

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



Aldenice de Andrade Couto
Érika Pinto de Azevedo
Rosivaldo Gomes
(Organizadores)



Prof. Me. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)

Diretor Editorial
Presidente do Conselho Editorial

Dr. Cristiano S. Araujo

Assessor

Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa
Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC Goiás)
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UnB)
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG Catalão)
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)
Profa. Me. Margareth Leber Macedo (UFT)
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)
Profa. Dra. Leila Bijos (UnB)
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Profa. Dra. Elisângela Aparecida Pereira de Melo (UFT)

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

AUTORES

Maria del Carmen de la Torre Aranda
Benedita Fernandes
Gerlane Santos
Rosivaldo Gomes
Daniel Brandão
Aldenice de Andrade Couto
Jaqueline Nascimento da Silva Reis
Diego da Silva Gomes
Mariana Janaina dos Santos Alves
Fabrício Lemos da Costa
Sílvio Augusto de Oliveira Holanda
Érika Pinto de Azevedo
Annick Marie Belrose
Lívia Verena Rosário

Aldenice de Andrade Couto
Érika Pinto de Azevedo
Rosivaldo Gomes
(Organizadores)

Editora Espaço Acadêmico
Goiânia - Goiás
2020

Copyright © 2020 Aldenice de Andrade Couto, Érika Pinto de Azevedo
Rosivaldo Gomes (Organizadores)

Editora Espaço Acadêmico

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15, Lote 22, Casa 2
Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 24.730.953/0001-73
Site: <http://editoraespaocoacademico.com.br/>

Contatos:

Prof. Gil Barreto - (62) 98345-2156 / (62) 3946-1080
Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Larissa Luz dos Santos
Direito de Imagem: Projetado por freepik.com

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

U86 O uso das novas tecnologias na formação de professores de línguas estrangeiras [livro eletrônico] / Maria del Carmen de la Torre Aranda ... [et al.] ; Organizadores Aldenice de Andrade Couto, Érika Pinto de Azevedo e Rosivaldo Gomes. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2020. 199 p. ; Ebook.

Inclui referências bibliográficas
ISBN 978-65-00-06886-3

1. Língua estrangeira – formação de professor – tecnologias. I. Aranda, Maria del Carmen de la Torre. II. Couto, Aldenice de Andrade (org.). III. Azevedo, Érika Pinto de (org.). IV. Gomes, Rosivaldo (org.).

CDU 377.8:81'243

Índice para catálogo sistemático

1. Língua estrangeira – formação de professor – tecnologias.... 377.8:81'243

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade do autor.

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*
2020

As tecnologias digitais, especialmente as ferramentas da web 2.0, empoderaram o cidadão do século XXI para assumir uma voz globalmente conectada e ainda facilitam a comunicação e a colaboração entre pessoas do mundo inteiro por meio de múltiplas linguagens – a verbal, a imagética, a gestual, a sonora e a espacial, por exemplo. A sociedade mudou sob a influência dessas tecnologias e, com isso, novos tipos de letramento são necessários, inclusive à comunidade discursiva dos professores [...]. Não basta ao indivíduo saber comunicar apenas pela leitura e escrita – tem ainda de ser capaz de lidar com outros modos de comunicação, além de desenvolver consciência crítica em relação ao que ouve, lê, escreve e vê. Precisa também mostrar habilidades no meio digital, principalmente na internet, para construir e produzir conhecimento. Socializar com pessoas próximas e distantes geográfica e culturalmente tornou-se uma prática do cotidiano, possível a todos através do meio virtual. Interagir virtualmente com outros colegas de profissão torna-se um dos meios favoráveis à formação reflexiva do professor [...]

(DIAS, 2014, p.862).

APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), por meio do Curso de Letras Português Francês, realizou a VII Jornada Científico-Cultural de Língua Francesa (JCCLF) sob o tema: **O uso das novas tecnologias na formação de professores de línguas estrangeiras**, evento local que ocorreu no campus Marco Zero do Equador da UNIFAP nos dias 24 e 25 de setembro de 2018.

A Jornada propôs fomentar o debate dos temas como: Línguas estrangeiras ensino-aprendizagem, formação de professores e novas tecnologias; Políticas linguísticas e suas implicações para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras; Línguas estrangeiras, literaturas, culturas e identidades, bem como Língua materna e estrangeira, literaturas e novas tecnologias, os quais foram propostos por meio de palestras, comunicações orais, mesas redondas, oficinas, exposição de pôsteres, bem como de uma programação cultural relacionada a esses temas.

A VII Jornada teve como objetivo principal reunir profissionais e estudantes da área de Letras e de áreas afins, assim como instituições promotoras da educação, de modo a inserir o debate sobre o ensino-aprendizagem e a formação de professores de língua estrangeira

e materna nas discussões acadêmicas atuais e associá-lo às novas tecnologias, objeto pedagógico atual e premente. Os debates se organizaram em quatro eixos.

O primeiro eixo, intitulado *Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem, formação de professores e novas tecnologias*, propôs reflexões sobre as aplicabilidades das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e na formação dos professores de línguas estrangeiras. O segundo eixo, *Políticas linguísticas e suas implicações para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras*, visou promover uma discussão sobre o ensino da língua estrangeira e, particularmente o Francês Língua Estrangeira (FLE) em contexto escolar, qual seja: a língua estrangeira e/ou a língua francesa como disciplina da matriz curricular das escolas públicas do Amapá e de outros estados. O debate se centrou nas implicações políticas e educacionais desse ensino e no interesse, ou não, em torná-lo acessível.

O terceiro eixo, *Línguas estrangeiras, literaturas, culturas e identidades*, objetivou apresentar discussões acerca de gêneros discursivos em língua estrangeira na condição de documentos autênticos cujas dimensões estéticas, culturais, históricas, identitárias, sociais constituem rico objeto de análise e de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, além de se constituírem em um meio de intervenção na realidade.

O quarto eixo, *Língua materna e estrangeira, literaturas e novas tecnologias*, teve caráter mais geral e objetivou oportunizar a discussão do ensino-aprendizagem, bem como da formação de professores de língua materna e de língua estrangeira e/ou de suas literaturas, mediado ou não pelas novas tecnologias. A relação entre língua materna, estrangeira e novas tecnologias e suas implicações em um curso de licenciatura plena em letras português-francês também foram aqui tratadas.

O evento contou com a importante presença de pesquisadores e pesquisadoras locais e de outros estados brasileiros. Representativos das áreas de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas e de literaturas estrangeiras, esses pesquisadores e pesquisadoras optaram por se unir à comissão organizadora do evento e integrar uma rede solidária de compartilhamento e discussão de conhecimento que é ora apresentada ao público neste e-book.

Nossos agradecimentos aos autores que contribuíram para a composição deste e-book e desejamos que tenham uma excelente leitura.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
-----------------	-----------

PARTE I

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ENSINO-APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS TECNOLOGIAS

INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
--	-----------

Maria del Carmen de la Torre Aranda

ABC AUTISMO: O USO DIGITAL DO LETRAMENTO VISUAL/ MULTIMODAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SUJEITOS COM TEA	43
---	-----------

Benedita Fernandes

Gerlane Santos

Rosivaldo Gomes

MULTILETRAMENTOS, ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DO OBJETO DE APRENDIZAGEM VIAGEM ESPACIAL	61
---	-----------

Daniel Brandão

Rosivaldo Gomes

PRÁTICAS DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

**DYNAMISER LA PRATIQUE DE L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE : QUELQUES RÉFLEXIONS** _____ 80

Aldenice de Andrade Couto

**PRÁTICAS TEATRAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO FRANCÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA LINGUÍSTICA
APLICADA INDISCIPLINAR** _____ 96

Jaqueline Nascimento da Silva Reis

Aldenice de Andrade Couto

**O DICIONÁRIO MONOLÍNGUE NAS AULAS DE FLE-ÂMBITO
ACADÊMICO: UM ESTUDO DE CASO** _____ 117

Diego da Silva Gomes

Mariana Janaina dos Santos Alves

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, LITERATURAS, CULTURAS E IDENTIDADES

**DO DIÁRIO EM PARIS E DO DIÁRIO EM PARIS-III, DE GUIMARÃES
ROSA: A LÍNGUA FRANCESA EM IMAGENS POÉTICAS** _____ 133

Fabício Lemos da Costa

Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

**“AVIS DE TIRS”, DE AIMÉ CÉSAIRE: DISCURSO POÉTICO SOBRE
AS ANTILHAS _____ 146**

Érika Pinto de Azevedo

**ALGUNS CONCEITOS OPERATÓRIOS DO PENSAMENTO DE
EDOUARD GLISSANT _____ 165**

Annick Marie Belrose

**PARTIDA, CHEGADA, RETORNO: A EXPERIÊNCIA DIASPÓRICA
NOS ROMANCES *PRECISAMOS DE NOVOS NOMES*, *AMERICANAH*
E *ADEUS, HAITI* _____ 178**

Livia Verena Rosário

ORGANIZADORES _____ 198

PREFÁCIO

Os artigos que compõem esta coletânea estão organizados em três partes, quais sejam: “Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem, formação de professores e novas tecnologias”; “Práticas de Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Línguas estrangeiras, literaturas, culturas e identidades” resultam de pesquisas que, a partir de diferentes visões teóricas, delineiam-se sobre perspectivas concernentes aos eixos que subjazem à temática: **O uso das novas tecnologias na formação de professores de línguas estrangeiras**. Assim, esperamos que os dez artigos aqui apresentados possam ressignificar nossas práticas pedagógicas, enquanto professores e aprendizes de línguas.

Na parte I, intitulada “ Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem, formação de professores e novas tecnologias”, encontramos três textos que versam sobre a pedagogia dos multiletramentos os quais trazem à tona práticas pedagógicas para as aulas de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) como sugestões de possíveis dificuldade nas aulas de línguas. São textos que abarcam diferentes referências teóricas, no entanto apresentam semelhanças quanto aos seus objetivos, uma vez que eles contribuem para a reflexão sobre os eixos de ensino, aprendizagem e formação de professores na perspectiva dos multiletramentos.

O primeiro deles, intitulado **Integração de tecnologias digitais na aula de línguas: possibilidades pedagógicas e desafios da formação de professores**, de Maria del Carmen de la Torre Aranda, apresenta questionamentos para a compreensão da problemática social acerca das tecnologias de informação e de comunicação, por que as chamamos de “novas”, e por que utilizá-las na aula de línguas. Que relações estudantes e professores entretêm com as tecnologias digitais em suas vidas pessoal e acadêmica? O texto apresenta aos leitores um diálogo, o qual procura refletir sobre essas questões a partir da observação das recentes mudanças e demandas do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a autora destaca a integração de tecnologias digitais na educação em línguas como um desenho de curso baseado na interação mostrando-se como caminho possível, ou necessário, para transpor os atuais desafios da formação de professores de línguas.

No artigo **ABC autismo: o uso digital do letramento visual/multimodal no processo de alfabetização de sujeitos com TEA**, Benedita Fernandes, Gerlane Santos e Rosivaldo Gomes apresentam discussões em torno do uso de aparatos tecnológicos, como computadores, *tablets*, celulares, aplicativos e *kits* de robótica no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Assim, neste capítulo os autores objetivam analisar a configuração multimodal de um aplicativo móvel intitulado “ABC Autismo”. Para tal, utilizaram a perspectiva qualitativa interpretativista de análise documental com base nas teorias do letramento visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; BUNZEN; MENDONÇA, 2013) e da multimodalidade (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014), perpassando pelos estudos sobre as características do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos com TEA (BRITO, 2017). Como resultado os autores constataram que o aplicativo é eficiente em cumprir os objetivos propostos em seus primeiros três níveis, cujas atividades são todas imagéticas com uma progressão adequada ao objetivo da aprendizagem.

