrada e estabilização junto ao contexto literário nacional. Muito disso deve-se, ainda nos anos 50, ao grande atraso de desenvolvimento do país em relação aos avanços científicos já alcançados por outras nações. É nesta conjuntura que alguns dos primeiros títulos de FC são traduzidos para publicação em revistas organizadas por editores e futuros autores interessados na área.

Para entender a relação entre a identidade adquirida pela FC no Brasil e o contexto de desenvolvimento tecnocientífico do país, aspecto que influenciou diretamente a estabilização e disseminação do gênero aqui, é preciso analisar as circunstâncias que envolveram a tradução dessas narrativas. Dessa forma, poderemos entender um pouco mais sobre os motivos das dificuldades enfrentadas por este gênero literário em estabelecer raízes com o público brasileiro e, finalmente, sair da margem da literatura nacional, construindo uma expressão própria.

O IMPACTO DO CONTEXTO TECNOCIENTÍFICO BRASILEIRO NA TRADUÇÃO DE OBRAS DE FICÇÃO CIENTÍFICA

Tendo como objetivo analisar o papel do desenvolvimento científico brasileiro na compreensão do contexto no qual estavam inseridos os tradutores de FC à época das primeiras traduções deste gênero no país, e quais as implicações ocasionadas pela possível influência desse cenário, será necessário traçar um breve histórico dos avanços e dos caminhos trilhados pela ciência no Brasil.

Em primeiro lugar, é necessário lembrar que os primeiros modelos institucionais buscados pelo Brasil, responsáveis por ditar o desenvolvimento social e intelectual do país, tinham origem na Europa. Segundo Silvia Figuerôa (1998), pesquisadora brasileira em história das ciências, foi na época em que servia de sede à coroa portuguesa que o país deu-se conta de sua defasagem em relação às nações europeias e colocou em prática um plano de modernização conservadora. O perfil pragmático desse plano deu origem à importação de tradições e arquétipos científicos de diversas fontes para a elucidação e solução de diferentes problemas.

Figuerôa (1998) também afirma que, apesar da adoção de modelos produzidos especificamente a diferentes cenários, a postura brasileira não deveria ser vista como sinal de inferioridade ou tendência imitativa, mas como um claro esforço positivo de prospecção educativa, que tentava adaptar à realidade local os padrões desejados. Justificando esse posicionamento, a autora cita que tal postura também foi empregada por diversos países em desenvolvimento, que consideravam a Europa como seu maior ponto de referência.

O sociólogo Simon Schwartzman (2001), por sua vez, defende que a ciência brasileira, em seu princípio, não passava de uma pálida imagem da ciência europeia. Segundo Schwartzman (2001, p.1), “faltavam as estruturas, instituições e forças sociais que davam vida à ciência no Velho Mundo, e no passado quaisquer realizações científicas do Brasil devem ser associadas necessariamente às condições europeias, não brasileiras”.

Seria apenas a partir da saída da corte portuguesa do país, em 1821, que os primeiros institutos técnicos e algumas atividades de pesquisas começaram a ser registradas. Uma década mais tarde, o Brasil imperial vivia seu apogeu científico, durante o reinado de D. Pedro II (1831-1889), imperador que se envolveu ativamente com os assuntos relacionados à ciência, tecnologia e educação. Schwartzman (2001)

relata que o imperador investiu na presença de cientistas estrangeiros no Brasil e se fez presente nos acontecimentos culturais mais importantes e científicos no país. No entanto, para o autor, tal envolvimento resultaria em uma resistência à modernidade por colocar as atividades científicas à mercê dos caprichos imperiais, que apresentavam interesses limitados. Sobre isso, o autor afirma:

Até o princípio da República, a atividade científica no Brasil era extremamente precária. De um lado, precisava lidar com iniciativas instáveis, empreendidas segundo os impulsos do Imperador. Por outro, tinha que enfrentar as limitações das escolas profissionais burocratizadas, sem autonomia e com objetivos puramente utilitários. Essa situação precária será melhor compreendida se lembrarmos que o Brasil não tinha setores sociais significativos que julgassem a atividade científica suficientemente valiosa e importante para justificar o interesse e o investimento por parte da nação. (SCHWARTZMAN, 2001, p.20).

Entre o final do século XIX e início do século XX, o Brasil viveu um período de intenso contato com a Europa e, principalmente, segundo Schwartzman, com a França, que introduziu conceitos científicos como o darwinismo biológico e social, o positivismo e o materialismo filosófico e político. Estas novas perspectivas estimulavam a população a aceitar novos conhecimentos e técnicas populares na Europa, mas que muitas vezes pouco tinham a ver com a sociedade brasileira.

Resumida à elite, a pesquisa científica à essa época desenvolvera-se, mas não ao seu máximo; além disso, o crescimento do positivismo no país passou a pregar a ciência como um objetivo já alcançado e um campo totalmente dominado, tirando o espaço para questionamentos, confrontações de teorias ou experiências, cenário de comodismo que pautou a atividade científica brasileira ainda por muitos anos.

O período que finalmente ofereceu grande impulso ao desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil foi o da ditadura militar, estabelecida entre os anos de 1964 e 1985. A pesquisadora e jornalista Fabíola de Oliveira (2006) afirma que a doutrina nacionalista imposta no país organizava grandes projetos tecnológicos que propunham-se a ser capazes de levar a nação à soberania e independência. Oliveira (2006, p.62) comenta que:

Ainda que a sociedade não fosse consultada, existia, de fato, um projeto nacional de desenvolvimento tecnológico com metas estabelecidas – e foi no bojo desse projeto que surgiram o programa

nuclear, a indústria aeronáutica e de defesa e o programa espacial brasileiro. Apesar dos aspectos ideológicos e políticos que circundaram esse momento da nossa história, é preciso reconhecer que foi um período de grande incentivo ao desenvolvimento tecnológico, que ainda hoje representa parte significativa da inteligência nesta área, na forma de institutos de pesquisas e universidades [...]. As entidades de pesquisa governamentais tinham projetos definidos e verbas alocadas (bem ou mal) sem participação alguma da opinião do Congresso e muito menos da sociedade que, mal informada, jamais nelas influuiu.

O crescimento econômico e a segurança nacional passaram a ser os principais focos do governo, que estendeu o rigor de seu controle e monitoramento a todos os outros setores da sociedade. Este momento, responsável por um grande avanço tecnológico e científico, proporcionou ao país o contato direto com novas tecnologias, mas, paralelo ao encorajamento recebido pelo caráter técnico, estabeleceu-se um dos maiores períodos de controle intelectual e expressivo já experimentados pela nação brasileira.

Marca do regime autoritário, a censura – relacionada a qualquer manifestação que pudesse, remotamente, fazer alusão a posturas contrárias ou confrontantes ao governo – tomou controle de grande parte dos nichos culturais do país, desencorajando a expressão artística ou moldando-a de acordo aos preceitos duramente impostos pelas autoridades. A circulação de informações também era restringida. Neste contexto, de acordo com o pesquisador Carlos Fico (2004), a propaganda política, muitas vezes transvestida de manifestação artística, surgiu como ferramenta de controle, intensificando a censura e propagando os ideais governamentais.

Tais imposições poderiam ser observadas mesmo na divulgação científica local, como afirma Oliveira (2006), quando comenta que o jornalismo científico durante o regime militar seguia à risca os direcionamentos dos censores, divulgando com ufanismo os grandes projetos realizados naquela época, como a Transamazônica, as grandiosas hidrelétricas, as indústrias bélicas e os programas nuclear e aeroespacial.

Ao longo do período de comando militar, estudantes e professores demonstraram, continuamente, sua insatisfação com a estrutura universitária regente, dentre outras causas ligadas à educação e ao desenvolvimento intelectual do país. O sociólogo Carlos Benedito Martins (2009) relata que diante da pressão da classe educadora, o governo sentiu-se acuado a formular uma nova política de reestruturação

universitária para o país. Esta nova política educacional, no entanto, seria proposta por um pequeno grupo designado pelo poder central; opondo-se totalmente ao modelo vigente no período populista, onde a universidade era discutida e construída em parceria com a sociedade brasileira.

Apesar da escassez de recursos, como descreve Martins (2009), o governo conseguiu criar um eficiente sistema de fomento para a política de desenvolvimento tecnocientífico, tendo como meta a qualificação de recursos humanos. O autor comenta que:

Num primeiro momento, o BNDE e, posteriormente, a FINEP passaram a fornecer auxílios financeiros às instituições públicas, por meio do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, criado em 1964, que muito contribuiu com a instalação inicial da pós-graduação. As universidades federais receberam recursos financeiros que lhes possibilitaram a edificação de novos campi universitários, a construção de laboratórios, a institucionalização da carreira docente etc. (MARTINS, 2009, p. 21).

Tais investimentos no desenvolvimento tecnológico e científico do país foram responsáveis por conquistas nunca antes experimentadas pela população brasileira, que se via entre as glórias dos avanços técnicos e a pesada opressão imposta através dos atos institucionais.

As perseguições, torturas, assassinatos e exílios aconteciam com frequência. Neste período, segundo a cientista política Glenda Mezarobba (2004), a União de Estudantes do Estado de São Paulo estimou que mais de meio milhão de pessoas haviam sido presas, exiladas, banidas, cassadas, aposentadas, processadas ou indiciadas. Foi apenas durante a terceira e última fase do regime, sob comando do general Ernesto Geisel, que o país voltava, lentamente, a ter uma abertura política, facilitando a concessão de passaportes e títulos de nacionalidades. A partir de 1985, fim da ditadura militar, o Brasil passou a manter uma estabilidade quanto aos avanços na área científica através do aumento do número de universidades e linhas de pesquisa.

Tendo conhecimento do desenvolvimento tecnocientífico adquirido, porém sem qualquer participação ou conhecimento mais aprofundado sobre muitos projetos, ações ou intenções construídas durante o regime, a população nacional lutou para acompanhar os novos passos dados pelo país e pelos grandes expoentes tecnológicos estrangeiros. Tal exclusão em relação ao conhecimento científico foi responsável por manter muitos brasileiros no escuro pelos 20 anos de governo militar,

sem contar com os anos anteriores ao regime, que pouco fizeram pelo avanço brasileiro nessa área.

Assim como outros profissionais, os tradutores não tiveram acesso a muitas informações relevantes ao conhecimento técnico durante esse período. Os que se especializavam na área científica, buscavam acompanhar como melhor podiam as novas descobertas, mas suas investigações muito sofriam com os obstáculos que faziam do Brasil um país mais atrasado tecnologicamente.

Neste contexto, é possível imaginar as consequências da falta de acesso ao conhecimento tecnocientífico na disponibilização de conteúdo estrangeiro referente a esse assunto no país. Em um momento imperial, limitada a um público restrito, a tradução de títulos técnicos sofria a influência do atraso brasileiro. Já à época da ditadura, os tradutores, assim como grande parte da população, eram privados de informações cruciais sobre os avanços tecnológicos alcançados nacional e internacionalmente.

Os resultados seriam traduções que lutavam para alcançar um nível técnico necessário, com dificuldades para a pesquisa de termos e conceitos já existentes e, ao mesmo tempo, com o peso de introduzir novas teorias, experiências e conquistas científicas recém-alcançadas.

Também enfrentando esses obstáculos, a tradução de FC foi obrigada a assumir determinados riscos referentes às escolhas que poderia fazer diante do contexto nacional ao qual estava inserida. Antes dos avanços tecnocientíficos registrados durante a ditadura militar, os títulos estrangeiros que continham referências tecnológicas e aplicações de novos conceitos científicos poderiam ser facilmente confundidos pelo tradutor brasileiro com a própria ficção.

Restava aos tradutores a persistência da investigação, que não sabemos ao certo como se deu em cada caso, ou, se chegou a ocorrer em todas as situações. Visto isso, é possível conceber a hipótese de que muitas narrativas de FC chegaram ao público brasileiro como leitura defasada, de referências incertas, ou de teor tido como puramente fantástico ou ficcional e, por isso, eram fortemente descreditadas e atribuídas como parte da literatura infanto-juvenil.

Obras como *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, que abordava possíveis avanços científicos através da ficção de horror e tinha como proposta, segundo os pesquisadores Lucia de La Rocque e Luiz Antônio Teixeira (2001), alertar sobre as possíveis consequências do desenvolvimento da ciência, caracterizadas aqui como literatura rasa, de pouco valor intelectual.

Outra hipótese referente à influência do contexto nacional de atraso tecnocientífico na história da FC no país é a aversão, expressa por outros autores ou leitores que dominavam línguas estrangeiras, à falta de fidedignidade com a qual a tradução tratava os textos estrangeiros, atribuindo à esta prática o papel de empecilho à literatura, dentre outras definições que caracterizavam uma barreira ou perda ao alcance da obra original.

As possíveis falhas na busca pelos termos adequados, a falta de conhecimento tecnológico e o provável obscurantismo científico no qual muitos tradutores estavam imersos poderiam ser apontados como causas contribuintes para a construção da FC como gênero marginal à literatura de cânone no Brasil e ao seu descrédito, seja por parte do público leitor ou por autores e críticos de outros gêneros.

Por outro lado, uma distinta hipótese relacionada às consequências dessa possível defasagem da tradução brasileira de FC seria o incentivo indireto aos fãs e leitores de FC estrangeira a produzirem suas próprias narrativas com base do conhecimento que tinham do gênero, formando as primeiras publicações nacionais. A exemplo disso, o pesquisador brasileiro Arnaldo Pinheiro Mont'Alvão Júnior (2009) descreve que os leitores de FC no Brasil, que à época compunham o *fandom* do gênero, influenciados pelos clássicos estrangeiros e, principalmente, pela FC anglo-americana, passaram a escrever seus próprios textos e a debatê-los, formando um pensamento crítico ao gênero no país.

O papel negativo atribuído à tradução no contexto da chegada e disseminação da FC no Brasil não pode, portanto, cegar-nos às suas variadas contribuições a essa literatura. Em primeiro lugar, diversos estudos e críticas gerais sobre a tradução apontam que a subjetividade tem grande influência nas escolhas de um tradutor e no resultado obtido por ele. Logo, não é aconselhável condenar as possíveis falhas no processo de tradução no Brasil durante o período citado, e sim compreender a conjuntura que proporcionou a realização da mesma.

Em segundo lugar, podemos citar novamente a subjetividade, mas, dessa vez, referente ao público leitor brasileiro que vinha de um ambiente inóspito às novidades ou descaracterizações do tradicional. Caso os tradutores brasileiros de FC pudessem ter acesso a todo arsenal informativo referente à ciência e à tecnologia, as obras desse gênero conseguiriam com total efetividade adentrar o fechado círculo do cânone literário no Brasil? Sendo um gênero relativamente novo em países avançados, conseguiria ele estabelecer-se em terras brasileiras apesar do atraso científico vivido pelo país? Cabe à tradução todo o peso de

garantir a consolidação da FC aqui? A resposta mostra-se negativa. A reação do público brasileiro, dentre ele leitores, autores e estudiosos de diferentes estilos, agarra-se à subjetividade de suas concepções, das influências que moldaram seu gosto literário e do panorama que os cercava como país de recém independência política, intelectual e identitária, aspectos essenciais para a formação de seu julgamento crítico.

Finalmente, chama-se atenção à maior premissa da tradução como o argumento a melhor defender seu papel no contexto discutido. A tradução mantém viva uma narrativa, leva sua essência, da forma que melhor aprouver ao tradutor, a lugares que ela não chegaria antes. A tradução compartilha, transporta e enriquece pura e simplesmente por existir. Sem ela, qual seria o contato da FC com o público brasileiro? O punhado de pessoas que à época tinham domínio de línguas estrangeiras e se interessavam por esse tipo de narrativa era diminuto e insuficiente para carregar toda a inserção de um gênero através de seus debates e produções independentes. Cabe à tradução o principal passo na formação do gênero de FC no país: a disponibilização dos textos, com falhas ou não, a um novo público.

Desta forma, entende-se que apesar da influência negativa sofrida pelo contexto científico do Brasil, muito da trajetória da FC como gênero literário emergente no país deve-se à tradução, aos estudos e às discussões sobre a função social desta prática e ao desenvolvimento e aprimoramento de técnicas em sua realização. Define-se, também, que o contexto histórico nacional e seus desdobramentos tiveram relação direta com o processo demorado de consolidação da FC no Brasil e que estes mesmos aspectos tiveram peso no perfil construído pela tradução técnica e científica no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta de analisar a tradução do gênero literário de Ficção Científica sob a perspectiva do contexto brasileiro, deparamo-nos com algumas circunstâncias que influenciaram este processo bem como na produção literária nacional deste gênero. Por vivenciar um contexto de atraso intelectual em relação a outras nações à época da chegada das primeiras obras de FC no país, o Brasil ainda via-se preso às limitações tradicionalistas e pouco se abria aos novos gêneros ou correntes que se afastavam ou propunham grandes rupturas com o cânone literário. Esta característica parece ter sido reforçada pelo histórico de desenvolvimento do país, que muito tentava refletir os avanços

européus, mas pouco investia em novas conquistas próprias.

O contexto científico brasileiro também refletia essa defasagem. Desde o período imperial, o país alternava-se entre momentos de busca por desenvolvimento, visando a aproximar-se da Europa, e fases de comodismo intelectual, onde poucos avanços foram realizados. Alguns séculos mais tarde, durante o regime militar instalado, o país finalmente experimentaria avanços tecnocientíficos, mas sem envolver a população nas decisões tomadas ou oferecer qualquer informação mais detalhada acerca de tais avanços.

Tais obstáculos impostos ao longo da trajetória nacional viriam a influenciar a tradução de FC no país e sua expressão nacional, possivelmente de forma a ocasionar as falhas e más interpretações que descontextualizariam as obras trazidas ao país e suscitariam as críticas e a aversão direcionadas ao gênero por intelectuais e críticos literários.

Desta forma, é possível relacionar a difícil trajetória da FC no Brasil aos obstáculos enfrentados pelos tradutores brasileiros diante do contexto de atraso científico nacional, mas não se deve resumir a esse aspecto a responsabilidade pelo trabalhoso processo de estabilização do gênero no país. É importante frisar que outras possibilidades surgiram dos entraves enfrentados pela tradução, como o incentivo indireto à produção nacional.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. A tradução: núcleo geratriz da literatura infantil/juvenil. Ilha do Desterro. **A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, n. 17, p. 021-032, 1987.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p.29-60, 2004.

FIGUEIRÔA, Silvia F. de M. Mundialização da ciência e respostas locais: sobre a institucionalização das ciências naturais no Brasil (de fins do século XVIII à transição ao século XX). **Asclepio**, Campinas, v. 50, n. 2, p. 107-123, 1998.

KALLIOMÄKI, Heini. **Translating fictitious science: a case study on the translation process of two short stories by Isaac Asimov**. 2007.

68f. Thesis (Gradu em Inglês) - University of Jyväskylä, Toukokuu, 2007.

LA ROCQUE, Lucia de; TEIXEIRA, Luiz Antônio. Mary Shelley's *Frankenstein* and Bram Stoker's *Dracula*: gender and science in literature. **História, Ciências, Saúde-** Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 11-34, mar./jun. 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MEZAROBBA, Glenda. Entre reparações, meias verdades e impunidade: o difícil rompimento com o legado da ditadura no Brasil. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 7-26, 2004.

MILLER JR., Ralph Lorenz Max. **Ficção científica e tradução:** projeto de tradução do conto "primeiro contato", de Murray Leinster. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MONT'ALVÃO JÚNIOR, Arnaldo Pinheiro. As definições de ficção científica da crítica brasileira contemporânea. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 381-393, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Fabíola de. **Jornalismo científico**. Editora Contexto, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência:** a formação da comunidade científica no Brasil, 2001.

A MEDIAÇÃO DISCURSIVA DE LEITURA NA SALA DE AULA

*Gláucio Ramos Gomes
Maria Angélica de Oliveira*

INTRODUÇÃO

A formação do leitor é um processo que envolve uma pluralidade de fatores que vão da atuação familiar ao trabalho da escola. Sendo assim, um leitor competente não surge de um ou outro segmento, ele é o produto de um trabalho articulado. No que tange à escola, o sujeito-leitor¹ vai se deparar com uma gama de teorias de leitura que, inseridas nas práticas escolares, ao seu modo, atuam na construção da história de leitura dos discentes. Dentre essas teorias está o método discursivo de leitura da Análise de Discurso de língua francesa (doravante AD).

Fundada pelo grupo de estudos de Michel Pêcheux em 1969, a AD instala, segundo Pêcheux (2008, p. 44), “novas práticas leitura (sintomáticas, arqueológicas)”. Na contemporaneidade, a AD tem sido pensada como uma ferramenta de auxílio ao leitor porque

de posse do conhecimento dos mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo de leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura. (Orlandi, 2006, p.194)

¹ Salientamos que para a AD, “o sujeito é o resultado de processos históricos de constituição”. (Narzetti, 2012: p. 66).

Endossando a questão, Gregolin (2007, p. 76) diz que “o ensino de língua de uma perspectiva discursiva pode levar o aluno à reflexão sobre a ordem da língua, sobre o seu funcionamento na sociedade. Esse, tenho certeza, é um ótimo caminho para a formação”.

Pensando nessa contribuição da AD para a formação do leitor, realizamos uma experiência de mediação discursiva de leitura em uma turma do nono ano. Nosso objetivo era verificar de que forma o método de leitura da AD poderia auxiliar o aluno na produção da leitura de cordéis. Assim, o que veremos no item a seguir é uma amostragem da mediação discursiva de leitura vivenciada em sala de aula e, por extensão, também veremos os efeitos dessa experiência discursiva nos gestos de leitura (ORLANDI 2010) dos discentes. Entretanto, gostaríamos de salientar, usando as palavras de Furlanetto (2007: p. 142), que:

Não existem propostas simples de solução para problemas de ensino, nem elas podem ser idealizadas e impostas ao professor; para pensar no *processo* que produz aprendizado é preciso deslizar um pouco à medida que o trabalho vai se desenrolando; não se pode prever (e incluir no planejamento de uma disciplina) o que vai acontecer na *passagem* da teoria à prática. Há algo que se deseja e espera, mas não se sabe como vai acontecer”. (Furlanetto, 2007:142- grifos da autora)

A fala de Furlanetto sobre a necessidade da flexibilidade no planejamento de ensino nos permite refletir um pouco sobre um conceito que, no início de nossa pesquisa, não se apresentava como relevante, mas, no momento da prática da pesquisa, isto é, na intervenção em sala de aula, pensá-lo, flexibilizá-lo foi fundamental: estamos nos referindo ao conceito de mediação. Em sala de aula, professor e aluno estão separados por uma hierarquia de poder e de saber. Nessa conjuntura, o professor assume o lugar daquele que domina um saber que precisa ser ensinado ao aluno. Para que o aluno aprenda é necessário que haja, por parte do professor, um trabalho de orientação competente para que o aluno, uma vez estimulado, possa participar ativamente da construção de um saber. Esse trabalho de orientação é o que podemos chamar de mediação. Uma ilustração que cabe perfeitamente para o conceito de mediação é o de andaime. Segundo Bortoni-Ricardo (2015, p. 26.) “Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz.”. Se agora retomarmos a ideia de flexibilidade do planejamento de ensino sugerido por Furlanetto (2007), poderemos

pensar que para o aluno aprender – e isso significa chegar ao topo do andaime –, o professor precisa ir fazendo ajustes no seu andaime do saber. Esses ajustes no andaime (mediação) passam, obrigatoriamente, pelo que diz Furlanetto (Id. p.142): “é preciso deslizar um pouco à medida que o trabalho vai se desenrolando”. Foi com essa concepção de mediação que realizamos nossa pesquisa de vivência de uma mediação discursiva de leitura na sala aula. No item que segue apresentamos essa proposta de mediação de leitura.

I - UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Conhecedor das limitações de toda proposta de ensino, a primeira ação do professor, para a construção do percurso de leitura, foi situar os alunos quanto às condições de produção do cordel. Segundo Robin (1977), podemos dizer que as condições de produção são o quadro institucional, o aparelho ideológico no qual o enunciado se inscreve, as representações que a ele subjazem, a conjuntura política, as relações de poder etc. As condições de produção não devem ser entendidas, pois, como simples contexto ou coerções sobre o discurso, são elas que caracterizam o discurso. Para explorar esse aspecto da leitura discursiva, ou seja, as condições de produção do cordel, o professor exibiu em sala de aula uma reportagem sobre a história e a produção desse gênero literário.

Com essa prática, o professor possibilitou que os alunos tivessem uma introdução ao universo histórico, social e ideológico do cordel. Nesse ponto, o que o docente fez foi permitir que os alunos adentrassem no espaço cultural do gênero a ser lido. A nosso ver, essa prática foi imprescindível na produção do percurso de leitura porque possibilitou que os alunos compreendessem a origem sócio-histórico-geográfica do cordel. Essa exploração do aspecto social do cordel nos permite dizer que ler discursivamente não é só realizar o ato mecânico de decodificar um signo, mas refletir também sobre as condições sócio-ideológicas de sua produção. Essas condições de produção interferem na produção da leitura porque os sentidos da leitura só se dão devido à interferência da história que dá significado à língua (ORLANDI, 2012). Em outras palavras, a língua por si só não dá conta do sentido, da interpretação, pois o intérprete do texto busca, no contexto sócio-histórico, as informações necessárias a fim de capturar os vários dizeres que estão entrelaçados nos fios do texto, e assim, atribuir-lhe o(s) sentidos(s), que é(são), evidentemente, determinados pela historicidade de cada lei-

tor. E, em decorrência dessa historicidade, apenas alguns dizeres serão alvo da percepção do intérprete.

Segundo Henri (Apud: Orlandi, 1998), sentido é uma questão filosófica que não se pode decidir categoricamente, porque há muitos modos de significar, e a matéria significante tem plasticidade, é plural, afetando dessa forma os gestos de interpretação, dando-lhes forma. No entanto, salientamos que o leitor não tem liberdade para ler o que quiser em um texto, mas como puder, dadas às determinações sócio-histórico-ideológicas. “A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (arquivos) e os efeitos da memória (interdiscurso)” (Orlandi, 1998: p. 67).

De acordo com Furlanetto (2007: p.149), “no campo pedagógico, trabalhar com linguagem pressupõe atenção constante e generosa aos processos de interpretação (leitura), de produção de textos, observando o papel do institucional, do político, do linguístico e do histórico”, assim sendo, para ampliar o trabalho com a linguagem do cordel, mais especificamente, o trabalho de (re)conhecimento do aluno sobre as condições de produção do cordel, o sujeito-professor realizou duas atividades externas à escola: uma visita ao Museu do Homem do Nordeste; e a participação dos alunos no Primeiro Fórum de Literatura de Cordel do Recife, realizado em Setembro de 2015, no museu Cais do Sertão – RECIFE/PE. A importância dessa visita para a construção do percurso de leitura pode ser vista na discussão dos alunos com o professor sobre um quadro que havia no Museu do Homem do Nordeste. Abaixo segue um recorte da discussão:

Trecho III – Transcrição da aula: discussão sobre a visita ao museu

PR aí...essa é a pergunta...no quadro...do museu...o homem e a mulher tinham o mesmo olhar? (SD 21)

VA não

AL 6 o homem tinha um olhar mais (SD22)

AL 3 dominante (SD 22)

Al 3 acho que...pra os empregados ficarem com medo e...fazer o serviço direito ((os alunos reveem o quadro no projetor multimídia))

PR quem foi pra o museu...reparou.... que o marido...ele tinha o olhar...geral da casa...a gente ia para uma ponta...o olho tava lá focado na gente...ia pra outra ponta...também...já a esposa não...era um olhar só..essa ideia do olhar do marido...sobre toda a casa...

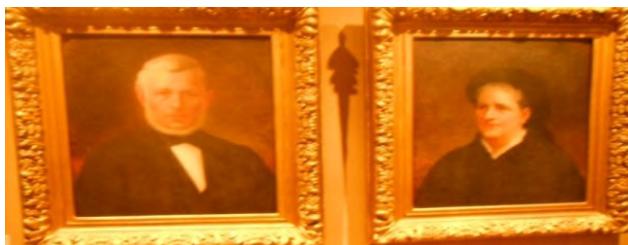
sobre todos...nos faz pensar o que sobre o marido...sobre o papel do marido na casa? (SD 23)

AL 6 ele é o dominante da casa...ele que::coordena tudo (SD 24)

Na aula em que se situa a discussão, o sujeito-professor estava analisando com os alunos a xilogravura do cordel “Cacete, cachaça e gaia”:



No andamento da discussão, quando falava sobre a autoridade do homem sobre a mulher que a xilogravura sugeria, o professor fez menção a um quadro que os alunos haviam visto no museu. A pintura retratava um casal do século XIX. O quadro estava exposto em uma réplica de uma sala de jantar típica das famílias patriarcais. Na ocasião da visita, os alunos perceberam que na pintura, o olhar do homem perseguia todos aqueles que o olhassem em qualquer ponto da sala. Entretanto, o olhar da mulher era estático. Para ilustrar, apresentamos abaixo uma foto dos quadros mencionados.



Museu do Homem do Nordeste²

² Este quadro encontra-se exposto na pinacoteca do Museu do Homem do Nordeste, loca-

Inscrito em uma ordem discursiva de autoridade determinada pela Instituição Escola, em seu exercício do poder (FOUCAULT, 1995), o professor gerencia a leitura na sala de aula. Esse gerenciamento pode ser visto na série de questões apresentadas no trecho III, SD 21 e SD 23, sobre os olhares do homem e da mulher nos quadros, em que o professor leva o aluno a pensar não no ato mecânico de olhar, mas no olhar como uma determinante cultural, isto é, o olhar como um discurso que produz e carrega vontades de verdade sobre os sujeitos homem e mulher. Em nosso artigo, trabalhamos como a distinção proposta por Foucault em relação à verdade e às vontades de verdade, um dos mecanismos de controle do discurso. Ao tratar da verdade, Foucault (2008, p. 9) diz que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Ruiz (2004: p. 28), em relação a esses conceitos esclarece que:

A primeira [a verdade] aparece perante nós como algo diáfano, inquestionável, fecundo e sempre com caráter universal. Ela não faz concessões espaço-temporais, tem pretensões de universalidade, legitimando, desse modo, as pretensões universalistas da *vontade de verdade*, a qual é mais suspicaz e se introduz imperceptivelmente nos interstícios da própria verdade. Ela se esconde atrás da argumentação, se dilui nos significados, se inocula entre os sentidos. No entanto é a vontade que constitui a verdade.

Desta forma, ao levar o aluno a pensar sobre o efeito discursivo do olhar do homem, o professor auxilia o aluno a enxergar a vontade de verdade que atravessa esse olhar: o homem é aquele que tudo vê, que tudo domina. As respostas dadas pelos alunos ratificam essa possibilidade de leitura: **“AL 6 o homem tinha um olhar mais / AL 3 dominante (SD 22).**

Dando seguimento ao gerenciamento da leitura, o professor questiona os alunos mais uma vez: **“PR essa ideia do olhar do marido...sobre toda a casa...sobre todos...nos faz pensar o que sobre o marido...sobre o papel do marido na casa?” (SD 23).** Com esse questionamento, o professor trabalha a posição discursiva do sujeito-homem no quadro e na relação familiar. Para Foucault (2007, p. 107) o sujeito “é um lugar determinado e vazio”. Essa concepção nos leva a considerar que ao indagar o aluno sobre o papel do homem na casa, o professor não fala do indivíduo-homem, mas do

lizado na Av. Dezessete de Agosto, 2187 – Casa Forte – Recife – PE.

sujeito-homem que, inscrito em uma posição social determinada por vontades de verdade, recebe valorações que o diferenciam do sujeito-mulher. Na análise em questão, a valoração está na autoridade que lhe é outorgada, como se pode ver na resposta do aluno quando ele se refere ao homem do quadro **“AL 6 ele é o dominante da casa... ele que::coordena tudo” (SD 24)**. Além de mostrarmos o gerenciamento da leitura do aluno pelo professor, o que também destacamos é o nível de leitura que ele propõe aos alunos.

Tratando a materialidade significativa –o quadro – pelo viés discursivo, o professor auxilia para que o aluno no desenvolvimento de uma leitura crítica, que ultrapassa os limites do significativo. O olhar do homem no quadro ultrapassa a mecanicidade de um olhar comum e passa a reverberar para a compreensão das vontades de verdade sobre as posições sociais do homem e da mulher. Nesse aspecto, podemos dizer que a leitura discursiva proposta pelo professor qualifica e amplia o gesto leitor do aluno. Amplia, na medida em que possibilita que se vejam outros sentidos possíveis para o texto em análise. E qualifica porque viabiliza para que o sujeito-leitor, de certa forma, tenha um olhar mais investigativo e não estacione no sentido referencial.

Dando continuidade ao uso do método discursivo de leitura como ferramenta de auxílio à leitura, o professor passa da análise da xilogravura para a do corpo do cordel **“Cacete, cachaça e gaia”**. Também nessa materialidade verbal é possível ver o auxílio da AD na produção da leitura. Após a leitura completa do cordel, o professor fez alguns recortes da parte verbal para analisar com os alunos. No recorte a seguir, o docente discutiu com os alunos o efeito de sentido do verso **“Ela é a rainha do lar” (SD 1)**³. Vejamos, abaixo, a o trecho e a discussão a respeito desse recorte:

Recorte I – página 1

Ela é a rainha do lar

A esposa resguardada

Tá pronta para amar

E também para ser amada

Se você não valoriza

Ela fica arrasada

³ A sigla SD significa sequência discursiva. Esse termo diz respeito a um fragmento significativo que é recortado de um corpo textual/discursivo para ser analisado.

Trecho IV – Transcrição da aula: Discussão sobre versos do cordel

PR **a ideia que vocês têm da rainha...o que já viram já assistiram...já leram...rainha lembra/traz o que à memória (SD 25)**

VA **lidar um reino...ela é poderosa...rica...invejada por todos / todo mundo queria ser um rainha (SD 26).**

PR agora vamos pensar nessa ideia de rainha...a rainha do lar...a rainha tem liderança...tem o reino...é invejada...agora...rainha do lar...**se ela é rainha do lar...ela vai dominar o quê?(SD 27).**

VA **os pratos...as tarefas...os filhos (SD 28).**

PR é um bom reinado esse?

AL não

AL 3 dominar o fogão...a máquina

PR não...jaqueline? jaqueline não quer ser rainha do lar não... agora...se ele é a rainha...a rainha do lar...isso é poeta falando... da mulher “é a rainha do lar...a esposa resguardada” se ela é a rainha... toda rainha tem o quê?

VA um rei

PR tem um rei...agora...nessa posição de rei e rainha...quem domina?

VA o rei

PR o rei...não é isso que acontece? Você tem o rei e a rainha...mas última palavra...a autoridade máxima é de quem?

AL 3 da rainha

PR da rainha ou do rei?...**geralmente...o rei é que::domina...ele é que domina...dá a última palavra...não é isso?... qual é posição da rainha...em relação ao rei? (SD 29).**

AL 4 **ela é a segunda no comando...porque o rei tá...no poder...aí ela tá em segundo(SD 30).**

PR no cordel...quem vocês leram...quem representa o rei... e quem representa a rainha

AL 3 o homem só vivia pro mundo...bebendo...chegava bebo em casa...enquanto a mulher ficava em casa...esperando..a chegada dele pra fazer seus deveres ..aí quando ele chegava..ficava espancando ela

PR a posição do marido...é uma posição de quê(SD 31).

AL 4 de rei...tinha poder sobre ela(SD 31).

No início da discussão com os alunos, o professor explora o campo da memória discursiva. Segundo Indursky (2011, p. 71) a memória discursiva “são os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados”. A partir da palavra “rainha” o professor explora os discursos em circulação acerca do sujeito-rainha, discursos “urdidos” e “tramadas” em nossa formação social. Recorrendo à memória dos dizeres, o professor questiona os alunos sobre a compreensão que tinham da palavra “rainha”: **“PR -a ideia que vocês têm da rainha...o que já viram já assistiram...já leram...rainha lembra/ traz o que à memória?” (SD 25).**

A partir desse questionamento, o professor usa a palavra “rainha” como um recurso para levar o aluno a olhar para essa palavra dentro de uma formação sócio-cultural. Nessa ordem, o aluno reflete sobre alguns recortes histórico-discursivos: a posição da rainha em relação ao rei, o papel social da rainha, as vontades de verdade que legitimam a monarquia no poder.

A memória discursiva revisitada em sala é atualizada pelo professor no trecho **“se ela é rainha do lar...ela vai dominar o quê?”(SD 27).** Com essa questão o professor busca deslocar o olhar do aluno para a posição discursiva que ocupa o sujeito-mulher; no caso, uma mulher que tem o domínio do lar, do serviço doméstico. Esse sentido fica evidente na fala dos alunos, quando eles dizem sobre o que a mulher tem o domínio **“VA os pratos...as tarefas...os filhos” (SD 28).**

Para que pudesse construir essa leitura com os alunos, o professor teve que realizar com os discentes um deslocamento de linguagem, isto é, passar do aspecto linguístico para o discursivo no trecho **“Ela é a rainha do lar” (SD 1).** Essa passagem, segundo Orlandi (2006), é intrínseca ao trabalho com discurso.

Na mediação de leitura, o professor busca mostrar aos alunos que o verso **“Ela é a rainha do lar” (SD1)** pode se referir à mulher não só como um qualificador, enraizado no senso comum, daquela que cumpre cabalmente seu papel de zeladora do lar; mas também como uma marca de assujeitamento a uma ordem social patriarcal que reserva às mulheres apenas o espaço da manutenção do lar e coloca o marido como a autoridade maior. É justamente esse efeito de sentido que o professor deixa em evidência para os alunos quando diz, na SD 29:

“PR geralmente...o rei é que::domina...ele é que domina...dá a última palavra...não é isso?...qual é posição da rainha...em relação ao rei?”. A essa pergunta, o aluno responde dentro campo de sentido esperado pelo professor **“AL 4 ela é a segunda no comando...porque o rei tá...no poder...aí ela tá em segundo.” (SD 30).** Esse efeito de sentido que coloca o homem em posição de autoridade sobre a mulher é ratificado na pergunta do sujeito-professor e na resposta do aluno **“PR a posição do marido...é uma posição de quê? / AL 4 de rei...tinha poder sobre ela” (SD 31).**

Nesse ponto, vemos que a mediação de leitura pelo viés da discursividade, mais uma vez, auxilia o aluno para que ele tenha acesso à historicidade da língua e, por conseguinte, à construção discursiva do sentido.

Dando prosseguimento à mediação discursiva, o professor buscou facilitar a ampliação do gesto leitor do aluno pela exploração não só dos sentidos referentes aos sujeitos homem e mulher, mas das representações sociais sobre o Nordeste. Para Silva (2013, p. 91) “a representação é como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido”. No caso das análises do cordel, o objetivo era mostrar aos alunos como o nordestino era representado/mostrado no discurso dessa materialidade. Para levar os alunos a lerem essas representações, o docente fez a análise de três outras materialidades discursivas: xilogravura, pintura e charge. Em um jogo de idas e vindas, entre essas três materialidades, o professor pôde desenvolver com os alunos uma noção importante para o trabalho com a AD no ensino de língua: a ideia da dinâmica do discurso⁴. Vejamos abaixo as materialidades significantes e alguns trechos de suas análises.

Trecho V – Transcrição de aula: Análise de xilogravura



<http://artepopularbrasil.blogspot.com.br/2011/01/j-borges.html>

⁴ O que estamos compreendendo como “dinâmica do discurso” é a capacidade de todo discurso de transitar e se atualizar nas mais diversas materialidades significantes.

PR então vejam...um número de filhos enorme...descalços... essa imagem aqui...é que é projetada na mídia...na televisão...no rádio...então...quando as pessoas olham de lá pra cá...veem o nordeste como lugar de pobreza extrema...não é?...então...a imagem que passa aí...essa imagem do nordeste miserável...não é isso? (SD 32)

aparece nas personagens...o número de filhos faz ter que ideia sobre o nordeste?...**esse número de filhos enorme...nos faz ter que ideia/passa que ideia sobre o nordeste?**(SD 33)

AL 4 que: provavelmente essa tecnologia que fala desses remédios...talvez nem tenha chegado aqui ainda...não tem como se prevenir (SD 34)

Trecho VI – Transcrição de aula: Análise do quadro Os retirantes



Cândido Portinari (1903-1962), Retirantes, 1944, óleo sobre tela, 190 x 180 cm, Coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil.

PR é a imagem dos retirantes do sertão...primeiro...o que você vê na imagem?...como é que o sertanejo é descrito aí?...como é que ele é mostrado?

AL 4 pobre...triste

AL 2 muita miséria

PR isso aqui é uma miséria humana...que é pintada...que aparece na xilogravura...no cordel...na pintura...na música...vejam que é uma outra arte...não é?...a pintura...mas a ideia se repete...o nordeste como lugar de miséria (SD 35)

Trecho VI – Transcrição de aula: análise de charge

SEXTA-FEIRA, 21 DE DEZEMBRO DE 2012

Charge do Sifrônio (Jornal Diário do Nordeste - CE)



PR nós vimos um cordel...uma xilogravura...uma pintura e: uma...charge...tã? e vimos o quê?...que essas...artes...representam o nordeste como esse lugar miserável... (SD 36)

Para realizar a leitura da representação do Nordeste com os alunos, o professor começa analisando a xilogravura “Mudança de Sertanejo” de J. Borges. Nessa materialidade discursiva, o professor chama a atenção dos alunos para o número de filhos da família de retirantes, como se pode ver em sua fala na SD 33: **“esse número de filhos enorme...nos faz ter que ideia/passa que ideia sobre o nordeste?”**. Ao abordar essa questão, o professor busca explorar uma vontade de verdade que a muito tempo, e pelos mais diversos aparelhos sociais de comunicação, vem marcando a identidade do nordestino; estamos falando da ideia disseminada de que o Nordeste é um lugar de miséria social. A prova do enraizamento dessa vontade de verdade sobre o Nordeste no imaginário social pode ser verificada na resposta do aluno na SD 34: **AL 4 que: provavelmente essa tecnologia que fala desses remédios...talvez nem tenha chegado aqui ainda...não tem como se prevenir**”. Nas análises que se seguem, o professor leva o aluno a perceber que esse discurso de depreciação do Nordeste transpassa outras materialidades e se atualiza ininterruptamente na contemporaneidade.

É isso que se pode ver na análise do quadro **“Os retirantes”**, quando o professor afirma na SD 35: **“PR isso aqui é uma miséria humana...que é pintada...que aparece na xilogravura...no cordel...na pintura...na música...vejam que é uma outra arte...não é?...a pintura...mas a ideia se repete...o nordeste como lugar de miséria”**. Esse sentido é reforçado, quando, na análise da charge, o professor diz **“PR nós vimos um cordel...uma xilo-**

gravura...uma pintura e: uma...charge...tá? e vimos o quê?... que essas...artes...representam o nordeste como esse lugar miserável” (SD 36).Ao se pronunciar, o docente buscou chamar a atenção do aluno para o fato de o discurso da miséria do Nordeste ter transitado entre diferentes materialidades discursivas. Mais do que isso, o professor também mostrou a força do discurso que em diferentes momentos e formas vem alimentando uma vontade de verdade depreciativa sobre o Nordeste.

Outro aspecto que também consideramos relevante nessa análise tríplice proposta pelo professor é a possibilidade que ele teve de iniciar com os alunos o conceito de discurso. Não o discurso como ato de fala. Mas como um dizer histórico, carregado de vontades de verdade que, ao se atualizar em um dado texto, produz efeitos de sentido, no caso, efeitos de sentido sobre a representação do Nordeste. Vemos isso como possível e pertinente nessa aula porque a dinâmica desenvolvida pelo professor - mostrar o movimento do discurso em materialidades diferentes - já exhibe o discurso como um evento de linguagem da ordem do abstrato, mas que tem uma concretude determinada pelo efeito da história e da estruturada língua. É essa concepção que se pode ver em Veyne (2014, pp. 52-53), quando ele declara “a palavra discurso designa não uma instância, mas uma abstração, a saber, o fato de que o acontecimento é singular; da mesma maneira que o funcionamento de um motor não é uma das peças desse motor, mas a ideia abstrata de o motor funciona.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuando no ensino de língua portuguesa, já tivemos a oportunidade de aplicar em sala de aula alguns métodos de leitura. Dentre os métodos existentes, pudemos vivenciar, com maior propriedade, três deles. O método centrado na análise textual; aquele centrado nas estratégias de leitura e o método discursivo, proposto pela AD. Essas vivências nos mostraram as possibilidades e as limitações de cada proposta. Na análise textual, o aluno é levado explorar aspectos mais pragmáticos da língua, uma vez que, nesse método, ele vai ser levado a refletir sobre o propósito comunicativo, o domínio de circulação, o tipo e o nível de linguagem, o suporte textual, o gênero textual e a modalidade da língua.

Na linha das estratégias de leitura, o foco é na exploração dos encadeamentos lógico-textuais da leitura. Nesse método, o professor

buscará trabalhar a leitura em seus três momentos: antes, durante e depois da leitura. Nesse processo, vai-se explorar bastante as inferências e os encadeamentos de leitura.

No método discursivo de leitura, o foco de trabalho são os efeitos da discursividade da língua na construção dos sentidos. A partir dessa abordagem, o professor buscará trazer para a produção da leitura os aspectos sócio-ideológicos que constituem aquilo que é dito no texto. Mais que isso, o professor possibilitará que o aluno, uma vez trabalhando com os reais da língua e da história, possa perceber que para aquilo que é dito há sempre outros dizeres possíveis, outros sentidos possíveis.

Essa breve explanação sobre esses métodos de leitura nos mostra que, de fato, não há um método referencial que seja tomado como matriz para a formação do leitor. Dada a complexidade do que é auxiliar no desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, diríamos que essa pluralidade é necessária. No entanto, tratando especificamente do método discursivo de leitura que usamos em nossa pesquisa, temos algumas considerações a fazer.

Considerando que nosso objetivo era verificar como esse método poderia auxiliar no processo de produção da leitura no universo da sala de aula, as análises feitas nos mostraram que esse auxílio se deu pela exploração, por parte do professor, de aspectos discursivos da língua, a partir da perspectiva teórica da AD, quais sejam: os conceitos de condições de produção, memória discursiva, vontade de verdade e relação de poder. Essas “ferramentas teóricas” possibilitaram ao professor a auxiliar o aluno a enxergar outros sentidos possíveis para o cordel; sentidos esses que puderam alimentar seu senso crítico sobre como ele, nordestino, é visto nas mais diferentes práticas discursivas espalhadas pelo corpo social.

Também há de se considerar, no trabalho desenvolvido, a necessária atenção à mediação de leitura. Na aplicação do método discursivo, essa reflexão sobre a mediação foi fundamental porque tivemos que construir com os alunos um percurso de leitura que trabalhasse com o discurso. Para tanto, foi necessário sempre estar pensando a mediação a partir desse objeto teórico – como conduzi-la, o que retirar, o que aprofundar. Pelo que constatamos, a partir dessa vivência, o método discurso de leitura, quando aplicado ao ensino, exige uma prática docente baseada essencialmente no diálogo, na apresentação de problemas, na exploração de inferências, na escavação arqueológica do dizer.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2015.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A Arqueologia do Saber**. trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FURLANETTO, M. M. Práticas discursivas: desafios no ensino de língua portuguesa. In.: **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2007.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? In.: CORREA, DjaneAntonucci (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola. 2007.

INDURSKY, F. **A Memória na cena do discurso**. In: IN: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C, L Memória e história na/da análise do discurso. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

NARZETTI, Claudiana N. P. Contribuições de M. Pêcheux e M Bakhtin para o estudo das novas discursividades. In: GREGOLIN, M. R. F.V. et al. **Análise do discurso e semiologia: problematizações contemporâneas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 2006

_____. **Gestos de leitura.** Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2010

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Pontes Editores, 2012

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento.** 3ª ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

PÊUCHEUX, M. **Semântica e discurso;** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. São Paulo, UNICAMP, 1997.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T. T.; **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Davi. (2005) **Cacete, cachaça, e gaia** / [Recife : s.n.].

VEYNE, P. **Foucault: Seu pensamento, sua pessoa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UM SISTEMA COMPLEXO

João da Silva Araújo Júnior

No âmbito da linguística Aplicada (LA), a compreensão de que o processo de aprendizagem deve ser entendido a partir do vínculo que estabelece com o meio e com os sujeitos representou significativas implicações nas pesquisas sobre o processo de aprendizagem de línguas¹ (AL). Tais mudanças ocorreram, notadamente, a partir da década de noventa do século XX, momento a partir do qual há um significativo alargamento do raio de interesse da LA, até então voltada basicamente aos processos formais de ensino de línguas. Assim, essa ampliação resulta da compreensão de que para dar conta da compreensão de fenômenos como a aprendizagem de línguas é necessário considerar a natureza complexa dos fatos, a inseparabilidade dos fenômenos e a heterogeneidade das causas.

À luz dessa perspectiva, em artigo publicado em 1997 na *Applied Linguistics*², uma das mais importantes e influentes revistas na área da Linguística Aplicada no mundo, Larsen-Freeman (1997) discute o processo de aprendizagem de línguas sob a ótica da complexidade e do caos. No entendimento da autora, a exemplo dos sistemas naturais, o processo de AL pode ser concebido como um sistema complexo,

¹ Usaremos o termo aprendizagem de língua (LA) para fazermos referência à aprendizagem de línguas adicionais, que podem ser tanto línguas estrangeiras como segunda língua.

² LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. 18, 1997, pp. 141-165

não-linear, dinâmico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto e auto-organizado. Essa aproximação teórica, expressa no referido artigo, teve significativa repercussão na LA, de modo que o número 27 da citada revista, publicado em 2006, é todo dedicado às discussões acerca da aprendizagem de línguas na perspectiva da complexidade e do caos.

Concebido inicialmente no campo da física como forma de contraposição às chamadas *correntes deterministas* da ciência, o paradigma da complexidade (doravante PC) tem como postulado básico a ideia de que na compreensão de um dado fenômeno (sistema) devem ser considerados os mais variados fatores (agentes) que intervêm sobre ele. Ultimamente o PC tem servido de horizonte teórico-epistemológico a diversas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais.

Na LA, como já mencionamos, o PC tem sido bastante produtivo na compreensão de fenômenos como aprendizagem de segunda língua (PAIVA, 2005b; LARSEN-FREEMAN (1997), ensino (LEFFA, 2006) e formação de professores (SABOTA, 2011).

Nessa perspectiva, este artigo discute a concepção de AL como um sistema adaptativo complexo (SAC), buscando compreender como o processo de aprendizagem constitui-se de um grande número de elementos ativos (variáveis), os quais se adaptam e mudam seus comportamentos por causa de suas interações.

Os sistemas adaptativos complexos (SAC)

O que denominamos aqui paradigma epistemológico da complexidade compreende um grupo de abordagens teóricas originadas nas mais diversas áreas de pesquisa e que têm como eixo epistemológico a noção de complexidade, de modo que nessas abordagens a noção de sistema complexo, ou sistema aberto, constitui elemento nuclear, a partir do qual os fenômenos são estudados.

Nesse sentido, na linguística Aplicada (LA), além do termo sistema complexo, também tem sido frequente o uso do termo sistema adaptativo complexo (SAC) (NASCIMENTO, 2011), sendo relevante olharmos para o adjetivo *adaptativo* como uma referência ao que para muitos estudiosos é a principal característica dos sistemas complexos: a adaptabilidade.

Holland (1996), um dos mais conhecidos estudiosos dos SAC, afirma que uma das principais características desses sistemas é o que ele denomina “ação condicional”, ou seja, os agentes de um SAC

atuam em função dos estímulos recebidos, podendo adaptar suas ações de acordo com o contexto que se apresenta a partir das interações anteriores. Assim, os SAC adaptam-se ao mudarem sua configuração a partir da experiência acumulada.

Nessa mesma direção, De Wolf e Holvoet (2005) afirmam que a adaptabilidade de um SAC refere-se à necessidade do sistema de equilibrar-se entre a seleção de um comportamento específico e a consideração de uma grande variedade de comportamentos. Em função de sua adaptabilidade, um SAC encaminha-se para a constituição de algumas situações, ou estados de possível funcionamento, visando o incremento de sua ordem interna.

A raiz da palavra sistema deriva do grego *synistanai*, que significa reunir, juntar ou dispor juntos. Assim, à luz desse sentido etimológico, um sistema pode ser compreendido como um conjunto de elementos dinamicamente relacionados, com um objetivo compartilhado. O termo complexo (*complexus*), por sua vez, remete etimologicamente ao que está tecido junto. Portanto, há complexidade quando os elementos que compõem o todo são inseparáveis (MORIN, 2011). O adjetivo adaptativo remete, como dissemos, à capacidade que tem um sistema de adaptar-se em meio ao constante fluxo de interações entre os seus agentes. É a adaptabilidade, portanto, que garante a sobrevivência de um sistema.

Dito isso, podemos afirmar que uma das características basilares do SAC é sua dinamicidade, decorrente da interação entre os variados fatores que o constituem. Em função das constantes interações, um SAC nunca está absolutamente estabilizado, ou seja, nunca atinge um nível de organização que possa ser considerado definitivo. É nesse sentido que, segundo Nascimento (2011), um SAC, ao interagir com seu ambiente e com os agentes externos que interferem sobre ele, adaptam-se às novas condições e aprendem com elas, adotando uma nova dinâmica, que concilia as mudanças com sua identidade anterior.

Além da dinamicidade, os SAC apresentam uma série de outras características, as quais enumeramos a seguir. Identificar as principais propriedades desses sistemas é salutar à compreensão da AL. Cabe salientar, no entanto, que os atributos que apresentamos a seguir não fazem referência direta a um fenômeno específico ou a uma área de estudo em particular.

Assim, um SAC apresenta as seguintes características: abertura, dinamicidade, auto-organização, não linearidade, adaptabilidade,

emergência, estrutura aninhada e sujeição a atratores³. A *abertura* refere-se ao fato de que os SAC permitem que energia ou matéria externas entrem no sistema, o que permite que um sistema distante do equilíbrio esteja em constante adaptação, mantendo sua estabilidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). A *dinamicidade*, por sua vez, refere-se, como antecipamos há pouco, à constante interação entre os agentes de um SAC, a que faz com que ele se torne dinâmico e suscetível às mudanças decorrentes de seu contexto. Segundo Nascimento (2011), a *dinamicidade* de um sistema é o reflexo de um processo de organização de seus elementos. Dessa organização dinâmica, segundo o autor, emerge uma ordem aparente.

A *auto-organização*, uma das propriedades mais mencionadas pelos estudiosos da questão, diz respeito à capacidade dos SAC de se ajustarem espontaneamente ao seu contexto. Muito embora não haja uma hierarquia de comando e controle sobre o sistema, este apresenta uma constante auto-organização para ajustar-se ao ambiente.

Paiva e Nascimento (2009, p.526) afirmam que “um SAC caracteriza-se pela sua auto-organização dinâmica que o mantém longe-de-equilíbrio, mudando, adaptando-se e, ao mesmo tempo, mantendo a estabilidade de sua identidade”. Assim, segundo esses autores, a organização de um SAC se dá de forma espontânea, a partir da desordem, e não parece ser dirigida por leis físicas conhecidas, de modo que a ordem surge das múltiplas interações entre os componentes do sistema. Desse modo, a auto-organização é a habilidade dos SAC de criarem novas estruturas mediante a interação de seus agentes entre si, do sistema como um todo com seus agentes e do sistema com outros sistemas, com os quais se encontra *aninhado*.

Outra característica dos SAC é sua organização e seu desenvolvimento *não-linear*, o que deriva do fato de que esses sistemas são sensíveis às condições iniciais. Isso se deve ao fato de que as interações entre os elementos de um SAC fazem com que o comportamento global seja mais do que a soma de suas propriedades, por isso o comportamento do sistema não é facilmente previsto já que seu funcionamento não é linear (PAIVA, 2009). Essa característica relaciona-se com outra importante propriedade desses sistemas, a *emergência*, pois ao interagirem de maneira aparentemente aleatória e não-linear os agentes de um SAC promovem a *emergência* de novos padrões no

³ Os atratores, como veremos logo à frente, são comportamentos habituais dos sistemas. São estados que estatisticamente os sistemas tendem a assumir.

comportamento dos agentes dentro do sistema e no comportamento do próprio sistema como um todo.

A respeito da *não-linearidade* e da imprevisibilidade do comportamento dos SAC, Fleischer (2011) chama atenção para alguns equívocos comuns relativos à compreensão da natureza caótica desses sistemas. O primeiro equívoco, mencionado pelo autor, diz respeito à compreensão de que a natureza caótica de um sistema implica uma absoluta incerteza e indeterminação. Na verdade, lembra o autor, um sistema complexo, embora resulte de interações aleatórias de uma variedade de agentes, converge para um conjunto de atratores, os quais constituem estados que os sistemas tendem a assumir. O segundo equívoco, refere-se a uma visão reducionista de sistemas caóticos. A esse respeito, lembra o autor, com base em Eve (1997), que um sistema não deve ser interpretado em termos de ser ou não ser caótico, já que, na verdade, adverte Fleischer (2011), alguns sistemas são apenas eventualmente caóticos⁴.

Outro equívoco mencionado por Fleischer (2011) refere-se à compreensão de que os paradigmas científicos existentes nas ciências sociais serão substituídos completamente pelo paradigma da complexidade. A esse respeito, o autor adverte que seria mais apropriado considerar o paradigma da complexidade como teoria que explica classes de fenômenos não descritos adequadamente por teorias tradicionais.

Outra importante característica dos SAC é a *adaptabilidade*, propriedade intimamente relacionada com a auto-organização, pois consiste no fato de que o fluxo permanente e as constantes intenções entre os agentes do sistema promovem a necessidade de que ele se adapte ao meio, para que se mantenha. Essa constante adaptação do sistema é o que permite sua sobrevivência em meio ao constante fluxo.

Os *atratores* são comportamentos habituais dos sistemas. São estados que estatisticamente os sistemas tendem a assumir. Desse modo, por mais que não se possa prever precisamente o estado que

⁴ A noção epistemológica de caos teve sua origem ligada principalmente aos estudos do francês Henri Poincaré (1854-1912), astrônomo teórico, matemático e filósofo da ciência, que teve papel fundamental nos estudos sobre sistemas dinâmicos e o caos determinístico. Em sua obra *Ciência e método*, publicada no início do século XX, Poincaré (1914) expõe a questão da sensibilidade dos sistemas às condições iniciais. Ao analisar o universo das probabilidades, o francês destaca a influência dos pequenos erros e desvios nos fenômenos naturais. Segundo ele, o modelo clássico de ciência observa os eventos considerando apenas parte das influências aos quais o fenômeno está sujeito.

um determinado sistema alcançará, há uma expectativa de que ele apresente determinadas características. No caso do SAC AL, por exemplo, embora não se possa prever de forma precisa o resultado do processo de aprendizagem de uma língua por um determinado aprendiz, há uma expectativa de que, por exemplo, após um ano de aprendizagem e tendo a possibilidade de interagir com usuários dessa língua, o aprendente consiga comunicar-se minimamente na língua alvo, mesmo que utilizando estruturas linguísticas mais simples.⁵ Essa expectativa constitui um comportamento habitual do SAC AL, o que no PC recebe o nome de atrator.

Esses comportamentos habituais, no entanto, não devem ser confundidos com comportamentos previsíveis, uma vez que eles dependem da interação de uma de uma série de fatores. Nesse sentido, devemos considerar possibilidades de que o sistema apresente comportamentos estranhos (atratores estranhos) em decorrência de uma nova interação entre seus agentes ou com outros sistemas.

Em suma, os SAC são sistemas compostos por um grande número de elementos ativos (agentes), os quais se adaptam e mudam seus comportamentos por causa de suas interações, (HOLLAND, 1995) de modo que qualquer elemento no sistema influencia e é influenciado por outros elementos. Assim, as variáveis inter-relacionadas apresentam caráter essencialmente organizativo, fazendo com que o sistema evolua a um nível superior para além das tendências estatísticas, promovendo a emergência de novas propriedades.

Essa perspectiva tem orientado diversos estudos de fenômenos que interessam às ciências da linguagem, particularmente na LA, área em que muitos fenômenos vêm sendo estudados como SAC: a linguagem (LEFFA, 2003; LARSEN-FREEMAN, 1998; PAIVA E NASCIMENTO, 2009); a aprendizagem de segunda língua (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2009)); as comunidades autônomas *online* de aprendizagem (BRAGA, 2007), a interação humana (FLEISCHER, 2009); a língua (CASTILHO, 2009), entre outros.

No que tange à linguagem como um SAC, Paiva e Nascimento (2009, p. 177-178) afirmam que a sua organização hierárquica e a sua natureza recursiva colocam-na no âmago dos sistemas adaptativos complexos:

Na linguagem, a recursividade, instanciada, por exemplo, na orga-

⁵ No capítulo 2 apresentamos as características dos SAC AL e autonomia com exemplos específicos desses dois sistemas.

nização hierárquica dos constituintes de uma oração, não é uma propriedade e/ou um mecanismo cuja instanciação se restringe ao âmbito da frase e/ou enunciado. Ao contrário, tal propriedade, como veremos, instancia-se em mecanismos responsáveis pela configuração de qualquer texto.

Assim, a linguagem se caracteriza como um sistema adaptativo complexo (SAC), e, como tal, é aberta ao contexto em que se desenvolve e com esse contexto mantém uma constante e dinâmica interação, operando “a produção-de-si” e a “reorganização-de-si” (MORIN, 2003), em um processo constante de recursividade. À luz dessa perspectiva, a concepção de linguagem como um sistema adaptativo complexo é assim exposta por Nascimento (2011, p. 72):

Entender linguagem como um sistema complexo é, essencialmente, entender a linguagem como um sistema aberto, não linear, auto-organizante, em constante troca de energia com seu exterior, exibindo espaços de fase entendidos como graus de estabilidade e variabilidade. É, essencialmente, entender a linguagem, o processo de auto-eco-organização do animal humano como um processo essencialmente criativo.

Com relação à concepção de língua sob a ótica da complexidade, Pinker (1999), com base na análise de palavras regulares e de palavras irregulares na língua inglesa, afirma que o desenvolvimento diacrônico de uma língua constitui um sistema complexo. Essa perspectiva encontra ecos no trabalho de Castilho (2011, p. 38-39) que, em seus estudos no âmbito da linguística histórica, postula a língua como um sistema dinâmico e complexo sob dois ângulos:

Do ângulo de sua produção, as línguas serão definíveis como um conjunto de processos mentais, pre-verbais, organizáveis num multissistema operacional (...) Do ângulo de seus produtos, as línguas serão apresentadas como um conjunto de categorias igualmente organizadas num multissistema.

No que concerne às implicações da complexidade na concepção de língua e de aprendizagem de línguas, Leffa (2003, p. 25) nos diz que

A aprendizagem de uma língua é, portanto, um fenômeno duplamente complexo. É complexo internamente, nas relações que precisa estabelecer entre os elementos do sistema linguístico (a fonologia

com a morfologia, a sintaxe com a semântica, a fonologia com o discurso – a prosódia, por exemplo, pode estar intimamente relacionada com a posição do sujeito na interação com o outro – e assim por diante); e é também complexo externamente, nas relações que estabelece com outros sistemas.

Assim, do mesmo modo que serve ao estudo da língua e da linguagem, compreendemos que o PC é apropriado para a compreensão do processo de AL, uma vez que esse paradigma epistemológico viabiliza a compreensão dos inúmeros fatores que interagem nesse processo, entre os quais, os que mais interessam a esta investigação: a autonomia dos aprendizes, as estratégias de aprendizagem por eles usadas e o contexto tecnológico em que eles se inserem. É do estudo desses processos sob a ótica da complexidade que tratamos nos próximos capítulos.

A AL como um sistema adaptativo complexo (SAC)

Os primeiros estudos que buscaram compreender a AL sob a ótica do paradigma epistemológico da complexidade foram os de Larsen-Freeman (1997, 2007, 2008). Nesses estudos, a tese central, sustentada pela autora, é a de que a AL caracteriza-se como um sistema complexo, no sentido de que é influenciado por inúmeros fatores cujas interações aleatórias determinam a trajetória de seu desenvolvimento, de modo que nenhum dos múltiplos fatores constituintes do sistema é, por si só, determinante.

Cabe destacar, no entanto, que mesmo os estudos sobre AL que não se orientam pelo paradigma epistemológico da complexidade tendem a reconhecer a natureza complexa do fenômeno da AL. É o que vemos, por exemplo, em Van Lier (2004), que reconhece a aprendizagem de línguas como um processo complexo, influenciado por inúmeros fatores, os quais não podem ser reduzidos a relações lineares individuais, ou seja, uma causa (tal como um método, uma tarefa, um exemplo, uma repetição) e um subsequente efeito (uma palavra, uma estrutura memorizada, o uso espontâneo do discurso de um item alvo, uma resposta correta em uma prova).

A complexidade, como perspectiva teórica e paradigma epistemológico na LA, representa uma alternativa relevante para a investigação de fenômenos como a AL. Sob a ótica da complexidade a AL é caracterizada como um sistema adaptativo complexo (SAC), ou seja, um sistema resultante das interações dinâmicas entre os mais diver-

sos aspectos nele envolvidos. Nesse caso, aspectos como o contexto sócio-cultural do aprendiz e as questões de natureza cognitiva interferem diretamente no processo de aprendizagem, fazendo emergir determinados comportamentos e posturas.

No Brasil, Paiva (2005b) foi a primeira a investigar a AL sob a ótica dos SAC. Em seu *modelo fractal de aquisição de línguas* a autora faz uma breve revisão de modelos de AL, mostrando que eles são visões fragmentadas de um mesmo sistema. Em seguida, em Paiva e Nascimento (2011), a autora co-organiza o livro *Sistemas Adaptativos Complexos: linguagem e aprendizagem* (PAIVA e NASCIMENTO, 2011), no qual são apresentadas relevantes pesquisas nos mais diversos campos da LA sob a ótica da complexidade.

Também no Brasil, Leffa (2003) nos diz que

A aprendizagem de uma língua é, portanto, um fenômeno duplamente complexo. É complexo internamente, nas relações que precisa estabelecer entre os elementos do sistema linguístico (a fonologia com a morfologia, a sintaxe com a semântica, a fonologia com o discurso – a prosódia, por exemplo, pode estar intimamente relacionada com a posição do sujeito na interação com o outro – e assim por diante); e é também complexo externamente, nas relações que estabelece com outros sistemas (LEFFA, 2003, p. 25).

Incontestavelmente, a inserção da LA no paradigma da complexidade representa um momento novo para os estudos em AL, a começar pela contraposição às teorias e hipóteses que, por um lado, relegavam a um segundo plano a aleatoriedade das interações entre os diversos fatores que interferem no processo de aprendizagem (tais como idade, motivação, contexto tecnológico, cultura, grupo social e identidade dos aprendizes, etc) e por outro lado tendiam a postular uma certa linearidade no processo de aprendizagem, negligenciando atenção aos fatores idiossincráticos dos diferentes aprendizes. Essa contraposição é bem exposta por Oliveira (2009, p.3):

Assim, apostou-se na simples transmissão linear do conhecimento, de fora para dentro, sem se dar a devida importância ao aluno como ser modificante e reconstrutor do que lhe é oferecido pelo professor e por tudo a sua volta, tratando aquele como um mero “receptor” e transformando-o em reproduzidor de um conteúdo estático e frio.

As palavras de Oliveira (2009) nos deixam entrever que a aprendizagem, na ótica da complexidade, não é compreendida como processo linear, que se organiza como blocos empilhados ao longo do tempo.

Ela se acumula sim, mas de uma maneira totalmente dinâmica, em contínua reorganização e adaptação a cada situação e estímulo. Essa reorganização faz com que o estado atual do processo seja diferente de todos os experimentados anteriormente.

Os posicionamentos aqui apresentados sobre aprendizagem, quer em sentido amplo, quer especificamente sobre aprendizagem de línguas, nos permitem reconhecer importantes características da AL como um sistema complexo, tais como a dinamicidade (LEFFA, 2003; VAN LIER, 2004), a não linearidade (OLIVEIRA, 2009) e abertura (LARSEN-FREEMAN, 1997). Essas características, expostas de forma genérica no capítulo 1, constituem aspectos chave dos SAC, razão pela qual achamos conveniente discuti-las no domínio específico da AL.

Desse modo, ao aceitarmos que a AL caracteriza-se como um SAC, reconhecemos que ela se define pela abertura aos fatores sociais, cognitivos, tecnológicos ou culturais; pela dinamicidade, decorrente da interação aleatória entre esses fatores; pela auto-organização, referente à inclinação desse sistema a desenvolver novas estruturas em decorrência das diferentes interações internas e externas; pela não-linearidade, relativa à imprevisibilidade dos processos e dos produtos resultantes das interações; pela adaptabilidade, referente à capacidade desse sistema de adaptar-se espontaneamente aos diferentes contextos; pela emergência, referente ao desenvolvimento de padrões resultantes das interações entre os diversos agentes do sistema; e, por fim, pela sua estrutura aninhada, que diz respeito ao fato de que o processo de AL deve ser compreendido em relação com outros sistemas, como a autonomia e o contexto tecnológico.

Entretanto, as características enumeradas acima não devem ser compreendidas isoladamente. Elas se complementam e se enredam, de modo que não há como estabelecer fronteiras nítidas entre elas. Essa complementaridade fica evidente quando buscamos compreender um determinado fenômeno no processo de AL, como, por exemplo, o fato de um aprendiz em contexto exolíngue receber, como hóspede, por algum tempo, um falante nativo da língua alvo. Esse fato pode acarretar a emergência do uso de estratégias de sociointeração por parte do aprendiz. Do mesmo modo, podemos dizer que o sistema AL passará por um processo de adaptação à nova conjuntura, em função das possibilidades de interação significativa, as quais obrigarão o aprendiz a reelaborar hipóteses e a reposicionar suas estratégias, privilegiando a utilização de EA voltadas para a interação.

Ainda com relação ao exemplo acima, o contato entre o aprendiz e o falante da língua alvo poderá evidenciar a dinamicidade do SAC AL, à medida que a interação entre aprendiz e falante nativo dependerá de uma diversidade de fatores dos mais variados tipos, tais como a motivação do aprendiz, sua desinibição para comunicar-se, seu nível de conhecimento da língua alvo, a disponibilidade do hóspede em contribuir com aprendizagem de anfitrião, o tempo de permanência do visitante, o período de tempo diário em que os dois permanecerão juntos, entre outros, de modo que a configuração de um desses fatores pode promover importantes implicações no processo de aprendizagem. Assim, se o hóspede não se apresentar disposto a cooperar, pacientemente, com a aprendizagem do anfitrião, por estar mais interessado em aprender a língua do país que visita, poderá dificultar o processo de aprendizagem.

A interdependência entre os diversos fatores mencionados acima, evidenciará a não-linearidade do processo de AL, uma vez que não é possível prever o resultado final, ou mesmo parcial, do convívio entre o aprendente e o falante nativo, o que denota a singularidade do processo de aprendizagem para cada indivíduo. Entretanto, espera-se que ao final do convívio entre os dois, o aprendiz apresente um nível mais elevado de competência comunicativa na língua alvo, de modo que essa expectativa constitui um atrator do sistema, decorrente de todas conjunturas que se apresentaram.