O texto de Daniel Brandão e Rosivaldo Gomes, cujo título é **Multiletramentos, ensino e tecnologias digitais: uma análise multissemiótica do objeto de aprendizagem viagem espacial** traz problematizações de grande relevância acerca dos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) as quais têm facilitado o acesso e a circulação de informação de forma cada vez mais rápida. Além disso, a discussão apresentada nos leva à compreensão de que essas tecnologias têm impactado cada vez mais as práticas do letramento escolar, apesar de ainda serem pouco

utilizadas nesse contexto. A análise foi feita com base na abordagem teórica da Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 1996; COPE; KALANTZIS, 2006; COPE; KALANTZIS (2006[2000])), sendo considerados aspectos relacionados à multimodalidade ou multissemiose desse objeto em sua configuração composicional no que diz respeito aos diferentes recursos semióticos/ comunicativos/ semioses (linguagem verbal escrita, imagem, sons e música) que o constituem, bem como sobre alguns princípios que esse recurso digital pode favorecer ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa em relação ao processo de alfabetização. Os resultados da análise evidenciam que o objeto digital apresenta-se de forma multissemiótica a partir da integração de semioses/linguagem que podem auxiliar no processo de alfabetização com o apoio de tecnologias digitais.

Na parte II, denominada “Práticas de Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras” os autores trazem a experiência do processo de ensino e aprendizagem da língua francesa mostrando a importância das práticas pedagógicas lúdicas. O foco dos autores é a língua francesa, porém apresentam sugestões que podem ser facilmente adaptadas para o ensino de outras línguas estrangeiras engendrando o posicionamento crítico-reflexivo durante os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

No artigo intitulado **Dynamiser la pratique de l’oral en classe de français langue étrangère: quelques réflexions**, Aldenice de Andrade Couto traz algumas reflexões pertinentes acerca da prática da oralidade nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) destacando sobretudo que as atividades lúdicas são introduzidas cada vez mais nas aulas de Língua Estrangeira (LE), não apenas para “relaxar a atmosfera, para descontrair ou motivar os alunos que estão próximos da indigestão” (JULIEN, 1993, p. 5), mas também com o objetivo de “introduzir técnicas para facilitar a expressão oral e escrita, e para permitir que os alunos se envolvam mais na sua aprendizagem, tomando o prazer de jogar com as palavras, frases e textos que criam individual e coletivamente” (WEISS, 1983, p. 8). Como resultado, a autora constatou que as atividades lúdicas podem ser introduzidas nas aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE) de várias formas e usadas com diferentes faixas etárias e níveis, adaptando-se o nível de complexidade das regras e objetivos. Nesse sentido, Debyser (1978) ressalta que o argumento mais frequentemente invocado a favor do uso do jogo na língua ou nas aulas de idiomas é que os jogos são divertidos. Além disso, ela evidencia que as pesquisas

na referida área trouxeram à tona a necessidade de se compreender as concepções do ensinar e aprender uma LE, considerando que essa prática tornou-se uma ferramenta de ensino muito dinâmica que facilita o aprendizado e estimula a interação na sala de aula de LE.

Em **Práticas teatrais no ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira: um diálogo possível na linguística aplicada indisciplinar** Jaqueline Nascimento da Silva Reis e Aldenice de Andrade Couto evidenciam as primeiras impressões de uma sequência didática constituída de oito fases que incluiu, além das aquisições linguísticas, o uso da linguagem teatral, através da utilização dos jogos teatrais propostos por Spolin (2006), sendo verificado pelas autoras a aplicabilidade dessa utilização no ensino do Francês Língua Estrangeira, exclusivamente nas atividades de expressão oral. Nesse sentido, as autoras propuseram uma reflexão sobre a relevância na utilização dessas práticas diante dos novos olhares da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 2006; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2009) que a colocam como área mestiça e nômade e que possibilita formas diferentes de abordagem para pesquisa no campo da educação linguística tanto de língua materna quanto estrangeira. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professor Lucimar Amoras Del Castillo, com vinte adolescentes matriculados no nono ano dos anos finais do ensino fundamental. Inspirada por Massaro (2008), a sequência didática projetada tem como objetivo comunicativo tornar o aluno capaz de falar sobre características das regiões francófonas e atividades turísticas nesses lugares. A discussão apresentada nos leva à compreensão de que tais práticas podem ser consideradas como suportes indispensáveis ao ensino aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) propiciando um engajamento discursivo de maneira natural e prazerosa, tornando-se uma ferramenta pedagógica viável e eficaz diante das dificuldades no ensino do FLE.

O texto intitulado **O dicionário monolíngue nas aulas de FLE-âmbito acadêmico: um estudo de caso** de Diego da Silva Gomes e Mariana Janaina dos Santos Alves coloca em foco alguns aspectos resultantes de um trabalho de monografia apresentada na Universidade Federal do Amapá, Campus binacional de Oiapoque. O recorte teve como objetivo mostrar parte dos resultados obtidos a partir do estudo que analisou o uso do dicionário monolíngue nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE), no âmbito acadêmico, assim como identificar os efeitos na aprendizagem dos estudantes. Para tanto, os autores se apoiaram nos estudos de Moreira (2009), Sobrinho (1998), Duran (2004)

e Ferreira (2009) fontes teóricas para desenvolvimento desta pesquisa. Metodologicamente aplicou-se um questionário, como instrumento para coletas de dados, aos estudantes do curso de Letras Português/Francês em Oiapoque, a fim de verificar como se dá o uso do dicionário nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE). Nesse artigo os autores destacaram como resultado que os professores indicam o uso do dicionário monolíngue nas aulas de FLE, entretanto, há estudantes que por terem muitas dificuldades com a língua francesa, usam e preferem o dicionário bilíngue. Outros, por sua vez, reconhecem os benefícios do dicionário monolíngue, mesmo usando o bilíngue. Constataram ainda que os professores em formação fazem questão de usar o dicionário monolíngue, pois, assim ampliam seus conhecimentos em língua francesa. Contudo, há quem prefere usar o dicionário bilíngue.

A parte III denominada “Línguas estrangeiras, literaturas, culturas e identidades” discorre acerca das literaturas redigidas em língua portuguesa, francesa ou inglesa, por escritores de origens diversas e provenientes do Brasil, da Martinica ou do Haiti, do Zimbábue ou da Nigéria. Os autores trazem variadas reflexões contemplando a relação entre culturas e identidades.

O artigo **Do diário em Paris e do diário em Paris-III, de Guimarães Rosa: a língua francesa em imagens poéticas** de Fabrício Lemos da Costa e Sílvio Augusto de Oliveira Holanda, objetivou refletir sobre a presença da língua francesa em “Do Diário em Paris” e “Do Diário em Paris-III”, narrativas do livro *Ave, Palavra*, do escritor João Guimarães Rosa, publicado pela primeira vez em 1970. Para isso, os autores abordaram a língua francesa sob a perspectiva das imagens poéticas ao longo do texto, cujas construções colocam-se entre o cotidiano de Paris e as metáforas do *lieu*. Assim, a reflexão se deu em torno das metáforas, tal como aparecem na narrativa rosiana, desenvolvendo-se em breves frases, assim como no poema final, elaborado em francês, dividido em cinco estrofes, totalizando dezoito versos. Os autores constataram que Paris é desenhada pelo artista, que a imagina em imagens e cores: “Para o escritor, também, de primeiro podia haver disso, nos pincéis: preto como azeviche ou a noite e fuligem, branco como alabastro ou a neve, vermelho como o fogo, rubis, amarelo açafraão, azul-céu. Hoje, porém, é azul ou verde ou vermelho, só, sem mais” (DDEP, p.118). A língua Francesa em ambos os diários, coloca-se à disposição do “olhar atento” de Rosa, lugar que emana de pequenas situações da vida e experiências linguísticas do outro.

Em “**Avis de tirs**”, de Aimé Césaire: **discurso poético sobre as Antilhas**, Érika Pinto de Azevedo apresenta resultados

das investigações de uma pesquisa em desenvolvimento realizada na Universidade Federal do Amapá e intitulada “Relações entre o real e o imaginário nas literaturas modernas francófonas: Aimé Césaire e Léon-Gontran Damas”. Ela propôs examinar a escrita de *Les Armes miraculeuses*, coletânea que Césaire lançou pela primeira vez em livro em 1946 e que reuniu poemas originalmente publicados entre 1941 e 1945 em revistas, dentre elas *Tropiques* (Trópicos), uma revista martinicana. Para a realização da análise, apresenta dados sobre a gênese da coletânea e examina “Avis de tirs” (Salva de tiros), poema liminar. Discurso poético sobre as Antilhas, a coletânea pode dar dados sobre a relação existente entre a concepção poética particular do escritor e as lutas de caráter geral às quais aderiu no contexto da Martinica sob o jugo colonial da metrópole no segundo conflito mundial, quais sejam: a descolonização de territórios e do pensamento.

O artigo **Alguns conceitos operatórios do pensamento de Édouard Glissant**, da autora Annick Marie Belrose tece considerações acerca dos processos históricos extraordinariamente “*diversels*”, isto é, entrelaçamento e entrecruzamento das raízes genealógicas, geográfico-culturais e linguísticas características das ilhas do Caribe, e contra a intolerância e os perigos de um pensamento totalitário e unificador. O romancista, dramaturgo, e ensaísta martinicano Edouard Glissant (1928-2011), autor de uma obra das mais importantes do século XX nos leva a refletir sobre a identidade e a alteridade em um mundo em vias de mestiçagem. O estudo apresentado se inscreve em uma pesquisa de Doutorado em Estudos Literários que objetiva analisar duas obras de Patrick Chamoiseau, escritor também martinicano. A obra de Glissant se tornou o prisma através do qual se pode ler a obra de Chamoiseau. Entre epopéias romanescas sem heróis, poemas identitários desenfreados e ensaios poéticos, a escrita de Edouard Glissant desafia qualquer classificação, entretanto sua abordagem parece perfeitamente coerente. Partindo de uma preocupação identitária pessoal que se encontra também nos povos que sofreram os tormentos da escravidão e da colonização, Glissant vai por meio de uma abordagem poética do mundo, explorar uma questão sucessivamente sob a forma de um poema, de um romance ou de um ensaio. Os conceitos de Edouard Glissant escolhidos para esta apresentação são: a ideia de Crioulização, a ideia da Relação, as ideias de Digênese e identidade Rizhome. Como resultados iniciais, a autora destaca que o que é importante para Glissant não é a narrativa linear da gênese ocidental, mas sim a História caótica dos

deslocamentos de populações ontem e hoje. Sua ambição inicial era de recriar um movimento histórico cultural para as Antilhas. Ele se propõe então a pensar sobre a invenção das identidades compósitas, e isso o leva a acreditar na possibilidade de que a ausência de uma origem pode ser vista como outro começo, assim como na possibilidade de se pensar independentemente da origem.