O exemplo acima, e todas as evidências de complexidade que ele apresenta, mostra que a AL, como um sistema complexo, constitui-se de um grande número de elementos ativos (variáveis), os quais se adaptam e mudam seus comportamentos por causa de suas interações, tal como previa Holland (1995). Desse modo, qualquer elemento no sistema AL influencia e é influenciado por outros elementos. Assim, as variáveis inter-relacionadas apresentam caráter essencialmente organizativo, fazendo com que o sistema evolua a um nível superior, mediante a emergência de novas propriedades. No caso do exemplo acima, essas novas propriedades podem ser: um nível mais elevado de competência comunicativa do aprendiz; uma maior frequência de uso de estratégias de sociointeração; ou, ainda, um maior nível de competência do aprendiz para gerenciar o seu processo de aprendizagem, mediante o planejamento e a avaliação de sua atuação como aprendente.

Uma propriedade importante do SAC AL, evidenciada pelo exemplo mostrado há pouco, é sua abertura constante ao protagonismo dos aprendizes. Estes, por sua vez, despontam como agentes

cruciais no processo de aprendizagem, usando EA que lhe permitam driblar os obstáculos que se interpõem em seu percurso para aproveitar os recursos de que dispõe o seu contexto. É nesse sentido, que Paiva (2005), ao reunir evidências da natureza complexa do processo de aprendizagem de SL, identifica sinais eloquentes do protagonismo dos aprendentes e o relaciona com a adaptabilidade do processo de AL. Assim, segundo a autora, os aprendizes por ela observados buscaram

adaptar-se ao contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, procurando aumentar as oportunidades de uso do inglês, em evidentes demonstrações de autonomia. Alguns relataram que conversavam consigo mesmo em frente ao espelho; outros tentavam nomear em inglês tudo o que viam ao longo do seu percurso de ônibus para o trabalho; assistiam a muitos filmes; ouviam canções; correspondiam-se com estrangeiros; e, principalmente, liam muito. (PAIVA, 2005, p.8)

As constatações da citada autora acusam evidentes sinais do protagonismo estratégico dos aprendizes, os quais buscam usar, constantemente, estratégias que possam favorecer a aprendizagem exitosa da língua alvo. Esse protagonismo estratégico dos aprendentes apresenta-se como fator primordial no sistema a AL, uma vez que aponta para o papel desses sujeitos, os quais parecem atuar em duas frentes: no processo de gerenciamento da aprendizagem, mediante o planejamento e o controle das ações e dos recursos envolvidos na aprendizagem, como bem mostra o exemplo apresentado por Paiva (2005), em que os aprendizes usam uma série de estratégias (*conversavam consigo mesmo em frente ao espelho, nomear em inglês tudo o que viam, ouviam canções*); e na busca por um maior nível de competência comunicativa que lhe garanta, em última instância, um maior grau de integração aos processos interacionais mediados pela língua alvo, o que pode ser evidenciado, por exemplo, no esforço em corresponder-se com estrangeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza complexa da AL, conforme expusemos, diz respeito à pluralidade de fatores envolvidos nesse processo, os quais podem ser de natureza ambiental, biológica, linguística, cognitiva, interacional, metacognitiva, entre outros. Assim, podemos falar de diferentes dimensões do processo de AL (dimensão ambiental, dimensão biológica,

dimensão interacional, entre outras), cada uma das quais implica uma grande quantidade de fatores.

No que tange à abertura ao contexto e às condições em que se dá a aprendizagem, é possível identificar inúmeros flancos aos quais o processo de aprendizagem se abre, cada um deles interferindo em maior ou menor escala no funcionamento do sistema, é o que acontece, por exemplo, na abertura da AL ao processo de instrução, que interfere das mais diversas formas, seja por meio da figura do professor, da metodologia, dos materiais ou dos colegas, como podemos observar nos exemplos a seguir.

A abertura do SAC AL a fatores como contexto social, cultural e tecnológico às características de cada aprendiz, às rotinas instrucionais implementadas pelos professores e pelas instituições é um dos aspectos determinantes do processo de aprendizagem e o que, em última instância, faz com que cada indivíduo aprenda a seu modo, mesmo compartilhando rotinas instrucionais comuns.

Em suma, as pesquisas voltadas para a compreensão do processo de aprendizagem de línguas demandam uma abordagem teórica que dê conta, ao mesmo tempo, da multiplicidade de fatores que interagem nesse processo e das interações aleatórias desses agentes, bem como das implicações dessas interações para o protagonismo dos aprendizes. Nessa perspectiva, o paradigma da complexidade revela-se um modelo teórico-epistemológico que representa uma alternativa promissora para o estudo do fenômeno da AL.

REFERÊNCIAS

BRAGA, J. C. F. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007

BRAGA, J. C. F. **Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

CASTILHO, A. T. Análise multissistêmica da sentença matriz. In.

Sistemas Adaptativos Complexos: linguagem e aprendizagem. PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, Milton do. Campinas, SP. Pontes, 2011. pp. 35-60.

DE WOLF, T.; HOLVOET, T. **Emergence Versus Self-Organisation: Different Concepts but Promising When Combined.** Lecture Notes in Computer Science, v. 3464, 2005. pp. 1-15.

EVE, R. A. Afterword: so where are you now? A final word. In. EVE, R. A. **Chaos, complexity, and sociology:** myths, models, and theories. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. p. 269-280.

FLEISCHER, E. Caos/complexidade na interação humana. In. PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos:** lingua(gem) e aprendizagem.(org). Pontes Editores, Campinas- SP, 2011, pp.73-92.

HOLLAND, J. Sistemas Adaptativos Complejos. In. SIERRA, A.P. (org.). **Redes de neuronas artificiales y algoritmos genéticos**, A Coruña: Universidade, 1996, p. 259-295. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/9449>. Acesso em 15 julho de 2011.

HOLLAND, J. H. **Hidden order:** how adaptation builds complexity. Reading, MA, Addison-Wesley. 1995

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. 18, 1997. pp. 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University. 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid, Editorial Gredos, 1994.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V.06, n. 01, 2006.

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidese; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, Sulina, 2011.

MORIN, E. **O Método 1**: a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M. **Sistemas Adaptativos Complexos**: linguagem e aprendizagem. Campinas, SP. Pontes.2011.

OLIVEIRA, A. P. A. Análise de narrativas de aprendizagem de espanhol sob a Perspectiva da teoria do caos. 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/alves.pdf>. Acesso em: 21/07/2011.

PAIVA, V.L.M.O. **Teorias de Aquisição**. Texto inédito. Disponível em www.veramenezes.com.br. Acesso em 28/10/12.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e Aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. 2009. Texto inédito. Disponível em: www.veramenezes.com (acesso em 12 de dez. 2012).

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005 (b). p.135-153.

PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, Milton do. **Sistemas Adaptativos Complexos**: linguagem e aprendizagem. Campinas, SP. Pontes.2011.

PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M. Hipertexto e complexidade. **Ling. (dis)curso** vol.9 no.3 Tubarão Sept./Dec. 2009

PINKER, S. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SABOTA, B. A formação do professor de língua estrangeira diante dos desafios da complexidade: um convite à reflexão. In: LIBANEO, J. C.; SUANNO, M. V.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Didática e Práticas de Ensino**: Texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: Editora da PUIC - Goiás, 2011. v. , p. 37-52.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic, 2004

VAN LIER, L. Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures. In **Applied Language Learning**, 2/1, 1991. pp. 29-68.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS- MODERNIDADE

*Jhuliane Evelyn da Silva
Marco Antônio Margarido Costa*

Introdução

Mudaram a escrita, a tecnologia, a vida em sociedade, a produção de conhecimento, as concepções de mundo, os costumes, os relacionamentos, enfim, vivemos num mundo que desconhece a fixidez. Tais mudanças são sintomáticas de um período marcado pela crise e pela desconstrução, e, como não poderia deixar de ser, afetam substancialmente a instituição escola, que parece ainda perdurar de certa forma em moldes tradicionais, de maneira que já não mais consegue atender ao que se lhe impõe.

Decorre desta situação a crise vivenciada atualmente, materializada em altos índices de reprovação¹ e de analfabetos, em desrespeito para com alunos e professores, e ainda no desinteresse pela aprendizagem. Esta crise escancara a necessidade de transformações tanto no que se refere à Educação Básica (EB) quanto à formação inicial e continuada e à formação de formadores.

Neste artigo, focalizaremos a formação inicial de professores e

¹ Dados reiterados pelo documento 'Educação para todos no Brasil' disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/> Acesso em 14 de jul. 2014.

a contextualizaremos dentro do paradigma da pós-modernidade, espaço no qual ela se encontra com sua própria impossibilidade e urge mudanças. Para tanto, empreendemos uma pesquisa bibliográfica e documental (MOREIRA; CALEFFE, 2006) que se organiza nesta Introdução e em outras três seções. Na primeira seção, confrontamos a formação de professores na perspectiva moderna com a perspectiva pós-moderna. Na segunda, a partir de uma breve exposição do quadro do Letramento Crítico² (doravante LC), abordamos o ensino pautado na leitura crítica do mundo, no que diz respeito à proposta central do desenvolvimento da criticidade do sujeito na conjuntura social da qual faz parte. Na terceira, tomando por base os pressupostos do LC, os documentos parametrizadores da Educação Básica e o próprio currículo reformulado de uma instituição de ensino superior, analisamos o plano de curso de uma disciplina com vistas a verificar se este responde ao que aqueles lhe impõem e fundamentam.

Consoante Wallace (1991), os modelos de formação resumiam-se basicamente a três, a saber: artesanal, tecnicista e reflexiva. O primeiro modelo, a formação artesanal, professa que o professor teria o papel de mestre-artesão, isto é, a ele, um experiente profissional, caberia apresentar o modelo e ao seu aluno, o dever de imitá-lo, seguindo sua instrução e técnica. O segundo modelo, a formação tecnicista, advém do pensamento positivista, inspirado pelos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade e propunha que o conhecimento científico (fato com base empírica) deveria ser transmitido aos aprendizes pelos estudiosos dessas áreas. Finalmente, o terceiro modelo, a formação reflexiva, assenta na proposição de que a teoria deve estar relacionada com a prática, e ambas devem retroalimentar-se. Neste último modelo, o conhecimento de mundo do aprendiz deve ser levado em conta, bem como o estágio em que ele se encontra para adquirir determinado conhecimento. A teoria aprendida em sala de aula deve ser alimentada com a prática ou com a própria experiência do aprendiz de modo recursivo. Este processo, então, constitui-se como contínuo, cíclico, e objetiva também a ação do professor como pesquisador de sua própria sala de aula (WALLACE, 1991).

Os modelos de formação artesanal e tecnicista são frutos claramente de uma sociedade estática, moderna, parte de um paradigma

² Utilizamos o termo 'letramento crítico' para denotar uma das vertentes possíveis inseridas na perspectiva dos Letramentos e o entendemos neste trabalho como uma postura filosófica que perpassa todas as áreas dos novos estudos de Letramentos.

simplista, ao passo que o modelo de formação reflexiva vem colocar em xeque a separação entre teoria e prática e questionar o estatuto de conhecimento como algo fixo, pronto para ser transmitido e consumido por outros. Dito diferentemente, este último revela a impossibilidade de fixidez dos primeiros, quando elege a reflexão como fator essencial para o desenvolvimento profissional do professor dentro de um paradigma da complexidade, numa perspectiva pós-moderna.

Entendemos, contudo, que essa reflexão não se sustenta por si própria. Dela, devem decorrer ações teoricamente fundamentadas, sensíveis às crenças, ao contexto, às identidades tanto dos alunos como dos próprios professores, ou seja, deve instigar transformação, por mais que não a garanta.

Com esse intento, acreditamos que um dos meios para que a escola exerça seu papel com relação ao atendimento das demandas sociais é por meio da formação de professores voltada à agência crítica. Diferentemente do que vemos no paradigma sólido-moderno, entendemos que a formação inicial – isto é, a formação em nível de graduação no Ensino Superior – deve preparar o profissional para agir de acordo com as demandas da sociedade, em consonância com o contexto em que vivemos. Nas palavras de Freitas (2004),

A formação atual prevê um profissional reflexivo crítico envolvido com sua própria formação, um profissional que se envolve politicamente nos processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação – da sala de aula, da escola, das associações etc, que dialoga com diversas áreas do conhecimento e toma/usa o resultado disso como insumo para sua atuação em sala e que, enfim, exercita e promove a cidadania a partir da própria atuação. (FREITAS, 2004, p. 124).

Desse modo, fica clara nossa crença na urgência de uma educação para o questionamento, para a contestação e para a agência dos sujeitos. Sujeitos críticos capazes de contribuir e tomar decisões (BRYDON, 2010 apud MATTOS, 2011), questionar, discernir, construir e decidir é o que nos propõem o LC, postura filosófica sobre a qual nos fundamentamos.

Dito isso, ao questionarmos como deve ocorrer o processo de formação de professores na pós-modernidade, estabelecemos como objetivo deste trabalho³ discutir sobre a formação de professores com

³ Trata-se de um dos objetivos da dissertação de mestrado intitulada “Formação de professores em tempos (pós)modernos: a criticidade em foco”, defendida em julho de 2015, aqui recortada e redirecionada para a análise do programa de formação em questão. (Cf.

vistas a abordar a formação destes profissionais pautada no desenvolvimento da criticidade em resposta às exigências pós-modernas.

A formação docente em diferentes paradigmas

Nas últimas quatro décadas, a formação de professores vem sendo amplamente discutida (ANDRÉ, 2006), seja em virtude do sucesso/fracasso escolar, seja por causa da crise educacional que vem sendo vivenciada já há algum tempo (MAGALHÃES, 2001), tornando-se área de crescente interesse para pesquisadores atuantes na Linguística, Linguística Aplicada e Educação, dentre outras (BERTOLDO, 2007). São por estes e outros motivos que o quadro delineado alimenta esforços para a reforma do modelo educacional vigente.

Inicialmente, podemos afirmar que o sistema educacional e a escola, mais especificamente, são frutos da modernidade. Alinhados com o poder, a rigidez epistemológica das ciências, a assimetria da sala de aula, a fragmentação do conhecimento em disciplinas distintas, racionais e hierarquizadas, o sistema educacional e a escola revelam um paradigma que ainda hoje se faz possível observar, mas que já não mais responde às necessidades – se é que algum dia respondeu – nem se adequa à sociedade, a ponto de ser necessário se repensar na instituição escolar nos moldes em que ela existe atualmente.

Na modernidade sólida (BAUMAN, 2001), persiste a lógica iluminista que entende o conhecimento como independente e exterior ao sujeito e a suas vivências, sendo ele visto como domínio dos fatos objetivos e científicos, normalmente descontextualizados e exteriores ao sujeito. Sendo impostos aos alunos como verdades incontestáveis, os conhecimentos nunca são questionados ou negociados, mas, ao contrário, devem ser transmitidos e acumulados, “em função de uma estrutura curricular que favorece um sequenciamento linear e descontextualizado de aprendizagem, pautado basicamente em conteúdos gramaticais” (LOPES, 2013, p. 953), como pode ser observado no ensino de línguas no Brasil. O conhecimento, portanto, é negado como uma prática fundada sócio-historicamente e que se dá em redes (cf. LOPES, 2013). Consequentemente, a busca pelas certezas, pela pesquisa positivista e pelo modelo de professor transmissor, dentre tantas outras causas de ordens diversas, reflete um quadro que há muito tempo vem sendo questionado e que vem demonstrando a fraqueza e a crise.

SILVA, 2015).

Formar-se professor, nessa lógica positivista sólido-moderna, é passar por um treinamento cujos procedimentos servirão a toda e qualquer situação e que deverão ser colocados em prática na sala de aula. Nesse modelo de ensino, o sujeito pós-moderno, fragmentado e plural que tenta construir sua identidade a partir de seu contato com o outro é desconhecido (BAUMAN, 2007; HALL, 2014) e o treinamento não supre nem responde às demandas existentes, fazendo-se imperativa a formação do professor capaz de lidar com as imprevisibilidades (COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), com a diversidade de culturas, línguas, sujeitos e conflitos que se lhe apareçam. A formação que precisamos ultrapassa a de um artesão e a de um técnico; é a formação de um profissional aberto, crítico e reflexivo que se preocupa com a produção do conhecimento centrado nas experiências de sala de aula, ao mesmo tempo em que informado teoricamente.

Dito de outro modo, diferente do que a educação sólido-moderna nos impõe, defendemos a problematização deste modelo de escola com vistas à sua transformação e responsividade, fazendo-se necessárias várias rupturas. Rupturas quanto ao ensino e aprendizagem linear e estruturado, ruptura com o modelo positivista e liberal de educação, ruptura com a homogeneidade e o desejo de consenso, ruptura com a verdade e a interpretação únicas. Essas rupturas podem ser motivadas pela expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013) e podem se dar por vias da desnaturalização de representações estanques.

Aqui, então, não mais compreendemos a ruptura como um posicionamento binário que nega o sistema passado sem reconhecer suas contribuições e adequações contextuais. Ao contrário, a crise imposta pela modernidade líquida implica e impulsiona mudanças em todas as áreas, sobretudo no ensino formal, e essas podem ser realizadas por meio da abertura para construir o conhecimento e a si mesmo através da aceitação da diferença e do dissenso (cf. JORDÃO, 2007; LOPES, 2013). Esta abertura, portanto, permite o derretimento do que era sólido e o torna maleável, fluido e flexível, apto à transformação. Entendidos por este viés, a diferença, a crise e o dissenso não mais possuem conotações negativas, mas superam seus sentidos fixos para reconhecer a existência do múltiplo constituinte de todos os seres.

Consoante Costa (2008), ainda no ensino formal, algumas problematizações começam a ser materializadas no entendimento da estrutura rígida das disciplinas e na organização curricular adotada pelas escolas. No que tange à organização curricular, por exemplo, busca-se a superação da dicotomia existente entre teoria e prática, bem como

entre ensino e pesquisa, realidade de tantas instituições de ensino superior. Ademais, questiona-se a estrutura disciplinar, considerada como engessada e descontextualizada, e revida-se a consideração dos saberes práticos docentes, construídos por meio da experiência adquirida em sala de aula, a partir da vivência com os que fazem parte da escola (cf. SANTOS, 2002).

O currículo, assim, assumido como um conjunto de habilidades a serem transmitidas e “frente às quais não se assume qualquer implicação” (LOPES, 2013, p. 954), passa a ser modificado com vistas a favorecer a participação ativa do aluno, de modo que esse se sinta envolvido no que está aprendendo, isto é, que ele aprenda *com* – foco no aluno – mais do que *sobre* – foco no conteúdo. (cf. HEYER, 2009 apud LOPES, 2013, grifos no original).

Tendo em vista essas ressignificações, acreditamos que os programas de formação de professores mostram-se como espaços potenciais de formação e transformação de identidades, quando possibilitam a esses sujeitos recriarem suas identidades profissionais e críticas. Como resultado, os professores são instados a atuarem em contextos outros que não somente a escola, como agentes críticos do mundo no qual vivem. Para tanto, o processo de formação de professores na modernidade líquida deveria ocorrer de modo a acompanhar a lógica deste tempo, modificando sua pedagogia de verdades absolutas para uma pedagogia situada, instável e contextual. Isso implica que, para além dos objetivos educacionais de produção de conhecimento com vistas a preparar o aluno para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho, a formação deveria atentar também para o desenvolvimento de um cidadão questionador, político e participativo.

Destarte, reconhecemos em Freitas (2004, p. 119) um dentre outros caminhos a serem percorridos em prol desta formação, quando adota a posição a favor de uma que compreenda “a urgência e a incerteza” como “companheiras de trabalho do educador”, uma vez que a ele se apresentam diversas situações inesperadas (MORIN, 2001).

Outro caminho é a problematização e a desconstrução da escola nos moldes atuais, haja vista reconhecermos a inexistência da neutralidade dessa instituição, que, para além de educacional, possui papel político e crítico. Nessa perspectiva, ainda encontramos Todd (2009), que reivindica a escola como um espaço de pluralidade e diferença, caracterizando-se como de fundamental importância uma formação docente que atente para o desenvolvimento de competências que auxiliem o professor em seu papel não de transmissor de conteúdo, mas

de criador junto a seu alunado de conhecimento, sendo este transitório, ideológico e situado. Desse modo, professor e aluno tornam-se responsáveis pela construção do conhecimento, pelo questionamento de verdades, pelo despertar para um papel mais amplo, de cidadão participativo (KINCHELOE, 1997).

Sobre o assunto, Miller (2013) contextualiza e assevera:

Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação. (MILLER, 2013, p. 103).

A escola e a universidade, assim, possuem o papel fundamental de formar este novo cidadão globalizado e desterritorializado, mas consciente, plural e crítico (MATTOS, 2011). Esse cidadão, como definido por Luke e Freebody (1997, p. 215), é um “participante social ativo na construção de significados culturais”.

Portanto, defendemos que a crise instalada na sala de aula pode ser problematizada dentro de uma concepção pós-moderna via LC. Por isso, decidimos adotar a perspectiva crítica por entender que, a partir dessa postura filosófica, contribuiremos para a descentralização dos saberes e para a construção e circulação do conhecimento. Assentados nos estudos sobre o LC como uma opção de posicionamento diante do mundo no seu estágio presente e dos desafios que ele nos coloca, reconhecemos a centralidade do questionamento e da problematização nessa abordagem. Como consequência, tanto professores como estudantes têm possibilidade de acesso a diversas representações da realidade e dos discursos nela perpassados, possibilitando-lhes a autonomia, a contestação, a formação de criticidade, de pontos de vista diversos dos já estabelecidos à sociedade.

Nessa perspectiva, reafirmamos os programas de formação docente como espaços potenciais de formação e transformação de identidades, favorecendo a transformação de professores em agentes críticos comprometidos com uma atuação pedagógica em prol do desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos. Nesses espaços de formação, exercitamos o entendimento e a problematização do diferente, por meio da negociação, dos conflitos, dos embates em busca da aprendizagem e do engajamento, em detrimento da eliminação das diferenças (cf. JORDÃO, 2007).

O Letramento Crítico

Diante dos inúmeros debates voltados à educação focalizando as demandas sociais, culturais, tecnológicas, econômicas e políticas da sociedade atual, estudiosos como Magalhães (2001), Jordão (2010, 2013), Mattos (2011), Duboc (2012) e Monte Mór (2013), entre outros, apontam o desenvolvimento crítico do sujeito (professor e aluno) como sendo central nessa conjuntura.

Sobre isso, mesmo os documentos parametrizadores oficiais para a EB, já há algum tempo, advogam a importância e a necessidade da formação de cidadãos críticos a ponto de adotarem os pressupostos teóricos postulados pelos letramentos como fundamentação de suas propostas (cf. BRASIL, 2006).

A título de exemplificação⁴, citamos o terceiro dos quatro objetivos elencados no artigo 35 com relação às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) para o Ensino Médio (EM), voltado para a formação cidadã também desde o Ensino Fundamental: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética* e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do *pensamento crítico*.” (BRASIL, 1996, grifo nosso); os objetivos para o ensino de inglês retratado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em nível de ensino fundamental,

[C]ompreender a *cidadania como participação social e política*, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...]; *posicionar-se* de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...]; *perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente* [...]; *questionar a realidade* formulando-se problemas e tratando de resolvê-los [...]. (BRASIL, 1998, p. 7-8, grifos nossos).

E os objetivos propostos para o ensino de inglês no EM, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), que giram em torno de destacar a função social do ensino de uma língua estrangeira (LE) no EM, ressaltar a importância da educação para a cidadania, discutir o efeito excludente do ensino face aos valores globalizantes, bem como o sentimento de inclusão propiciado pelo ensino de LE, introduzir as teorias/abordagens sobre aprendi-

⁴ Esses documentos são as futuras diretrizes que os alunos-professores terão que seguir para ministrar aulas aos alunos do ensino básico, visto que a universidade forma prioritariamente professores para o ensino fundamental e médio.

zagem e tecnologia (letramentos, multiletramentos, hipertexto, multimodalidade) e dar sugestões embasadas por estas sobre a prática do ensino de LE.

Esse último documento aponta para o foco na formação do aluno com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e aberta para novos conhecimentos, tomando-os como produtores e não somente consumidores de significados. Para tanto, evidencia o papel da língua como uma prática social permeada e constituída por ideologias e relações de poder. Como consequência, as disciplinas do currículo escolar passam a ser configuradas como meios para a formação desses sujeitos aprendentes.

Apesar da “autorização” e “validação” dos documentos oficiais para uma prática voltada à formação crítica e cidadã do sujeito, aparentemente, o que ainda se vê é a prática da leitura crítica do texto voltada para a busca do sentido (intenção) único conferido e autorizado por seu autor, que o detém – prática de leitura proposta e valorizada pela tradição liberal humanista (cf. CERVETTI et al, 2001).

Em face aos problemas enfrentados na educação, especialmente a partir dos registros⁵ dos quadros preocupantes encontrados na EB, é enfatizada a melhoria da qualidade da formação de professores por meio da aproximação entre programas de formação docente (universidade) e escolas de ensino fundamental e médio (MONTE MÓR, 2013), de modo que a EB adentre em uma concepção epistemológica contemporânea cujos princípios evidenciam a dependência e a multidimensionalidade da língua(gem) e, conseqüentemente, favoreça a formação cidadã.

A partir dessas problematizações, entendemos o conceito de cidadania como envolvendo a tomada de decisões por sujeitos ativos e participativos situados sócio-historicamente (cf. BRASIL, 2006), pois participam de um cenário mundial cada vez mais híbrido, no qual o global tende a ser atravessado pelo local, e este, trava luta e se encontra com o global. A própria instituição escola localiza-se nesse entremeio expresso por uma postura globalizante da educação (voltada ao neoliberalismo, à emergência para a utilização das TIC, às avaliações quantitativas) envolta em um discurso que revela e reproduz relações de po-

⁵ “O Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos até 2015, apesar de ter apresentado importantes avanços no campo da educação ao longo das duas últimas décadas”, relata o documento Educação para todos no Brasil disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/> Acesso em 14 de julho de 2014.

der e interesses dos grupos dominantes, e por uma postura localizante, que objetiva a busca de soluções locais, sem se opor à globalização.

Na luta travada entre o local e o global e na busca de frentes diversificadas, o LC se configura como “uma prática educacional que focaliza a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização/localização”, segundo o site britânico *Critical Literacy in Global Citizenship Education online*⁶⁷. Isto é, o LC reconhece e legitima os múltiplos sentidos dos textos, intencionando uma crítica volta-da a questões sociais, apesar de, esclareçamos, extrapolá-la.

Nessa linha de pensamento, Luke e Freebody (1997) abordam o conceito de leitura atrelada “à política e às relações de poder da vida cotidiana em culturas letradas”, tomando-a como uma prática social crítica que se utiliza do texto escrito “como um meio para a construção e reconstrução de afirmações, mensagens e sentidos⁸”. (LUKE; FREE-BODY, 1997, p. 191).

Esse letramento não é neutro. Ao contrário, ele está intimamente relacionado a questões de identidade, poder, gênero, etnia, classe social, cultura, entre outras, ou seja, ele é situado e dependente das relações que estabelece com o contexto que o rodeia. Dessa maneira, as práticas de letramento podem ser tomadas como espaços onde “discursos culturais, ideologias políticas e interesses econômicos são transmitidos, transformados e podem ser contestados”. (LUKE; FREE-BODY, 1997, p. 182).

Apoiando-nos nesses estudos, percebemos o uso da linguagem como uma prática social não mais tida como uma habilidade ou capacidade cognitiva individual. Como Monte Mór (2013) aponta, “o letramento crítico parte da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (p. 42), desvelando a existência de ideologias em todo e qualquer discurso que permeia a sociedade.

Deste modo, o LC mostra-se como uma prática responsiva às necessidades e ao contexto atuais, quando parte da leitura do papel para a leitura de mundo, não de modo doutrinador, mas de forma a

⁶ www.criticalliteracy.org.uk

⁷ Todas as traduções são de nossa autoria.

⁸ Autores veem o texto como “um adjunto cultural, moral e ideológico, construído com o propósito de apoiar formas particulares de organização de escolas e sociedades”. (1997, p. 206).

promover o reconhecimento das representações discursivas e das lutas de poder na e pela linguagem. O desenvolvimento de uma habilidade crítica, assim,

Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas. (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

Nesse processo de construção de sentidos, os sujeitos podem desenvolver percepção crítica em relação aos eventos que são retratados em sua sociedade, desenvolvendo também autoria. Dito de outro modo, esses sujeitos podem vir a ser agentes críticos (KRESS, 2003; LUKE; FREEBODY, 1997) a partir de uma cidadania ativa (KALANTZIS; COPE, 2008; MATTOS, 2011), voltada para a participação na vida política de sua comunidade, para a busca dos direitos e do cumprimento dos deveres de todos.

Portanto, a crítica vem a ser o foco central no que diz respeito aos Letramentos, quando esses buscam

Investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas. (MONTE MÓR, 2013, p.47-8).

Após esta exposição, elucidamos que, no campo educacional, a partir do desenvolvimento do LC do aprendiz, este é levado a questionar, a romper, a agir sobre a realidade que o circunda. Mais especificamente, o LC possibilita enxergar algumas ferramentas possíveis que o auxiliam na leitura do mundo, não a partir da visão do professor, mas a partir de múltiplas perspectivas, ao promover a discussão/questionamento de ideologias já estabelecidas, de discursos naturalizados, de hegemonias instituídas através de materialidade textual, isto é, tendo a língua como pano de fundo. Consequentemente, de mero aprendiz, o sujeito pode vir a tornar-se cidadão ativo na sociedade em que vive, não somente digerindo tudo o que lhe é ofertado, mas analisando, participando de decisões, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade local e global, isto é, híbrida.

A formação de professores de inglês e as mudanças curriculares

Antes de iniciarmos a descrição e análise de nossos dados, localizamos esta investigação no paradigma da pós-modernidade, dentro do campo da Linguística Aplicada. Qualitativa e de tipo bibliográfico e documental (MOREIRA; CALEFFE, 2006), a pesquisa vem trazer como exemplo um curso de licenciatura em Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Central, IES pública do Estado da Paraíba que teve seu Projeto Pedagógico (PPC) reformulado e implementado em 2011.

Conforme este PPC, tal reformulação surgiu de exigências e diretrizes legais formalizadas em documentos tais como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96; nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Parecer CES 492/2001); na Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002; na Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002 e no Parecer do CNE 9/2001, decorrendo de fatores tais como:

- (1) atualização frente às mudanças paradigmáticas das ciências em geral e, em particular, no campo das Humanidades e na área dos Estudos da Linguagem; (2) mudanças efetivadas nas práticas e concepções pedagógicas do Curso desde a sua última reforma curricular; e (3) atendimento às exigências da atual legislação de ensino sobre as licenciaturas. (UFCG, 2011, p. 7).

Aqui, então, percebemos a preocupação do curso de licenciatura em modificar suas antigas práticas para atender tanto à legislação quanto principalmente às mudanças e consequentes atualizações frente aos novos tempos e às novas necessidades trazidas pela pós-modernidade. Chama-nos ainda a atenção o fato de que algumas ações já vinham sendo postas em prática mesmo com o currículo anterior como apresentado no fator 2, fazendo-se fundamental uma atitude neste sentido.

Em atendimento a essa nova proposta curricular, o perfil deste curso de licenciatura consiste na indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, materializado em três eixos de formação, a saber: usuário, especialista e docente.

Nesta perspectiva, o primeiro eixo destina-se a capacitar o graduando como usuário da língua, cuja formação inicial o leva a “usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à

produção de textos (orais e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da língua inglesa” (UFCG, 2011, p. 14). O segundo eixo reza pela formação do especialista com “visão crítica e analítica das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas nas investigações linguísticas e literárias” (UFCG, 2011, p. 14), ao passo que o terceiro eixo é voltado para a formação do docente habilitado a “articular saberes teóricos e práticos, com vistas à análise crítico-reflexiva da própria atuação e do contexto sociopolítico e educacional no qual estão inseridos” (UFCG, 2011, p. 14). Consequentemente, depreendemos a interconexão e recursividade dos três eixos da formação, que, por mais que indiquem competências distintas, constituem-se por um movimento que se retroalimenta constantemente e que aponta para a formação global do professor.

A materialização das modificações curriculares em três eixos de formação foi de relevância substancial e pode ser vista na escolha das disciplinas a serem incluídas no novo currículo, como demonstrado pelo Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Disciplinas ofertadas por semestre em relação aos eixos de formação

Períodos	Disciplinas	Eixos
Primeiro período	Introdução à Linguística	Especialista
	Língua Inglesa I	Usuário
	Teoria do Texto Poético	Usuário
	Psicologia Educacional	Docente
	Fundamentos da Prática Educativa	Docente
Segundo período	Estudos de Oralidade e Escrita	Especialista
	Língua Inglesa II	Usuário
	Teoria da Narrativa	Usuário
	Psicologia da Adolescência	Docente
	Política Educacional no Brasil	Docente

Terceiro período	Estudos Linguísticos Contemporâneos	Especialista
	Língua Inglesa III	Usuário
	Teorias e Práticas de Compreensão Oral em Língua Inglesa	Usuário
	Psicologia da Infância	Docente
	Paradigmas de Ensino	Docente
Quarto período	Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês – LE	Especialista
	Língua Inglesa IV	Usuário
	Teorias e Práticas de Produção Oral em Língua Inglesa	Usuário
	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	Especialista
	Planejamento e Avaliação	Docente
Quinto período	Língua Inglesa V	Usuário
	Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa	Usuário
	Literatura Inglesa Moderna e Contemporânea	Especialista
	Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental	Docente

Sexto período	Sintaxe da Língua Inglesa	Especialista
	Literatura Norte-americana Moderna e Contemporânea	Especialista
	Optativa	-
	Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental	Docente
Sétimo período	Teorias e Práticas de Escrita em Língua Inglesa	Usuário
	Metodologia da Pesquisa em Literatura ou em Língua Estrangeira ou em Linguística	Especialista
	Semântica e Pragmática da LI	Especialista
	Optativa	-
	Optativa	-
Oitavo período	Teorias e Práticas de Tradução	Especialista
	Libras	Usuário
	Teatro Elizabetano e Poesia Romântica	Especialista
	Optativa	-
	Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º Anos do Ensino Médio	Docente
Nono período	Monografia em Literatura ou em Língua Estrangeira ou em Linguística	Especialista
	Literatura Norte-americana do Século XIX	Especialista
	Optativa	-
	Estágio de Língua Inglesa do 3º ano do Ensino Médio	Docente

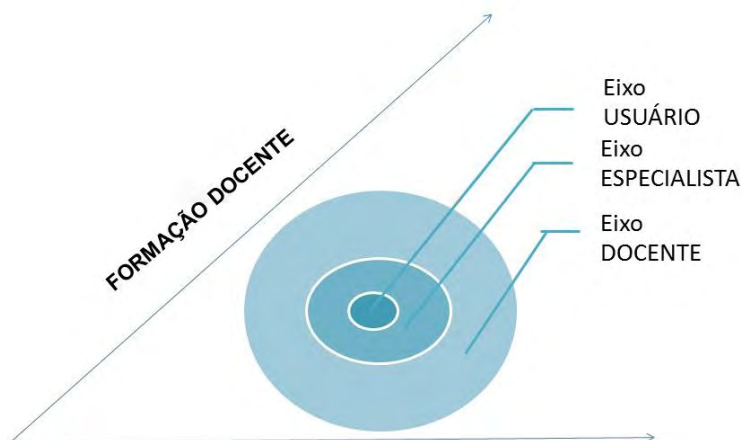
Fonte: Adaptado de PPC-Língua Inglesa (UFCG, 2011, p. 26-29)

O Quadro 1 elenca as disciplinas obrigatórias contidas no novo currículo e sua relação com os eixos de formação, de modo a evidenciar o entrelaçamento e a indissociabilidade do ser usuário, especialista e docente para a formação global deste sujeito professor. Isto é,

[...] as ações de formação de professores se orientam pela visão de um profissional que pesquisa sobre os usos da linguagem (cf. MOITA LOPES, 1998), mas também analisa reflexivamente sua prática de ensino (cf. PCN DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998; ALARCÃO, 2001; NÓVOA, 1999) tendo em vista estabelecer uma reconfiguração contínua da relação entre teoria e prática. (UFCG, 2011, p.18).

Ademais, a disposição das disciplinas em semestres nos auxilia na percepção de um currículo que não é compartimentado de forma gradual de usuário a docente, mas de competências que vão sendo construídas em conjunto, sem hierarquizações, iluminando ainda mais o elo recursivo que os conecta. Em outros termos, a este professor não basta ter domínio do conteúdo que ensinará, tampouco da língua em si, mas a competência para funcionar dentro de quaisquer contextos para além da escola, sendo o professor o processo e o resultado da união entre os três eixos (cf. Fig. 1).

Figura 1. Eixos da formação docente e sua relação



Fonte: Silva (2015, p. 65).

Os eixos, assim, visam

estimular o desenvolvimento, por parte de professores e alunos, da *capacidade de reflexão, sistemática e contínua, sobre as práticas educativas* com as quais se envolvem e que os habilita a orientar as atuais e futuras experiências de aprendizagem, bem como a *enfrentar os problemas de ordem teórica, metodológica, política e ética*, característicos de sua área de atuação. (UFCG, 2011, p. 12, grifos nossos).

Para além das práticas pedagógicas, este professor, como um ser político e participante de uma sociedade pós-moderna, deverá lidar com problemas que tratem de aspectos sociais, econômicos, históricos, dentre outros, e para isso, lhe é exigida uma postura de agente de criticidade (JORDÃO, 2009; 2010), de construtor de conhecimentos (MENEZES DE SOUZA, 2011), de pesquisador de sua própria prática, o que pode ser feito por meio da reflexão e de um contínuo engajamento entre sua prática profissional e sua formação, isto é, entre teoria e prática, entre universidade e escola (MONTE-MÓR, 2013), entre mundo ideal e mundo real.

Outro aspecto digno de nota é a adição de componentes práticos em disciplinas desde o início do processo formativo e o aumento da carga horária dos estágios supervisionados, respondendo às exigências postas pelo exposto na LDB, Lei 9.394/96, e na Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002. Deste modo, os componentes Fundamentos da Prática Educativa, Psicologia Educacional, Políticas da Educação, Psicologia da Adolescência, Paradigmas de Ensino, Psicologia da Infância e Planejamento e Avaliação apresentam créditos práticos e encontram-se distribuídos já nos primeiros quatro períodos da graduação, preparando estes sujeitos para atuarem significativamente junto à realidade vivida nas escolas, alvo de sua formação.

O Estágio Supervisionado, por sua vez, mudou em três vertentes. A primeira está no fato de elementos práticos inserirem-se já no início da licenciatura por meio das disciplinas supracitadas. A segunda apresenta o aumento da carga horária de 300 para 420 horas em relação ao currículo anterior e a terceira diz respeito à organização deste estágio em componentes curriculares a serem desenvolvidos a partir da segunda metade do curso, ou seja, a partir do quinto período. Esta distribuição desvela o aspecto processual e contínuo considerado na reformulação do PPC, o que privilegia a inter-relação entre os componentes práticos (eixo docente) e teóricos (eixo especialista) e a formação integral do docente.

Como proposta de ação, o PPC sugere a adoção dos letramen-

tos e dos multiletramentos para o trabalho em prol da construção da cidadania na sala de aula do ensino público básico, principalmente em se tratando da inclusão das TIC na educação, acreditando ser a implementação de projetos de letramento responsiva às demandas atuais das escolas. A vinculação deste programa de formação aos pressupostos dos letramentos vai ao encontro do que é pedido pelas OCEM e responde também, por meio de seus princípios voltados à formação cidadã, ativa e política e ao questionamento, aos PCN e às exigências pós-modernas para a educação.

Após um panorama geral do PPC, elegemos uma disciplina que viesse a enfatizar as mudanças curriculares ocorridas. Por isso, deter-nos-emos no plano de curso da disciplina *Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental* à luz tanto dos objetivos dos documentos parametrizadores, do próprio PPC e do LC descrito em seção anterior.

Esta disciplina regulamenta-se pela ementa: “Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental”. Em seu título, a ementa destaca a necessidade da formação docente reflexiva e crítica, dentro de um paradigma da complexidade que envolve não somente a prática deste profissional em formação, mas também o insere em todas as etapas do ensino, do planejamento à avaliação, situando-o num contexto de ensino-aprendizagem real para lidar com um público específico e que, por isto, necessita de saberes que foram estudados e construídos em períodos anteriores⁹ e serão retomados no momento privilegiado de estágio. Para a consecução deste estágio, necessárias serão a observação e a convivência dos graduandos com os alunos, a escola e os professores que lá ensinam, sem esquecer dos conhecimentos que os próprios alunos já levam para a sala de aula e que devem ser considerados. Somente a partir do conhecimento deste contexto é que os graduandos poderão planejar sua prática de modo a acrescentar à realidade do aluno saberes que lhe são pertinentes, significativos e capitais à sua formação integral, resultando num movimento de aprendizagem mútua.

Como objetivo é estabelecido “apresentar e discutir algumas

⁹ Pré-requisitos para o cumprimento deste componente curricular: Planejamento e Avaliação, Psicologia Educacional, Psicologia da Adolescência, Língua Inglesa IV, Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês – LE, Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, Teorias e Práticas de Compreensão Oral em Língua Inglesa, Teorias e Práticas de Produção Oral em Língua Inglesa, Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa.

perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando [...]” para a série que irão lecionar. Esta disciplina, como podemos depreender, está alocada no eixo docente, mas que vai lançar mão de conhecimentos relacionados aos eixos usuário e especialista para a sua plena realização. Assim, confirmamos os espaços de formação como singulares para a discussão, aprendizagem, contestação e/ou construção de conhecimentos centrais, periféricos, hegemônicos ou não.

Tangenciando a descrição para a composição deste componente, temos:

1. Leitura de documentos oficiais que norteiam o ensino no EF;
2. Reflexões sobre a formação inicial do professor de língua inglesa;
3. Características do professor de inglês contemporâneo;
4. O papel do professor de inglês no Ensino Fundamental;
5. O ensino das habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever);
6. Avaliação de materiais didáticos;
7. Critérios para seleção e preparação de materiais didáticos;
8. Preparação e realização de estágio;
9. Elaboração de relatório final da disciplina.

(PLANO DE CURSO, 2013).

As atividades de 1 a 5 giram em torno da reflexão sobre o que é ser um professor desde o contexto mais amplo que compreende as leis e decretos que regulamentam o sistema educacional em âmbito nacional e estadual até o contexto mais situado, no caso, a sala de aula do Ensino Fundamental na cidade de Campina Grande. Nestas atividades, estão inter-relacionados os três eixos no concernente ao conhecimento da língua inglesa e seus mecanismos de funcionamento, ao conhecimento dos aspectos teóricos e metodológicos que permitem o ensino da língua e de tudo o que isso implica e ao conhecimento da própria atividade docente, fruto da inter-relação entre os eixos.

A partir da leitura e discussão dos documentos parametrizadores, os futuros professores têm acesso às condições de produção do documento, às teorias e pressupostos que os embasam e ao que é esperado

de cada um tendo em vista seu próprio contexto. Nesta perspectiva, eles encontram em sua leitura as diversas vozes que ali são expressas ou apagadas e adicionam tais marcas em seu ofício docente, estabelecendo uma ligação entre o global e o local.

Para além do cumprimento da lei que irá validar essas práticas educativas, é elencado o papel da reflexão sobre o processo formativo deste sujeito enquanto profissional, reflexão esta que não se faz isolada da percepção da realidade que o cerca e do contexto específico em cuja atividade docente tem de ser alicerçada. Adicione-se aí a competência linguística, comunicativa e pedagógica (atividades de 6 a 9) para exercer tal profissão que engloba o domínio do conteúdo, o planejamento de aulas, a escolha, criação e análise do material didático, bem como a capacidade de constante reflexão e ação fundamentada teoricamente e embasadas por sua prática.

Tendo em vista a discussão e execução das atividades arroladas por meio de aulas expositivas, discussões, relatos e seminários assentados numa postura filosófica ou abordagem que retoma os letramentos, concluímos que a disciplina descrita enquadra-se dentro do que o novo PPC, os documentos e o próprio LC sustentam – uma educação situada, não fragmentada, para o questionamento, o agenciamento crítico e a participação cidadã de professores e alunos.

Isto posto, e cientes da necessidade do desenvolvimento crítico dos alunos que estão em formação, que deverão atuar como professores em contexto real, lidar com todas as situações problematizadas e ainda serem responsáveis pelo desenvolvimento de cidadãos participativos em suas salas de aula, ressaltamos a importância de uma formação que se realize em manifestações de criticidade ou atitudes críticas em resposta às demandas do ensino de línguas no contexto atual. Deste modo,

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2000, p.15).

Considerações finais

Neste artigo, iniciamos apresentando os modelos de formação docente para problematizar o modelo moderno e contextualizá-lo den-

tro do paradigma da pós-modernidade, de modo a apresentar e analisar um projeto curricular reformulado, baseado nos pressupostos do LC. Destarte, a partir da percepção de uma formação de professores voltada às demandas atuais, pensamos ser de importância primeira nossa vinculação a teorias que forneçam suporte, que tratem de temas voltados a nossa área, contemplando discussões acerca de identidade, discurso, linguagem, ensino de línguas, papel do professor, leitura, escrita, práticas sociais, dentre outras. Ou seja, que lidem com questões linguísticas, discursivas, políticas, culturais e sociais.

Formar um professor, então, implica inseri-lo em um contexto privilegiado para o encontro com diferenças, para que, a partir de seu reconhecimento, possa haver espaço para (des)(re)construção de crenças, de saberes, de discursos hegemônicos. Implica ainda lidar com a produção, interpretação e reprodução de sentidos nos usos da linguagem (DUBOC, 2012), com vistas à sua permanência ou transformação. Por esta razão, acreditamos ser pertinente nossa adesão às abordagens do LC, uma vez que se enquadram no paradigma da pós-modernidade e se mostram capazes de estudar os fenômenos que circundam nosso fazer diário, auxiliando-nos em nossa própria formação identitária como professores.

Como objeto de nosso estudo, a formação de professores deve ir ao encontro dessas discussões fundadas no conceito de criticidade e responder às necessidades encontradas nas escolas, a partir do diálogo entre universidade (programas de formação docente) e sociedade, acordando também com as propostas educacionais promulgadas nos documentos parametrizadores oficiais brasileiros.

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L.L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 605-616.

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. (Trad. de Carlos Alberto Medeiros) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BERTOLDO, E. S. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.

C. L. (Org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 145-152.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua estrangeira. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 26 Set. 2013.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html> Acesso em 26 out. 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 231p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11092008-175900/>>.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes; ArteLíngua, 2004, p. 117-130.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **REVISTA CROP**, p. 21-46, dez. 2007.

_____. English as a foreign language, globalization and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, vol. 7, n. 1, p. 95 – 107, March 2009.

_____. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427 – 442, jul-dez. 2010.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning**: Elements of a science education. New York: Cambridge University Press, 2008.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. (Trad. Nize Maria Campos Pellanda). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom research. Buckingham: Open University Press, 2003.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, p. 941-962, 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) **Constructing critical literacies**. St. Leonards: Hampton, Press, 1997.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de formação continuada: os diferentes sentidos da formação continuada. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATTOS, A. M. de A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, vol. 1, p. 33-47, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 31- 50.

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002, p. 89-102.

SILVA, J. E. da. **Formação de professores em tempos (pós) modernos**: a criticidade em foco. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

TODD, S. **Towards an imperfect education**: facing humanity, rethinking cosmopolitanism. London: Paradigm Publishers, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. (2011). **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras Língua Inglesa**. Campina Grande: Unidade Acadêmica de Letras/UAL/UFCG.

WALLACE, Michael J. **Training foreign language teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y TEXTO LITERARIO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE E/LE EN BRASIL¹

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
María Antonieta Andiön Herrero

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de la lengua española, sobre todo en entornos heterosiglóticos² como el de Brasil, muchos profesores se preguntan *qué español enseñar*, quizás por simplicidad, proyección de creencias y/o desconocimiento, como si lo esperable fuera que solamente hubiera un modelo de lengua “correcto” para la enseñanza, único y capaz de satisfacer las múltiples necesidades y expectativas de los alumnos. En el actual contexto escolar brasileño, se hace necesario atender - tras haber recibido las necesarias información y formación- la heterogeneidad de la lengua española y reflejarla en la sala de clase. Y esta actitud no solo es ética y estética, sino que resulta coherente con las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006).

Debemos reconocer que la idea de que la lengua es un ente homogéneo e invariable, un “sistema”, herencia epistemológica del

¹ El marco teórico y la propuesta didáctica del presente artículo fueron elaborados en la estancia de investigación proporcionada por el Programa de Becas para la Movilidad de Profesores Brasileños de la Fundación Carolina (España) en el año académico 2014/2015.

² Un entorno heterosiglótico es aquel en el que se enseña una lengua no materna que no coincide con la usada en la comunidad de habla donde se aprende esa lengua.

Estructuralismo, sigue arraigada en la mente de diseñadores curriculares, autoridades educativas y docentes, privilegiando un modelo “estándar”, que no equivale ser la ‘lengua general’, sino una ‘variedad prestigiosa’ de las muchas posibles para esa lengua (ANDIÓN & CASADO, 2014). Asumir una equivalencia exacta entre ambos significados, el de lengua general y variedad prestigiosa, aboca a posiciones lectocentristas³, ya sean o no conscientes (ANDIÓN, en prensa).

Para muchos profesores, las variantes lingüísticas de carácter geolectal son “desviaciones” que deben ser depuradas del modelo, especialmente si este sirve a fines didácticos, y evitadas, de manera conveniente, en el contexto escolar. Geraldi (1996, p. 59) afirma que la escuela trata la lengua como algo estático, sin relación con su uso en procesos interlocutivos, que son los que realmente responden a la comunicación. La rigidez de este punto de vista, junto a creencias heredadas respecto de las variedades, ha alimentado actitudes prejuiciosas hacia fenómenos lingüísticos, que son suprimidos o no se abordan en la enseñanza de la lengua aunque puedan pertenecer a determinadas normas cultas de comunidades de habla⁴.

Estas actitudes aplicadas a la lengua extranjera son reflejo de las que se adoptan para con la lengua materna. Recordemos que algunos intentos de considerar variantes ajenas al supuesto “estándar” en la enseñanza del propio portugués en Brasil fueron duramente criticados en entornos no académicos, evidenciando una visión lectocentrista - quizás también etnocentrista dentro del propio territorio nacional - y purista, que etiqueta de “incorrectos” fenómenos lingüísticos. Se trataba de rasgos naturales del habla espontánea de los brasileños, incluso de hablantes cultos en contextos más informales; usos que forman parte del discurso “normal”, es decir, “aquello que en los usos de la lengua resulta acostumbrado o consuetudinario, habitual y corriente; y por eso común o general [...] Lo que es costumbre idiomática más o menos extensa” (BLANCO, 2000, p. 210, *apud* ANDIÓN, 2013).

³ El *lectocentrismo* es un ideologema que define la creencia de superioridad ejemplar de una lengua o variedad (geolecto) sobre otras (Andión, en prensa).

⁴ Entendemos por *comunidad de habla* al grupo de hablantes que, además de compartir una o más lenguas (o geolectos), comparten normas y valores de naturaleza sociolingüística: las mismas actitudes lingüísticas, reglas de uso y criterios sobre la valoración social de hechos lingüísticos, como, por ejemplo, la norma culta, lo correcto o incorrecto, lo vulgar, lo familiar, etc. Sus vínculos crean una identidad social y una solidaridad grupal muy fuertes, que los hacen cumplir normas sociolingüísticas para mantener la marca e identidad del grupo (ANDIÓN & CASADO, 2014).

La variación tiene un escenario privilegiado en la producción literaria, que recoge todo lo aceptado por los hablantes de una comunidad como manifestación de la norma culta y, además, permite la tipificación sociolingüística en la caracterización de personajes. Es, entonces, del todo razonable entender la enseñanza integrada de la lengua y la literatura en el sentido de Brait (2000) y Serrani (2005), por lo que afirmamos la importancia de la presencia de esta última, como contenido y recurso, en las clases de lenguas extranjeras. Parece inexcusable su olvido - intencionado o no- como una supuesta amenaza a la adquisición de las destrezas comunicativas. La presencia de la literatura posibilita la explotación y utilización de la lengua para fines diversos, testimonia cambios lingüísticos en proceso en diferentes comunidades de habla - y también en diferentes variedades de la misma lengua-, justificando la diversidad dentro de su unidad. Al respecto, comenta Brait (2000):

[...] el profesional de Letras tendrá que conocer muy bien la lengua, sus variantes, su norma culta. Tendrá que conocer la literatura, como una de las formas de expresar esa lengua y todo lo que pueda significar. Además, tendrá que estar atento a las teorías del lenguaje en general para ser capaz de enfrentar textos y hacer de ellos su instrumento de ver y mostrar el mundo (BRAIT, 2000, p. 197, traducción de los autores)⁵.

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la elaboración de materiales didácticos para lusohablantes brasileños. Materiales que recojan una selección de textos literarios que muestren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispánicos. Ofrecemos un interesante muestrario de textos representativos de la literatura en lengua española, de autores pertenecientes a sus diversas variedades lingüísticas. No debemos olvidar que en el caso del español, el incuestionable prestigio de su literatura se extiende por todo el mundo hispánico (y también por la emigración) y ha dado diez premios Nobel en este campo, a saber, los españoles José Echegaray (1904), Jacinto Benavente (1922), Juan Ramón Jiménez (1956), Vicente Aleixandre (1977), Camilo José Cela (1989), los chilenos Gabriela Mistral (1945) y Pablo Neruda (1971),

⁵ Texto original: [...] o profissional de Letras terá que conhecer muito bem a língua, as suas variantes, a sua norma culta. Mas terá também de conhecer literatura, como uma das formas de expressar essa língua e tudo que possa significar. Terá ainda de estar atento às teorias da linguagem em geral para ser capaz de enfrentar textos e fazer deles seu instrumento de ver e mostrar o mundo (BRAIT, 2000, p. 197).

el guatemalteco Miguel Ángel Asturias (1967), el colombiano Gabriel García Márquez (1982), el mexicano Octavio Paz (1990) y el peruano Mario Vargas Llosa (2010).

Este punto de vista es muy pertinente en el caso de Brasil. Como ya hemos mencionado, si atendemos a las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006, OCN), en el capítulo dedicado a la lengua española, sugieren a los profesores sustituir la pregunta ¿qué español enseñar?, por ¿cómo enseñar el español, esta lengua tan plural? Partiendo del reconocimiento de la riqueza y pluralidad del español, el documento cuestiona otros asuntos de interés, como que se pondere un solo modelo, el español de España (en realidad, la variedad castellana) bajo una supuesta premisa de “pureza” o “mejor calidad”, sobre lo que evidencia serias dudas. El lectocentrismo de quienes siguen un planteamiento con tales premisas es evidente y lingüísticamente - sobre todo a estas alturas del siglo XXI - resulta inaceptable. Muchas razones pueden justificar que se escoja la norma culta de una variedad del español como modelo de un curso, en Brasil o en cualquier otro país, pero nunca sería porque es más pura o mejor que las restantes. El plurinormativismo del español, reconocido por sus máximas autoridades lingüísticas (Asociación de Academias de la Lengua Española, Real Academia Española de la Lengua, Comisión del Español Urgente e Instituto Cervantes), rechaza tales posicionamientos.

Para asumir una postura con argumentos sólidos, conviene tener varias cosas claras. Andión (2008) propone que:

Un buen presupuesto de partida es considerar que la lengua - nativa o de enseñanza - es un sistema vivo y vital, con el que sus hablantes dicen cosas distintas o las mismas valiéndose de recursos lingüísticos también variados, extraídos de inventarios extensos y en cuya selección actúan criterios de preferencia situacional, social y geográfica. Es decir, no todos los hablantes de una misma lengua hablamos igual, y esto es un derecho que encuentra sus límites cuando el interlocutor agota sus conocimientos activos y pasivos del código común y, por tanto, la comunicación fracasa (ANDIÓN, 2008, p. 13).

También debemos reconocer que en español no hay dos bloques lingüísticos dicotómicos, el español *vs.* el americano. A ambos lados del Atlántico existen variedades múltiples con focos propios de prestigio, la mayoría de carácter urbano. Las más cercanas se encuentran justo en sus extremos atlánticos, Andalucía, Las Canarias y el Caribe, que representan una innegable continuidad lingüística.

Fontanella de Weinberg (1993) ya ha criticado bastante esa situación, y define el español americano como un conjunto de variedades lingüísticas habladas en América, influidas geográfica e históricamente por el complejo y variado carácter del proceso de colonización y sus implicaciones lingüísticas.

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS

El fenómeno social de la interacción verbal, como esencia de la lengua, hace responsable a la comunidad lingüística que la habla tanto de los cambios históricos que sufre la lengua como del valor que adquieren determinadas variantes lingüísticas (prestigio/estigma). En el caso de la lengua española, las divergencias de prestigio entre las variedades de su mosaico dialectal pueden entenderse a través de las palabras de Zamora Munné y Guitart (1996):

Por razones políticas, económicas, sociales e inclusive militares, los hablantes de un dialecto pueden lograr una situación de superioridad o dominio sobre los de otros. Esto puede llevarlos a considerar que su dialecto es superior a los demás, a creer que ellos hablan la forma mejor o más pura, y que los demás hablan formas inferiores o corruptas. Esta manera de pensar puede inclusive legalizarse y oficializarse, pero carece de fundamento lingüístico. La posición ventajosa del grupo se logra por razones ajenas al lenguaje (ZAMORA MUNNÉ & GUITART, 1996, p. 17).

Varios han sido los intentos de segmentación dialectal del español en áreas geolectales, agrupando sus territorios de acuerdo con características fonéticas, gramaticales y léxicas, coincidentes o divergentes en sus comunidades de habla. Moreno Fernández (2000, p. 38-50) retoma la que hiciera Henríquez Ureña⁶ y propone una zonificación del español de América a partir de los usos lingüísticos más representativos de algunas ciudades y territorios influyentes:

- A.1. Área caribeña (representada por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo);
- A.2. Área mexicana y centroamericana (representada por los usos de Ciudad de México y de otras ciudades y territorios significativos);
- A.3. Área andina (representada por los usos de Bogotá, La Paz o

⁶ La propuesta de Henríquez Ureña es solamente una de las muchas que han sido realizadas durante el siglo XX, pero sin duda la más aceptada por los dialectólogos posteriores.

Lima);

A.4. Área rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, Montevideo y Asunción);

A.5. Área chilena (representadas por los usos de Santiago).

A ellas podemos agregar las zonas del español europeo propuestas por Moreno Fernández (2000):

E.1. Área castellana (representada por los usos de Madrid y Castilla y León);

E.2. Área andaluza (representada por los usos de Sevilla);

E.3. Área canaria (representada por los usos de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria).

Andión y Casado (2014), cuando hablan de criterios para la selección de una variedad como modelo para un curso de Español, distinguen entre los dos tipos de entornos: homosiglóticos (la comunidad de inserción habla español) o heterosiglóticos (la comunidad de inserción no habla español). Para los segundos, como es el caso de Brasil, las autoras reflexionan sobre que:

[...] resultan determinantes las necesidades y expectativas de los aprendices. Estos factores no deben ser entendidos solamente como aquello que los alumnos quieren, sino también lo que razonablemente parece conveniente para ellos en sus circunstancias concretas. [...] En un contexto no hispánico, se puede optar por una variedad en particular -en principio, por cualquiera- en atención a diferentes condicionantes: conocimiento previo por cercanía o contigüidad con un país hispanohablante (por ejemplo, la norma caribeña para Haití), presencia de comunidades inmigrantes de esa procedencia y abundancia de esa norma en el entorno (por ejemplo, la norma mexicana para la zona suroeste de los Estados Unidos de América), especial significación por vínculos históricos (por ejemplo, alguna de las normas españolas para Portugal, en el que también se daría la primera condición), prestigio reconocido (por ejemplo, la norma castellana u otra norma española para Inglaterra), intereses económicos (por ejemplo, alguna norma hispanoamericana para Japón), etc.

En la misma línea, Moreno Fernández (2010) refuerza que la enseñanza de español debe estar centrada en las necesidades inmediatas de los alumnos, refiriéndose en especial al entorno brasileño.

Con todo, más allá de la procedencia geolingüística, más allá de las actitudes proclives hacia esta o aquella variedad, la realidad sociolingüística de Brasil ofrece un horizonte general en el que el español de América ha de alcanzarse con un especial protagonismo. Un español de América que podrá hablarse con más o menos acento, con más o menos calcos sintácticos es lo de menos, pero que debe hacer fácil y fluida la comunicación con los hispanohablantes de los países socios del MERCOSUR. (...) [S]on siempre las necesidades y expectativas de los aprendices para qué quieren aprender español, dónde lo van a usar, con quién se van a comunicar, con qué fines las que han de juzgar un programa de español como adecuado o como improcedente (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 185-186).

Varios investigadores que han estudiado las creencias y actitudes de los docentes hacia la variación y variedad del español constatan comportamientos diversos hacia estos valores de la lengua, a veces prejuiciosos y comprometidos. Por ejemplo, Irala (2001) documenta un evidente lectocentrismo a favor del español europeo (hacia la variedad castellana) en profesores de español de Rio Grande do Sul, que ella justifica por la herencia histórica recibida y la inconciencia ante los intereses de las empresas editoriales (IRALA, 2001, p. 117).

Andión (2013) observa en su estudio de casi ochenta docentes que ejercían en Brasil una incipiente “descentralización de la variedad castellana como modelo tradicional de enseñanza” (ANDIÓN, 2013, p. 117). Pero cuando la variedad propia y la castellana no coincidían, aparecían -sobre todo en los nativos- sentimientos de represión lingüística y complejos de inferioridad. La mayoría de estos enseñaba fundamentalmente la variedad castellana “sin atender a las necesidades de los aprendices” (ANDIÓN 2013, p. 178), mientras que los profesores brasileños (no nativos) eran más propicios a un modelo “neutro” o a alguno hispanoamericano (en especial, el rioplatense).

Por su parte, Cesteros y Paredes (2015, p. 673) nos ofrecen información preliminar del Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI (PRECAVES XXI); sus encuestados, mayoritariamente castellanos (no precisan cuántos son docentes de E-LE/L2), preferían el español del centro del país (España) al que etiquetaban de “modélico”. Las restantes variedades zonales del estudio (andaluza, canaria, mexicano-centroamericana, caribeña, andina, rioplatense y chilena), conseguían una valoración afectiva positiva, excepto la andaluza.

En lo tocante al papel del profesor, Andión (2008, p. 168)

apunta la necesidad de que la formación de los docentes sea adecuada para que puedan reflexionar sobre diversos aspectos de la enseñanza, y entre los puntos clave se encuentra la variación: “En los profesores –o aspirantes a serlo– ha calado la razonable idea de que no basta con ser nativo o tener un dominio cuasi nativo del español; hay que estar bien preparado y saber más de planificación curricular, adquisición, metodología, gramática, fonética y léxico aplicados a la enseñanza, pragmática, lenguajes específicos... y variedades de la lengua”.

Sin embargo, líneas más adelante, la autora afirma que los profesores, aunque no nieguen la heterogeneidad del español, poseen un conocimiento desigual frente a la variación lingüística, lo que les genera incertidumbre y posibilidades de equivocarse al corregir a los alumnos por usar variantes que ellos desconocen, pero que pueden ser válidas y correctas (ANDIÓN, 2008, p. 169).

Actualmente, es indudable que enseñar una lengua extranjera persigue metas más altas que conseguir el dominio de la gramática por parte de los aprendices, que puedan reproducir situaciones comunicativas memorizadas, o que repitan hasta el cansancio para crear hábitos. Las competencias que nuestros estudiantes han de alcanzar son múltiples cuando lo insertamos en la propuesta intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras, exigiendo que el profesor incursione en diversas áreas.

Si, como apunta Lucchesi (2004, p. 171-179), la competencia lingüística del hablante es multidialectal, eso significa que es capaz de lidiar con la heterogeneidad del sistema sin problemas de decodificación. Evidentemente, el autor hace referencia al hablante nativo, que a lo largo de su vida ha entrado en contacto con sistemas lingüísticos de diversas comunidades de habla diferentes dentro de su lengua materna, enriqueciendo su repertorio lingüístico con fines de eficacia comunicativa. A semejanza del nativo, es esperable que se trabaje por conseguir una competencia multidialectal en la sala de clase, para que las necesidades de los alumnos sean concretadas y que la enseñanza emule la heterogeneidad del sistema real de la lengua, reflejo de las culturas y valores de sus pueblos.

Es lógica, entonces, nuestra preocupación por la ausencia de la variación lingüística en los libros didácticos. Como Vilhena (2013, p. 64-74), pensamos que la simplificación de la lengua española en los materiales adultera alteridades, menosprecia la convivencia y la confrontación de voces en el universo hispanohablante, dando una visión abstracta y excesivamente homogeneizante de la lengua. Eres

Fernández (2002, p. 10) propone que el profesor puede proporcionar el contacto con variedades diversas a través de algunos recursos. Y en el caso de este trabajo, ofrecemos textos literarios como recurso para propiciar el contacto con las variedades del español, especialmente los que tienen marcas de oralidad como es el caso del género teatral. Este género permite, de manera especial, el contacto con la variación a través de una enseñanza armoniosa y plural de la lengua y la literatura.

A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO Y LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Incontables investigaciones lingüísticas se han realizado en y a través de la literatura. Durante años la ausencia de tecnología no ha permitido el acceso a *corpus* orales originales o transcritos, siendo los narradores y los personajes de obras literarias los que nos dieron la posibilidad de analizar el habla de diversos momentos históricos (PRETI, 2004, p. 117-118).

Muchos autores se han mostrado influidos por la oralidad y algunos han llegado a plasmar, a través del lenguaje, la variación social y psicológica. Los personajes de clases populares, especialmente después del siglo XIX, se caracterizaban con rasgos lingüísticos que perfilaban su personalidad. Románticos, realistas y naturalistas caracterizaban sus obras con mayor realidad en los diálogos de ficción con marcas de oralidad. Por supuesto, no estamos considerando este tipo de lenguaje literario como “lengua ejemplar” o norma estándar, sino que nos referimos a aquellos estilos y géneros literarios que reflejan la espontaneidad del habla cotidiana, estrategia intencional del escritor que depende, sobre todo, de sus objetivos estéticos (PRETI, 2004, p. 120-121).

Para el análisis de la variación lingüística en obras literarias, Petri (2004, p. 138-149) sugiere dos modelos: el macroanálisis y el microanálisis. El primero tiene en cuenta variables sociolingüísticas propias de los estudios variacionistas, a saber, la edad, el sexo, la profesión/ocupación, la escolaridad, el origen geográfico, etc. Junto a ellas, el autor propone que se consideren las condiciones de comunicación (lugar de comunicación, grado de intimidad entre los hablantes, tema), para clasificar diastráticamente el lenguaje como culto, común, popular, vulgar etc. El segundo modelo, relacionado con la Sociolingüística interaccional, se detiene en el acto de habla, teniendo en cuenta los aspectos cognitivos y expectativas; o sea, qué

esperamos que el hablante diga y qué recursos usará. Si será agresivo, afectivo, despreciativo..., información que percibiríamos a través del ritmo, la intensidad de voz, el tono y el vocabulario. Estas implicaturas son más claras en el teatro a causa de las marcas de oralidad y notas que pone el autor a lo largo del texto. Es decir, necesitamos situar al alumno en todas las condiciones de comunicación del texto literario, desde factores externos e internos del lenguaje y la producción del escritor como objetivo estético, cruzando las fronteras del tratamiento estructural del lenguaje como “subrayar los verbos” o “rellenar los huecos” dentro de los textos.

Guillamas (2002) afirma la íntima relación entre lengua y literatura, pues la literatura se vale del código lingüístico. Sobre la formación del profesorado, el investigador hace hincapié en la tarea del profesor en lo tocante a la línea teórica que seguirá en sus clases, con la coherencia y adecuación necesaria a la hora de tomar decisiones.

Estudios como el de Lobato (2009, p. 85-102), dedicado a discurrir sobre la cortesía verbal en la prosa de Alonso Zamora Vicente, son muy relevantes para confirmar la presencia de marcas orales en la literatura. Lobato (2009, p. 85-86) afirma que la prosa del escritor español -madrileño, para más señas- corresponde a la oralidad más genuina de los diversos estratos sociales de las calles de la capital española; formas espontáneas y vivas, fuera de lo que el sentido común entiende por “lengua literaria”: expresiones coloquiales, estrategias de cortesía, fórmulas de tratamiento, de saludos, de despedidas, de presentaciones, de felicitaciones, de peticiones, entre otras funciones comunicativas. Este tipo de estudio aporta al profesor material de apoyo para los que desean relacionar la variación lingüística con la literatura, con sus marcas de oralidad en un momento histórico y en un espacio geográfico donde conviven los hablantes de esa comunidad lingüística.

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL A TRAVÉS DE LA LITERATURA: ESPERANDO LA CARROZA Y MANOLITO GAFOTAS

Presentamos a continuación dos propuestas didácticas que permiten abordar la diversidad lingüística y cultural de Argentina y España a través de textos literarios. Sus actividades han sido pensadas para los alumnos de las asignaturas de “Sociolingüística del español” (80 horas/curso), “Variación lingüística y enseñanza de español”

(40 h/c) y “El abordaje didáctico del texto literario” (40 h/c), de la Licenciatura en Letras Español del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*.

Ambas obras tienen en común la temática de los ancianos y abordan campos semánticos semejantes, de modo que pretendemos que el alumno tenga la posibilidad de relacionar los textos y conocer rasgos lingüísticos y culturales de dos zonas distintas del español.

La primera propuesta tiene como objetivo tratar la diversidad lingüística a través de textos literarios de dos geolectos de la lengua española, el rioplatense (argentino) y el castellano (español septentrional). Para ello, elegimos la obra de teatro *Esperando la Carroza*, del rumano-uruguayo Jacobo Langsner y la obra de la literatura infanto-juvenil española *Manolito Gafotas*, de la española Elvira Lindo.

El voseo, ustedeo y la ironía en *Esperando la carroza*

El profesor puede facilitar a los alumnos el siguiente fragmento fotocopiado de *Esperando la carroza*. Antes, es conveniente ofrecerles una pequeña reseña de la obra y su autor. Se hace una lectura en voz alta (del profesor o de un alumno) y se les pide que anoten todas aquellas palabras que no entiendan.

Esperando la carroza
PRIMER ACTO - CUADRO 01

(...) Se oye llorar a la bebita.

Jorge: (En off) ¡Susana!

Susana: No puedo dejar la mayonesa. ¿Querés que se corte?
(Aparece Mamá Cora con su aire “ido” como si flotara).