Por fim, **Partida, chegada, retorno: a experiência diaspórica nos romances *Precisamos de novos nomes, Americanah e Adeus, Haiti***, Livia Verena Rosário traz discussões e reflexões sobre as experiências diaspóricas de três mulheres: Darling, Ifemelu e Edwidge, respectivamente protagonistas dos livros *Precisamos de Novos Nomes* (2014), *Americanah* (2014) e *Adeus, Haiti* (2010). A autora conduz as discussões evidenciando as três perspectivas de mulheres em diferentes etapas da vida, de países distintos, mas com percursos que se aproximam: negras e imigrantes em busca do “sonho americano”. Neste capítulo o leitor será conduzido por caminhos estimulantes de entendimento das particularidades da experiência diaspórica e as fronteiras sociais que essas mulheres precisam cruzar para viver na América. Nas considerações finais a autora evidencia como autores e críticos quais sejam: Bulawayo, Adichie e Danticat utilizam a Literatura como instrumento de resistência e inserem no presente o passado até então visto apenas sob um ângulo. O leitor verá que a margem ou minoria, até então silenciada, começa a ter lugar de fala, tornando-se, desse modo, sujeito de seu próprio destino.

Os dez artigos que constituem este livro apresentam um panorama de perspectivas de estudos em multiletramentos, formação de professores de línguas e literaturas estrangeiras com o objetivo de proporcionar ao leitor a compreensão e a importância da temática em questão. Nesse sentido, trata-se de um volume que, mesmo tendo como foco principal de reflexão a formação de professores de línguas estrangeiras e as questões do uso das novas tecnologias, compõe uma contribuição valiosa, não somente para professores dessa área, mas também para professores de língua materna e educadores que se preocupam com as questões do ensino, da aprendizagem e da língua(gem).

Desejamos que a leitura dos dez artigos incentive reflexões acerca de nossas práticas quotidianas enquanto professores, a fim de que possamos melhorar não somente nossos conhecimentos, mas sobretudo nossas práticas docentes.

PARTE I

**LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
ENSINO-APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E NOVAS TECNOLOGIAS**

INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria del Carmen de la Torre ARANDA¹
Universidade de Brasília

RESUMO

Que são tecnologias de informação e de comunicação, por que as chamamos de “novas”, e por que utilizá-las na aula de línguas? Que relações estudantes e professores entretêm com as tecnologias digitais em suas vidas pessoal e acadêmica? Neste diálogo, procuraremos refletir sobre essas questões a partir da observação das recentes mudanças e demandas do mundo contemporâneo. A integração de tecnologias digitais na educação em línguas como um *desenho* de curso baseado na interação mostra-se como caminho possível,

1 Possui Doutorado em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Universidade de São Paulo (2011). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília (UnB), atuando nos cursos da Graduação em Letras-Francês e da Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA). Coordena o Grupo de Estudos TECLÉ - Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Línguas desde 2013, na mesma instituição. Suas áreas de interesse em pesquisa são a formação de professores de línguas, o uso de tecnologias e mídias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas, interação, mediação, e práticas de multiletramentos em espaços online. E-mail: carmenarand@gmail.com

ou necessário, para transpor os atuais desafios da formação de professores de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores de línguas. Integração de Tecnologias Web 2.0. Desenho de Curso.

Presentes em nossas vidas cotidianas há pelo menos duas décadas, as tecnologias digitais ainda não são integradas de modo sistemático como parte do desenho de cursos na formação docente para a educação em línguas. O sentimento de despreparo para seu uso pedagógico, manifestado por vários professores em cursos de pós-graduação, está provavelmente relacionado a uma percepção da tecnologia digital como algo sempre “novo” que estaria além das competências docentes de quem não teve uma formação específica para explorar seus inúmeros recursos e possibilidades em uso pedagógico.

Assim, motivada pelo tema da VII Jornada Científico-Cultural de Língua Francesa (JCCLF) promovida pelo Curso de Letras Português Francês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), “O uso das novas tecnologias na formação de professores de línguas estrangeiras”, procurarei dialogar com as/os estudantes e colegas professores aqui presentes sobre como associamos indevidamente habilidades digitais à questão geracional – o que provavelmente leve à precaução do *novo*, e apontar caminhos para fazer de nossas práticas cotidianas de letramentos digitais potencialidades para renovar a formação de professores de línguas desde uma perspectiva de *integração* desses recursos envolvendo interação, acesso e leitura crítica da informação, e usos contemporâneos da linguagem *online*.

Vamos tomar como ponto de partida para esta conversa uma pergunta que o/a professor.a, pretendendo integrar a tecnologia digital nos seus cursos, pode se fazer no início de semestre letivo, no momento em que revisa o programa de dada disciplina/curso e reflete sobre como vai organizar o ensino para cada turma de alunos: por que eu deveria propor o uso de tecnologias digitais aos participantes desta disciplina [deste curso], e como posso incorporá-las no espaço-tempo da disciplina? Trata-se de uma reflexão necessária, e válida independente do nível de formação educacional em que atua o professor, do ensino fundamental à universidade, como parte de um processo de autoformação crítica contínua de professoras e professores a que somos, invariavelmente, confrontados pela chegada de novas abordagens, de novos recursos e

programas de ensino (PERRENOUD, 2000) e, sobretudo, de públicos de estudantes que mudaram e trazem para a sala de aula novas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

Para começar a discuti-la, proponho olharmos de perto, em primeiro lugar, para os atores da aula de línguas, estudantes e professores, por entender que é a partir das interações sociais entre eles, como também em suas interações com as tecnologias e a informação disponível a sua volta, que habilidades e conhecimentos são construídos em uma aula de línguas. Esse olhar poderá nos trazer uma percepção mais realista do contexto em que atuamos, desmistificar certas representações e, assim, aproximar-nos da tecnologia digital como algo bastante acessível enquanto recurso pedagógico.

1. O ESTUDANTE, O PROFESSOR, E O DIGITAL

O uso da imagem para expressar sentimento, posicionamento e crítica sobre assuntos de atualidade é uma das práticas na internet que mais tem crescido nos últimos anos, sendo boa parte delas criadas pelos próprios usuários graças a ferramentas e aplicativos da web 2.0². Trago duas dessas imagens recuperadas da internet para pensarmos, a partir delas, a relação entre tecnologias, educação, alunos e professores. A busca foi feita a partir dos termos tecnologias em sala de aula/technologies dans la classe. Dentre os resultados obtidos no motor de busca consultado, optei por observar mais atentamente figuras do tipo cartum, por entender que o humor é um forte recurso para criticar mudanças por que passam as sociedades apontando o lado cômico do comportamento humano.

Quem nunca vivenciou uma cena como a descrita na figura 1? É fato que nossos alunos não copiam mais necessariamente o que é anotado no quadro. Fotografam-no durante a aula, antes que aquele conteúdo vire um borrão, ou à medida que vão deixando a sala, levando em seus *smartphones* uma captura perfeita da aula, a versão digital da *prise de notes* tão valorizada pelo ensino do

2 A Web 2.0 caracteriza-se por possibilitar ao usuário criar e compartilhar seu próprio conteúdo na internet, interagir com outras pessoas pelo sistema de comentários, e colaborar em comunidades *online* e redes sociais. Trata-se de uma geração de ferramentas e aplicativos, tais como o Facebook, o Twitter, wikis, blogs, que disponibilizam a estrutura necessária (*layout*, funcionalidades da plataforma) para a participação dos usuários como colaboradores ativos da cultura compartilhada na rede (cf. BARTON; LEE, 2015, p. 22; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18).

francês. Mas, também é curioso perguntar se os professores ainda usam sistematicamente o quadro em suas aulas – ainda que, vale lembrar, esse seja um recurso totalmente válido na aula de língua, para que se possa trabalhar de modo mais palpável com o material linguístico que surge da interação na classe.

Figura 1 - Aluno digital



Fonte: winkal.com

Na figura seguinte, temos uma representação daquilo que muitos estudos nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada vêm discutindo como sendo o (novo) perfil dos estudantes de hoje. Hiperconectados, usam as tecnologias digitais onde estiverem, em casa, na biblioteca, no café ou no barzinho com os amigos.

Figura 2 - Cópia-cola e pronto



Fonte: eduscol.education.fr

Têm uma postura ativa perante as mídias, são multitarefa, interagem com amigos, família e colegas talvez ao mesmo tempo em que compartilham imagens e arquivos relacionados ao conteúdo da aula. Manejam tecnologias e aplicativos com facilidade, pesquisam na internet e organizam-se em rede online para realizar trabalhos em grupo. Para descontrair, tiram uma *selfie* que vai direto para as redes sociais, porque ninguém é de ferro e é muito bom contar para os amigos online a sensação do dever cumprido, acompanhada do indefectível comentário “acreditando que vou sobreviver até o final do semestre”. Esses jovens que cresceram na era digital também preferem formas mais dinâmicas de aprender, com produção conjunta, troca e colaboração online, características das tecnologias interativas da web 2.0 (BARTON; LEE, 2015).

Poucas são as charges que representam um.a professor.a conectado às tecnologias digitais. Em geral, são retratados como alguém que ainda está vivendo em modo analógico, enquanto seus alunos estão lhe assinalando constantemente que funcionam perfeitamente bem no modo digital.

Os estudos recentes na Educação e na Linguística Aplicada ao ensino de línguas não se referem a um “novo perfil docente” já estabelecido com relação às tecnologias, mas, sim, a um movimento ainda em construção de muitos que se valem de sua reflexividade e experiências pessoal e profissional para renovar sua prática pedagógica com o uso do digital. Não se fala dos professores que sejamos “hiperconectados”, embora sejamos certamente muitos a manter um perfil online, a atualizá-lo diariamente, a viver, assim como os jovens, conectados por redes sociais e aplicativos de conversa. Também somos muitos a usar ambientes virtuais de aprendizagem como Moodle ou Edmodo e outros recursos e aplicativos digitais em vários processos pedagógicos e de pesquisa cotidianos, tais como preparação de aula, envio de documentos, relatórios, e-mails, interação com colegas e estudantes, editoração e produção acadêmica.

No entanto, as representações de uma postura confortável com as tecnologias digitais, como descontração e grande habilidade no uso dessas mídias, substituição do manuscrito pelo digital são geralmente associadas aos estudantes jovens, em oposição a posturas analógicas dos professores, como a que vimos há pouco (figura 1) da professora diante de sua lousa de giz, e em tantas outras charges que circulam

pela internet. Assim, sugere-se que os estudantes entendam muito mais de tecnologias digitais que os professores – uma crítica que se estende às instituições de ensino, em sentido mais amplo. Na verdade, as coisas não são bem assim.

O retrato pintado por essas imagens não condiz necessariamente com as distintas realidades do atual contexto educacional, portanto devem ser examinadas com cuidado para não cairmos em generalizações que apaguem as diferentes habilidades dos usuários de tecnologias. Tais representações surgem, em geral, com as ideias de *nativos digitais* (proposta por Mark Prensky em 2001) e de *geração internet* (proposta por Don Tapscott) de que a geração de jovens que cresceu permeada por mídias digitais teria mais habilidade no manejo dessas tecnologias que os usuários mais velhos, que tiveram que aprender a usá-las *migrando* suas práticas sociais da mídia impressa para a digital (BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). A divisão que se criou desde então entre “nativos” e “imigrantes” digitais levou a uma visão dicotômica e redutora que, na análise de Barton e Lee (2015), encobre a diversidade de experiências e conhecimentos no contato com as mídias digitais a que se expõem tanto os jovens quanto os mais velhos.

Em oposição a essa visão, a educação em línguas ganha mais se adotar a proposta destes autores de olhar para a questão “deiticamente” (BARTON; LEE, 2015, p. 23), isto é, entendendo que as práticas, experiências e familiaridade de cada pessoa com o digital configuram situações particulares que estão em constante mudança.