Mamá Cora: Tiene hambre. Le prepararé la mamadera.

Jorge: (Viniendo con la beba en brazos) Hace media hora que tomó la última.

Mamá Cora: Entonces le dolerá la barriguita. Le daré unas cucharaditas de tilo.

Susana: (Molesta) No le dé nada, mamá Cora. Métnle el chupete en la boca y déjenla tranquila. (Jorge pasea a la bebita, mientras le golpea la colita).

Mamá Cora: ¡Pero Susana! ¡Escupe el chupete! Se lo pongo y lo escupe todo el tiempo. Para mí es tu leche. Estás muy nerviosa últimamente.

Susana: (muy nerviosa) ¡Ideas tuyas! ¿Dónde me ve nerviosa! (A Jorge) Fijate se ensució.

Jorge: (fijándose) Se ensució.

Susana: ¿Podrías cambiarla?

Jorge: Susana, sabés que no sé.

Mamá Cora: La cambiaré yo.

Susana: ¡No! Deje mamá Cora, voy yo. (Susana va a buscar talco, agua y pañales planchados con aire cansado).

Mamá Cora: ¡Gran ciencia! ¡Cambiar un pañal! (Jorge acuesta a la beba sobre el catrecito y le saca los pañales sucios). ¿En qué puedo ayudarte, Susana?

Susana: (en off) En nada. No me ayude en nada. ¿Por qué no lee el diario tranquila?

Jorge: (yendo para adentro) Susana, dejá que te ayude. La hacés sentir inútil.

Susana: (en off) Prefiero que se quede tranquila. (Mamá Cora mira la mayonesa).

Mamá Cora: En fija que esto es para hacer flancitos. (Abre la

heladera y saca una botella de leche. Vierte poco a poco la leche sobre la mayonesa mientras revuelve) “No haga eso”, “no haga aquello”. (Contestando a los “da-da” de la bebida) ¿No es cierto, mi amor? Como si no sirviera para nada. Voy a meter esto en los moldecitos y al horno. (Va a la cocina con el recipiente, Susana y Jorge regresan cargados con todos los elementos necesarios).

Susana: ¡Llorona! Mamita estaba preparando la comida. (Le saca los pañales) Tomá, Jorge, lleválos al baño y tené cuidado de que no se caiga nada al suelo. (Jorge va con los pañales sucios al baño) En vez de ayudarme, usted se pone a llorar. ¿Le parece bien? (La limpia, le echa talco, le pone otro pañal) ¿Podés planchar, Jorge?

Jorge: (regresando) Sabés que no sé. Sabés que cuando lo hago yo, quemo todo.

Susana: ¿Dónde habré puesto el alfiler?

Jorge: Tené cuidado.

Susana: No se mueva, mi tesoro, que puede pincharse. Desapareció.

Jorge: (Lo busca por el suelo) No lo veo.

Susana: Sacá otro del armario, entonces. (Él va para adentro).

Jorge: (En off) ¿Dónde? ¿Para qué me mandás a mí, si sabés que no sé?

Susana: (furiosa) Aprendé. Dentro del armario.

Jorge: (En off) Sí. Dentro del armario. ¿Pero dónde?

Susana: Jorge, no me pongas más nerviosa de lo que estoy. En el cajoncito de arriba.

Jorge: (Apareciendo con un alfiler y un trozo de pan) Ya encontré.

Susana: Entonces, ¿por qué me creás? ¿Qué hacés con ese pan?

Jorge: Estaba en el armario.

Susana: (Hace un gesto de fastidio) Como la matamos de hambre esconde la comida hasta debajo de la almohada. Aquí está el alfiler. Dejá.

Jorge: Susana, dejala que te ayude.

Susana: Jorge...

Jorge: Dejá que se sienta útil. No está chocha.

Susana: ¿No? No sabés cuánto me tranquiliza oírte decir eso. No está chocha (suspira cansada). Bueno, tesoro, a dormir ahora hasta la próxima mamadera. ¿Oyó? (A Jorge) ¿La acostamos en el cochecito?

Jorge: ¿A mí me preguntás?

Susana: Mi otros maridos no están en este momento. ¿A quién querés que le pregunte?

Jorge: ¡Y yo qué sé! (Ella va a acostar a la beba).

Susana: Arreglá un poco el plástico y sacudí la almohada.

Jorge: Susana, si sabés que no sé.

Susana: ¡Susana!

Jorge: (Hace los arreglos y descubre un pedazo de tortilla debajo de la almohada) ¡Tortilla de papas!

Susana: Lo que sobró de anoche. Con razón no la encontraba. A mí se me está acabando la paciencia. Debe de haber guardado algo en cada rincón de su cuarto porque huele de una manera.

Jorge: ¿Huele? ¿A qué?

Susana: ¿No tenés nariz vos? ¿No olés como yo? ¡Huele! A podrido huele. Deberías ir a investigar y sacar todo lo que se puede descomponer.

(Aparece Mamá Cora)

Mamá Cora: ¿Se durmió?

Susana: En eso está. (La acuesta) Llevala al cuarto Jorge y cerrá la persiana. (Jorge se lleva el cochecito. Susana busca y rebusca sobre la mesa, levantando pañales y otras cosas) ¿Dónde está?

Mamá Cora: ¿Qué?

Susana: La fuente honda.

Mamá Cora: ¿Cuál?

Susana: Yo dejé sobre la mesa la fuente honda en la que estaba haciendo una mayonesa.

Mamá Cora: ¡Una mayonesa! ¿Eso era una mayonesa?

Susana: No, eran hormigas africanas. Cuatro huevos tenía esa mayonesa y casi medio litro de aceite.

Mamá Cora: Yo creí...

Susana: ¿Qué creyó?

Mamá Cora: (Defendiéndose) No parecía mayonesa.

Susana: ¿Qué hizo con ella?

Mamá Cora: Flancitos con leche. (Susana corre a la cocina) Vos hablaste de flancitos anoche. Ibas a hacer flancitos. (Aparece Jorge) Vos

la oíste. ¿Iba o no iba a hacer flancitos? (Susana regresa).

Susana: (Dramáticamente) Cuatro huevos, litros de aceite, litros de leche, sal, mostaza y seguramente toneladas de azúcar para tirar a la basura.

Jorge: ¿Qué querés decir?

Susana: Quiero decir que no sólo perdimos dinero, sino tiempo. Me echó a perder la mayonesa.

Jorge: Mamá, ¿por qué hiciste eso?

Mamá Cora: No tenía cara de mayonesa, Jorge.

Jorge: ¿Por qué no preguntaste? No hagas nada sin preguntar primero. (Susana saca el delantal, lo arroja al suelo y sale de la casa) ¿Adónde vas? ¡Pará! ¡Susana! (Sale detrás, Mamá Cora mira a su alrededor mientras levanta el delantal, antes de salir rumbo a la cocina).

Fuente: LANGSNER, J. *Esperando la carroza*. Buenos Aires:

Ediciones Teatro Vivo, 2005, p. 8-13.

Después de leer el texto, recomendamos preguntar a los alumnos sobre aquellas palabras o frases que no han entendido. Alguno de ellos puede, de saber el significado, explicárselo a sus compañeros en español. De no ser así, las explicaciones del profesor deben ser sencillas y claras.

Aspectos de interés en la diversidad lingüística rioplatense presentes en el fragmento

• El voseo

El profesor puede ofrecerles a los alumnos una explicación del voseo como el uso del pronombre y/o las formas verbales de segunda persona del plural con valor de singular (CARRICABURRO, 1997, p. 11). Sobre su extensión, Andiñ y Casado (2014) lo sitúan exclusivamente en Hispanoamérica: Andes (costas de Colombia y Ecuador, Mérida-Venezuela), Caribe (Panamá, occidente de Venezuela), Chile, México (zonas del sur) y Centroamérica (zonas), Río de la Plata (Argentina, Paraguay).

Las autoras precisan que el voseo usa *te* y *vos* con preposición

y que puede tener consideraciones sociales y pragmáticas diferentes según zonas. Además, señalan:

Voseo verbal más frecuente en el presente de indicativo (*sos un bárbaro*) y en el imperativo (*hacé caso*); el voseo pronominal aparece como sujeto (*vos no me querés*), término de preposiciones (*a vos, con vos, de vos, para vos...*), de comparaciones (*sabe más que vos*). Las formas verbales predominantes son *amás, temés, partís* (en Chile: *amái(s), temí(s), partí(s)*) (ANDIÓN & CASADO, 2014).

El fenómeno es más complejo de lo que, prudentemente, proponemos abordar, centrándonos solo en la variedad rioplatense. Aunque los personajes de *Esperando la carroza* utilizan bastante el pronombre de tratamiento *vos* y sus respectivas formas verbales, este fragmento permite prestar una especial atención a las formas verbales de voseo en **presente de indicativo** e **imperativo** a través del diálogo entre Susana y Jorge:

Susana: *¿Dónde habré puesto el alfiler?*
 Jorge: **Tené** cuidado.
 Susana: *No se mueva mi tesoro, que puede pincharse. Desapareció.*
 Jorge: *No lo veo.*
 Susana: **Sacá** otro del armario, entonces.
 Jorge: *¿Dónde? ¿Para qué me **mandás** a mí, si **sabés** que no sé?*
 Susana: **Aprendé**. Dentro del armario.

Como puede observarse, las formas verbales correspondientes a la segunda persona del singular del voseo suelen ser regulares, salvo los verbos *ser* e *ir*:

Presente del indicativo	Imperativo
<i>am-ás</i>	<i>am-á</i>
<i>com-és</i>	<i>com-é</i>
<i>viv-ís</i>	<i>viv-í</i>

Presente del indicativo - irregulares
<i>sos</i>
<i>vas</i>

En esta frase hay un claro ejemplo del verbo *ir* en presente de indicativo:

*Jorge: ¿Por qué no preguntaste? No hagas nada sin preguntar primero. ¿Adónde **vas**? ¡Pará! ¡Susana!*

Los verbos *ir* e *irse* suelen utilizar las formas verbales del verbo *andar* para el imperativo, siendo respectivamente *andá* y *andate*.

• El *usted* y el *ustedeo*

En *Esperando la carroza*, el personaje de Susana utiliza *usted* y sus formas verbales tanto para tratar a Mamá Cora, una señora de 80 años, como a su hija, de tan solo 8 meses. Recordemos algunos de estos diálogos:

SUSANA Y MAMÁ CORA	SUSANA Y SU HIJA
<p>Mamá Cora: Yo creí...</p> <p>Susana: ¿Qué creyó?</p> <p>Mamá Cora: No parecía mayonesa.</p> <p>Susana: ¿Qué hizo con ella?</p> <p>Mamá Cora: Flancitos con leche.</p>	<p>Susana: ¡Llorona! Mamita estaba preparando la comida. (...) En vez de ayudarme, usted se pone a llorar. ¿Le parece bien?</p> <p>(...)</p> <p>Susana: Bueno tesoro, a dormir ahora hasta la próxima mamadera. ¿Oyó?</p>

La utilización de los pronombres *tú* y *vos* suele estar asociada a la informalidad, mientras que *usted* aparece en la formalidad. Sin embargo, Kapović (2007) afirma que:

(...) el *usted* no se usa siempre y solo en contextos de formalidad, cortesía, respeto o distanciamiento. Aparece, paradójicamente, también como pronombre para expresar sumo cariño, familiaridad y a veces enfado. Este fenómeno, es decir empleo de *usted* en contextos no formales, lo vamos a denominar **ustedeo**. Aquí cabe destacar que este *usted* afectuoso o de enfado no reemplaza al *usted* formal, sino que más bien coexiste con él, apareciendo cada uno en su contexto respectivo. A veces contiene con *vos* pero tampoco excluyen uno al otro (KAPOVIĆ, 2007, p. 83).

Este uso es propio de Hispanoamérica; aparece en zonas como Centroamérica (principalmente Costa Rica), Caribe (Panamá y Colombia), Andes (oeste y sur de Bolivia, Colombia, Venezuela), Chile (ANDIÓN & CASADO, 2014).

Al restringir el uso de *usted* a las situaciones de formalidad, los profesores de español y libros didácticos suprimimos parte de su uso que se da también en la extrema informalidad. Incluso, Kapović (2007) menciona los casos de países como Argentina y España, donde se evidencia un mayor uso de los pronombres *vos* y *tú* respectivamente, frente al uso del *usted* formal.

• La ironía

La ironía es una figura literaria que utilizamos para expresar lo contrario de lo que enunciamos o cuando hay una incongruencia en lo que decimos. Veamos algunos ejemplos de la obra:

Susana: *¿La acostamos en el cochecito?*

Jorge: *¿A mí me preguntás?*

Susana: **Mis otros maridos no están en este momento.** *¿A quién querés que le pregunte?*

Mamá Cora: *¿Eso era una mayonesa?*

Susana: No, **eran hormigas africanas.**

La ironía, por su contraste con el significado real, es un recurso lingüístico con efectos humorísticos muy rentables y, por ello, frecuente en todas las lenguas vivas. Sin embargo, los materiales didácticos y los profesores de español no solemos trabajar la ironía en la sala de clase. Ser irónico requiere cierta sagacidad mental por lo que hay que entrenarse en su uso. Se puede invitar al alumno a que elabore con su compañero un pequeño diálogo usando esa figura del lenguaje.

Para finalizar, los alumnos pueden hacer una interpretación del fragmento de esa obra.

El voseo, el ustedeo y la ironía en *Manolito Gafotas*

Aquí también el profesor puede presentar el fragmento fotocopiado de *Manolito Gafotas* a los alumnos. De nuevo, es

conveniente facilitarles una breve reseña de la obra y su autora. Se hace una lectura en voz alta (del profesor o de un alumno) y ellos anotan todas aquellas palabras que no entiendan.

Manolito Gafotas **“El cumpleaños del abuelo”**

La puerta del salón se abrió y empezamos a cantar nuestro Cumpleaños Feliz. Lo hacíamos mejor que los niños cantores del Papa; si el Papa nos conociera nos contrataría «ipso facto». Tenías que haber visto la cara que puso mi abuelo cuando vio que España entera estaba en el salón de mi casa. Detrás de él entró Don Ezequiel con una fuente de gambas y otra de berberechos, y todo el mundo lo recibió con un gran aplauso. Creo que las fuentes no duraron ni cincuenta milésimas de segundo. Los abuelos se comían las gambas con cáscara y los berberechos a puñados. La gente empezó a sacar los regalos. El regalo del abuelo de Yihad fue una bufanda a cuadros que a mi abuelo le encantó; los otros abuelos le regalaron dos bufandas, una negra y otra verde que a mi abuelo le parecieron preciosas; la Luisa le había comprado una bufanda «made in Italia» que a todos nos pareció muy elegante; mi madre le regaló un foulard, que es como una bufanda, pero de tela, «para que parezcas más joven», y todo el mundo estuvo de acuerdo en que parecía diez años más joven; mis amigos le prometieron su bufanda para el cumpleaños que viene; y el Imbécil y yo le dimos la dentadura de Drácula, que fue un exitazo. Mi abuelo se quitó sus dientes postizos de siempre y se puso la del señor Mariano. Le estaba perfecta. Mi abuelo dijo que sería la dentadura de los domingos. Molaba mi abuelo de vampiro: el famoso Vampiro de Carabanchel, ése es mi abuelo.

No quedó nada. Se acabó el vino, la casera, las cocacolas. Bajaron a por más, se siguió acabando. Los viejos hacían cola todo el rato para mear; cuando le tocaba al último de la fila, ya tenías ganas otra vez el primero.

Mi madre sacó la tarta, pero la tarta no se veía: quedaba oculta por ochenta velas. Mi madre bajó las persianas para que el salón quedara iluminado sólo con la luz de las velas.

(...)

El suelo estaba lleno de patatas y de coca cola. Seguro que por la noche estaría otra vez brillante como un espejo, porque mi madre es como esas madres de los anuncios, pero con la casa mucho más pequeña.

(...)

Mi abuelo se había bajado todas sus bufandas en una bolsa para mirarl as de vez en cuando. Yo hago lo mismo con mis regalos de Reyes: me los bajo todos al parque del Ahorcado para que no se separen de mí en todo el día. Estábamos sentados en el único banco del parque del Ahorcado que no está roto; es el banco donde se echan la siesta por la mañana todos nuestros abuelos.

Texto adaptado de: <http://www.imaginaria.com.ar/05/1/manolito.htm>

Aspectos de interés en la diversidad lingüística peninsular española presentes en el fragmento

Tras la lectura del texto, podemos proceder igual que en el fragmento anterior pero aquí el aspecto léxico merece una atención especial por su valor geolectal. Hemos subrayado palabras típicas del español peninsular. El profesor puede ayudar a los alumnos a investigar sobre sus significados y sus respectivas variantes léxicas en las variedades del español americano. Recomendamos especialmente utilizar recursos virtuales de consulta, como los atlas del proyecto Variación Léxica de Español (VARILEX, <http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>) y el *Diccionario de americanismos* (<http://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer>), de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Es muy importante reflexionar sobre las palabras tabú, malas palabras o tacos (España); es decir, las que no se pueden utilizar en todos los contextos porque están “prohibidas”, asociadas a cuestiones sexuales, religiosas, morales u otras. En el español peninsular, el verbo *mear* y el sustantivo *madre* son comunes y no connotan sentidos malsonantes, a diferencia del español americano.

Llamamos la atención sobre que Manolito utiliza una secuencia de preposiciones que precede a verbos de movimiento como *ir*, *entrar*, *venir*, *volver*, *salir*..., con el sentido de ‘en busca de’, exclusiva y común en el español peninsular (*Bajaron a por más...*). Esta agrupación preposicional es rechazada en las normas americanas, que utilizan solo *por*.

- **Diversidad cultural e intertextualidad**

Aunque los países hispanohablantes compartan el mismo idioma y muchos aspectos culturales comunes, algunas de sus formas de festejar los cumpleaños, la Navidad y el Día de Reyes son diferentes. Sugerimos invitar a los alumnos a investigar sobre las diferencias y similitudes de estos eventos y comparar esas fiestas con las de Brasil.

Tras la lectura de los dos textos, conviene debatir sobre el tratamiento que se da a los ancianos en las dos obras. Podríamos pedir a los alumnos que nos narraran cómo es la situación de los ancianos en sus familias.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo ha tenido como objetivo general la elaboración de propuestas didácticas que explotaran la diversidad lingüística y cultural de la lengua española a través de la literatura. Para ello, elegimos dos obras teatralizadas que por su género, hacen un interesante acercamiento a la oralidad: *Esperando la carroza*, para representar el español rioplatense, y *Manolito Gafotas* para hacer lo mismo con la variedad castellana. Ambas obras presentan características de sus variedades lingüísticas y hemos destacado cuestiones culturales que también deben ser tratadas en el aula.

Las actividades tienen como objetivo que los alumnos de Español tengan contacto con la diversidad lingüística reflejada en textos literarios. Las propuestas pueden servir como modelo para el abordaje didáctico de la variación, alejándonos de planteamiento lectocentristas y bajo el principio de que ninguna variedad lingüística puede ser considerada “mejor” o “peor” que otra. Además, debemos ofrecer diferentes *inputs* y modelos de lengua a los alumnos, teniendo en cuenta sus necesidades específicas.

Sobre la formación de los futuros profesores brasileños de Lengua Española, insistimos en que el componente de la diversidad lingüística debe ser parte de su currículo formativo. El lugar apropiado parece ser las asignaturas como Sociolingüística o Dialectología, pero el nombre de la materia es lo de menos. Lo importante es recibir información específica al respecto y que la variedad del español también sea una asignatura práctica, como la de elaboración de materiales didácticos y de metodología de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

ANDIÓN HERRERO, M. A. ¿De tú o de usted?, **Cuadernos Cervantes**, 21, 56-59, 1998.

ANDIÓN HERRERO, M. A. El voseo americano y la enseñanza de español como lengua extranjera, **Cuadernos Cervantes**, 18, 53-59. 1998.

ANDIÓN HERRERO, M. A. La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes. **Actas del XIX Congreso de ASELE**, p. 167-183, 2008.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Modelo, estándar y norma..., conceptos aplicados en el español L2/LE, **Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)**, 21 (2008), 9-25, 2008.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes, **Revista Signos. Estudios de Lingüística, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje**, 46(82), pp. 155-189, 2013.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Lectocentrismo y plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad desde el español-LE/L2, **Rilce**, (en prensa).

ANDIÓN HERRERO, M. A. y CASADO FRESNILLO, C. **Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L₂**, Colección BIBLIOTECA DEL PROFESOR DE ELE. Madrid: Editorial UNED, 2014.

BRAIT, B. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. **Revista da Anpoll**, 8, 187-206, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares**

Nacionais para o Ensino Médio (OCEM). Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponible en: <www.mec.gov.br.>. Acceso: 03/10/13.

CESTERO MANCERA, A. M. y FI. PAREDES GARCÍA. Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. **ALFAL 50 ANOS. Contribuições para os estudos lingüísticos e filológicos.** Joao Pessoa (Brasil). Adaltech-ALFAL, p. 652-683, 2015.

ERES FERNÁNDEZ, G. M. Las variantes del español en la nueva década: ¿todavía un problema para el profesor? **Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes:** Registros de lengua y lenguajes específicos. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. **El español de América.** 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. En ____ *et al.* **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984. 39-46.

GUILLEMAS, R. R. Lengua literaria – lengua común. **Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes:** Registros de lengua y lenguajes específicos. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

IRALA, V. B. (). A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e préserviço. **Linguagem & ensino**, 7(II), 99-120, 2004.

LOBATO, J. S. Aspectos de la cortesía verbal en la prosa de Alonso Zamora Vicente. In: LOBATO, J. S. DIEGO, V. A. de. GÓMEZ,

R. P. **Aspectos del español actual:** descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 y L2). Madrid: SGEL, 2009.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar.** Madrid: Arco Libros, 2000.

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

PRETI, D. **Estudos de língua oral e escrita.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

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

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

ZAMORA MUNNÉ, J. C. y J. M. GUITART. **Dialectología hispanoamericana. Teoría, descripción, historia.** Salamanca: Ediciones Almar, 1982,

AUTOBIOGRAFIAS LANGUAGEIRAS PARA A RE/CONSTRUÇÃO DO SEU PRÓPRIO PERCURSO¹

Eleonora Salvadori

Contextualização do trabalho

O trabalho que apresentamos foi executado como continuidade de um projeto que analisou e comparou as políticas linguísticas nacionais, regionais e locais em um quadro europeu. O projeto foi baseado em uma parceria de oito países representados por onze instituições de naturezas diversas; e, evidenciou, em primeiro lugar, a importância das escolhas de políticas linguísticas em todos os níveis (desde os estabelecimentos escolares até os Ministérios da Educação), especialmente para o desenvolvimento de sentimentos de pertença e de identidade cultural que se constroem em diferentes contextos.

Nesse âmbito, alguns parceiros realizaram uma atividade que se revelou rica em desdobramentos; a saber, o trabalho sobre as autobiografias languageiras propostas para vários públicos-alvo: estudantes de todos os níveis de ensino, estudantes universitários, grupos de adultos de diferentes níveis culturais (mulheres analfabetas, aposentados estudando novas línguas, professores de L1 e de L2).

¹ Traduzido para o português do Brasil por Josilene Pinheiro-Mariz. Originalmente: *Les autobiographies langagières pour la re/construction de son propre parcours* (Partie II). Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul. 2012, Paris, France. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798268>.

Essa atividade foi retomada por alguns parceiros após o término do projeto com diferentes destinatários (ver abaixo): cada grupo-alvo nesse trabalho foi portador de testemunhos e necessidades diferentes e os percursos propostos a cada um foram amplamente diversificados.

Os elementos comuns mais interessantes que emergiram a partir de análises das Autobiografias Linguageiras (AL) produzidas, foram, entre outras:

- a descoberta por todos os destinatários (estudantes de famílias autóctones e jovens e de outras origens) da centralidade das línguas (de todas as línguas), em seus universos, utilizadas em diferentes níveis de competência, na vida social e na atividade de relação (e, assim, da transversalidade das competências linguísticas em qualquer experiência social e cultural);

- o valor fortemente identitário, que revestem as línguas, ditas maternas, quase sempre escolhidas e fantasiadas mais que reais línguas primeiras, nos contextos familiares altamente desestruturados;

- a capacidade desses percursos de valorizar línguas e culturas plurais, presentes em diferentes contextos, frequentemente marginalizadas e desvalorizadas em favor das línguas “dominantes”;

- a importância da escrita e da reflexão que ela favorece para se apropriar e melhorar a capacidade de re / construir pela narrativa de sua própria história.

Nessa diversidade, isolamos certos públicos-alvo que nos pareceram, particularmente, interessantes e analisamos suas produções, comparando alguns aspectos identificados em dois contextos: o francês e italiano. As AL tinham a seguinte relação:

- na França: grupos de estudantes recém-chegados ao país; outros, da segunda geração e estudantes universitários (francófonos e não-francófonos);

- na Itália: grupos escolares de jovens e adultos que vêm uma presença significativa de não itálofonos.

A Itália e os elementos de comparação com a França

No que diz respeito à Itália, eis os públicos-alvo com os quais trabalhamos: três turmas da escola do ensino fundamental (5º, 6º e 8º ano); uma turma de uma escola de ensino médio da cidade; um grupo de adultos (em sua maioria, não falantes de italiano), estudando para a obtenção de uma diploma; e, um grupo de professores de línguas modernas (majoritariamente, recém-aposentados). O grupo promotor era

composto por pesquisadores da Universidade de Pavia, professores-pesquisadores e representantes de instituições locais, que trabalhavam em contato com colegas que ensinavam nas turmas selecionadas.

O trabalho foi, por vezes, parcial (um módulo realizado em quinze horas de curso); outras vezes, desenvolvido ao longo de todo o ano escolar, tornando-se o tema central da atividade educativa global (especialmente no ensino primário e com os aprendizes adultos). A presença de estudantes não italo-fonos em todas as turmas não era majoritária e o trabalho foi feito com turmas inteiras.

Iniciamos a análise das entrevistas dos professores e dos materiais produzidos. Ao mesmo tempo em que o trabalho sobre os patrimônios linguísticos era poposto, um questionário foi distribuído pelo Departamento de Sociolinguística da Universidade de Pavia.

O que podemos, portanto, dar como resultados e como tais análises são elementos ainda parciais, mas convergentes e significativos.

Dois pontos nos parecem interessantes dentre os resultados encontrados nos depoimentos dos professores entrevistados e que são confirmados em um primeiro panorama dos questionários distribuídos:

1. o impacto significativo que o trabalho a respeito das autobiografias languageiras tem sobre a atitude dos aprendizes face à língua a ser aprendida (segunda língua ou língua estrangeira), mas também das línguas maternas;
2. a capacidade que esse trabalho tem de fazer emergir importantes características do perfil de “escritores”/autores das autobiografias na promoção da consciência de sua genealogia e filiação e de favorecer a transmissão identitária e cultural no âmbito dos grupos familiares, valorizando sua história (e não somente a languageira) anterior e todos os seus patrimônios linguísticos.

Os resultados, mesmo que ainda preliminares, não podem ser generalizados, senão com muita cautela. Os colegas com quem trabalhamos estavam entre os mais sensíveis e preparados, uma vez que já ensinavam, havia mais de dez anos, em turmas com uma maior ou menor presença de estudantes não italo-fonos.

Assim, a reconstrução dos percursos de migratórios familiares, a valorização e a mutualização dos patrimônios linguísticos dos jovens não italo-fonos, o trabalho a respeito das palavras e a reflexão (pela escrita) proposta aos estudantes sobre suas próprias aquisições lingua-

geiras foram acolhidas sem reservas porque eram proposições que organizavam e formalizavam práticas já presentes nos seus planos de escrita didáticas.

Os resultados apenas iniciais de um trabalho que vai continuar nos próximos anos (e que exigem uma maior profundidade) já nos permitem observar que os problemas de identidade cultural assumem diferentes aspectos na França e na Itália : aqui as diversas identidades e filiações (linguísticas, culturais e até mesmo religiosas) parecem poder coexistir mais facilmente, com menos tensões e conflitos. A valorização de diferentes patrimônios culturais e linguísticos (pelo menos, nos contextos limitados nos quais investigamos), foi um objetivo pedagógico rapidamente adotado e integrado pelos professores que trabalham com novos temas, mesmo que provoque alguma controvérsia, sobretudo, em um nível local.

Na Itália, a questão da identidade cultural “nacional” e das práticas (didáticas e pedagógicas) a serem adotadas para a sua construção / transmissão nunca estiveram no centro das preocupações dos responsáveis pela educação. Isso produziu, por um lado, uma clara ausência de orientações pedagógicas e de regulamentação explícita e de recursos materiais para favorecer a integração e inclusão. Por outro lado, os professores e as instituições tanto se viram obrigados a inventar e puderam fazê-lo, implementando políticas educativas de inclusão adaptadas às necessidades dos contextos específicos e amplamente apoiadas por uma extensa rede de associações voluntárias arraigadas no território.

Em toda experiência de AL proposta em diferentes níveis, a relação com a língua do país de acolhimento revelou-se, geralmente positiva e não conflitante com o patrimônio linguístico familiar que cada aluno é portador. O melhor resultado foi, de toda forma, a valorização desse patrimônio no grupo da classe, por vezes marginalizada e reprimida.

Essa relação positiva com a segunda língua é confirmada pelos questionários distribuídos que revelam para os não itálofonos uma visão geral das atividades conjuntas com os seus pares itálofonos, realizadas em contexto escolar, mas também extra-escolar. O que nos parece evidente é que para eles, a relação com a segunda língua não é separável da relação concernente àqueles que a falam como sua primeira língua.

Interessante também observar o que emerge na experiência das AL propostas aos adultos não itálofonos da Itália: as reservas expressas pelos professores sobre a proposta, -aos aprendizes não itálofonos-, de textos literários que construíram o patrimônio literário italiano (história da literatura italiana, grande afresco construído no século XIX por

Giuseppe de Sanctis, preocupado em dar para a Itália a oportunidade de construir seu panteão) muitas vezes parecem deslocados. Os jovens e os adultos não itálofonos (testemunham, assim, a vontade e o desejo de integração na sociedade italiana) aparecem -em casos selecionados- interessados e desejosos de conhecer e de apropriarem-se desse patrimônio, se ele não for apresentado de modo exclusivo/ excludente em relação aos outros.

Assim, embora ciente de que qualquer generalização arbitrária é perigosa, algumas diferenças são interessantes para escutar e explicar, pois acreditamos que tudo isso está ligado ao papel da organização e funcionamento das instituições de ensino nos dois países.

O modelo centralizador francês, aparentemente, não distante do italiano, me parece, -na Itália-, bem compensado pela atribuição da autonomia econômica, pedagógica e administrativa para cada estabelecimento escolar, introduzida na Itália nos anos de 1990 e que reconheceu a possibilidade da exigência pelas unidades escolares de adaptar a oferta educativa às necessidades dos contextos específicos, promovendo parcerias.

Esta é uma das raras consequências não negativas dessa “ausência de Estado” as quais frequentemente criticamos na Itália e que produzem também tantas perdas.

Fonte bibliográfica

ALLOUACHE, F.; BLONDEAU, N. Biographies langagières. In: *Kaléidoscope Langues en couleurs, Celebrating languages/Eloge des langues*. Paris: Commission européenne. 2011. pp. 47-62.

ARDOINO, J. *Altération* », [http:// jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/altération.fr](http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/altération.fr) (article non daté).

_____; de Peretti, A. *Penser l'hétérogène*. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.

BELHANDOUZ, H. (2002). 'Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial. Le cas de jeunes adultes originaires des « anciennes possessions françaises' en situation de « raccrochage » au diplôme d'accès aux études universitaires », Paris: *VEI Enjeux*, n° 129, 1998. pp. 94-121.

_____. BÉZILLE-LESQUOY, H. 'L'autodidacte'. *Entre*

- pratiques et représentations sociales*. Paris, L'Harmattan. 2003.
- BRUNER, J. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris: Retz, 2002.
- DALGALIAN, G. *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan 2000
- DOLORY-MOMBERGER, C. Formation, travail social et biographisation des parcours, conférence prononcée à la journée d'études de l'IRTESS de Dijon, 15 juin 2010, http://www.irtess.fr/images/stories/doc_en_ligne/15_06_2010
- FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, FM: Petite Collection, Maspéro. 1977.
- GLISSANT, E. *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*. Paris: Gallimard. 1997.
- KALECO/ Kaléidoscope langues en couleurs: <http://www.kaleco.eu>
- LE BRIS, M.; ROUAUD, J. *Je est un autre. Pour une identité-monde*, Paris: Gallimard, 2010.
- MAALOUF, A. *Les identités meurtrières*, Paris: Grasset. 1998.
- MOLINIÉ, M. (dir). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français Dans Le Monde*. Recherches et applications. Paris: Clé-International, n°39, 2006.
- MOORE, D. *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier, 2006.
- PERREGAUX, C. (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, n°76, 2002. pp. 81-94
- TOMKIEWICZ, S. *L'adolescence volée*. Paris: Calmann-Lévy, Hachette Littératures. 1999/ 2001.
- ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2008

AUTOBIOGRAFIAS LANGUAGEIRAS: ESTIVAGENS EXISTENCIAIS ELABORAÇÕES IDENTITÁRIAS, PERTENCIMENTOS, TRANSMISSÃO¹

*Nicole Blondeau
Ferroudja Allouache
Radija Taourit*

Introdução: histórico da pesquisa

Foi durante o projeto europeu KALECO (Caleidoscópio línguas em cor) que nasceu a ideia de trabalhar de outras formas sobre as línguas dos imigrantes na Europa². O projeto incidia sobre a valorização dos bi/multilíngues. Ele foi desenvolvido de 2008 a 2010 e a variedade dos públicos (mulheres da antiga imigração que começam na alfabetização aos alunos recebidos recentemente, inscritos no curso de iniciação³, dos alunos do ensino médio aos estudantes da Universidade Paris 8) nos levaram a pensar em um dispositivo que pudesse dar conta desta diversidade: narrar suas línguas pela escrita, filmes, desenhos ou

¹ Traduzido para o português do Brasil por Christianne Benatti Rochebois, da Universidade Federal do Sul da Bahia. Originalmente: *Autobiographies langagières : arrimages existentiels, élaborations identitaires, appartenances, transmission*

² Com 5 países parceiros: Inglaterra, Itália, Espanha, Romênia e Letônia.

³ As nomenclaturas CLIN e CLAA (classes de acolhimento para o colégio) foram substituídas por UPE2A (unidade pedagógica para alunos alofones recém-chegados).

gravações⁴.

O dispositivo das autobiografias languageiras foi também desenvolvido durante o segundo projeto europeu PLURI-LA (multilinguismos/autobiografias languageiras) de 2012 a 2014. Para nós, foi necessário refletir sobre a elaboração destas AL (Autobiografias Languageiras), segundo a diversidade dos públicos com os quais trabalhamos: nem todos têm a mesma relação com o saber, a escrita, a fala; nem todos têm o mesmo percurso de vida e nem a mesma idade (as mulheres da imigração nasceram no campo e têm aproximadamente 70 anos. Elas poderiam ser as avós dos alunos de ensino médio, todos nascidos na França, de pais, quase todos, nascidos em um país estrangeiro).

Nossa comunicação se interessa, sobretudo, pelos dois últimos públicos citados e tem por ambição explorar a questão da transmissão transgeracional nas famílias (pais, avós) dos imigrantes.