De todo modo, se a ideia de uma geração de nativos digitais foi/é largamente refutada, ela não deixou de suscitar estudos empíricos com o objetivo de investigar as práticas online dos jovens e compreender suas implicações para a educação. Outros estudos também buscaram investigar as práticas digitais dos professores, a fim de compreender como se relacionam com as tecnologias no uso pessoal e no uso pedagógico. Novas temporalidades, posição socioeconômica, abertura e reflexividade para reinventar usos da tecnologia com fins pedagógicos são características que configuram perfis de estudantes jovens e de professores que vão muito além da divisão geracional. Comento, a seguir, resultados desses estudos por entender que todos, estudantes – mais ou menos jovens e professores, temos habilidades e lacunas em nossa relação com as tecnologias digitais, e por acreditar que ver as coisas deste modo pode fazer com que as/os professores deixem de lado

a percepção de que as “novas tecnologias” são para os mais jovens, e que nem sempre estão aptos a integrá-las em sua prática pedagógica.

Para Claire Lobet-Maris, socióloga da Universidade de Namur (França), se há algo que caracteriza os nascidos na era digital é sua relação particular com a temporalidade: a ideia de que fazem tudo ao mesmo tempo, como discutimos há pouco, se aplica, na sua visão, aos jovens que “zapeiam, passam de uma página web a outra, e se comunicam com os quatro cantos do mundo graças à Internet³” (BLOG CULTURES NUMÉRIQUES, 2017). No entanto, um estudo mais aprofundado das temporalidades relacionadas às tecnologias mostra que esse fator afeta todos os seus usuários, independente da idade.

Referindo-se a Steven Rose (1994), Kenski (2013) observa que, ao longo da nossa história, a tecnologia predominante de cada época imprimiu um novo ritmo na vida das pessoas que a utilizam, configurando novas percepções de tempo e espaço. Percepções essas que são, “ao contrário do que se poderia supor, [...] construções humanas que respondem às necessidades civilizatórias existentes em cada época” (KENSKI, 2013, p. 25). Assim, a sensação de que o tempo passa mais rápido hoje se deve, na verdade, ao ritmo acelerado que as tecnologias de informação e de comunicação imprimiram em nosso cotidiano, oferecendo-nos a possibilidade de estar em múltiplos lugares ao mesmo tempo. Nesse novo ritmo de vida, vivemos conectados nos aplicativos (de notícias, e-mail, redes sociais...), exercendo nossa ubiquidade virtual e nossa capacidade de cumprir com diversas tarefas ao mesmo tempo para responder a demandas profissionais, pessoais e sociais. Tal percepção de tempo alterado pode explicar, ao menos em parte, a tendência ao instantâneo, ao fugaz das práticas sociais na cultura digital dos nossos dias.

Já a rapidez no manejo de mídias e aplicativos (a que se atribui como um elogio aos jovens) para dar conta das múltiplas demandas que nos chegam a todo tempo não significa maior expertise no uso mais amplo, consciente e crítico das tecnologias digitais. Por isso,

3 “Selon Claire Lobet-Maris, sociologue aux facultés de Namur, on reconnaît ces natifs du numérique par leur rapport à la temporalité: ils zappent, passent d’une page Web à l’autre, communiquent aux quatre coins du monde grâce à Internet... Ce qui prouverait donc l’existence d’un “gouffre” entre ces deux générations, permettant ainsi de les distinguer facilement”. Digital Natives: une dénomination utilisée à tort ?, Blog Cultures Numériques, abr. 2017, Acesso em: 13 set. 2018.

é preciso cautela diante de falsas representações, como nos lembra a socióloga e professora da Northwestern University Eszter Hargittai: “só porque uma criança de dois anos consegue deslizar os dedos em um iPad, de repente todo jovem, toda criança, é universalmente entendido em mídia digital... mas há tanta coisa mais no uso de mídia digital além de ligar ou iniciar um aplicativo”⁴ (THE CHRONICLE, 2014). Em anos de pesquisa empírica sobre as habilidades online dos jovens nascidos na era do digital, Hargittai (2010) afirma não ter encontrado “uma multidão de desenvolvedores de aplicativos, de digitadores de HTML de vinte e poucos anos”, mas sim “um panorama estratificado em que alguns jovens, geralmente privilegiados, usam suas habilidades construtivamente, enquanto outros não dispõem nem mesmo de conhecimentos básicos de Internet”⁵.

É o que ilustra, ou critica?, a declaração do estudante de amarelo (figura 2, acima): “Com certeza é verdade, vi na internet” (*C'est forcément vrai, je l'ai vu sur internet*). Sabe-se muito bem que nem tudo o que circula na internet é verdadeiro, pelo contrário. As respostas e fontes mais confiáveis só serão localizadas no fluxo de informação da rede a partir de perguntas bem formuladas. A pressão do ritmo frenético de informação cotidiana, a sensação de urgência, do tempo que nos atropela, não devem nos motivar a confiar demais na facilidade da triagem da informação no fluxo da rede oferecida pelos motores de busca (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), nem a ficar com o primeiro resultado aparentemente pertinente proposto na primeira página de resultados do Google. Muito menos a retuitar na rede uma informação falsa ou infundada, ou copiar-colar em trabalhos acadêmicos algo que não tenha sido objeto de uma pesquisa mais aprofundada.

Logo, não são fatores como tempo, idade ou agilidade no manuseio que determinam o tipo de acesso e a qualidade das práticas com tecnologias digitais. Diferenças entre práticas de letramentos digitais existem, e são determinadas por questões socioeconômicas, de classe

4 Tradução livre para “Because a 2-year-old can swipe their finger on an iPad, suddenly every young person, every child, is just universally knowledgeable about digital media,” she says. “But there is so much more to using digital media than turning it on or starting an app.” (The Chronicle of Higher Education, 2014).

5 Tradução livre para “The findings paint a picture not of an army of app-building, HTML-typing twenty-somethings, but of a stratified landscape in which some, mostly privileged, young people use their skills constructively, while others lack even basic Internet knowledge.” (The Chronicle of Higher Education, 2014).

e de raça/etnia, gerando a estratificação de que fala Hargittai dentro da mesma geração de usuários. As diferenças nas habilidades com o digital não são intermas, sim, intrageracionais.

Segundo um relatório da fundação ECDL⁶ publicado em 2014⁷, os jovens europeus hoje apresentam inúmeras lacunas com relação às competências digitais requeridas pelo mercado de trabalho. Para a fundação, os próprios jovens confundem facilmente “competências do cotidiano”, de um estilo de vida (“*lifestyle skills*”) tais como interagir por redes sociais, jogar online, buscar informação na internet, com “competências profissionais” (“*workplace skills*”), mais relacionadas, por exemplo, com colaboração *online*, navegação segura na internet (acesso a redes públicas, controle de permissões a aplicativos) e letramento informacional (habilidade de avaliar criticamente a credibilidade de fontes de informação) (CULTURES NUMÉRIQUES, 2017; ECDL FOUNDATION, 2014). Nos EUA, um estudo conduzido por Hargittai em 2007 junto a 1.060 estudantes entre 18 e 19 anos do primeiro ano de graduação de uma universidade pública urbana já revelava que maiores habilidades em usar a internet estão relacionadas à posição socioeconômica e a diferenças de raça/etnia (nível mais elevado de escolaridade dos pais, homem branco ou americano-asiático), que implicam também no tipo de uso – pessoas de origem mais privilegiada usam a rede de modo mais informado e para realizar uma maior gama de atividades (CULTURES NUMÉRIQUES, 2017; INAGLOBAL, 2015; HARGITTAI, 2010). Na França, questionários aplicados a cada dois anos entre 2002 a 2008 por Pierre Mercklé e Sylvie Octobre junto a 4.000 adolescentes sobre suas práticas culturais, gostos e atividades de lazer mostram, assim como os resultados de Hargittai, que jovens de meio socioeconômico mais privilegiado se expõem a práticas digitais mais diversificadas que aqueles vindos das classes populares (CULTURES NUMÉRIQUES, 2017; INAGLOBAL, 2015).

6 European Computer Driving Licence (ECDL), organização internacional que estabelece um referencial de competências digitais para o mundo do trabalho, a educação e a sociedade, aplica exames e certifica proficiência por meio do PCIE – Passaporte de Competências Informáticas Europeu. <http://ecd.org/about-ecd/>>. Acesso em: 13 set. 2018.

7 Os resultados do estudo podem ser consultados no artigo The Fallacy of the ‘DigitalNative’: Why Young People Need to Develop their Digital Skills, seguindo o link http://ecd.org/media/thefallacyofthe’digitalnative’positionpaper1_1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

No Brasil, o panorama não é diferente. Dados da 8ª edição da pesquisa TIC Educação⁸ coletados entre agosto e dezembro de 2017 junto a 957 escolas urbanas públicas (municipais e estaduais) e privadas, e por meio de 1.481 entrevistas com diretores e responsáveis de ensino em escolas rurais públicas (também municipais e estaduais) e privadas (PORVIR, 2018) revelam que a integração de dispositivos móveis às atividades das várias disciplinas e espaços da escola, assim como o acesso a diferentes equipamentos que possam diversificar as experiências de aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de letramentos digitais estão longe de serem práticas tão comuns na rede pública quanto na privada, sobretudo por falta de políticas públicas que invistam em equipamentos (e sua manutenção), em conectividade (velocidade de conexão), e em mobilidade (acesso a wifi para os estudantes). Foram incluídos nessa edição do estudo alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e de 2º ano do Ensino Médio.

Em linhas gerais, a pesquisa confirma que a cultura do celular é parte da vida dos jovens: a grande maioria (82%) usa o aparelho como principal meio para conectar-se à internet, mas, número importante, 18% deles o usam como modo exclusivo de conexão, ou seja, dependem da escola lhes oferecer outro tipo de equipamento como computador ou tablet para acessar a rede e poder diversificar suas tarefas de aprendizagem e de letramento digital – dado que se repete em escolas públicas municipais e estaduais do país, mas praticamente inexistente na escola privada. No entanto, a disponibilidade de equipamentos difere bastante quando se passa da rede privada à pública: enquanto a maior parte das escolas privadas urbanas acessa a internet pelo computador de mesa (79%) ou por meio de tablets (56%), dentre as escolas públicas do país apenas 46% têm acesso à internet por computador de mesa, e 33% por meio de tablets. O celular seria então a solução para aqueles 18% que dependem exclusivamente desse aparelho para conectar-se à rede. Acontece que a proibição ainda faz parte da cultura escolar:

8 Dados publicados em 22 de agosto de 2018 (Porvir, 2018), referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, e múltiplas disciplinas (anos iniciais do Ensino Fundamental). A pesquisa TIC Educação é realizada desde 2010 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), departamento do Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cgi.br), com o objetivo de “mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de educação básica” (CETIC. BR). Para uma leitura mais aprofundada sobre a 8ª Pesquisa TIC Educação, consultar <https://cetic.br/pesquisa/educacao/> e http://data.cetic.br/cetic/dados?idPesquisa=TIC_EDU.

apenas 7% dos alunos, tanto na rede pública quanto na privada, têm permissão para usá-lo na sala de aula (CETIC.BR; PORVIR, 2018). Em espaços alternativos fora da sala de aula, tampouco é simples para o aluno conectar-se via celular a fim de realizar atividades de aprendizagem, diante dos 51% de proibição ao acesso à rede wifi nas escolas, públicas e privadas (CETIC.BR).

Essas diferentes realidades socioeconômicas só fazem acentuar a brecha digital intergeracional com relação aos letramentos digitais dos alunos, como comenta Alexandre Barbosa, gerente do Cetic.br, em entrevista à Porvir (2018): “Justamente nas classes menos favorecidas e nas escolas públicas este uso restrito ou exclusivo do celular tem implicações sobretudo na questão do desenvolvimento de habilidades digitais mais complexas, que não podem ser realizadas apenas com um celular”.

Quanto às atividades que os professores têm realizado com seus alunos usando as tecnologias digitais para fins de aprendizagem, o que a pesquisa TIC Educação 2017 revela é que elas ainda se pautam por modelos anteriores à cultura digital, com prioridade à troca de conteúdos e de informação, dando pouco espaço à criação e autoria. Aulas expositivas, realização de trabalhos em grupo sobre temas específicos e resolução de exercícios são as práticas mais usuais levantadas no estudo, enquanto aquelas que propõem a produção de textos e trabalhos com jogos educativos são bem menos exploradas. Quando o assunto é interação, a tecnologia é usada pelos professores sobretudo para disponibilizar conteúdos na internet, tirar dúvidas e avaliar o desempenho escolar.

Em resumo, com pouco ou nenhum acesso a práticas de letramento digital complexas ao longo de sua vida escolar nos níveis fundamental e médio, com a proibição do celular, do acesso à rede wifi nas escolas, o baixo investimento em dispositivos móveis e o declínio da cultura do laboratório, como apontam os dados da pesquisa TIC Educação de 2015 até 2017 (PORVIR, 2018), estamos não apenas longe de oferecer a uma parcela de nossos jovens acesso à cultura da mobilidade, da tecnologia nas mãos do usuário para a realização de atividades escolares – tendência que vem ganhando espaço nas escolas progressistas do país e mundo afora, mas, sobretudo, estamos privando-os de desenvolver as competências digitais necessárias para participarem em pé de igualdade com outros jovens da sua geração na vida social, cidadã e profissional da sociedade digitalmente conectada.

2. INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A partir desse panorama, esboçamos uma primeira resposta à pergunta feita no início desta conversa, *por que eu deveria propor o uso de tecnologias digitais aos participantes desta disciplina [deste curso]*? Pois, porque esses jovens que recebemos na universidade, com competências em letramento digital desiguais, carecem de ser (mais) expostos ao desenvolvimento de habilidades que despertem sua sensibilidade para transitar seguramente por ambientes digitais e escolher que tipo de conteúdo e informação vão, de fato, contribuir com sua formação acadêmica e pessoal. Carecem de serem expostos a práticas de linguagem e de participação na produção de discursos: interagir com o outro, interpretar, produzir e compartilhar informação de forma crítica e reflexiva usando tecnologias digitais.

Essa lacuna pode ser preenchida na formação inicial de professores (licenciaturas), com uma necessária mudança de paradigma do que seja hoje ensinar e aprender com tecnologias, para não perpetuarmos o que Henry Jenkins, pesquisador da cultura da convergência, chama de “*lacuna de participação*, com as pessoas que estão situadas no lado errado tendo menos oportunidades de plena participação na sociedade” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 32, grifos dos autores). No mesmo sentido, Hargittai defende que as instituições educacionais devem responder a essa lacuna “porque os estudantes menos privilegiados sabem muito menos que os mais privilegiados, e se não respondem a isso, as instituições estarão perpetuando desigualdades entre seus estudantes” (THE CHRONICLE, 2014).

Aproveito este espaço para compartilhar dados de um estudo de Iniciação Científica realizado em 2015¹⁰ em uma universidade pública do centro-oeste, que teve por objetivo mapear os usos que professo-

9 Tradução livre para “If nothing else, you need to do this because the less privileged students know a lot less than the more privileged ones, and by not addressing this, the institutions are perpetuating inequalities across their students.” Eszter Hargittai, The Chronicle, 2014.

10 Este relato não pretende à generalização, uma vez que apenas um terço do corpo docente à época participou do estudo – e que, se pensarmos deitadamente as competências digitais, é bem possível que os entrevistados façam hoje usos distintos e aprimorados das tecnologias, com percepções a esse respeito modificadas pelo tempo.

res universitários de diversas habilitações das Licenciaturas em Letras faziam, naquele momento, das tecnologias digitais em sua prática de ensino. Meu intuito é ilustrar, além dos usos, as *percepções sobre os usos* que os docentes entrevistados à época faziam das tecnologias digitais em suas práticas de formação inicial de professores de línguas. Naquele momento, foram indicados como os recursos mais utilizados o chat, o blog, o fórum eletrônico, as wikis, o correio eletrônico, além de sites da web como fonte de consulta, pesquisa e obtenção de material pedagógico atualizado. Em aula, o material coletado na web era trabalhado com foco no desenvolvimento da oralidade em interação, a partir da utilização de vídeos, trechos de filmes, entrevistas e peças publicitárias, com o objetivo de aproximar os alunos da língua e culturas alvo, e sensibilizá-los aos diferentes gêneros de discurso praticados em outras comunidades onde a língua alvo é falada (SANTANA, 2015). Dois elementos importantes surgiram do estudo: a preferência dada pelos professores aos recursos que podem ser facilmente aplicáveis no contexto da universidade (segundo disponibilidade de rede wifi e equipamentos eletrônicos), e a abertura às sugestões de alunos de recursos e mídias para uso pedagógico.

Quanto às percepções sobre os usos, os professores destacaram que o uso que faziam das tecnologias digitais era acompanhado de questionamentos constantes sobre como poderiam aumentar o aproveitamento desses recursos de modo a favorecer a aprendizagem, mas também de uma sensação de “despreparo” devido à falta de formação para o uso das tecnologias digitais em suas práticas de ensino.

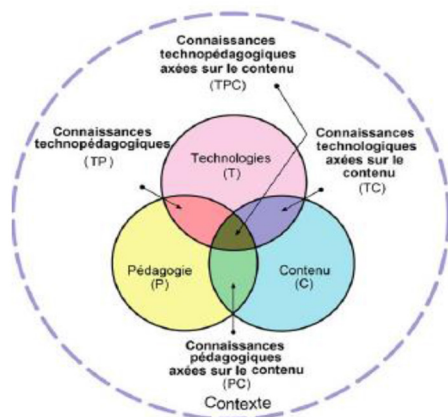
É certo que a falta de uma formação contínua específica para o uso pedagógico de tecnologias digitais pode gerar em nós uma sensação de despreparo, o que é comum e compreensível, dado que com essas formações aprendemos a identificar relações mais precisas entre recursos, conteúdo e abordagem pedagógica. Mas quando chegamos a este ponto, é sinal que entendemos a necessidade dos letramentos digitais e já os estamos incluindo em nossas práticas, como vimos nos relatos acima – e então teremos dado um primeiro passo para a mudança na educação em línguas e de professores de línguas.

A esse respeito, é importante lembrar que “os professores permanecem como especialistas em conteúdo e em pedagogia”, como observam Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 63) em seu comentário sobre o modelo CPCT (do inglês TPACK, *Technological Pedagogical*

Content Knowledge) – Conhecimento Pedagógico, de Conteúdo e Tecnológico, de Mishra e Koehler (2008).

O modelo propõe que o conhecimento do professor nessas três áreas seja integrado, para que ele a possa identificar a circularidade de influência entre os três C quando uma tecnologia funciona melhor com dada pedagogia, e que se obtenha os resultados educacionais almejados. No entanto, os autores também entendem que, segundo o modelo, o conhecimento pedagógico e o de conteúdo são superiores à tecnologia no desenho de currículos e cursos. Daí a importância de nos mantermos em movimento constante de aprendizagem por meio de redes pessoais que, acrescento, também se criam no contato com nossos alunos:

Figura 3 - *Le modèle CPCT*



Fonte: journals.sfu.ca.

Assim, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 64).

O modelo CPCT ajuda a conceber a integração da tecnologia tanto na formação e estágio de ensino quanto em cursos de formação contínua. Mas, pelo fato de as tecnologias emergentes serem inerentemente instáveis e constantemente cambiantes, o conhecimento tecnológico dos professores – e, por extensão, seu CPCT integrado – terá de continuar a ser desenvolvido à

margem dos cursos formais (Koehler e Mishra, 2008). Para ajudar a lidar com a necessidade de aprendizado contínuo, as redes pessoais de aprendizagem estão para se tornar um aspecto ainda mais comum da prática cotidiana dos professores.

Nesse mesmo sentido se dá o segundo passo, tão simples quanto aplicarmos no cotidiano características intrínsecas à profissão docente tais como reflexividade e abertura a novas aprendizagens – como fazem os docentes de Letras mencionados há pouco, sobre tomadas de decisão relacionando usos de tecnologias às possibilidades do ambiente de ensino, escuta de seus próprios questionamentos, e abertura às sugestões de alunos. Esses são elementos que minimizam a sensação de despreparo, e abrem caminho para a renovação da prática pedagógica:

[...] professores, em todos os níveis, **variam em seu conhecimento e confiança nas novas tecnologias**. A maioria dos professores na sociedade contemporânea não é novata em termos de tecnologia, mas teve anos de experiência com práticas digitais educacionais e informais. Ao tomar decisões sobre os usos pedagógicos das tecnologias cotidianas, eles podem ser reflexivos e refletir constantemente sobre suas próprias relações com as novas mídias dentro e fora do contexto da sala de aula. Isto poderá implicar em uma renegociação da relação entre os conhecimentos do professor e do aluno, juntamente com a **aceitação da perícia dos alunos em algumas áreas e o respeito por elas**. (BARTON; LEE, 2015, p. 214, grifos meus).

O terceiro passo para a mudança na educação em línguas e de professores de línguas, na minha percepção, é deixar de lado a ideia de que as tecnologias digitais são ainda “novas”. Para integrar a tecnologia digital em seus cursos, é preciso aprender a conviver com a sensação do novo, daquilo que se renova o tempo todo e nunca se consegue aprender a usar em todas as suas possibilidades antes que seja substituído por algo mais novo ainda. “As tecnologias não são mais novas”, argumentam Barton e Lee (2015, p. 20-21): comunicar-se

por e-mail e por mensagens instantâneas foram novidade na década de 1990, hoje são práticas “velhas”; assim como interagir por redes sociais, “como o Facebook, que também já não é novo”, lembram esses pesquisadores da linguagem online. Para eles, como dissemos anteriormente, melhor é compreender que os letramentos [neste caso, digitais] são dêiticos, isto é, referem-se a um momento específico da nossa relação com as tecnologias. Isso está estreitamente relacionado à nossa compreensão do que são as chamadas “novas tecnologias”, daquilo que muda quando começam a fazer parte das nossas vidas e, sobretudo, das implicações dessa evolução para a educação em línguas.

É importante lembrar que tecnologias nem sempre são máquinas. São todas as coisas – ferramentas e linguagem – que o homem conseguiu criar para se organizar em sociedade, para compartilhar suas experiências pessoais, para aprender e transmitir conhecimento, para expressar sentimentos e opiniões (BRAGA, 2013; KENSKI, 2012, p. 23). Os óculos que você usa para corrigir uma miopia, o tecido da camiseta que elimina a transpiração enquanto você corre, a linguagem que usa para se comunicar com outras pessoas, são todos tecnologias, mas que ganham sentidos distintos na área da educação: o de “conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção”, e o de “artefatos tecnológicos, ou seja, as ferramentas pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aluno” (BELLONI, 2003, citada por MARTINS; MOREIRA, 2012). As tecnologias que usamos em aula são compreendidas neste segundo sentido, assim como a linguagem, que, lembrando Vigotski, é a mais poderosa das “ferramentas” de mediação da aprendizagem humana.