Para nós, o questionamento desta transmissão constitui o eixo principal de nossa pesquisa. Ela nos remete a interrogações sobre o relacionamento complexo que os alunos mantêm com sua “cultura de origem”, as línguas familiares não dominadas, mas fortemente reivindicadas como constitutivas de sua ancoragem “cultural” e “religiosa” no espaço familiar, no bairro, mas que entram em conflito, uma vez atravessada a soleira do colégio. Os alunos do ensino médio são categorizados por um discurso social dominante como “francês”, “crianças da República”. Nos dois casos, a etiqueta “estigmatizante” é incorporada e é exteriorizada como uma realidade inegável. Este estigma retorna frequentemente na maneira pela qual os alunos compõem com o universo escolar e social, na arte de “fazer com” (de Certeau, 1990).

Quais elementos da história das mulheres da imigração, que poderiam ser as avós destes adolescentes, seriam suscetíveis para nos ajudar a compreender a inquietude dos alunos sobre as questões de identidade? Nós somos confrontados ao fenômeno de transmissão transgeracional⁵ como o que é desenvolvido pelos psiquiatras para crianças? Como explica Marie Anaut, a “transmissão [...] pode passar pelas vias da linguagem, o que compreende, o que é dito da história familiar, mas

⁴ Radija Taourit trabalha com as mulheres advindas da antiga imigração que nunca foram escolarizadas e que começam a alfabetização. Agnieska Golda investiu igualmente em adultos numa associação. Ferroudja Allouache, então professora em classe de acolhimento, elaborou um livro de 150 páginas com alunos estrangeiros e Nicole Blondeau com estudantes da Universidade Paris 8.

⁵ Lebovici, S. (1998) « L'arbre de vie. Le processus de filiation et de parentalisation ». *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 22, 98-127.

igualmente os não ditos desta história e os segredos familiares. Ela pode ser reconstruída e constituir um mito familiar ou uma realidade de ordem fantasiosa⁶”.

Para estes dois públicos, alunos de colégio e mulheres da imigração, o trabalho que repousa sobre as autobiografias languageiras não é, para nós, estritamente linguístico, quer dizer, a declinação das línguas faladas; é principalmente uma maneira de objetivar a gama de línguas que possui uma pessoa, o trabalho de conscientização que pode leva-los a uma forma de construção de si, de sua relação com a diversidade do mundo, no qual as línguas tem um papel essencial por serem ao mesmo tempo portadoras, reprodutoras e criadoras de visões diferentes do mundo, e que essas visões se confrontam, se afrontam, entram as vezes em conflito por “fabricar” um sujeito único, para retomar o termo de Lévi-Strauss e de Michel de Certeau, que “se adapta no ambiente em que vive”.

As autobiografias languageiras são um material muito rico para os pesquisadores e permitem também às pessoas que se engajam nas formas de autobiografização, entrar num processo reflexivo onde as línguas têm, evidentemente, um lugar central, com todo o imaginário com o qual se relaciona, mas onde as tensões que atravessam estas narrativas (identificáveis nos traços linguísticos, nos silêncios, nas faltas ou nas certezas expostas) chamam a estratos, a caminhos existenciais nos quais a dimensão migratória, a relação com o outro, a alteridade, os contextos sociais objetivados ou os espaços imaginados, que cristalizam certas reivindicações identitárias são de difícil compreensão. De uma certa maneira, através dessas narrativas de si pelo viés das línguas, é também o sujeito que se engaja, as vezes inconscientemente, as vezes contra sua vontade, nas formas de transformação, de alteração⁷.

Em todo caso, estas “biografizações” se inscrevem em um tempo e em um contexto e “assinam de alguma maneira uma “verificação” da relação do indivíduo e do social” (Delory-Momberger, 2010: 1). Este é um dos objetivos desta pesquisa: a articulação do indivíduo e do social através da análise das AL dos alunos e das mulheres da imigração em alfabetização.

⁶ Anaut, M. (2007), «Transmissions et secrets de famille : entre pathologie et créativité», *Revue internationale de l'éducation familiale*, 22, 27-42.

⁷ “ É então o processo, a partir do qual um sujeito muda (se torna outro) sem, no entanto, perder sua identidade, em função de influências (que podem evidentemente ser percebidas como negativas e positivas ao mesmo tempo) exercidas por um outro (ou por outros).” <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/altération.fr> (artigo sem data).

Protocolos de disposição das autobiografias languageiras no colégio

Passos e objetivos

É com adolescentes, categorizados “franceses de segunda ou terceira” geração, chamados “difíceis” e “em dificuldade” escolar que nós realizamos no dia-a-dia o longo trabalho de escrita e de reflexão em torno de sua história, que viabiliza o projeto europeu PLURI-LA⁸. Todos aceitaram de “jogar o jogo”, de trabalhar com uma intervenção externa, enquanto os colegas professores do ensino médio se confessaram “despreparados” e não sabiam o que fazer diante uma parte deste público: como gerar e responder a alunos que se reivindicam filiações (identitárias, nacionais, religiosas, étnicas) imaginadas? A entrada do projeto “europeu” no colégio de Gennevilliers perturbou a ordem escolar e ao mesmo tempo, permitiu revelar parcialmente inquietações, as crispções identitárias. A fim de explorar a questão das transmissões transgeracionais, nós incluímos os pais destes alunos no projeto.

O trabalho de elaboração das autobiografias languageiras começou pelos debates em torno da identidade (quem sou eu? o que me define?), da língua (a quem pertence uma língua? quem pode aprendê-la? quem a escolhe?), dos conhecimentos sobre o país dito de origem *vs* a França (o que eu sei sobre o país de meus pais? sobre a França?), sobre a liberdade (o que eu posso/não escolher?) são alimentados e consolidados por leituras de textos (Tahar Ben Jelloun, Le Clézio, Beauvoir, Ahmadou Kourouma, Perec, F. Laroui, C. Laye, Ed. Jabès, A. Camus, etc.)⁹ para ajudar, estruturar e acompanhar os alunos na redação progressiva¹⁰ de sua autobiografia languageira. Trata-se de um percurso para a escrita que se apoia sobre fragmentos de textos para confrontar seu pensamento aos dos outros, em particular aqui, os dos escritores, para auxiliar no desenvolvimento de um espírito crítico, uma reflexão pessoal, mais complexa.

⁸ Os trabalhos dos alunos (2013), sob formato de livro, estão disponíveis no site www.pluri-la.eu

⁹ *Les raisins de la galère, Mondo et autres histoires, Mémoires d'une jeune fille rangée, Allah n'est pas obligé, W ou le souvenir d'enfance, Une année chez les Français, L'enfant noir, Le Livre de l'hospitalité (« L'hospitalité de la langue ») et Le Premier homme.*

¹⁰ As informações que faltam são acrescentadas, os «buracos» são preenchidos após a escolha dos textos lidos pelo professor e a intervenante exterior.

Este procedimento tinha por objetivo:

- Conscientizar os alunos de suas identidades, frequentemente imaginadas, que eles reivindicam depois de acompanhá-los em direção a uma conscientização das pluralidades identitárias de cada um, tecidas através das relações com as línguas, as culturas, a história familiar, a da migração, as inscrições culturais e sociais dos indivíduos. Em suma, trata-se de ir além, em busca de outras possibilidades, para um horizonte mais amplo para que nasçam outras realizações de si.
- Conduzir os alunos a uma escrita mais complexa de sua AL (não acumulativa, descritiva, mas distanciada e crítica).
- Colocar os alunos em posição de “pesquisadores”, de sociólogos em campo a fim de que eles se colocassem mais questões, logo, a “se mexer”, a mudar de atitude. Dito de outra forma, conscientiza-los que quanto mais eles adquirem conhecimento, menos eles se inquietam em relação a suas certezas que, a princípio, lhes permite afirmar seu pertencimento a um país e a uma língua, verdadeiras “cidades imaginárias”.
- Levar os pais a dizer e a se dizer sobre seu trajeto migratório, as línguas faladas, transmitidas ou não às crianças, os elementos culturais, transmitidos ou não.
- Analisar os efeitos de transmissão/não transmissão das línguas/culturas dos pais sobre as configurações identitárias das crianças, a fim de compreender as inquietudes e desdobramentos de certos jovens oriundos da imigração, pertencendo majoritariamente aos meios populares, para propor dispositivos pedagógicos suscetíveis de favorecer uma melhor coabitação.

A ritualização: dialogar para desconstruir

De outubro a fim de maio-começo de junho, as duas classes¹¹ com as quais nós trabalhamos sabiam que era preciso redigir entre 5 e 10 páginas sobre si, de sua história pessoal através das línguas faladas fora de e na escola, no bairro e em casa (recompor a árvore genealógica linguística familiar com lugares de nascimento, de vida e línguas faladas/dominadas dos avós e dos pais). Paralelamente, um jornal de

¹¹ Nós trabalhamos com o mesmo nível, dos alunos do oitavo ano, do oitavo ano, durante o ano 2011-2012 e 2012-2013. Somente o livro final do ano 2012-2013 foi colocado no site www.pluri-la.eu

bordo circulando na classe deveria ser preenchido pelos alunos a cada encontro¹². Esta ritualização foi efetuada a partir de um plano¹³ que estruturou a narração:

a) Meus avós paternos e maternos: reconstituir seu percurso (onde eles nasceram, onde eles vivem no momento da escrita, as línguas que eles falam/que eles dominam ou não, no escrito e no oral e o porquê, escolarização ou não).

b) Meus pais: as mesmas pesquisas e informações deviam ser dadas. É preciso também acrescentar o nível escolar e, se possível, as razões de imigração para a França.

c) Eu: se apresentar da maneira do personagem de *Mémoire d'une jeune fille rangée* de Beauvoir (que lembranças ela guarda? Com a ajuda de que/quem ela as completa?). Um extrato do *Premier homme* de Camus sobre “a memória dos pobres” contribuiu para enriquecer o debate em torno da memória: de que ele se alimenta? (narrativa familiar, fotos, etc). Enfim, dos extratos de *Raisins de la galère* de Tahar Ben Jelloun e de *Mondo* de Le Clézio permitiram aos alunos de se projetar no personagem romanesco a fim de se descentralizar para melhor falar deles, os adolescentes (a heroína, Nadia, mora na periferia, ela “da medo aos garotos”, Mondo é misterioso, ninguém sabe de onde ele vem).

d) Minha língua materna/minhas línguas estrangeiras: o aluno elabora sua árvore genealógica linguística que ele incorpora à de sua família. Ele explica em seguida as razões da utilização de uma língua ou de outra: por exemplo, porque os avós paternos ou maternos falam uma língua que os pais e/ou as crianças não falam mais/não conhecem?¹⁴ Em todos os casos, trata-se de

¹² Foi graças a este jornal que pude reviver os instantes compartilhados com a classe. Em cada fim de sessão, eu redigia (o professor também) minha percepção (alegria, decepções, interrogações) e, no encontro seguinte, eu observava que o aluno que devia assegurar a continuidade não se proibia de ler meus comentários. Uma questão de sua parte poderia, as vezes, servir de disparo a uma discussão e orientar o debate durante a aula. No entanto, o ano 2012-2013 foi mais difícil: o projeto foi aberto ao professor de artes plásticas que pediu a realização do retrato de cada aluno por um colega. O desenho preencheu de alguma forma o branco da página. Ele serve de narrativa à sua maneira. Alguns alunos do ano anterior tinham vindo discutir com eles sobre essa prática.

¹³ A ordem não é sempre a mesma. Com a segunda classe, mais em dificuldade com a escrita e as lembranças, nós começamos na ordem inversa: a) Eu, b) Minhas línguas, c) Meus pais, d) Meus avós.

¹⁴ O exemplo de um aluno cujos avós são vietnamita, chinês, kabile e francês, mas que

explicar em qual grau cada um domina as línguas (oral, escrito). A ajuda das famílias foi preciosa para reconstituir sua história e enriquecer os debates na classe.

e) Um conto do meu país: os alunos escolhem um conto de seu país e traduzem-no em francês: eles são auxiliados por seus pais. O que é interessante aqui, é que alguns disseram que seus pais não conheciam o conto e ainda menos na sua língua materna.

A institucionalização de um ritual de trocas em torno da imigração/emigração, do exílio, da identidade, das línguas faladas, aprendidas, esquecidas, transmitidas ou não, os trajetos para chegar na França, a história das causas e das vivências da imigração têm toda a sua importância. Na saída de um debate, os alunos começam a escrever, a anotar algumas ideias na classe para desenvolver por escrito sua reflexão. O trabalho é enviado por email ou devolvido na aula seguinte. Nós não podemos dar conta das trocas, das reações dos alunos em todos os temas abordados. Tomemos como exemplo o texto que serviu de base a um debate em torno da língua: “A hospitalidade da língua” de Jabès. A leitura e os comentários sobre o texto permitiram de desconstruir a concepção que alguns alunos tem da língua, frequentemente reduzida a uma simples equação: minha língua, sou eu/ou eu sou o que eu falo; se bem que aqueles que falam árabe são árabes! De fato, são ainda questões que os desestabilizaram: “a quem pertence uma língua?”, “quem pode aprendê-la? ama-la? escolhê-la?, etc.). O texto de Jabès, escrito em francês, parece não tocar diretamente a intimidade dos sujeitos - pois eles só tem a nacionalidade francesa, portanto, um documento! No entanto, quase todos mais ou menos confessaram não dominar a língua/as línguas dos pais e/ou dos avós, que seu conhecimento se limita a algumas palavras ou frases do cotidiano. Como fazer compreender que é o francês, língua escolhida de Jabès, que permite a partilha, até mesmo uma verdadeira reflexão no debate que se desenvolvia naquele momento? Progressivamente, alguns não hesitaram em afirmar que uma língua pertence àquele que decide adquiri-la, outros focalizaram sobre o forte laço entre um país e sua língua. Bem rápido, com o professor, a tentação era grande de interrogar aqueles e aquelas cujos países ditos “de origem” possuem várias línguas: Argélia, Marrocos, Mali, Costa do Marfim. Igualmente rápido, foi questionado sobre

falam unicamente a língua de seus pais, o francês.

as línguas faladas por uma maioria de pessoas mas que continuam minoritárias quanto a sua mais valia no mercado linguístico. Um aluno falou de “línguas silenciosas” sem nenhum outro comentário. Muito rápido enfim, alguns alunos veteranos interviram para lembrar que o francês falado “lá, no país”, tinha sido imposto pela França. Outros colocaram o fato que a língua árabe tinha sido, ela também, imposta na África. E de onde vem o árabe que a maioria destes mesmos países falam com nuances diversas? Perguntei-lhes. A resposta era evidente: é porque “nós somos árabes” responderam com facilidade aqueles que vieram do Maghreb e “muçulmanos” para aqueles que vieram da África sahariana. Estamos diante do que pode se chamar uma forma de pensamento ordinária ou os alunos não entraram ainda no processo de pensamento complexo? É curioso que toda esta “mistura de línguas” (Glissant) da qual eles são portadores seja reduzida a uma língua única, o árabe, ou a uma única comunidade, o Islam. Tudo acontece como se a identidade múltipla, todos estes “eus possíveis” (Kaufmann, 2014:18) na grupo, não pudessem emergir e fazer que um outro seja ouvido, reconhecido, enquanto uma forte imposição de mostrar uma “semelhança” face a diferença que nós queríamos introduzir, seu professor e eu. Causa um certo mal estar, até mesmo medo: a palavra não era livre. Cada fala parecia submetida ao olhar dos camaradas, como se expressar sua diferença pudesse levar a consequências pesadas. Como então, fazer para que outros imaginários surjam diante deste bloco unitário? Na “sociedade de composição”, alguns alunos se situam portanto na sociedade “atávica”, retomando Glissant. Esta retoma o “um”, o único: um território, uma língua, um imaginário. De alguma forma ela tranquiliza. Ora, o quanto nós insistimos para que outras vozes se elevem na classe para que surgissem outras realidades a fim de introduzir o múltiplo, o híbrido, o rizoma na crença inabalável de alguns, para revelar também o “doce engodo” (Jabès) no qual eles se fecham, mas reivindicam sobre o modo da certeza? Assim, é um capítulo da história de alguns países que seria preciso convocar para explicar principalmente as razões pelas quais o chleuh, o kabyle, o malinké, o abouré e o bambara¹⁵ não são “dialetos” ou o “falar regional”¹⁶, mas

¹⁵ O chleuh é uma variante do berbère falado no Marrocos, na Argélia, trata-se do amazight (ou kabyle); o malinké é falado no Mali, o abouré e o bambara na Costa do Marfim (estes três últimos podem também ser falados nos países vizinhos).

¹⁶ Alguns alunos escreveram e alguns pais disseram oralmente (sabendo que a entrevista ia ser redigida).

línguas as quais é preciso reconstituir o itinerário, a história, para compreender sua ilegitimidade na França e nos países de origem. E o que esta ilegitimidade tem a ver com as diferentes invasões e colonizações, a começar pela dos Árabes desde o VIII^o século (graças notadamente a *Ségou* de Maryse Condé).

A escrita das AL: compartilhar para mudar?

Todos os alunos destas classes nasceram na França ou chegaram neste país na primeira idade (caso raro). Eles são, majoritariamente, do ponto de vista jurídico, franceses. Os pais são de origem estrangeira (vindos na maior parte do Maghreb e da África subsahariana, países colonizados anteriormente) e estão instalados aqui há muito tempo. Somente três meninos (nas duas classes), são Franceses ditos “de origem”. Eles participaram pouco das trocas em torno das línguas, das culturas, das identidades, como se eles estivessem obrigados ao silêncio, com a palavra não autorizada.

As duas classes são qualificadas de “fraca” e “difícil” pelos professores. No entanto, é importante remarcar que todos os alunos foram voluntários, até mesmo entusiasmados para embarcar na aventura da escrita da história de suas línguas e as de sua família, mesmo se eles resistiram de várias formas: nas duas trocas orais, face à classe e aos professores, face às demandas destes últimos para interrogar seus pais sobre suas histórias languageira, migratória, familiar, houve resistências que tiveram formas diferentes ao longo da elaboração das autobiografias languageiras (silêncio, mentira, esquiva, recusa, agressividade...).

Nas discussões, os alunos advindos da imigração se reivindicam de seu país (Turquia, Marrocos, Argélia, Mali, Senegal, Congo, Costa do Marfim,...) e confundem nacionalidade, cultura e religião, identidade e filiação. Para eles, tudo acontece como se o fato de ser de uma mesma religião, o islam, os unisse e lhes garantisse uma *filiação* idêntica, uma mesma *comunidade*, uma mesma *identidade*, portanto um tipo de segurança. Por consequência, num movimento circular, mais de 90% da classe, nascidos de famílias “muçulmanas”, se agarra a este item identitário e o ergue como referência exclusiva de filiação. Este sentimento de pertencimento e de osmose com o grupo de pares é tão forte que um dentre eles, cujo pai é argelino e a mãe francesa, se reivindica exclusivamente Argelino.¹⁷ Estes alunos rejeitam massivamente

¹⁷ Numerosos são aqueles que escreveram que são “de nacionalidade francesa porque

a França, insultando sempre o país e supervalorizando as línguas e as culturas que eles conhecem tão pouco. O inventário das frases e dos diálogos que eles deviam escrever para mostrar seu grau de competência na língua de seus pais, se resume a algumas palavras, mesmo para um dos alunos mais sério e que realizou um bom trabalho; ele escreve, do kabyle, algumas palavras: o pão = *aghrum* ; a água = *amane* ; beber = *su* ; mãe = *tayemmats* ; pai = *vava* ; irmãs = *weltma* ; casa = *axxam* : leite = *ayefki* ; figo = *tabekhsist*. O imaginário das línguas fica assim em algumas palavras, as vezes cujo sentido primeiro é totalmente transformado, redefinido: por exemplo, todos os alunos notam que o “outro francês” falado na rua, que é compartilhado por todos - mesmo os Franceses! - é “wesh”, palavra árabe que significa “O que? O que é?” e que eles utilizam para se cumprimentar.¹⁸ É exatamente o mesmo fenômeno que reproduz um outro aluno (de pais tunisianos, arabofones): para ele, « bismillah » quer dizer “bom apetite” e « hamdullah », “eu não tenho fome”. Ele desnaturaliza o significado das palavras utilizadas tão bem que ele se apropria significados num ritual familiar onde os pais, aparentemente, não lhe explicaram o sentido exato.

Num outro nível, observamos, a professora e eu, que estes alunos têm dificuldade em começar a narrativa, em comentar, exemplificar, se posicionar. Nós esperávamos que a escrita das autobiografias linguageiras lhes permitisse tomar distância de uma vivência quase sempre conflituosa e dolorosa. Ora, a passagem ao escrito efetuou-se dificilmente, mesmo dolorosamente.¹⁹ Tudo se passa como se cada um fosse portador de um segredo que não pudesse ser revelado ao grupo. Além disso, os alunos se encontravam sós diante de uma página branca, sem o apoio do grupo e as interações que podem encorajar a palavra. Somando-se a isso, a escrita lhes lembrava sanções negativas na escola. Mesmo se seus textos não eram pontuados, o trabalho era impulsionado na classe, entre as paredes da escola. Com sua professora de francês e comigo mesmo, da universidade. Mesmo assim, ao fim de 8 meses de encontros semanais (outubro 2011-junho 2012 e 2012-2013),

nasceram na França”. Entretanto, o apego não é o mesmo que aquele pelo país que eles “amam”.

¹⁸ Para Abraham (pais Congolezes): “ fora do colégio, meus amigos e eu falamos a linguagem da rua. Por exemplo, quando nos encontramos, nos dizemos “wesh, bien ou quoi?”, que quer dizer “bom dia, tudo bem?”. Shérzade (pais argelinos) diz a mesma coisa: “Eu sei dizer “wesh ça va ?” (como vai você ?) ».

¹⁹ Um alunos tinha me pedido para não dizer à classe (sem dúvida quando eu fazia os comentários, críticas sobre os trabalhos entregues) o que ele havia escrito sobre sua família.

dois livros formato paisagem de 84 e 75 páginas foram realizados.²⁰ Quase todos os alunos elaboraram sua autobiografia linguageira, que vai de duas a sete páginas. Durante a leitura das narrativas, temos que constatar que os alunos respeitaram a orientação dada: apresentar os avós, os pais, através das línguas faladas e em seguida se apresentar, a partir de seu repertório linguageiro. Alguns, aqueles cujos escritos são mais curtos, se limitaram a uma declinação de fatos que parecem não estar ligados na história da família.²¹ Entretanto, ao fim da narração de três páginas, uma das alunas escreveu: “Esta autobiografia linguageira me permitiu tomar consciência de que eu não conhecia nada da minha língua de origem e que é preciso que eu aprenda para meus filhos e as gerações seguintes”. Ela escreveu o que ela não teria provavelmente dito oralmente e diante do grupo. Sob a pressão da escrita, mas num quadro de um dispositivo pedagógico preciso, a elaboração de autobiografias linguageiras, a aluna entrou numa forma de conscientização que lhe permitiu imaginar um futuro possível de se realizar. Nós estamos no que podemos considerar uma “pedagogia do *desvio*” (Tomkiewicz, 2001: 143) que dá “destaque não sobre a *recepção* de bens culturais, mas sobre a *expressão* do jovem.” Nossa hipótese é que esta expressão de si poderia, *a posteriori*, ajudar essa aluna ao acesso aos “bens culturais”, à “cultura culta”, leva-la a conceber uma outra relação com a escola. No olhar destas autobiografias linguageiras produzidas neste livro, ela não é a única a entrar nesta configuração.

A escrita pessoal das AL é submetida a nossas releituras compreensivas dos escritos sucessivos sob forma de interrogações (escritas ou orais) para esclarecer, aprofundar e afinar as propostas a fim de que os alunos não fiquem mais na descrição, na evidência, mas na explicação, argumentação, que eles interroguem o que eles escrevem, interpelem seus pais quando eles não “sabem”, e se comprometam mais numa inflexão crítica diante de suas próprias certezas, o que sua família transmitiu ou não, que eles questionem os efeitos destas transmissões/não transmissões sobre o que eles são agora (para eles mesmos) ou para o que eles refletem (para os outros, o grupo de pares no bairro, na sociedade).

²⁰ Agradecemos os Senhores Anselmo e Santerre, respectivamente diretor e vice-diretor do colégio Guy Moquet, em Gennevilliers, que permitiram a edição deste livro, distribuído a todos os alunos das classes participantes e a diferentes pessoas e instituições.

²¹ Algumas AL têm “buracos”, brancos sobre pais, avós ou sobre o próprio aluno (a apresentação tinha uma ou duas linhas).

Apesar dessa resistência em entrar numa narrativa escrita, a releitura do jornal de bordo, que mereceria uma outra comunicação tamanho a agitação de elementos bem interessantes em função do aluno que tomou notas, revela um aspecto surpreendente. Os dois grupos são considerados em dificuldade. Ora, a tomada de notas demonstra um bom domínio da técnica (que não é entretanto ensinada pois geralmente tudo é redigido no quadro ou dado sob forma de fotocópia, sobretudo para este tipo de público). A grande parte dos alunos redige ao mesmo tempo dos comentários (“A senhora Allouache nos dá uma explicação”²²; “Eu, eu me perguntava se todo mundo ia ver ou talvez ler nossa vida.”, escreve L., que se tornou especialista em alguns meses, na escrita de sua AL e do jornal).

É com esta mesma aluna que se instaurou uma forma de diálogo via escrita enquanto que no oral a tensão era permanente: foi ela que leu mais livros para preparar uma apresentação oral, foi ela também que se inquietou sobre a religião e sua identidade “árabe”. As trocas escritas mostram outra coisa através todas as questões que eu lhe colocava sobre seus avós e seus pais. Por exemplo, eu lhe pedi para explicar a razão pela qual sua mãe foi impedida, então na Argélia, de continuar seus estudos. Eis sua resposta:

“Vocês me perguntaram também qual foi a reação dos meus pais: minha mãe me disse que ela (sua mãe) não tinha tido uma reação particular. Ela estava triste pela sua filha mas com o tempo, acabamos esquecendo o que nos acontece.

Claro, eu acho que a gente não pode esquecer. E quando eu digo “a gente”, falo de generalizações, opiniões, pessoas no mundo (é certo que não pensamos todos iguais). Acho que quando nos acontecem coisas não muito boas, ou difíceis de serem vividas, graças ao tempo que passa, conseguimos sempre a “esquecer” o que nos acontece. Penso que não é preciso ficar bloqueado no negativo, é preciso levar a vida com um grande sorriso (mesmo se é duro) É preciso segurar a barra.”

L. sofre sem nenhuma dúvida por sua mãe: o “a gente chega a esquecer o que nos acontece” é talvez o discurso de sua mãe que ela retoma por sua conta e ao qual ela dá uma forma de verdade geral graças à expressão impessoal que o inclui, assim como a seu destinatário,

²² Jornal de Leila, sexta-feira, 9 de março de 2012. As faltas são reproduzidas tais como elas figuram neste jornal.

nesta visão. Bem entendido, eu lhe fiz uma outra pergunta, a fim que ela dê a opinião de sua mãe:

“Vocês me colocaram outra questão: perguntar a minha mãe qual é sua opinião. Ela respondeu que isso foi difícil; que ela preferiria exercer uma profissão mas que a alegria de suas crianças era tudo que lhe interessava. E também que, de qualquer maneira, ela foi obrigada de nos educar e de cuidar de nós.

Depois, eu não sei bem como desenvolver mais as palavras de minha mãe que eu interpretei. Mas continuo com meu objetivo lhes dizendo que é uma coisa difícil. Ela não pôde fazer muita coisa, nem minha avó materna inclusive. São coisas da vida e sempre serão coisas da vida.”

Para L., o “são coisas da vida” que impediram sua mãe de seguir seus estudos, de ter uma profissão. Não ~e portanto “culpa” de ninguém. E L. incorporou a isso uma forma de fatalidade, o que ela chama de “destino”. Eis aqui como ela termina sua AL, sempre dialogando com a universitária que eu representava:

“Eu também inclusive, gosto muito como você reflete, mesmo se algumas vezes eu não seja totalmente de acordo com vocês: como por exemplo, sobre o destino, mais particularmente sobre a religião.”

O que L. (me) escreveu, ela não teria dito oralmente. Passa pela escrita como se eu fosse outra destinatária. Sem dúvida não seria preciso que a classe toda soubesse que ela havia agido, mesmo parcialmente.

Se inventar uma história: aparências de famílias e rupturas narrativas

« A França não tem origem »

D. 4^e F, terça-feira, 3 de janeiro de 2012²³

As entrevistas feitas com alguns pais (somente dois pais aceitaram) permitem confrontar suas narrativas com as AL de seus filhos. Trata-se de colocar em guarda os pontos de vista inter-gerações e familiares para tentar compreender o que está em jogo nas relações intra-familiares, no meio-ambiente próximo (“o condomínio”, “o bairro”)

²³ D. é uma aluna que se diz de origem tunisiana.

que produz frequentemente identidades reativas e “raiz-única” (E. Glissant), que são as vezes perigosas para a pessoa e levantem questões recorrentes em termos de inclusão social. Estas entrevistas revelam uma distância importante entre a família e os filhos: a visão do país de acolhimento e da língua francesa são claramente valorizados no discurso dos adultos. Se a imigração para a França é um projeto, que representa antes de tudo uma chance para um futuro melhor (os dois pais vietnamita e marroquino), o discurso das mulheres é crítico, distanciando, apaziguador: todas lembram que elas não puderam ir até o fim dos estudos para ter um diploma.²⁴ Como compreender então o fosso entre as duas gerações? Como explicar que os pais evocam uma fraternidade-mundo enquanto que seus filhos reconstróem e persistem em veicular uma genealogia reduzida à família (língua, religião, país), aos bairros e às pessoas que se identificam? Fazendo uma ligação com o que a família tem no seu imaginário, as AL dos alunos desvendam as estratégias de evitar quando se trata de falar, de contar a história familiar e também a dos alunos que, apesar do pouco de conhecimento do país e dos costumes dos pais, dizem pouco, eles também.²⁵ Mais ainda, os alunos reescrevem uma outra história: eles acreditam no que eles dizem. As famílias entrevistadas contam ter migrado para um futuro melhor: “Eu ouvi dizer que há um certo Senhor Mora que recrutava para a fábrica Citroen na França” conta M. I., pai de um aluno, trabalhando em Casablanca numa padaria francesa e que deixou seu país em 1970.²⁶ A mulher deste último, insiste, quanto a ela, sobre a “liberdade” de poder sair, falar com as pessoas e aprender. Para ela, a França “é maravilhosa quando nós não temos nada”. Outras, como a senhora B., argelina, evoca a língua francesa adquirida na escola colonial e escolhida mais tarde como língua para ensinar em seu país

²⁴ A “severidade” do pai volta como argumento justificando o interrompimento dos estudos. A mãe de S. pensa e se sente bem “em francês”, mesmo se ela lê revistas em árabe (língua na qual ela se sente “só” porque ela lhe ajuda na leitura); a senhora R. adora italiano e francês, além do árabe que ela fala cotidianamente; e a senhora B. ensinou quase 20 anos em francês, na Argélia, enquanto que ela tinha estudado nas duas línguas! Todas dizem e insistem sobre o bem-estar na França e nas línguas que elas falam e escrevem para a maior parte e que elas compartilham com seus filhos.

²⁵ Quando do debate sobre “o que eu sei sobre meu país de origem vs sobre a França”, todos tinham reconhecido, portanto admitido que eles sabiam mais sobre a França que sobre seu país. Mas foi oralmente e isso desapareceu na passagem ao escrito.

²⁶ Nós damos somente as iniciais dos nomes e prenomes. É a mãe de S. que me deu o texto que ela mesmo redigiu de acordo com o que lhe contou seu marido para ajudar seu filho na busca de informações.

(durante mais de vinte anos): ela se sente “melhor em francês” mesmo se ela não ensina mais depois de sua instalação na França. Somos obrigados a constatar que a maior parte dos alunos - sobretudo aqueles cujos pais não vieram - se resguardam num discurso vago e tranquilizador: todos confessam que “tudo se passou bem” quando suas famílias chegaram na França. Como lembra de Certeau, “dizer, é crer” (*Ibid.* : 279) e a passagem pela escrita é para todos eles uma “possibilidade de compor um espaço conforme um querer” (*Ibid.* : 294).

Tudo acontece como se o projeto dos pais, migrar, partir para viver melhor, não fosse transmitido aos filhos que, em consequência, procuram um lugar, reconfiguram *uma história* que eles imaginam pois seus conhecimentos do país “de origem” para nas férias passadas, normalmente no verão. Parece que estamos diante do que Glissant chama de sociedade atávica: “A ideia de pertencimento atávico ajuda a suportar a miséria e reforça a coragem ao combate da servidão e da opressão.” (Glissant, 1997 : 37). Uma parte dos alunos fantasia portanto um não-lugar, um país e uma filiação que relevam da utopia. Eles se projetam num alhures que existiu para seus pais (ainda uma vez aqueles que lá cresceram e que fizeram a escolha de partir). E este alhures toma forma de um *passado* vivido no presente, esvaziado de uma grande parte de sua história, vivida no cotidiano. A tentação é grande de se questionar sobre esta reivindicação imaginada: o que é que, na relação familiar, na troca, por conseguinte na transmissão, faz com que o aluno se encontre “suportando a miséria” e qual “servidão” e “opressão” ele deve “combater”? Não seríamos nós diante de uma “consciência infeliz” que alguns dentre eles exibem nas relações sempre conflituosas em curso porque eles se fecham “nas totalidades significativas fixadas por uma identidade, tão discutível quanto uma crença religiosa?” (Kaufmann, 2014 : 19).

Entre o discurso dos pais que se mostram abertos - alguns não compreendem porque “os jovens hoje se reivindicam alhures” enquanto que “os antigos adoram a França” (a senhora I., marroquina) -, e aqueles alunos que permitem uma outra visão, apesar das poucas informações dadas (do mesmo modo de Sékou, que conta de seu “avô paterno nascido na Costa do Marfim, na região de Boundiali, no norte do país. [...] Ele não foi escolarizado mas frequentou a escola do Coram porque na época, a escola do branco era percebida como aquela do mau caminho.”)²⁷, é o não dito que é preciso analisar, o que os

²⁷ Uma outra aluna escreveu que se seu avô não pôde ser escolarizado, “é por causa da

alunos entendem sem dúvida e que eles revelam mais ou menos, quando estão incomodados ou não. Estes últimos são conscientes que eles fazem ler o silêncio dos avós, até mesmo dos pais. Sabendo que eles iam ser lidos por todos os membros do projeto europeu, eles estavam divididos entre o desejo de responder ao exercício pedido e a vergonha de dizer “as coisas” guardadas em família. É ao silêncio que eles retornam: como escrever, dizer, compartilhar histórias destas famílias imigradas cujas narrativas de vida continuam pouco escritas?²⁸

É o silêncio que encontramos na resistência a escrita; eles recorrem a algumas frases fetiches nas quais são declinados os verbos *saber* e *se lembrar* em “eu” e “ele” reforçadas pela forma negativa: “eu não sei”/ “eles não sabem”, “eu não me lembro mais” (ou ainda “eles esqueceram”) quando nós lhes pedimos para interrogar seus pais sobre as línguas faladas nas famílias e também sobre as razões da imigração. De fato, a maioria deles se esquivou e disse que os pais “não sabiam”. Sem dúvida que na esfera familiar, ninguém aborda estas questões e que o pedido dos professores era sentido como uma violência, uma intrusão num espaço de silêncio que obrigava os alunos a romper com um não dito que os estruturou sobre o modo de recusa do país do qual eles são cidadãos e sobre as inquietudes identitárias reativas e exclusivas. Eles se atrelam ao que Glissant chama “uma identidade enraizada única”, que para ele, “mata o redor” (1997: 21).

De qualquer forma, e no caso destes colegiais, parece que uma

colonização francesa de 1830 a 1962”.