Já as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) que surgem com o avanço tecnológico e a chegada do digital são, como o adjetivo “novo” sugere, uma evolução das TIC – que incluem usos da linguagem oral e escrita, e a síntese entre som, imagem e movimento, usadas por exemplo em meios de comunicação de massa (*mass media*) tais como o rádio, o jornal, a televisão e o cinema (KENSKI, 2012). O adjetivo “novas” indica diferenças com relação às anteriores já bem conhecidas por todos nós; lembro-as tal como elencadas por Kenski (2012, p. 25-28): são “evolutivas” (em permanente evolução), têm “uma base imaterial” (não são necessariamente máquinas, como vimos há pouco), “seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação”.

Ainda, elas trazem uma diferença fundamental para a organização de redes de conhecimento e para o ensino e a aprendizagem de línguas: a interação e a comunicação se dão em tempo real, o que nos remete, na análise de Pierre Lévy (2010 [1999]), ao estatuto que a palavra tinha nas sociedades de oralidade primária, ou seja, antes do desenvolvimento da escrita, só que de modo diferente. Antes, era o ancião que detinha o conhecimento, e o transmitia por narrativas orais; por isso se dizia que quando um ancião morria era como uma biblioteca que queimava. Com a criação da linguagem escrita, o domínio do conhecimento passou do ancião ao intérprete dos livros (O Nome da Rosa, de Umberto Eco), do intérprete passou ao sábio, a figura do cientista, e o que se podia armazenar do conhecimento humano era compilado em enciclopedias (*Le Siècle des Lumières*). *Nos nossos dias, o portador do conhecimento seria o ciberespaço*, e em volta dele nos organizamos como coletividades e contribuímos todos com uma parte da construção e da transmissão do conhecimento.

Desse modo, com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), ou simplesmente *tecnologias digitais (TD)*, como prefiro chamá-las, acumular informação deixou de ser relevante; importa mais saber acessar a informação, isto é, identificar a credibilidade e a relevância da informação em meio ao oceano de conteúdos que circulam pela rede, e saber interpretá-la criticamente. O viés crítico é fundamental: trata-se de ir além de uma visão determinista das tecnologias, que as vê como ferramentas poderosas que vão trazer soluções imediatas para a sala de aula, e olhá-las, pelo contrário, desde uma perspectiva crítica, como propõe Warschauer (1998) referindo-se a Feenberg (1991), isto é, compreendendo que elas são um espaço onde lutam diferentes forças sociais, mesmo porque o desenvolvimento de letramento digital depende muito do desenvolvimento de habilidades tecnológicas (acesso a equipamentos para a realização de tarefas complexas, como dizíamos anteriormente) e de habilidades linguístico-discursivas.

3. DESENHO DE CURSO

Esse entendimento do que são as tecnologias digitais traz implicações para uma mudança na concepção de *como incorporá-las no espaço-tempo de uma disciplina* de graduação, na formação de professores de línguas – a segunda pergunta formulada no início desta

conversa, além de fornecer mais argumentos à questão do por que usá-las. Em primeiro lugar, o uso das tecnologias digitais na educação em línguas deverá necessariamente contemplar a ideia de ir além daquilo que podemos fazer sem elas, caso contrário a pergunta sobre a validade de seu uso em aula se esvaziaria desde o início.

Depois, é preciso deixar para trás a dinâmica da disponibilização de conteúdos, dos exercícios e do envio de mensagens pontuais acreditando que, apenas com isso, se está interagindo com os estudantes, em favor de uma pedagogia que tenha como eixo central a interação entre estudantes, a reflexão crítica, a discussão de ideias, a produção textual e a reflexão sobre os sentidos construídos por uma linguagem multimodal (que mescla imagem, som, vídeo e texto oral e escrito) que podemos criar com os recursos à disposição nos ambientes da web 2.0. Isso significa trazer para o contexto do ensino e da aprendizagem de línguas as características interativas da web 2.0 pautada por uma abordagem de língua como prática social, como argumenta Leffa em entrevista à revista *Diálogo das Letras* (RECUERO; VIEIRA DA SILVA, 2017, p. 365):

A receita básica, me parece, é dar à máquina o que é da máquina e ao professor o que é do professor. Questões básicas como regras de acentuação, ortografia, concordância nominal e verbal com seus exercícios de fixação e *feedback* automático podem ficar com a máquina. O professor que se preocupar apenas com esses aspectos operacionais da aprendizagem de línguas pode, e provavelmente deve ser substituído pelo computador. Pela primeira vez na história, o professor tem a oportunidade de se concentrar nos aspectos comunicativos e mesmo críticos da aprendizagem, usando sua criatividade para fazer aflorar esses elementos em sua sala de aula, com ênfase na aprendizagem da língua vista como prática social.

Estudos destacam que estudantes jovens, por não terem vivido uma experiência pré-digital e por se dedicarem a experimentar diferentes usos das mídias digitais, estariam mais abertos a usos mais criativos da tecnologia (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016),

o que configura um novo perfil de aluno, mais interessado em novas formas de aprender que tragam para o contexto da aula as práticas que fazem parte da sua vida fora dela. Quanto mais a universidade aderir a essa abertura, pronta a fazer dialogar práticas da sala de aula com o que acontece fora dela, mais cedo estará se abrindo à renovação na formação de professores, o que adiante repercutirá na educação nas escolas de ensino fundamental e médio. É necessário e urgente educar nossos estudantes de Letras para a docência em meios digitais e online, assim como para outras profissões na área da linguagem, tais como a editoração, a revisão de textos, a consultoria de projetos educativos, o desenho pedagógico, que inclui a concepção e o desenvolvimento de cursos abertos e a distância, entendendo que esse caminho se traça agora, nas aulas da graduação.

O desenho de cursos baseado em uma metodologia¹¹ de *integração* das tecnologias (além do simples uso pontual de uma ou outra ferramenta) e de interação entre estudantes por meio delas mostra-se como caminho de transformação capaz de responder aos desafios da formação de professores de línguas e levar nossos estudantes a desenvolver as habilidades e competências previstas pelo projeto político pedagógico do curso.

Compartilho aqui as linhas gerais do projeto *Autobiographies en ligne*, que apliquei com o apoio de monitores voluntários ao longo de três semestres letivos entre 2015 e 2016 em uma disciplina inicial de língua francesa da Graduação em Letras da Universidade de Brasília, a fim de ilustrar como as tecnologias digitais podem ser integradas a um desenho de curso baseado nos princípios de interação.

Meu objetivo central era expor aos estudantes, desde os níveis iniciais de aprendizagem do francês, à produção de textos orais e escritos na língua alvo que incluíssem suas práticas de linguagem cotidianas, tanto em ambientes online quanto offline, a fim de desenvolver uma prática reflexiva da língua francesa em contexto acadêmico. Para colocar isso em prática, escolhi a autobiografia em função da familiaridade dos estudantes com esse gênero tão praticado em nossas interações sociais

11 Emprego a noção de metodologia no sentido em que a define Christian Puren (1988, p. 17): “[...] un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s’est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs”. Puren, C. *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE, 1988.

em língua materna, o que provavelmente facilitaria o desenvolvimento de habilidades básicas de expressão linguística e discursiva (apresentar-se, falar de sua história de vida, de suas escolhas e atividades cotidianas) na língua alvo. O projeto consistiu de quatro etapas de produção textual (*Mon autoportrait; Quand, comment, pourquoi j'ai appris le français; Mes pratiques du français en ligne; Mes représentations du français L2*) desenvolvidas individualmente ou em duplas, e articuladas entre atividades realizadas em sala de aula, no laboratório de línguas, e online, todas publicadas em um grupo fechado do Facebook.

A escolha do site de rede social Facebook (FB) foi fundamental para que o projeto *Autobiographies en ligne* pudesse integrar as características interativas e de produção multimodal da web 2.0, e também promover a prática de outros gêneros de discurso da oralidade e da escrita, praticados dentro da temática autobiográfica, como a conversa espontânea no aplicativo de *chat* dentro do FB, os comentários na *timeline* do grupo a partir das publicações dos colegas, e a entrevista. Com esse desenho de curso, vários letramentos digitais foram trabalhados juntamente com o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas do francês, com destaque para o letramento pessoal e o letramento multimídia, que consistem, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 44; p. 27), nas habilidades de “usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade online desejada” e de “interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo”.

O projeto foi avaliado positivamente pelos participantes, que destacaram, de modo geral, a possibilidade de desenvolver e ganhar confiança na sua expressão verbal em francês, de praticar várias formas de linguagem nos espaços da rede social, de usar recursos do Facebook que não conheciam ou que nunca tinham usado para fins de aprendizagem, além de terem tido a oportunidade de conhecer melhor os colegas do grupo e desenvolver laços identitários pela identificação de interesses pessoais e histórias de vida ali compartilhadas.

Com o relato desse projeto, a mensagem que aqui pretendo deixar às e aos professores, em formação inicial ou contínua, é que não é preciso usar tecnologias mirabolantes para se transformar o ensino de línguas. Pelo contrário, como dito antes, o que transforma o ensino de língua estrangeira/adicional é um desenho de curso com objetivos tangíveis, bem definidos desde a sua concepção, pensado de modo a

dar protagonismo e voz aos estudantes para interagirem em torno de temas de seu interesse pessoal e acadêmico. Se você pretende começar, integre a seu desenho de curso tecnologias que usa no cotidiano e que possibilitem a interação entre usuários, aprenda novos usos com seus alunos, e aos poucos ressignificará a sua aula.

Nem sempre o convite a participar de um projeto que integre tecnologias ao longo de um semestre letivo é bem recebido por todos os participantes, no entanto, sempre haverá um.a ou outro.a estudante que, não habituado a um paradigma educacional que compartilhe com ele.a responsabilidade pela construção do seu próprio processo de formação acadêmica, te olhará com olhos de desconfiança e perguntará, mas por que temos que usar tantos recursos e fazer tantas atividades diferentes dentro de um mesmo semestre, será que vamos dar conta? Mas também sempre haverá outro.a.s que te sorrirão com confiança, dizendo sim, é possível, vamos fazer isso. Agarre-se nestes para iniciar a mudança, conte com eles, com sua abertura aos usos criativos da tecnologia e à pedagogia do projeto para convencerem os reticentes e alcancarem, todos juntos, a renovação pedagógica necessária aos nossos tempos.

Deixo, para concluir, duas reflexões sobre o novo, uma da virada do século, de Pierre Lévy, a outra dos primeiros anos dos 2000, de Nelson Preto e Cláudio da Costa Pinto (ambos da UFBA), que costumo compartilhar com professores em formação contínua em disciplina sobre tecnologias digitais.

Ser incompleto é, pois, uma das características peculiares do momento contemporâneo. A instabilidade como elemento fundante, no lugar da busca pela estabilidade, pelo equilíbrio. Isso gera, sem dúvida, uma demanda por novas educações, no plural. (PRETTO; COSTA PINTO, 2006, p. 25).

A emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que “tudo” pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora de alcance. O que salvar do Dilúvio? O que iremos colocar na Arca? Pensar que poderíamos construir uma arca contendo “o principal” seria justamente ceder à ilusão da totalidade. [...] devemos substituir a imagem da grande arca pela de uma frota de pequenas arcas, barcas ou sampanas,

uma miríade de pequenas totalidades, diferentes, abertas e provisórias, secretadas por filtragem ativa, perpetuamente reconstruídas, pelos coletivos inteligentes que se cruzam, se interpelam, se chocam ou se misturam sobre as grandes águas do dilúvio informacional. (LÉVY, 2010 [1999], p. 163).