²⁸ Quando de uma sessão em torno de “Je me souviens (Eu me lembro)” de Pérec, nós tínhamos, com a classe, discutido sobre lembranças, a história longínqua dos alunos, quando eles eram pequenos. Pois bem, a discussão escorregou para a história da Europa e dos imigrantes. Então, com minha colega, nós lhes perguntamos o que diferencia as duas categorias. As respostas eram muito interessantes: para alguns, os primeiros “têm mais dinheiro”, os “documentos europeus”, eles estão “em casa”, “eles falam suas línguas” e não “não a mesma tradição, cultura” que eles (sub entendido, todos os europeus têm a mesma tradição e a mesma cultura que são diferentes das dos imigrantes) enquanto que os imigrantes têm “pouco dinheiro”, “um visto”, eles são “estrangeiros” e “não falam as línguas deles”. Eu tinha também insistido sobre o fato de que todos os membros do projeto iam ler “suas histórias”, porque elas são interessantes, sobretudo para aqueles que não conheciam a história da imigração na França. Um aluno, que não participou do projeto (sob pretexto de que sua mãe não quis lhe contar nada das línguas de da história familiar) tinha feito uma observação extremamente pertinente: “Senhora, normalmente quando a gente parte, migra. Quando a gente fica no país onde chegamos, somos imigrantes. Mas ao fim de um certo tempo, o que é que a gente é?”. É evidente que a resposta foi simples: a gente é cidadão do país, a gente é francês, etc. Ainda aqui, as resistências surgiram: a gente não é francês porque os franceses não nos veem assim, etc.

falta de transmissão da parte da família criou espaços vazios que eles povoam de imagens fantasiadas e supervalorizadas dos países e das culturas ditos “de origem” que são na verdade os dos pais, que eles se apropriam como “suas origens”, um bem inviolável e não negociável.

Em outro plano, estes alunos são considerados em dificuldade de aprendizagem pela escola francesa, imagem pouco valorizada deles mesmos que a instituição lhe evoca, que eles rejeitam rejeitando a escola, fortemente associada ao país França, que eles rejeitam da mesma maneira. H. Belhandouz (2002: 99) avança uma hipótese quanto aos percursos escolares caóticos destas pessoas:

“ [...] na França, as populações imigradas de países colonizados pela França, não tendo conhecido nestes países os processos de reapropriação identitária cultural consecutivos à descolonização, perpetuam uma identidade marcada por uma inferioridade em relação à cultura da antiga potência colonial transformada em país de acolhimento; atitude que eles transmitem a seus filhos e que tem por consequência, nestes últimos, uma vivência escolar frequentemente problemática.”

Esta hipótese nos parece especificamente heurística. Ela declina ao mesmo tempo os efeitos de violência e de invalidação produzidos pela história colonial, os de afastamento das pessoas dos países dos quais elas são originárias porque ausentes dos lugares e dos tempos pós-independências, espaços possíveis de “reapropriação de si, de sua história, de seu valor. Os pais, para quem esta reapropriação não pôde acontecer, este orgulho de ser, de certa forma, se fecham no silêncio e não transmitem nada, a não ser seu sofrimento mudo de viver como dominados. “Fomos nós que escolhemos uma parte de nosso passado, ou uma filiação, para dar sentido a um certo momento” escreve Kaufmann (*Ibid.* : 12). Talvez os alunos tenham necessidade, eles também, pelo momento de se escolher uma filiação, de se religar ao passado familiar para encontrar sentido.

O projeto de escrita das autobiografias languageiras foi adaptado para um segundo público constituído de mulheres idosas advindas da imigração que não escrevem e não leem. Estas mulheres são engajadas na aprendizagem da escrita e da leitura no seio de uma associação situada em Seine-Saint-Denis, associação que tem por missão manter a relação dos migrantes ou de seus descendentes com a cultura berbère. A preservação deste laço se faz pela aprendizagem da língua amazigh, mas também pelos ateliês de dança, canto e o compartilhamento do “capital culinário”.

Protocolos de prática das autobiografias languageiras

A pesquisa-ação durou dois anos, de 2012 a 2014. Durante o primeiro ano, nós observamos as práticas de classe e efetuamos entrevistas com as mulheres inscritas no curso de alfabetização, essencialmente Argelinas, majoritariamente berberófonas. No curso do segundo ano, após ter retranscrito as entrevistas e tê-las analisado, nós colocamos em prática alguns encontros, fora do espaço da associação, com um grupo de mulheres, no objetivo de preparar as mobilidades através da Europa. Estas entrevistas foram objeto de uma gravação que foi retranscrita e analisada. Na volta das mobilidades, nós procedemos da mesma maneira: entrevista coletiva, transcrição e análise.

Tal metodologia permite ficar mais perto do discurso das mulheres e de confrontar suas ambivalências: sua educação lhes destina aos afazeres de tarefas domésticas: preparar a comida, criar os filhos, lavar a roupa. Estas mulheres, reconhecendo a injustiça de sua condição, banalizam o fato e justificam por uma apreensão essencialmente do masculino: “os homens são assim”. Elas participam assim a normalização do que elas vivem como uma fatalidade imutável.

Realização, elaboração e desconstrução

As autobiografias languageiras são elaboradas a partir de entrevistas biográficas que permitem recolher as histórias de vida das mulheres que não escrevem. Elas são entrevistadas individualmente e respondem a questões que facilitam a reconstrução do seu percurso de vida, sua relação com as diferentes línguas que elas dominam ou não e de inscrevê-las numa história social onde elas são os personagens invisíveis.

A entrevista que foi gravada é em seguida transcrita e depois analisada, o que permite trabalhar *a posteriori* as narrativas de vida e principalmente de questionar certas passagens pouco explícitas, dificilmente observáveis no momento da entrevista. O caminho é longo porque ele nos obriga a analisar fragmentos de seu discurso fora do contexto onde ele foi recolhido.

No entanto, este procedimento nos levou a pensar diferentemente os espaços de formação e nos permitiu enxergar outras pistas de trabalho. Num segundo tempo, nós realizamos entrevistas coletivas durante as quais interagimos com estas mulheres que saturavam o discurso de suas experiências, comumente compartilhados entre todas. A análise destes momentos de discussão permitiu revelar certos elementos que parecem bloquear a aprendizagem da língua.

As barreiras/áreas de enclausuramento

Rapidamente percebemos que as relações de gênero eram um ponto de inquietude para esta população que narra os proibidos do pai, do marido, dos tios, pelo fato delas não terem sido alfabetizadas nos países de origem (Argélia/Kabylia) ou que elas não tenham se dedicado a isso antes do marido desaparecer (morto ou divorciado no país de origem). No entanto, os homens não são os únicos responsáveis destas proibições: as expectativas das mães e das avós participam também do confinamento das mulheres nos papéis sociais a elas atribuídos: são destinadas a se consagrar ao lar e à comunidade, em detrimento de uma realização individual. A outra explicação de acordo com elas sobre a ausência de escolarização é a situação do país, então colonizado pelos Franceses²⁹. Z. nos deu uma outra interpretação da ausência de escolarização no seu caso: nem ela nem seus irmãos e irmãs foram escolarizados porque eles eram pobres e deviam participar do sustento da casa. A escolaridade não seria fruto portanto exclusivamente do gênero ou do status indígena/colono, mas também da situação de pobreza dos “indígenas”.

Quando as mulheres, liberadas dos maridos, desenvolvem sua aprendizagem de alfabetização³⁰, elas o fazem através do viés desta associação que lhes propõe cursos dispensados por um voluntário, berbère como elas. Os cursos acontecem numa sala organizada como uma sala de escola (aprendizagem do alfabeto, das sílabas) cujo benefício para as aprendizes não é satisfatório. Todas dizem que “não aprendem”. Os efeitos negativos desta metodologia refletem no conjunto do grupo. Além das quatro horas de curso, as mulheres participam da vida da associação fazendo bolos, pães tradicionais ou cuscuz, que são servidos nas ocasiões de “portas abertas” ou encontros políticos organizados pelo presidente da associação.

A associação, que seja no momento da formação ou quando das atividades anexas, não permite a estas mulheres o acesso a uma certa autonomia, pois elas são fechadas nos papéis esperados para aqueles que as dominam: aprender a ler e a escrever como é comum fazer com crianças,

²⁹ É a explicação que nos dão as alunas com quem F. Allouache trabalhou.

³⁰ Alfabetização: aptidão a compreender e a utilizar a informação escrita na vida corrente, em casa, no trabalho e na coletividade em vista de atingir os objetivos profissionais e de expandir seus conhecimentos e suas aptidões. OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). 14 de junho de 2000: *A alfabetização na era da informação*.

saber cozinhar os pratos tradicionais e fazê-lo quando for pedido.

As mulheres foram preparadas para o papel de esposas, de mães, de avós e, durante a vida comum, os maridos assumiram a parte das relações fora de casa³¹, notadamente tudo o que se relaciona aos escritos. Aprender a ler e a escrever porque o marido não está lá para gerenciar os “papéis”, faz parte para elas de um processo de liberação. Mesmo se as crianças continuam a assumir suas tarefas, é necessário para elas se libertarem deste últimos para saber fazer sozinhas.

Quando as interrogamos sobre as razões de seu sentimento de não “conseguir”, a mesma resposta: “coisas demais na cabeça”. A frase volta como um leitmotiv e remete aos sofrimentos que todas elas viveram como destino inexorável. Seu meio-ambiente sociocultural, o que elas chamam “a tradição”, preparou-as a integrar o fato que elas só podem existir no papel de mãe ou de esposa, mesmo quando são viúvas ou divorciadas, e, inevitavelmente, elas ressaltam as histórias do passado que giram em torno do marido, do pai, do homem, todos violentos e castradores. Não há nenhum lugar para o pensamento individual nem para um afeto pessoal. O espaço cognitivo, saturado pela dureza da vida, parece não deixar possibilidade para a aprendizagem. T. diz: “eu sei fazer o cuscuz, a crepe, o pimentão assado, tudo... mas ler-escrever, não é para nós” (reunião de 08/03/2014). Aqui, é a autorização a aprender que esta em jogo.

Para lhes deixar entrever a possibilidade de uma outra vida, parece primordial trabalhar sobre as representações, as expectativas destas mulheres e abrir uma janela em direção a outras interpretações da realidade, possíveis segundo os prismas que não seriam fechados nos mesmos comportamentos. Esta abordagem implica em um confronto ao outro, aquele ou aquela que é diferente de si.

Movimentar os espaços de aprendizagem e modificar as imagens fantasiadas

Estas mulheres não remetem em questão o agenciamento da sala³² na qual elas seguem as aulas ministradas pela associação porque

³¹ No que concerne as relações com a escola, elas constituem, em todos os casos, o privilégio da mãe. O marido, que é o único a trabalhar, gerencia o pagamento das faturas e das compras consequentes. O cotidiano que não diz respeito à estabilidade financeira do lar é deixado à discreção da esposa.

³² Aula magistral

ela corresponde ao que elas viam nas salas de aula onde suas crianças eram escolarizadas e, elas, aprenderam a ler e escrever e fizeram, algumas, longos estudos³³. Neste imaginário, é desta maneira e unicamente assim que elas deveriam aprender a ler e escrever. Ora, elas dizem que “não conseguem”, sem por isso colocar em questão o que lhes é transmitido, nem a maneira pela qual lhes transmitem.

Num segundo tempo, nós lhes propusemos nos acompanhar no quadro das “mobilidades” do projeto Pluri-la. Estes encontros de trabalho aconteciam em diversos países participantes do projeto europeu e eram o espaço de trocas em torno do avanço dos trabalhos dos diferentes participantes. Tratava-se para nós de mostrar a estas mulheres que pode-se trabalhar, pensar, refletir, trocando com nossos colegas de espaços diferentes daquele a que estamos ligados. T. e M., a professora, vieram com a equipe parisiense no encontro da Polônia em outubro de 2013. Era a primeira vez que T. se rendia a um país do espaço europeu outro que a França, mas sobretudo outro país que fosse a Argélia. Quando nós abordamos a possibilidade da viagem, T. não fez nenhuma questão sobre o país onde íamos. A professora havia encorajado sua participação na viagem, portanto ela aceitou sem discutir. Ela estava feliz de “partir”.

Em seguida, três mulheres, T., Z. e Zo, participaram sozinhas, sem a presença da professora, aos encontros de Pavia em fevereiro de 2014 e de Paris em maio do mesmo ano. Questões então surgiram: “O que devemos fazer? Preparamos um cuscuz?” A estas mulheres, parece que a única forma de participar, é uma contribuição culinária ou alguma atividade prática. Elas podem se inscrever nesta metodologia de encontros no interior do espaço europeu, fora de sua esfera habitual de viagem, mas é preciso que sintam um papel prático que, a seus olhos, lhes torne visível, útil.

Na ocasião dos encontros de debriefing, após a mobilidade a Pavia principalmente, a mesma questão da cozinha se colocou e nós nos opusemos a suas propostas de preparar crepes, um cuscuz ou bolos. Nós lhes oferecemos um encontro tranquilo, em torno de um chá com guloseimas que nós havíamos comprado e T. fez uma observação que nos deixou desconcertadas. Pegando um docinho, ela disse: “Bom apetite aos bolinhos”. Este comentário, assim como a análise do conjunto de seu discurso colocaram em destaque uma falha das formas apropriadas em francês, e igualmente a mesma falha no domínio da

³³ Uma das filhas de Z. é médica, o filho de outra é professor na universidade.

língua materna. Formas como “neras³⁴” em berbère (“ela disse”) testemunham uma desqualificação do “eu”. T. nunca diz “eu”, ela fala dela na terceira pessoa do singular (ou na segunda), tanto em francês quanto em berbère. Como é possível utilizar o “eu” em francês, se ele não é adquirido na língua materna? Ao fim de nosso encontro, rico em discussões, Z. nos deu, a cada uma, um pequeno saquinho contendo pimentões, azeite e makrout³⁵...

A questão da alimentação se apresentou novamente no encontro de Paris. A mesma proibição foi seguida da mesma reação: makrouts apareceram no fim do seminário e foram generosamente oferecidos aos participantes, encantados com esta atenção. Mesmo embarcadas num projeto *distante* de sua vida habitual, lhes é impossível não estar em *doação*.

As mulheres participaram de todos os grupos de trabalho em Pavia e em Paris. Elas contribuíram nas discussões a altura de suas competências, essencialmente orais, e expressaram seus sentimentos: “Na grande conferência (Pavia), eu estava no paraíso”; “Eu junto aos intelectuais, eu estou mais inteligente”. É inegável que elas se sentiram valorizadas por estas mobilidades: sua participação em uma reflexão conjunta, os jantares juntos no restaurante onde elas eram servidas e não serviam aos outros.

A questão da aprendizagem da leitura e da forma que ela deveria tomar foi abordada diante a bancada de um livreiro em Paris. Z., motivada por uma de nós, tentava ler os títulos das obras. Ela procedia como lhes haviam ensinado: soletrando as letras, depois as reagrupava em sílabas mas raramente conseguia perceber a palavra inteira. Insistimos a que se apoiasse sobre a ilustração da capa, levando-a a completar a palavra que ela tinha começado a decifrar e que ela conhecia oralmente, mas ela não identificava escrita. Dessa forma, conseguiu ler um título inteiro. Parecia que apoiando-se sobre uma outra abordagem de aprendizagem, mobilizando os conhecimentos do mundo do sujeito aprendiz, Z. se aproximava mais de entrar realmente na alfabetização. Num outro nível, tendo incorporado totalmente seu espaço escolar, aquele da sala de aula, que gerava seu aprendizado, não lhe veio a mente que qualquer outro espaço entorno dela poderia ser de aquisição de saberes.

³⁴ Literalmente, isso quer dizer “eu lhe disse” mas T. emprega no sentido de “eu me disse” ou “ela disse”, enquanto fala dela.

³⁵ Bolo feito a base de trigo e amêndoas.

Conclusão geral

O dispositivo de pesquisa-ação referente às AL atingiu alguns de seus objetivos: levar os alunos a uma forma de reflexão quanto à problemática das identidades, construir um laço entre a história migratória dos pais (mais ou menos secreta) e a história presente dos filhos, que explode algumas vezes sob forma de violência, de recusa de filiação ao país dito “de acolhimento”, que, para muitos, é aquele onde eles nasceram. Na proposta de 2012, os escritos dos alunos pareciam apaziguadores e o fato de aceitar se dizer “Francês” é talvez uma etapa em direção a uma complexificação das noções de pertencimento e de identidade. A participação dos pais é muito importante para os filhos: aceitando participar do projeto PLURI-LA, não somente eles indicam que eles participam de um projeto no colégio, que eles consentem em falar o que eles escondem porque é difícil narrar a miséria, as humilhações, as desclassificações sociais. Através deste projeto, eles restauram um laço vazio com seus filhos na narração de sua história, que, como os alunos o dizem coletivamente, “lhes pertence”, mas também pertence aos filhos. Como lembrava a professora, o que “surgiu no grupo ultrapassa o próprio projeto” (jornal de bordo, 13 de janeiro de 2012).

As biografizações de línguas, de culturas, de histórias de vida de pessoas estivadas no mundo, nos levam a pensar no individual e no social, no singular e no universal, as tensões entre as polaridades.

É claro que a sociedade francesa, as representações que ela constrói dos imigrantes, sua escola, tensa em relação à igualdade de chances para todos, mas finalmente pouco aberta à diversidade, produz com frequência efeitos contrários a suas ambições e seus engajamentos. Combinam-se a isso as consequências de formas de desqualificação incorporadas por certos pais que preferem se refugiar no silêncio, antes de transmitir uma narrativa sem dúvida vivida sobre o sofrimento.

De acordo com os escritos dos alunos, não é evidente que identidades híbridas se definem, se afirmem porque é difícil de se “sentir”, de se admitir plural, múltiplo, trabalhado na nossa educação, nossa história, nos encorajam a nos reconhecer num povo, uma nação, uma língua, uma “cultura atávica” (Glissant). Entretanto, estas narrativas de línguas, de si, são sem dúvida um primeiro passo para um tipo de conscientização da diversidade que está em nós, do humano plural que somos, engajados, talvez sem mesmo sabê-lo, no combate contra o que A. Maalouf nomeia as “identidades perigosas”.

Bibliografia

Teoria

Allouache, F., Blondeau, N. (2011): « Biographies langagières » in *Kaléidoscope Langues en couleurs, Celebrating languages/Eloge des langues*, Commission européenne, pp. 47-62

Anaut, M. (2007): « Transmissions et secrets de famille : entre pathologie et créativité », *Revue internationale de l'éducation familiale*, 22, 27-42

Ardoino, J.: « Altération », <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/altération.fr> (article non daté)

Ardoino, J., de Peretti, A. (1998): *Penser l'hétérogène*, Desclée de Brouwer, Paris

Belhandouz, H. (2002): « Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial. Le cas de jeunes adultes originaires des «anciennes possessions françaises» en situation de «raccrochage» au diplôme d'accès aux études universitaires», *VEI Enjeux*, n° 129, pp. 94-121

Bézille-Lesquoy, H. (2003): «L'autodidacte ». *Entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'Harmattan

Blondeau, N., Allouache, F. (2008) : *Littérature progressive de la francophonie*, Paris, CLE International

Bruner, J. (2002): *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris, Retz

Dalgalian, G. (2000): *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan

Certeau, M. de (1990): *L'Invention du quotidien. 1 Arts de faire*, Paris, Gallimard, Folio/Essais

Dolory-Momberger, Ch. (2010): « Formation, travail social et biographisation des parcours », conférence prononcée à la journée d'études de l'IRTESS de Dijon, 15 juin 2010, <http://www.irtess.fr/>

images/stories/doc_en_ligne/15_06_2010

Freire, P., (1977): *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, FM, Petite Collection, Maspéro

Glissant, E. (1997): *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*, Paris, Gallimard

Kaufmann, J.-C. (2014): *Identités, la bombe à retardement*, Paris, Éd. Textuel, Coll. Petite encyclopédie critique

Lebovici, S. (1998): « L'arbre de vie. Le processus de filiation et de parentalisation », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 22 98-127.

Le Bris, M., Rouaud, J. (2010): *Je est un autre. Pour une identité-monde*, Paris, Gallimard

Legrand, J.-L., Pinon, G. (1993-2013) : *Les histoires de vie*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je?

Maalouf, A. (1998): *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset

Molinié, M. (2006) (dir) : *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications, n°39

Moore, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier

Moro, M.-R. (2012) : *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Montrouge, Bayard

Noudelmann, F. (2004) : *Pour en finir avec la généalogie*, Paris, Scherer, Coll. Non et non

Perregaux, Ch. (2002) : « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Université de Neuchâtel, n°76, pp. 81-94

Tomkiewicz, S., (1999, 2001) : *L'adolescence volée*, Paris, Calmann-Lévy, Hachette Littératures

Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, Cl. (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines

Literatura

Ben Jelloun, T. (1996) : *Les raisins de la galère*, Paris, Fayard

Beauvoir, S. (1958) : *Mémoire d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, Le livre de Poche

Camus, A. (1994) : *Le Premier homme*, Paris, Gallimard

Cavanna, F. (1978) : *Les Ritals*, Paris, Belfond, Coll. Le Livre de Poche

Jabès, E. (1991) : *Le Livre de l'hospitalité*, Paris, Gallimard

Kourouma, A. (2000) : *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil

Laroui, F. (2010) : *Une année chez les Français*, Paris, Julliard

Laye, C. (1953) : *L'enfant noir*, Paris, Plon, Coll. Pocket

Pérec, G. (1975) : *W ou le souvenir d'enfance*, Paris, Gallimard

UMA ÁFRICA FEMININA E RESISTENTE EM UM ROMANCE ARGELINO

*Maria Rennally Soares da Silva
Josilene Pinheiro-Mariz*

«Écrire en langue étrangère, hors de l'oralité des deux langues de ma région natale — le berbère des montagnes du Dahra et l'arabe de ma ville—, écrire m'a ramené aux cris des femmes sourdement révoltées de mon enfance, à ma seule origine. Écrire ne tue pas la voix, mais la réveille, surtout pour ressusciter tant de sœurs disparues.»¹

Assia Djebar

Introdução

Lutas e disputas territoriais sempre marcaram a história da humanidade. Países da Europa, durante séculos, buscaram ocupar territórios que, na ótica do europeu, eram espaços que necessitavam de “civilização”. Para além da discussão sobre noções ligadas à ideia civilizatória,

¹ Escrever em língua estrangeira, fora da oralidade das duas línguas da minha região natal – o berbere das montanhas do Dahra e o árabe da minha cidade -, escrever me levou aos gritos das mulheres surdamente revoltadas de minha infância, à minha única origem. Escrever não mata a voz, mas a desperta, sobretudo para ressuscitar muitas irmãs desaparecidas. (DJEBAZ 1995, p. 285).

um dos principais objetivos dos países que assumiram a empreitada colonizadora era fazer os povos “céticos”, sob o prisma eurocêntrico, tornarem-se cristãos e civilizados. Foi assim, que na segunda metade do século XIX, a França, comandada pelo ministro da Educação e com visão positivista, Jules Ferry, empreende a sua missão em diversos países africanos, incluindo-se, nesse cômputo, o norte do continente. Entretanto, essa região conhecida como Magrebe, (em árabe: onde o sol se põe, poente) e Machrek (onde nasce o sol, nascente), em sendo uma das regiões-alvo de significativas disputas territoriais desde a Antiguidade e dos Impérios Mulçumanos e Otomanos, em uma história mais recente, datando de cerca de dois séculos, passou a ser foco também de franceses, espanhóis, alemães, britânicos e italianos.

Originalmente habitada por povos berberes, a região do Magrebe, ao norte do deserto do Saara, composta por Marrocos, Saara Ocidental, Argélia e Tunísia e ainda o Grande Magrebe, incluindo-se também a Mauritânia e a Líbia, alvo histórico de presenças colonizadoras, foi também objeto de acordos internacionais envolvendo países europeus que buscavam assumir o comando da região. Assim, resultando no documento conhecido como *Protectorat français au Maroc*, os conflitos foram pacificados a partir do acordo internacional (PROTECTORAT FRANÇAIS AU MAROC, 1912).

Para a França, até se chegar a esse acordo, a região magrebina foi um constante terreno de caça que, de modo cruel e violento, impôs aos povos dessa região, a sua cultura e a língua francesa como idioma oficial. A partir disso, tanto o sistema educacional, quanto o administrativo passaram a ser mediados a partir da língua francesa – logo, a língua do colonizador tornou-se, então, o símbolo da despersonalização cultural do povo da região do Magrebe (SOARES, 1990).

Diante da derrota face ao seu colonizador, o povo argelino buscou maneiras diversas de resistir à presença do “invasor”, encontrando formas de confrontar aquele que se via como superior ao povo local e dono do território. Por certo, mesmo com o fim das disputas, com a assinatura do *Protectorat français au Maroc*, o fato de ser um lugar de históricos conflitos, ressalte-se que o povo magrebino precisou aprender a conviver com a presença do estrangeiro como seu superior. É nesse âmbito, então, que a prática da escrita literária tem se revelado para escritores magrebinos, há décadas, como uma maneira, por vezes velada, de expressar a sua dor, suas revoltas, tristezas, alegrias e seus sonhos. A literatura constituiu-se, portanto, em um espaço de subterfúgio para o povo que historicamente vive certo sentimento de “não

pertença”, quando do doloroso processo de colonização.

O continente africano, território que possui uma média de trinta milhões de quilômetros quadrados, teve a sua realidade “retalhada, subjugada e efetivamente ocupada pelas nações industrializadas da Europa” (UZOIGWE, 2010, p. 3). O período de 1880 a 1935, abarcou o cenário da conquista, ocupação e instauração do sistema colonial na África. Assim, até 1880, 80% do território africano era governado por seus próprios reis, rainhas, chefes de clã. Porém, nos trinta anos seguintes, viu-se uma mudança radical nesse quadro e, em 1914, a África inteira estava sob a dominação de potências europeias e dividida em colônias, conforme a divisão estabelecida pelos colonizadores europeus. Até que em 1935, diversos movimentos nacionalistas, reivindicando independência, conseguiram, aos poucos, a liberdade de alguns países africanos do jugo e poderio europeu (BOAHEN, 2010).

Em meio a toda a essa relação conflituosa com o outro, o que dizer sobre o espaço da mulher nessas sociedades? Nos documentos que dizem respeito aos Direitos Humanos, em códigos, leis e normas, lê-se que a mulher deve ser tratada de maneira igual ao homem, no que se refere à dignidade e à liberdade. Porém, na prática, esses direitos são violados e o que se vê são atos de violência não justificada, declarada ou velada, que nega à mulher o direito de ser. No mundo árabe, leis modernas reservam às mulheres um status inferior ao dos homens (ACHOUR, 2011).

Na Argélia, país de Assia Djebar, autora do romance que analisamos nestas ponderações, as mulheres compõem apenas 15% do total da população economicamente ativa, enquanto estudos comprovam que as mulheres estão mais qualificadas para o mercado de trabalho argelino do que os homens. Não por razões de superioridade ou inferioridade de gênero; mas, sim, porque “mais da metade das mulheres em atividade remunerada são titulares de, ao menos, o diploma de estudos secundários, contra apenas um quinto dos homens. Em 2010, meninas e adolescentes representavam 57% da população estudantil do país.” (ACHOUR, 2011, p. 36).

Mas, essa história nem sempre foi assim. Nos três primeiros séculos de vigência do Islamismo, estava em vigor o *Ijtihâd*, um método de interpretação dos textos sagrados, elaborado pelos primeiros sábios e teólogos do Islã, que propunham o bem comum e a igualdade de gênero. Porém, no século seguinte, mediante a suspensão desse método, as mulheres foram as principais afetadas, uma vez que tal fato ocasionou a prática de leis e costumes desfavoráveis à emancipação

das mulheres e favorável à sua marginalização e condição subalternizada em relação ao homem; situação que vem se prolongando até os dias atuais (HAJJAMI, 2008).

Assia Djebar: a porta-voz da mulher argelina

Diante disso, a escritora e também cineasta argelina, Assia Djebar, (1936-2015), pseudônimo adotado por Fatima Zohra Imalayène, cuja obra artística compreende desde romances, novelas, poemas, ensaios até peças de teatro e cinema, tem como tema central de suas produções, a emancipação feminina e a situação conflituosa da Argélia na época da colonização. Assia Djebar é tida como uma das mais influentes personalidades da literatura feminina do Magrebe; uma verdadeira porta-voz da mulher, diante do silêncio que foi imposto à mulher árabe-muçulmana do Magrebe, através da literatura.

Assia Djebar é uma escritora descendente de uma família tradicional argelina. Seu pai, Tahar, era francês, professor de uma escola primária francesa no interior da Argélia. A vida de Djebar tomou um rumo diferente da vida das demais mulheres da cultura árabe-muçulmana, quando o seu pai a ingressou em uma escola francesa, com apenas cinco anos de idade (SOARES, 1990). Ela estudou na França e, aos 20 anos de idade, escreveu o seu primeiro romance: *La soif* (1957), tendo-o publicado utilizando um pseudônimo, para que os seus pais não viessem saber que ela havia escrito um romance, pois, enquanto mulher árabe-muçulmana, ela estaria transgredindo os costumes de sua cultura. Após esse romance, ela escreveu ainda vários outros, a exemplo de *Les impatients* (1958), *Les alouettes naïves* (1967), dentre outros.

Por todas essas considerações, temos como principal objetivo identificar no romance *L'amour, la Fantasia* (1985), da argelina Assia Djebar, a inscrição de registros de resistência, diante da situação de subalternização à qual foi submetida a mulher argelina, tendo como corpus, excertos do referido romance. Inicialmente, discutiremos sobre a literatura como um espaço de refúgio para a Argélia colonial, mostrando que esse país buscou forças para viver a sua emancipação política, através da escrita literária.

Em seguida, situamos a militante produção literária feminina na região Magrebina, no noroeste da África, como uma forma encontrada por mulheres dessa região, para ceder espaços que outrora foram negados, à mulher argelina. Por fim, analisamos o romance em estudo,

de modo a identificar inscrições de resistência da mulher argelina. Essas reflexões estão ancoradas na sociocrítica, apresentando a maneira como se constrói uma analogia entre a subalternização da mulher e a da Argélia. Constatamos, a presença de traços que revelam ações de resistência feminina, mediante a condição de subalternização imposta às mulheres árabes.

Djebar lecionou como professora de História na universidade de Argel. Porém, ela se sentia diante de um dilema: sendo uma historiadora árabe e conhecendo, pois, toda a opressão vivida pelo povo argelino, com relação aos colonizadores franceses, a sua língua de escrita era a mesma do colonizador. Tanto em sua expressão literária quanto em sua produção cinematográfica, Assia Djebar abordou questões em torno do universo feminino de maneira minuciosa, desde os aspectos físicos, até os mentais, os sociais, os linguísticos etc., a partir de suas experiências íntimas e das suas reflexões pessoais. O principal tema encontrado em sua obra é a emancipação da mulher durante a guerra da independência (1954-1962).

Em *Les alouettes naïves* (1967), o tema principal era o prazer do romance erótico, em que a heroína, ao final, adquire a liberdade de ter uma vida emancipada, independente, mas que, ao mesmo tempo, trazia nas veias o sangue da inquietação. Inquietude essa, que é demonstrada como o principal desejo de todas as mulheres argelinas em *L'amour, la fantasia* (1985), obra em que Djebar retrata a realidade social durante a fase de conquista da Argélia, bem como a fase da guerra pela sua independência (BRAHIMI, 2001). Olharemos, de modo mais detido, para as resistências e transgressões operadas na segunda parte² do romance *L'amour, la fantasia*.

A literatura como espaço de subterfúgio para a Argélia colonial

Durante muito tempo, diversas sociedades africanas foram condicionadas ao jugo da colonização; situação que ocasionou a ocultação das identidades desses povos, devido a imposição das culturas dominantes. O processo de colonização não foi uma realidade muito fácil para os povos africanos e deixou vestígios dolorosos que perduram até hoje, a exemplo dos estereótipos raciais, geradores de desprezos e de

² Optamos por nos deter apenas à análise da segunda parte do referido romance, pelo fato de este trabalho ser um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento.

incompreensões.

No final do século XIX, o Magrebe – que consiste na região noroeste da África, composta por países emergentes – tornou-se o terreno de caça do império francês, que por sua vez, de modo cruel e violento, colonizou os povos dessa região, impondo assim, a sua cultura e a língua francesa como idioma oficial do local. A partir disso, tanto o sistema educacional, quanto o administrativo passaram a ser mediados a partir da língua francesa – logo, a língua do colonizador tornou-se, então, o símbolo da despersonalização cultural do povo da região do Magrebe (SOARES, 1990).

Muito mais que uma marca temporal, o pós-colonialismo propõe a ultrapassagem da história da colonização, para que não se viva exclusivamente imerso em uma assimilação da tomada colonial de outrora. A literatura pós-colonialista escrita em língua francesa traz como principais temas: o exílio, a imigração, o nomadismo, a aculturação, a diversidade, a diferença cultural, o hibridismo, a situação das mulheres na cultura muçulmana etc. E os seus romances, apresentam cunho realista, carregados de emoção e de esperança, mostrando assim, a resistência desses povos aos vestígios deixados pelo colonialismo europeu (COMBE, 2010). Essas temáticas nos remetem à Fanon (2008), quando nos faz refletir que as formas de exploração e subalternização são idênticas e têm em comum o mesmo objeto, o ser humano.

Nesse contexto, algumas escritoras magrebina que produzem textos em língua francesa, fazem, da sua escrita, um grito de socorro e uma exposição de denúncias e de revoltas, mediante a situação de marginalização que vivem. Diversas obras da literatura magrebina tratam a respeito da problemática do papel da mulher em meio a uma situação social que a discrimina e a põe à margem de toda a sociedade.

Diante de todas essas situações de subalternização, tanto com relação aos povos nativos, quanto com relação à situação da mulher argelina, o povo argelino encontrou, na prática da escrita literária, uma maneira de falar, de expressar a sua dor, as suas revoltas, as suas tristezas, as suas alegrias, os seus sonhos. A literatura constituiu, portanto, um espaço de subterfúgio para esse povo que estava em passando por esse doloroso processo de colonização (COMBE, 2010).

Prefigurando um espaço de contestação e de denúncias, o emblemático romance em estudo *L'amour, la Fantasia* (1985) possui características muito peculiares, nas quais se mesclam elementos autobiográficos, mas, sobretudo, de ficção. Alguns estudiosos, a exemplo de Chih (2014), Benalil (2004), Gafaiti (1999), Najiba (1995) e alguns

outros, consideram esse romance uma obra autobiográfica.

Contudo, possuindo um peculiar estilo de escrita, Assia Djebar utiliza uma linguagem alegórica e emblemática, na qual os traços autobiográficos são quase imperceptíveis. Essas nuances se tornam difíceis de serem enxergadas, porque mesmo com a presença de situações particulares de sua vida pessoal, a autora imerge esses elementos em situações ficcionais, se apropriando e revivendo histórias de personagens femininas diversas, transitando entre o contexto do passado colonial e o do momento presente pós emancipação política.

Evocando histórias vividas por suas ancestrais, Assia Djebar “ressuscita”, através da escrita, muitas mulheres que foram privadas de dizer que existiam, privadas de concretizarem seus sonhos, seus desejos, tal como a Argélia também foi privada dessa liberdade, diante da colonização francesa.

Desse modo, a ficção se torna um elemento muito mais forte nesse romance, uma vez que a autora toma para si as histórias que narra, transmitidas por gerações através da tradição oral, testemunhadas por anciãos de diversas tribos de seu país, para compor o todo de sua obra. Inclusive, no próprio romance, a narradora diz que a autobiografia escrita na língua do outro se constitui como uma ficção (DJEBA, 1985, p. 136) e, ainda, chama o romance de “ficção; minha ficção” (DJEBA, 1985, p. 142).