Contra a pressão do tempo que passa, elas dão alento e encorajam a seguirmos “incompletos”, porém curiosos de aprender ensinando.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CETIC.BR. Pesquisa TIC Educação. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 13 set. 2018.

CULTURES NUMÉRIQUES. **Digital Natives: une dénomination utilisée à tort?**, texto de Camille Capron, 2017. Le blog du parcours Cultures numériques de l’université d’Artois. Disponível em: <http://rpcnufrlkr.cluster006.ovh.net/wordpressCN/2017/04/20/digital-natives-denomintation-utilisee-a-tort/>. Acesso em: 13 set. 2018.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ECDL FOUNDATION. **The Fallacy of the ‘Digital Native’**: Why Young People Need to Develop their Digital Skills, 2014. Disponível em: http://ecdll.org/media/thefallacyofthe’digitalnative’positionpaper1_1.pdf. Acesso em: 13 set. 2018.

HARGITTAI, Eszter. Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”. **Sociological Inquiry**, v. 80, n. 1, p. 92–113, fev. 2010. Disponível em: <http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2010/impactos/fulltext4.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

INAGLOBAL – Idées. **Les digital natives existent-ils ?**, texto de Laurence Allard, 2015. Disponível em: <https://www.inaglobal.fr/idees/article/les-digital-natives-existent-ils-8393> . Acesso em: 13 set. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010 [1999].

MARTINS, Claudia Beatriz Monte Jorge; MOREIRA, Herivelto. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. **Calidoscópico**, v. 10, n. 3, p. 247-255, 2012. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3254/1280>. Acesso em: 13 set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORVIR. Agência de notícias. **Conectividade e cultura escolar são barreiras para uso de celular em sala de aula**. Texto de Marina Lopes e Vinícius de Oliveira, 22 de agosto de 2018. Disponível em: <http://porvir.org/conectividade-e-cultura-escolar-sao-barreiras-para-uso-de-celular-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 13 set. 2018.

PRETTO, Nelson; COSTA PINTO, Cláudio da. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

RECUERO, Raquel; VIEIRA DA SILVA, Francisco. As tecnologias digitais e seus enigmas: uma entrevista com Vilson Leffa. **Diálogos das Letras, Pau dos Ferros**, v. 06, n. 02, p. 363-368, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2696>. Acesso em: 13 set. 2018.

SANTANA, Roberto Aguiar. **Uso de tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras**: um estudo exploratório nos Cursos de Letras da UnB. Monografia de Iniciação Científica (PIBIC) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília: 2015.

THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION. **Confronting the Myth of the ‘Digital Native’**. Texto de Megan O’Neil, 21 abr. 2014. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/Confronting-the-Myth-of-the/145949>. Acesso em: 13 set. 2018.

WARSCHAUER, Mark. Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 4, p. 757-761, 1998. Disponível em: <http://education.uci.edu/markw-papers.html>. Acesso em: 13 set. 2018.

Créditos das figuras:

Figura 1. Aluno digital. <http://jornadadeestudosgeneroufac.blogspot.com/2015/01/v-jornada-de-estudos-de-genero-vai-ser.html>. Acesso em: 08 set. 2018.

Figura 2. Cópia-cola e pronto! <http://eduscol.education.fr/cid112682/concours-trophees-des-classes.html>. Acesso em: 08 set. 2018.

Figura 3. Le modèle CPCT. journals.sfu.ca. Acesso em: 08 set. 2018.

ABC AUTISMO: O USO DIGITAL DO LETRAMENTO VISUAL/MULTIMODAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SUJEITOS COM TEA¹

Benedita FERNANDES²

*Departamento de Letras e Artes
Universidade Federal do Amapá*

Gerlane SANTOS³

*Departamento de Letras e Artes
Universidade Federal do Amapá*

Rosivaldo GOMES⁴

*Departamento de Letras e Artes
Universidade Federal do Amapá*

RESUMO

Partindo da carência que crianças e adolescentes, diagnosticadas com alguma necessidade educacional específica possuem, e visando oferecer subsídios a fim de complementar o processo de alfabetização, surgem cada vez mais ferramentas que auxiliam esse processo, dentre as quais destacamos a de cunho tecnológico. Assim,

-
- 1 Parte do referencial teórico deste trabalho é um recorte do nosso projeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso.
 - 2 Acadêmica do 8º semestre do Curso de Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá. suelem.b.fernandes@gmail.com
 - 3 Acadêmica do 8º semestre do Curso de Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá. gerlane76@yahoo.com.br
 - 4 Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP/IEL) e prof. Adjunto I do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá e do Programa de Pós-graduação em Letras - PPGLET. rosivaldo@unifap.br.

neste capítulo objetivamos analisar a configuração multimodal de um aplicativo móvel intitulado “ABC Autismo”. Para tal, utilizamos a perspectiva qualitativa interpretativista de análise documental com base nas teorias do letramento visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; BUNZEN; MENDONÇA, 2013) e da multimodalidade (JEWITT, 2009; DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014), perpassando pelos estudos sobre as características do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos com Transtornos do Espectro do Autismo TEA (BRITO, 2017). O aplicativo, que se encontra disponível para *download* na loja digital dos dispositivos com sistema operacional *Android*, baseia-se nas premissas do Programa de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits – TEACCH e seu principal objetivo é auxiliar crianças e adolescente no processo de alfabetização por meio da aprendizagem apoiada no modelo visual.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade. Autismo. Tecnologias digitais.

1. INTRODUÇÃO

A elaboração e a construção de aplicativos voltados para diversos serviços têm se popularizado nos últimos anos. Além disso, dispositivos móveis, tais como *tablets* e *smartphones*, se fazem recorrentes cada vez mais no cotidiano das pessoas. Considerando essas questões, um dos pontos que tem merecido destaque, no cenário educacional, diz respeito ao papel de materiais didáticos adaptáveis que podem, em um primeiro plano, considerar a potencialidade das tecnologias para o ensino e, em segundo plano, ajudarem no processo de aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades que limitam tal processo.

Nesse sentido, este capítulo apresenta algumas discussões de caráter tanto teórico quanto analítico em relação ao papel e à importância de aplicativos que podem auxiliar o processo de alfabetização de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Dessa maneira, objetivamos analisar a configuração multimodal de um aplicativo digital intitulado “ABC Autismo”.

Para isso, utilizamos a perspectiva qualitativa interpretativista de análise documental com base nas teorias do letramento visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]; BUNZEN; MENDONÇA, 2013) e da multimodalidade (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA,

2014), perpassando pelos estudos sobre as características do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos com Transtornos do Espectro do Autismo TEA (BRITO, 2017).

O aplicativo móvel, que se encontra disponível para download na loja digital dos dispositivos com sistema operacional Android, baseia-se nas premissas do Programa de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits – TEACCH e seu principal objetivo é auxiliar crianças e adolescente no processo de alfabetização por meio da aprendizagem apoiada no modelo visual.

Para dar conta de nossa análise, o capítulo está organizado em cinco momentos. No primeiro, apresentamos a base teórica pautada nos princípios da multimodalidade e um breve histórico acerca dos Transtornos do Espectro do Autismo – TEA e de suas particularidades de aprendizado. Já no terceiro momento, apresentamos algumas premissas importantes para a construção de materiais didáticos, perpassando pelos materiais didáticos digitais especialmente. No penúltimo momento, expomos as principais concepções de leitura e, por fim, no quinto e último momento, analisamos e discutimos a composição multimodal e suas (im)possibilidades para a alfabetização de crianças com autismo.

2. MULTIMODALIDADE

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, na atualidade, precisa levar em consideração a diversidade dos diferentes modos de comunicações existentes, da mesma forma, a esses modos damos o nome de multimodalidade. Além disso, a diversidade de gêneros se constitui cada vez mais de forma multimodal ou multissemiótica, de acordo com o que menciona Gomes (2017, p. 65):

Em uma sociedade como a nossa, marcada cada vez mais pela multiplicidade de linguagens presentes tanto no impresso quanto no digital, tornou-se comum falar em multimodalidade, multissemiose e em textos/enunciados multimodais ou multissemióticos. Esses termos tornaram-se, nos últimos 20 anos, temas de grande relevância e interesse de pesquisa no campo de estudos da linguagem e ensino.

Nesse sentido, Rojo (2009) argumenta que o ensino na escola tem de contribuir para que o aluno “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas (multiletramentos), de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119). Além disso, Gomes (2017, p. 50) destaca também que:

para a prática de ensino de leitura de gêneros multissemióticos por meio de materiais didáticos impressos ou digitais, é necessário que a escola leve em consideração os letramentos críticos e protagonistas requeridos atualmente para o trato ético dos discursos na sociedade globalizada e cada vez mais multissemiótica na qual vivem os alunos [...] assim como Rojo (2009), defendo que leitura como réplica ativa que contrapõe ao enunciado alheio à própria voz e que dialoga com o outro é fundamental para o desenvolvimento de letramentos críticos com os alunos do Ensino Médio no trabalho com a leitura de gêneros multissemióticos.

Seguindo este viés, Dionísio e Vasconcelos (2013) afirmam que a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, em que palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas e formas diversas se combinam e servem de base para estruturar, o que elas chamam de um grande mosaico multissemiótico. Ou seja, como explicam as autoras “o termo multimodal, tem sido usado para nomear textos constituídos por combinações de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais etc.” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21).

Para Jewitt, 2009 (*apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 48) “Multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua”. Partindo desse pressuposto, observamos que os estudos, no campo da multimodalidade, têm se desenvolvido nas últimas décadas a fim de discutir questões relevantes sobre as mudanças na sociedade, a exemplo disso, temos a relação entre novas mídias e as tecnologias. Jewitt, (2009) *apud* Dionísio; Vasconcelos; Souza (2014, p. 48) adverte

que, “as abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos”.

Isto posto, a multimodalidade presume que as pessoas constroem sentido de uma seleção e a composição particular de modos com ênfase na interação desses. Assim sendo, toda forma de comunicação é moldada por normas e regras que operam durante a produção do signo, a partir dos estímulos que as pessoas recebem em determinados contextos sociais. Outrossim, a multimodalidade refere-se à capacidade de um texto reunir inúmeras linguagens além da linguagem verbal. Então, o processo é percebido como fruto da junção de diferentes unidades comunicativas, fazendo com que cada elemento funcione de maneira autônoma, dando liberdade para que se combinem de diversas formas, com o intuito de gerar novos sentidos, para que resultem em um todo com significação de complexidade particular.

Diante do exposto, este trabalho foi construído sobre as perspectivas dos estudos multimodais de caráter social, corrente denominada atualmente de Teoria Social da Multimodalidade ou Semiótica Social (doravante TSM). Essa teoria tem sua origem nos estudos do funcionalista britânico M. Halliday, que desenvolveu a análise linguística conhecida como Linguística Sistêmico – Funcional, cujo pressuposto afirma que as nossas escolhas, quanto ao uso da língua, ocorrem em função do contexto social.

Para esse autor, o contexto social é essencial para as práticas de linguagem, sendo essa concebida como um modo semiótico com função social. Além disso, Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), desenvolvem os estudos de Halliday para a descrição e a compreensão do potencial semiótico dos elementos visuais, sonoros e gráficos, que podem constituir um texto (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014). De acordo com Brito (2017, p. 22):

O uso de recursos visuais também é sistematicamente destacado quando o assunto é intervenção nos TEA. A utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA.

Partindo dessas conjecturas, a TSM, se desenvolve com o objetivo de esclarecer a atuação, a produção e a apreensão dos significados nos diversos discursos e condutas sociais (SANTOS, 2006), com as crianças e adultos com TEA o uso de “histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedir-se, etc.” (BRITO, 2017, p. 23), funcionam como métodos de intervenções que visam o desenvolvimento social, emocional, intelectual, dentre outros, desses sujeitos.

3. TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

A expressão autismo deriva do grego “autos” que significa “eu próprio” e refere-se a alguém introvertido e abstraído em si próprio (FERREIRA; DECHICHI; SILVA, 2012). Em 1911, Eugen Breuler utilizou o termo Autismo para “designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação” (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004 apud MAUÉS, 2016, p. 16). No entanto, no estudo de Breuler, tais características referem-se como “um modo de funcionamento mental característico da esquizofrenia” (FERREIRA *et al.*, 2012, p. 289), ou seja, estava associado à outra patologia.

Em 1943, o termo é utilizado pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, para descrever a síndrome do autismo infantil precoce, diferenciando-a de outras psicoses graves da infância, em seu trabalho intitulado “Alterações Autísticas do Contato Afetivo (*Autistic Disturbances of Affective Contact, 1943*)” (FERREIRA *et al.*, 2012; MAUÉS 2016). Em 1944, o médico vienense Hans Asperger emprega o termo “Psicopatia autista” ao divulgar o resultado de seus estudos de casos realizados com várias crianças que recebiam atendimento no Departamento de Pedagogia Terapêutica da Clínica Pediátrica Universitária de Viena (FERREIRA *et al.*, 2012). Segundo Bosa (2002), Asperger descreveu algumas características não mencionadas nos estudos de Kanner, e incluiu os casos envolvendo comprometimento orgânico.

A partir desses estudos, intensas discussões sobre a natureza e a etiologia do autismo surgiram, construindo-se um corpo crescente e significativo de informações no início dos anos 1960. Tais evidências apontavam para o autismo enquanto um transtorno cerebral presente desde a infância, sendo identificados casos em todos os países, grupos

socioeconômicos e étnico-raciais, até então investigados (KLIN, 2006 *apud* MAUÉS, 2016).

Em 1980, a Associação Americana de Psiquiatria revisou o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM) e classificou o autismo em um sistema multifatorial que obedece a três critérios clássicos: “isolamento social, distúrbio de comunicação verbal e não verbal e repetição de movimentos e de fala com início na primeira infância, sendo a idade máxima de manifestação de 36 meses de idade” (MAUÉS, 2016 p. 19), esses critérios passaram a integrar a Classificação Internacional de Doenças (CID). Após intensas discussões sobre a classificação do autismo, concordamos com Bosa (2006, p. 48) que nos presentes dias destaca que:

O autismo é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas – além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento – e também comportamentos e interesses limitados e repetitivos.

Atualmente, os profissionais da saúde utilizam a décima edição (1993) da CID-10 e a quinta edição (2013) do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR) para diagnosticarem o autismo. Esses manuais de classificação utilizam os termos Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), respectivamente. São praticamente as mesmas patologias e critérios, apenas com as nomenclaturas e número de categorias diferentes (MAUÉS, 2016; BRITO, 2017). Segundo a DSM-V (2013) *apud* Brito (2017 p. 12) as pessoas dentro do TEA podem apresentar as seguintes características:

A - Deficiências persistentes na comunicação e interação social: 1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiperreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

C - Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente. E esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento.

Mediante a identificação das características, o TEA é subdividido em três níveis de gravidade: 1. Exigindo apoio; 2. Exigindo apoio substancial; 3. Exigindo apoio muito substancial. Brito (2017), afirma que o diagnóstico não tem a finalidade de rotular ou sentenciar negativamente a pessoa diagnosticada com TEA, pelo contrário, o diagnóstico visa colaborar na comunicação entre os profissionais, que por sua vez auxiliam e direcionam as intervenções que favorecem o desenvolvimento das áreas de maior comprometimento do TEA: cognitiva, comunicação e comportamento e para que ocorra uma intervenção de qualidade, é necessário analisar e compreender como a criança com TEA processa as informações do ambiente e como ele responde aos diferentes estímulos vindos das pessoas, dos objetos e dos diferentes contextos (BRITO, 2017). E assim, compreender que as pessoas com TEA apresentam dificuldades e habilidades em graus que variam de acordo com o seu desenvolvimento social, linguístico, cognitivo, motor e emocional, ou seja, com a individualidade de cada um (BRITO, 2017).

4. MATERIAL DIDÁTICO

Ao falarmos em ensino e aprendizagem é inevitável não pensar em todo o percurso desse processo dialógico. Esta trajetória nos conduz à análise dos possíveis instrumentos que permitem ou contribuem para o alcance dos objetivos pedagógicos de todos os envolvidos em tal processo. Os recursos mais acessados para esse fim são os materiais didáticos que, segundo Rangel (2005, p. 25) podem ser compreendidos como “qualquer instrumento que utilizamos para fins de ensino/aprendizagem”. Para Bandeira (2009, p. 15) “a definição de material didático vincula-se ao tipo de suporte que permita materializar o conteúdo”, podendo este ser impresso e digital.

Nesse viés, é possível encontrarmos materiais didáticos como: “jogos, ábacos, blocos lógicos e brinquedos educativos” (BANDEIRA 2009, p. 14), que servem a diversos objetivos didáticos. Para Rojo (2005, p. 3) “os materiais didáticos, se bem escolhidos e usados, se de qualidade e adequados ao planejamento do professor, são grandes instrumentos de apoio no processo de ensino-aprendizagem”. Para Leffa (2007, p.16) “a produção de materiais é também um processo sistemático e de complexidade variada”, mas que também é uma área “essencialmente prática” (LEFFA, 2007). Isto posto, uma produção relevante como essa, envolve uma série de etapas que se forem ignoradas ou mal elaboradas podem comprometer a obtenção de um resultado positivo do processo, pois o objetivo da produção de materiais didáticos é a criação de um instrumento de ensino e aprendizagem (LEFFA, 2007), capaz de atender às especificidades educacionais de determinados sujeitos.

Dentro da área de produção de material didático, atualmente, destaca-se a produção de materiais didáticos digitais que se constituem por meio de inúmeras experiências de uso das mídias digitais e da incorporação das tecnologias digitais ao ensino e aprendizagem de alunos, principalmente ao que tange os alunos com TEA. Pois, permite a inclusão de diversos profissionais que atuam em diferentes campos e que juntos visam desenvolver materiais educacionais que facilitem a aquisição de conhecimentos.

De acordo com Ferreira (2012, p. 38) a produção de materiais didáticos digitais é orientada por algumas características:

Reusabilidade:⁵ capacidade de ser usado e adaptado em diferentes contextos e situações ensino; **educativo:** direcionado ao contexto educacional; **interoperabilidade:** capacidade de operação em plataformas de sistemas diferentes; **acessibilidade:** facilidade para ser identificado, recuperado e distribuído viabilizada pelo uso de metadados; **durabilidade:** capacidade relacionada ao tempo de vigência do conteúdo informativo do objeto; **independência:** capacidade de utilização independente dos sistemas em que foram criados; **generalização:** capacidade para construção de novos objetos derivados dele, bem como a capacidade de atualização ou modificação por meio de colaboração para novas versões e; **flexibilidade:** capacidade de combinação para utilização em propostas em diferentes áreas do saber.

Essas características visam a “disponibilidade técnica para a distribuição e operação em diferentes plataformas virtuais de aprendizagem” (FERREIRA, 2012 p. 39). Segundo a autora, a produção de materiais didáticos digitais deve ser de acordo com as necessidades e os objetivos da aprendizagem, não deve ser um produto fechado e nem seguir a um único modelo, já que “sua estrutura depende em grande parte do uso criativo, tanto da mídia digital como das estratégias pedagógicas adotadas no modelo pedagógico” (FERREIRA, 2012 p. 41).

5. CONCEPÇÕES DE LEITURA

No decorrer de toda a história da humanidade, o ato de ler e escrever vem desempenhando um importante papel, quer seja a nível pessoal ou a nível social. Assim sendo, torna-se necessário que façamos uma breve discussão acerca das concepções de leitura, para a melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, que são os recortes das fases do aplicativo ABC AUTISMO, com o intuito de analisar como se configura o letramento visual/multimodal presente no mesmo.

5 Grifos nossos.

Partindo da necessidade em se discutir acerca das concepções de leitura, Gomes (2017) cita que a leitura compreende-se como objeto de ensino que é trabalhada nas práticas de letramento escolar. Ademais, com o intuito de situar essa discussão, o autor considera que:

na área de estudos da linguagem, inúmeros são os autores que, no Brasil, a partir de meados dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado, começaram a realizar – e ainda realizam – investigações que objetivam compreender e também propor o fenômeno da leitura como algo dinâmico, interativo, libertador. (GOMES, 2017, p. 27).

Dado a relevância em se discutir a respeito de leitura, fazemos o seguinte questionamento: mas afinal, o que é leitura? Leffa (1996, p. 9) salienta que “o processo de leitura pode ser definido de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado (linguístico, psicológico, social, fenomenológico, etc.), mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo”. Neste mesmo viés, o autor explica que:

a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. [Ou seja], nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. [Então], ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 9).

Mesmo a leitura sendo de uma maior acepção, ela não se processa somente por meio da língua, mas também através de sinais não linguísticos. Por exemplo, pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de

uma cidade. Isto é, torna-se errôneo dizer que a leitura só é feita tendo como base a palavra escrita, o aceitável ou o certo, é dizermos que a leitura pode ser feita a partir de tudo que nos cerca e que de alguma maneira nos atribua significação (LEFFA, 1996).

Para alguns autores, a leitura pode ser compreendida como um processo de interação, ou seja, como sendo uma atividade demasiadamente complexa de produção de sentidos, onde estejam inevitavelmente relacionadas ao autor, texto, leitor e contextos (GOMES, 2017).

Neste sentido, Leffa (1996) relata que “erros de leitura oral são vistos como provas de deficiência em leitura. [E que] a leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra”. Seguindo esta lógica, (LEFFA, 1996, p. 45) diz que “o papel do leitor é importante não só na compreensão do texto mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura”.

A leitura para a criança e o adulto autista desempenha um papel de incentivo para o desenvolvimento não só das habilidades cognitivas, mas também no desenvolvimento de outras competências que perpassam pelo campo social e emocional. Brito (2017, p. 23), recomenda que a leitura com autistas comece por “livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas”, buscando sempre conteúdos que sejam do interesse da criança ou do adulto com TEA.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Partindo da discussão apresentada no decorrer deste trabalho, e considerando que o principal objetivo do aplicativo móvel ABC Autismo é o de auxiliar crianças e adolescentes com TEA no processo de alfabetização por meio da aprendizagem apoiada no modelo visual, pretendemos, neste primeiro momento, analisar as características multimodais que o aplicativo possui, objetivando discutir o potencial do letramento visual desse material para o processo de alfabetização de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo – TEA. Para isso, partiremos de uma perspectiva de análise documental de abordagem qualitativa e interpretativista. Desta maneira, faremos inicialmente a apresentação do referido aplicativo.

7. ABC AUTISMO: COMPOSIÇÃO MULTIMODAL E SUAS (IM) POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

O aplicativo móvel ABC Autismo é um recurso de aprendizagem móvel que foi desenvolvido por um grupo de alunos pesquisadores do