Para o estudioso e especialista no gênero autobiográfico, Philippe Lejeune (2008), a autobiografia consiste em uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Esse gênero apresenta a personalidade do autor, com um aspecto confessional e não possui o elemento do segredo, que prende o leitor à narrativa.

Logo, observamos que *L’amour, la Fantasia*, não se caracteriza por essa definição autobiográfica. A tese defendida por Regaieg (1999) é a de que ocorreu, nesse romance, uma tentativa de escrita autobiográfica que chegou a fracassar. E esse fracasso se deu pelo fato de ter sido escrito em língua francesa – língua que a recorda, de imediato, da “história sangrenta da Argélia” (REGAIEG, 1999, p. 1).

Para essa estudiosa tunisiana, o projeto autobiográfico de Assia Djebar não consegue manter os pactos autobiográficos mencionados por Lejeune (2008), uma vez que encontramos uma narradora anônima, que utiliza cerca de uma dezena de páginas para mencionar situações de sua vida pessoal, enquanto a sua “escrita de si” se transforma

em “escrita-ferida” (REGAIEG, 1999, p. 2). A escrita autobiográfica é, pois, minada pela onipresença da história da Argélia e esse é um exemplo incontestável da forma como a literatura se caracteriza como um lugar de subterfúgio para os povos argelinos mediante a opressão colonizadora.

Registros de resistência feminina em *L’amour, la Fantasia*, de Assia Djebar

O romance *L’amour, la Fantasia* (1985) reescreve a história da Argélia e de Assia Djebar, expressando memórias coletivas e pessoais, presentes nas vozes de mulheres argelinas. Trata-se de ouvir as histórias de luta, de dores e de resistência que contam essas mulheres, expressando a subjetividade feminina diante do período conflituoso da colonização (contexto histórico do enredo) e também da pós-colonização (contexto da publicação da obra), através da evocação de memórias de infância da narradora-personagem.

O romance tem 315 páginas e está capitularmente dividido pela própria autora em três partes. Aqui, analisaremos alguns excertos presentes na segunda parte, identificando a inscrição de registros memoriais de resistência, diante da situação da mulher árabe-muçulmana, dentro do contexto pós emancipação política. Para isso, tomamos como base teórica a sociocrítica, segundo a qual, a natureza social do texto não se reflete na obra, mas, nela se reproduz (DUCHET, 1971).

A segunda parte que aqui está sendo analisada, apresenta sete capítulos. Os capítulos 1, 3 e 5 trazem relatos históricos de guerras e de massacres ocorridos na Argélia, enquanto os capítulos 2, 4 e 6 trazem relatos pessoais de memórias da autora. O sétimo capítulo se apresenta como um texto poético de caráter lírico, que unifica as menções do país e da vida da autora.

Nas primeiras páginas da segunda parte, intitulada *Les cris de la Fantasia*³, a epígrafe introdutória denuncia o que será visto com a leitura das páginas seguintes: a violência da invasão francesa em terras argelinas. Ali, são evocadas as palavras de Ibn Khaldoun (1332-1406), filósofo tunisiano « (...) *Après avoir **pénétré** dans leurs pays et **vaincu leur résistance**, je pris des otages en gage d’obéissance*⁴... »

³ Os gritos da *Fantasia*. Todas as traduções da língua francesa são de nossa autoria, salvo menção contrária.

⁴ “(...) Após ter penetrado no país deles e vencido sua resistência, eu tomei reféns como

(DJEBAR, 1985, p. 72, grifo nosso), mostrando que o objetivo do colonizador era, justamente, o de enfraquecer a força de resistência dos habitantes nativos, utilizando o discurso como principal arma, relevando a sua dita superioridade e dominação como carro-chefe de suas ações. A marca “penetrar” no país argelino revela a ação forçada do colonizador de introduzir-se naquele lugar e de apropriar-se dele, matando quem encontrasse no caminho, ateando fogo em tribos inteiras e massacrando os nativos “*ennemis qui, mal réveillés, ne pourront pas combattre*.”⁵ (DJEBAR, 1985, p. 77). Emboscadas, ataques-surpresa e pelotões populosos foram preparados de modo a, de fato, penetrar nesse país e “vencer” a resistência dos nativos de modo cruel.

Por ser historiadora, Assia Djebbar tinha acesso aos documentos oficiais que contam a história de seu país; assim, conhecia bem o discurso vitorioso do colonizador que narra a “conquista” realizada em terras argelinas e, portanto, sabia toda a verdade que não foi contada (o massacre de seu povo). Por muito tempo, ela, como historiadora, colocou-se como ouvinte, para conhecer os relatos de mulheres guardiãs da verdadeira história ocultada dos documentos oficiais (BRASCHI, 2011). Tendo escutado essas mulheres de seu país: tias, vizinhas, ancestrais, cujas histórias foram sendo transmitidas de geração em geração, somando essas narrativas àquelas da sua infância, da adolescência e da vida adulta, a autora buscou traçar um paralelo entre a sua história pessoal e a história de seu país.

A atitude de trazer à tona histórias que foram silenciadas, de mulheres que lutaram, que viveram, que existiram e que resistiram, Assia Djebbar opera um movimento de resistência, reivindicando através de sua escrita, o papel das mulheres na conquista da independência de seu país durante a guerra da liberação. Assim, o próprio ato de ter escrito esse romance, trazendo para o seu cerne esses relatos sobre o massacre vivenciado pelo povo argelino, já denota um registro da memória coletiva, bem como a primeira atitude de resistência feminina aqui apontada.

No primeiro capítulo, nos deparamos com registros da memória coletiva, sobre a invasão francesa no território de Orã (cidade no litoral mediterrâneo da Argélia), que fazia com que perdurassem as “*hostilités franco-algériennes*”⁶ (DJEBAR, 1985, p. 74). Logo, se as hostili-

um gesto de obediência.” (DJEBAR, 1985, p. 72).

⁵ Inimigos que, mal despertados, não poderão combater. (p. 77).

⁶ Hostilidades franco-argelinas. p. 74

dades eram mútuas, isso quer dizer que os argelinos também resistiam e travavam combates corpo-a-corpo com os franceses, de modo que perpetuava uma persistente “*effervescence*”⁷ (DJEBAR, 1985, p. 74) nas relações entre colonizador e colônia/colonizado.

Os homens lutaram de forma direta. Como as mulheres eram excluídas desse tipo de batalha, posto serem consideradas incapazes de travar essas lutas, apenas os homens eram considerados guerreiros. Quanto às mulheres, elas eram tratadas apenas como as esposas, filhas, irmãs dos guerreiros; contudo, quando se encontravam diante dos invasores, dos inimigos, as mulheres também resistiam, lutavam e se protegiam “até mesmo com o sangue, se preciso”⁸ (DJEBAR, 1985, p. 83). Constatamos, aqui, uma segunda atitude de resistência da mulher argelina; resistência não-declarada, silenciada e ocultada dos relatos históricos, mediante a hostilidade dos soldados franceses.

Essa segunda resistência pode ser observada quando a narradora menciona prisioneiras agrupadas, que aguardam o que lhes será feito, com uma “calma ostensiva”⁹ (DJEBAR, 1985, p. 79). Ora, a calma lhes conferia o equilíbrio para não agir de forma destemperada diante dos soldados armados, contudo, a ostensividade se calcava no parâmetro provocativo, para demonstrar que não se mantinham intimidadas e que dentro de si carregavam a força necessária para revidar e reagir a qualquer ataque.

Assim, a figura uma mulher mais velha, de face descoberta, ação que era terminantemente proibida à mulher, encarando e fitando os soldados franceses (DJEBAR, 1985, p. 79), traz à tona mais um sinal de resistência, entendido pelo capitão Bosquet como uma atitude de “injúria”. Sem palavras, sem nada dizer, apenas utilizando o olhar, essa mulher gritava a indignação de todo o seu povo (DJEBAR, 1985, p.80). Ainda outra personagem mencionada, a filha de Agha, traz sinais dessa força de resistência feminina, ao permanecer de cabeça erguida e sem derramar lágrimas, mesmo com a morte de seu irmão (DJEBAR, 1985, p. 80), para não demonstrar aos soldados franceses nenhum

⁷ Efervescência. p. 74

⁸ “Elles ne se protègent pas seulement de l’ennemi, mais du chrétien, à la fois conquérant, étranger et tabou ! Elles se masquent toutes comme elles peuvent, et elles le feraient avec leur sang, si besoin était... ».[Elas se protegem não apenas do inimigo, mas do cristão, por sua vez conquistador, estrangeiro e tabu ! Elas se mascaram como podem, e o fariam com o próprio sangue, se preciso fosse...].”

⁹ Afim de evitar repetição do nome da autora, optamos por deixar apenas a página na qual o texto está inserido.

traço de fraqueza. Não que lágrimas signifiquem, necessariamente, fraqueza; mas, nesse contexto, a personagem buscou permanecer de com um olhar de orgulho, de modo a resistir à intimidação dos soldados, através dessa estranha “guerra muda” (DJEBAR, 1985, p. 82).

A figura subalternizada da mulher também pode ser identificada, quando a ela é negado até mesmo o direito de ser expectadora do palco das guerras travadas, muito menos objeto desse “espetáculo” de horrores. A sua exclusão, privação, silenciamento e resistência é denunciada na medida em que a autora a menciona como um ser que parece ser submisso, mas que não se deixa vencer, pois não reconhece e nem nomeia o ser invasor (DJEBAR, 1985, p. 83).

Quando indagado sobre qual a razão pela qual sete mulheres foram mortas, um soldado francês afirma que elas os chamaram de “cachorros, filhos de cachorros!” (DJEBAR, 1985, p. 80). Assim, sete mulheres que utilizaram como arma a força retórica para lutar contra a subalternização imposta pelo colonizador, se transformaram em cadáveres; suas vozes e seus gritos de injúria e escárnio foram silenciadas. Contudo, Assia Djebar as evoca, resgata essa memória de resistência, essa “memória exumada desse duplo ossuário” (DJEBAR, 1985, p. 113), comparando a sua escrita à figura do palimpsesto, papiro o qual se pode, por meio de técnicas de raspagem, apagar o que está escrito e escrever um novo texto nesse pergaminho.

Desse modo, a partir da aparição do pé de uma mulher adornado com ouro, bem como dos sete cadáveres de mulheres estendidos no chão, a narradora-personagem desenvolve um monólogo, se questionando sobre o motivo dessas mulheres ‘injuriosas’ haverem reagido ao ataque “surpresa” das tropas francesas, resultando na transformação de seus corpos vivos, em cadáveres.

A imagem da voz da mulher, proferida de forma ‘coletiva e selvagem’ vem elucidar os gritos dessas mulheres que reagem e resistem, à medida em que entoam ‘gemidos fúnebres’ expressando um pesar diante da sua dupla condição subalternizada: a) de nativa colonizada e b) de mulher – condicionada à margem da sociedade, sendo, pois, o grito, o gemido fúnebre e o canto selvagem, a sua forma de resistir e de se fazer ouvir, conforme está dito:

Les femmes, par leur hullement funèbre, improvisent, en direction de l'autre sexe, comme une étrange parlerie de la guerre. Inhumainement certes de ces cris, stridulation du chant qui lancine, hiéroglyphes de la voix collective et sauvage: nos écrivains sont hantés par cette

A condição submissa da Argélia é, então, comparada à submissão a qual a mulher argelina é condicionada. O modo como os franceses invadiram, renderam e tomaram a Argélia para si é comparado com um ato sexual forçado; uma “penetração quase de modo sexual” (DJEBAR, 1985, p. 84); uma “defloração” que vem desvirginar o que estava intocado. A mulher, que vivencia essas situações de subordinação, mediante um discurso masculino dominante, o qual visa cobri-la com um véu e esconder o seu rosto, a sua voz e a sua alma, é vista como a Argélia, que foi coberta com um véu de sangue colocado pelos soldados franceses. Desse modo, Assia Djebbar afirma que escreve para dizer que existe (DJEBAR, 1985, p. 87); e, que escreve em nome de todas as mulheres que não alcançaram as palavras, que não tiveram o direito de contar a sua história, o direito de falar e, que durante gerações, permaneceram em um lugar de reclusão, abrindo sua boca apenas para realizar as orações cotidianas (DJEBAR, 1985, p.88).

Para Spivak (2010), não se pode considerar o sujeito subalternizado como sendo todo aquele que é posto à margem social. A ideia de subalternização está, pois, ligada ao proletariado, como aquela voz que não pode ser ouvida. O subalternizado está situado nas camadas mais baixas da sociedade, excluído de papéis sociais; logo, todo ato de resistência está imbricado no discurso hegemônico. Spivak (2010) situa a importância de se produzir um discurso crítico que procure transformar a forma como vemos os âmbitos sociais da contemporaneidade, pela intermediação entre o sujeito, a obra e o leitor.

O sujeito subalternizado não possui voz própria, não podendo assim, ter a sua voz ouvida nem no discurso dominante, nem em nenhum outro espaço onde possa falar e ser ouvido. Assim, a atitude de resistência está diretamente ligada à condição de subalternização; e, os traços ideológicos de supremacia sempre estarão presentes no discurso do dominador. Logo, o discurso do sujeito dominante será a sua principal arma. (SPIVAK, 2010).

Considerando as ponderações da teórica indiana supracitada, a voz do subalternizado pode ser ouvida na medida em que ele produz um discurso crítico de resistência. Por isso, retomamos a indagação sobre

¹⁰ As mulheres, por seu gemido fúnebre, improvisam, em direção ao outro sexo, como uma estranha falácia sobre a guerra. Desumanidade desses gritos, canto estridente que lancina, hieróglifos da voz coletiva e selvagem: nossos escritores são assombrados por esse rumor.

qual a razão pela qual sete mulheres foram mortas. Quando soldado francês afirma que elas os chamaram de “cachorros, filhos de cachorros!”, observa-se a palavra como uma arma contra a subalternização imposta pelo colonizador. Para silenciar o subalternizado com voz, só transformando-o em restos mortais para serem silenciados, como no caso das sete mulheres do romance, assassinadas pelo colonizador. A atitude de reagir e de falar, em um contexto no qual a mulher só podia se fazer ouvir para proclamar as suas orações e, ainda assim, deveria ser em forma de murmúrios, já caracteriza uma visão crítica de desejo de transformação mediante a resistência de falar, quando essa ação é proibida. As palavras proferidas pelas sete mulheres foram a causa de suas mortes. Contudo, essa foi a forma que encontraram de resistir e de reivindicar a sua condição social de subalternização.

A escrita de Assia Djebar evoca essas mulheres, resgatando essa postura de reivindicação que, como em um papiro, reescreve a história da Argélia. Através dessa comparação, a escritora busca reescrever a história de seu país, a sua própria e a dessas mulheres subalternizadas, que tiveram suas vozes silenciadas, fazendo-as falar, desde a publicação de seu romance, até os dias de hoje.

A condição submissa da Argélia é, então, comparada com a com a submissão à qual a mulher argelina é condicionada. O modo como os franceses invadiram, renderam e tomaram a Argélia para si é comparado com um ato sexual forçado; uma “penetração quase de modo sexual” (DJEBAR, 1985, p. 84); uma “defloração” que vem desvirginar o que estava intocado. A mulher, que vivencia essas situações de subordinação, mediante um discurso masculino dominante e que a deflora, cobrindo-a com um véu e escondendo o seu rosto, a sua voz e a sua alma, é vista como a Argélia, que foi violentada e coberta com um véu de sangue colocado pelos soldados franceses. Desse modo, Assia Djebar afirma que escreve para dizer que existe (DJEBAR, 1985, p. 87) e que escreve em nome de todas as mulheres que não alcançaram as palavras, que não tiveram o direito de contar a sua história, o direito de falar e, que durante gerações, permaneceram em um lugar de reclusão, abrindo sua boca apenas para realizar as orações cotidianas (DJEBAR, 1985, p. 88).

Djebar se coloca, pois, como aquela que cumpre o ofício da espeleologia (DJEBAR, 1985, p. 113) – estudo da formação e constituição de grutas e cavidades do solo –, como alguém que busca desenterrar do chão, “relatos, narrações e testemunhos do passado” (DJEBAR, 1985, p. 113), após um século e meio de massacres de mulheres que resis-

tiram e insistiram em gritar, em olhar, em não chorar para mostrar-se forte e intimidar o invasor, registrando, assim, em seu romance, toda a melancolia de mulheres cujos lábios eram proibidos de gritar e que por isso só lhes restava o murmúrio e os gemidos de lamento (DJEBAR, 1985, p. 118).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romance *L'Amour, la fantasia* está inserido naquela categoria *poietica* que veria o livro como um organismo complexo. O romance de Assia Djebar é um misto de ficção e realidade convergindo para uma atitude de memória e resistência diante do silenciamento da mulher magrebina. Evidentemente, não são raras as corajosas escritoras que ousam denunciar as regras impostas às mulheres dessa região que, tanto tem um histórico de lutas e resistências, quanto ainda nos nossos dias guardam tradições que depositam na mulher todo um ranço subalternização. Entretanto, o que tem-se percebido, ao longo de alguns anos, é que as mulheres têm resistido a partir de sua memória sócio histórica, enquanto organismo vivo.

Historicamente também, independentemente de ser ao norte ou ao sul do Saara, a mulher nas sociedades africanas encontra aquela figura masculina que representa seu “dono”, seja, em um primeiro momento, os seus pais, e irmãos e, posteriormente, os maridos e filhos (homens). Por isso, tradicionalmente, ela tem a voz sufocada por esses diversos “encontros” que a vida lhe proporciona. Portanto, o papel da literatura enquanto obra de ficção, neste caso, ocupa um importante lugar de denúncia como registro de memórias através da escrita, harmonizando com o narrador a possibilidade de expressar as suas vivências.

Ao se pensar em *L'Amour, la fantasia*, cabe ainda trazer aquele que teria sido o primeiro teórico da escrita autobiográfica, Lejeune (2008), pois se para ele, a autobiografia é um relato retrospecto de uma pessoa real, tal relato vai do particular, de uma história individual, para um viés mais coletivo, posto ser representante de uma sociedade, exatamente como se observa na vida da menina/mulher que conta os fatos por ela vivenciados. Na narrativa, identifica-se, facilmente, a autora, sobretudo na parte inicial do romance, como em um relato confessional, sem que se perceba qualquer que seja a forma de segredo. No entanto, percebe-se que a ficção se torna uma característica mais acentuada nessa obra, de modo que a autora se apropria da história de diversas ancestrais argelinas que tiveram suas vozes silenciadas e seus

sonhos apagados.

A escrita autobiográfica, para além de ser um gênero em nascimento e consolidação ou uma particular forma de escrever a história, como em um pergaminho, é necessária e, por que não dizer, indispensável para dar ainda mais impacto aos diversos tipos de silenciamentos contra os subalternizados, tanto se forem mulheres ou qualquer outra pessoa que não esteja dentro do discurso hegemônico.

O pensamento da indiana Gayatri Spivak (2010) reforça a contemporaneidade do romance *L'Amour, la fantasia*, de Assia Djebar, uma vez que a noção de subalternização não está centrada no proletariado, pois no caso da narrativa em estudo, não se trata de mulheres pobres e sim, e tão somente, de mulheres, o que para a indiana seria, unicamente, aquela voz que não pode ser ouvida. Considere-se, portanto, que muito embora muitos “subalternizados” estejam em camadas mais pobres das sociedades, se ele possuir um papel social de destaque, deixa o lugar de subalternizado, passando a ocupar o outro lado. Então, a narrativa de Djebar marca de modo efetivo o lugar dessa mulher enquanto subalternizada e carente de resistir, por essa razão, vê-se quão marcadamente denunciador é o romance.

No âmbito da literatura francófona africana e/ou magrebina, apenas para ressaltar que se assemelham, -mas que também têm muitas distinções-, a mulher escritora têm ocupado um importante espaço de luta, a partir de relatos ficcionais, como o caso das escritoras que, aqui, citamos, dentre muitas outras. Mas, é por certo, a obra ficcional de Assia Djebar que mais nos impacta por sua força narrativa mixando fatos reais e vivências pessoais, conduzindo-nos a vislumbrar o lugar da mulher em sociedades nas quais, ainda nos nossos dias, excluem a sua capacidade criadora e de reflexão. É por essa razão que a obra literária se comporta como o espaço da evasão e, para além disso, como uma possibilidade de fomentar uma visão crítica do mundo, na busca por transformações sociais. Chegamos, por esse prisma, ao pensamento para o qual “Se o fingir não pode ser deduzido da realidade repetida, nele emerge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto” (ISER, 2013, p. 32). No romance ficcional não há como fugir dessa verdade.

REFERÊNCIAS

ACHOUR, S. B. Direitos garantidos, liberdades confiscadas. p. 28. Mulheres na conquista por novos espaços de liberdade – Revista O

correio da UNESCO. Paris, 2011.

ASHCROFT, B. et al. The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures. Londres: Routledge, 1989.

BOAHEN, A. A. História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935 – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. Bauru: Mimesis, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

BRAHIMI, D. Langue et littératures francophones. Ellipses. Paris, 2001.

BRASCHI, M. J. Femme sans sépulture, d'Assia Djebar : conflits et ententes entre le français et l'arabe dans les lettres algériennes. Synergies. Argentina : Universidad Nacional de La Plata., n° 1, 2012. p. 33-38.

COMBE, D. Les littératures francophones - questions, débats, polémiques. Presses Universitaires de France. Paris, 2010.

DJEBAR, A. L'amour, la Fantasia. Paris : Albin Michel, 1985.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCISCO, W. C. Islamismo. Site Brasil Escola. 2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/religiao/islamismo.htm>> Acesso em: 04 de outubro de 2013.

GONDIM, C. G. Pinturas rupestres: a representação da imaginação do homem primitivo. Revista Temática. n. 04, ano VIII, 2012. Disponível em: http://www.insite.pro.br/2012/Abril/pinturas_rupestres_homem.pdf. Acesso em: 13/09/2016.

HAJJAMI, A. E. A condição das mulheres no Islã: a questão da igualdade. Cadernos Pagu (online). Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu. pp. 107-120. N°. 30. Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000100009>. Acesso em:

03/11/2015.

HOYET M.-J. Leila Sebbar, Malika Mokeddem, Maïssa Bey, Fatima Mernissi, Hélé Beji. Magazine Babelmed - cultures méditerranéennes en ligne. Roma, 2013.

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

KUCINSKI, Bernardo. K. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

PACE, A. A. B. C. Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune. Dissertação – Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês – USP. São Paulo, 2012.

PROTECTORAT FRANÇAIS AU MAROC. Bulletin officiel de l'Empire chérifien, Première année, n° 1, 1er novembre 1912. Disponível em: <http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fmjp.univ-perp.fr%2Fconstit%2Fma1912.htm> acesso em 14 de setembro de 2016.

RESTUCCIA, L. Assia Djébar, ou l'Orient seuil de la mémoire. In: *Littérature di Frontiera : Littératures Frontalières*, XII. Palermo: Edizioni Università di Trieste, 2002. Disponível em: <<https://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/6964>>. Acesso em: 17/09/2016.

SOARES, Vera Lúcia. A situação linguística e a literatura de expressão francesa no Maghreb. *Revista Fragmentos*, ISSN 2175-7992, Florianópolis : UFSC, 1990.

SOFIA, B. Pour une étude postcoloniale dans « Ce que le jour doit à la nuit » de Yasmina Khadra. Dissertação. Biskra: Université de Mohamed Khider, 2015.

SPIVAK, G. C. Pode o subalternizado falar? Belo Horizonte: Editora

UFMG, 2010.

UZOIGWE, G. N. Periodização do colonialismo na África. In: História geral da África VII- África sob dominação colonial, 1880-1935 – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

SOBRE OS AUTORES

JOÃO DA SILVA ARAÚJO JÚNIOR

Doutor em linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Formado em Filosofia pelo Instituto Teológico e Pastoral do Ceará (ITEP). Membro do HIPERGED (CNPQ), grupo que promove pesquisa continuada sobre hipertexto, gêneros digitais e EaD. Líder de grupo de pesquisa em Linguagem e Tecnologia (LINTEC) da UFMA, onde coordena o projeto Tecnologias digitais e aquisição de línguas. Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas; avaliação e produção de livros didáticos de LE; gêneros textuais digitais; gêneros textuais e hipertexto. Orienta pesquisas na área de Linguística Aplicada, com especial atenção para os temas: Hipertexto, Gêneros textuais, Ensino e aprendizagem de Línguas, estratégias de aprendizagem e autonomia. Coordena o projeto de pesquisa Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas/UFMA.

NAIARA SALES ARAÚJO SANTOS

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres (2013), Mestra em Estudos Literários pela Universidade Metropolitana de Londres (2008), e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2007). Atualmente é professora da Universidade Federal do Maranhão onde exerce a função de professora de Língua e Literatura Inglesa e coordenadora do programa Inglês Sem Fronteiras-

UFMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Língua e Literatura Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua inglesa, literatura, ficção Científica, literatura e cinema e estudos pós-coloniais. É líder do Grupo de Pesquisa FICÇA (Ficção Científica, Gêneros Pós-Modernos e Representação Artísticas na Era Digital) e coordenadora do Projeto de pesquisa Ficção Científica e Sociedade (UFMA). Professora do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

FERNANDA LIBÉRIO PEREIRA

Mestranda em Estudos da Tradução pela Universidade de São Paulo (USP), possui graduação em Comunicação pela Faculdade Estácio de São Luís (2012), com ênfase em Jornalismo e Editoração e tem experiência na área de Redação para veículos digitais. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, com habilitação em Francês, onde realiza pesquisa nas áreas de tradução, literatura, ficção científica e outras vertentes do fantástico através do grupo de pesquisa FICÇA.

GLÁUCIO RAMOS GOMES

Cursa doutorado na UFPB na linha de pesquisa leitura discursiva, possui mestrado em Letras pela mesma universidade, possui uma especialização em Linguística Aplicada pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO) e outra em Ensino a Distância pelo SENAC. É graduado em Letras. É professor das redes privada e pública - prefeitura do Paulista e Estado. Professor-formador, desde 2009, do IFPE na modalidade EaD, tendo experiência na construção de ambiente virtual pedagógico e na produção de material pedagógico impresso para EaD. Possui experiência no ensino superior, tendo já lecionado em cursos da UFRPE, e atualmente é professor da faculdade Santa Emília (Joachim Nabuco), onde leciona as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura infanto-juvenil. Conta com trabalhos publicados em congressos e revistas - revista Nova Escola, sendo 3 vezes finalista do prêmio Professor Nota 10 da revista. Trabalha com formação de professores na área de leitura e produção textual. Contador de história profissional, formado pelo grupo Zumbaiar de contação de história.

MARIA ANGÉLICA OLIVEIRA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba(1997), especialização em Letras pela Universidade Federal da Paraíba(1998), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba(2001) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba(2005). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFPB). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande; Membro do conselho editorial da Revista Letras Raras, Revisor de periódico da Revista Leia Escola, Revisor de periódico da Revista Saúde e Ciência e da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atuando principalmente nos seguintes temas: Fábula, Interdiscursividade, Leitura, língua falada.

JHULIANE EVELYN DA SILVA

Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, linha Ensino de Línguas Estrangeiras. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPR). Graduada em Letras, da habilitação Língua Inglesa e Respectivas Literaturas no Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Participa do Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL). Possui experiência na área de Linguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Crenças, Linguística Sistêmico-Funcional, Gramática do Design Visual, Análise do Discurso Crítica, (Multi)Letramento (crítico), Formação de professores e Ensino de Inglês.

MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA

Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), com estágio na Universidade de Wisconsin-Madison (EUA). Realizou pesquisa de pós-doutorado na FFLCH e na Universidade de York, Toronto (Canadá). Atualmente é professor na Graduação e na Pós-Graduação da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Realiza pesquisas em Linguística Aplicada, em especial, na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Análise de Discurso, Formação de Professores de Língua Inglesa

e Letramentos. Participa do Projeto Nacional Letramentos: Linguagem, Educação, Cultura e Tecnologia, vinculado à USP. É Editor Geral da revista Leia Escola do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG.

BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA

Doutorando em Filología: estudios lingüísticos y literarios na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri - Espanha. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola pela FTC (2011). Possui graduação em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2010). Atualmente é professor efetivo de língua espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atua nos cursos de Licenciatura em Espanhol (Campus Central), Licenciatura em Letras-Espanhol (Campus EaD) e dos Cursos Técnicos em Guia de Turismo e Eventos (Campus Cidade Alta e EaD). Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Lingüística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: variação lingüística e ensino de espanhol para brasileiros; interculturalidade; voseo e novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas.

MARÍA ANTONIETA ANDIÓN HERRERO

Doctora en Filosofía y Letras, sección Filología Hispánica, Universidad de Alcalá (Madrid, España, 1999). Profesora Titular de Universidad del Departamento de Lengua Española y Lingüística General de la Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, España). Ha sido Coordinadora del área de Español Lengua Extranjera del CUID (Centro Universitario de Idiomas a Distancia-UNED) y asesora científica del Instituto Cervantes. Ha participado en proyectos de la Academia de Ciencias de Cuba, el Instituto Cervantes y la Real Academia de la Lengua Española. Es Investigadora Principal del proyecto I+D “Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicon de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera”, del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, del Ministerio de Economía y Competitividad de España. Es autora de materiales didácticos de ELE/EL₂, de artículos científicos, diccionarios especializados y libros. Ha sido coor-

dinadora de manuales de enseñanza de la lengua materna y segunda. Sus líneas de investigación y docencia son: la dialectología y la lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera.

ELEONORA SALVATORI

Insegnante di francese nella scuola secondaria di secondo grado, ha svolto attività di ricerca e formazione degli insegnanti, ha insegnato nelle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario dell'Università di Pavia e insegna Francese e Comunicazione presso il corso interfacoltà CIM (Comunicazione Interculturale Multimediale) dell'Università di Pavia. Esperta di progetti europei, è stata comandata presso la DG Affari Internazionali del MPI dove ha coordinato numerosi progetti educativi europei. Ha pubblicato materiali didattici per l'insegnamento della lingua e della letteratura francese. La sua attività si concentra intorno a tematiche connesse con la formazione degli insegnanti di lingua straniera, la progettazione europea, l'interculturalità, l'educazione alla cittadinanza, l'educazione ai media e la promozione del plurilinguismo.

NICOLE BLONDEAU

Nicole Blondeau est Maître de conférences à l'Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis (UFR - SEPF) et responsable de département Communication / Français Langue Étrangère. Ses thèmes de recherche principaux sont : Problématique de la scolarisation des élèves allophones, Didactique de la littérature en contexte FLE/FLS, Éducation et interculturalité. Nicole Blondeau a fait une étude sur la *Situation linguistique de l'université Paris 8 et réponse de l'institution à la diversité des étudiants*. Elle a mené une enquête de terrain à Paris 8 auprès de la présidence de l'université, d'associations étudiantes, des relations internationales, des services de statistiques. Elle a également fait avec Ferroudja Allouache une conférence à Brighton (Université de Sussex) : *Language autobiographies and multiple subjectivities/ Autobiographies linguistiques et sujets pluriels*

FERROUDJA ALLOUACHE

Ferroudja Allouache est Docteure en littérature française et francophone. Elle enseigne à l'Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis (UFR - SEPF et Littérature) Paris 8. Sa recherche concerne la francophonie, ses rapports avec la mémoire de la littérature, le champ littéraire national, la presse et l'archive littéraires de l'époque coloniale et post-coloniale. Sa thèse "Réception et fabrication du texte littéraire *francophone*: du prix Goncourt à René Maran (1921) aux lendemains des *Soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma (1970)" sera publié prochainement aux éditions Classiques Garnier sous le titre *Archéologie du texte littéraire francophone. 1921-1970*. Elle est co-auteure de manuels *Littérature progressive* et de *francophonie* (Cle International) et a publié des articles avec Nicole Blondeau sur les bi-plurilinguismes des immigrés en Europe.

RADIJA TAOURIT

Est professeur de Lettres Modernes dans un collège de Seine-Saint-Denis, région parisienne, (Réseau d'Education Prioritaire) et chargée de cours dans le département Communication / Français Langue *Étrangère* de l'université Paris 8. Après des *études* de sociologie (DEA), elle a entrepris un cursus en Français Langue Etrangère (Master 2) et a exercé comme formatrice en langue pour un public de migrants avant d'enseigner à des collégiens. Elle a effectué des recherches dans le domaine de l'apprentissage de la littératie chez les femmes âgées de l'immigration ancienne

MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG (2015-2017), possui Graduação em Letras Língua e Literatura Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2014). Atua principalmente nas seguintes áreas: I. a subalternização feminina na obra literária *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar, escritora argelina de língua francesa; e, II. O texto literário no ensino de Língua Francesa para crianças.

JOSILENE PINHEIRO-MARIZ

Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013). Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa (curso do qual foi coordenadora por três anos) e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literaturas de Língua Francesa, atuando principalmente nas seguintes áreas: Estudos da relação entre língua e literatura, confluindo para literatura comparada e interculturalidade; literaturas francófonas e africanas; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna; intercompreensão de línguas românicas; didática de línguas e ensino de FLE (crianças e adultos). É tutora do PET-Letras desde julho de 2012.

ANDREW CUTTING

Doctorate from the University of London, currently Senior Lecturer in English Literature in the Faculty of Social Sciences and Humanities at London Metropolitan University. After working as a technical author in the computing industry, has gained over twenty years of teaching experience in the British higher education sector, in the fields of Digital Humanities, Game Studies, Professional Writing, and English Literature. Publications include *Death in Henry James* and *Missions for Thoughtful Gamers* and essays for *Science as Culture* and *Adaptation* journals. Current research and teaching interests range from popular genre fiction to graphic fiction, page-to-screen adaptation, oral storytelling, and electronic literature.

CRISTIANE NAVARRETE TOLOMEI

Professora adjunta da área de Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do campus Bacabal. Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2010). Realizou pós-doutoramento em

História e Crítica Literária pela UNESP, de Assis (2014) e pós-doutoramento em Literatura e outras formas do saber pela Universidade de São Paulo (2015). Coordena o Grupo de Estudos e de Pesquisa Literatura e Imprensa (GEPELI/CNPq), o projeto de pesquisa Romantismo e Realismo Português na Imprensa Maranhense do século XIX e o projeto de pesquisa Contexto de Produção e de Publicação, Inovações Literárias e Linguísticas e Questões Identitárias do “Grupo Maranhense”, na Imprensa Periódica do Maranhão Oitocentista (UFMA/FAPEMA). Além disso, participa dos grupos de pesquisa denominados Eça/USP; Papéis Avulsos, vinculado ao Laboratório de Ecdótica (LABEC/UFF) e O Egito e outros relatos: edição crítico-genética das narrativas de viagem de Eça de Queirós, coordenado pelo pesquisador Carlos Reis, da Universidade de Coimbra. Tem experiência na área de Literatura Portuguesa e Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa com ênfase em recepção crítica, historiografia, crítica textual e recepção de documentos primitivos.

CHRISTIANNE BENATTI ROCHEBOIS

Possui Licenciatura em Francês/Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), Mestrado em Sciences du langage, didactique, sémiotique - Université de Franche-Comté (2003) e Doutorado em Didactiques des langues et des cultures - Université Paris III Sorbonne-Nouvelle (2010). De 2004 a 2014 foi professora na Universidade Federal de Viçosa, onde coordenou por dez anos o Centro de extensão em Língua Francesa - CELIF. Atualmente é professora de Língua Francesa na Universidade Federal do Sul da Bahia. Tem experiência na área de ensino/aprendizagem de língua/cultura francesa, ensino precoce de FLE e formação de professores.

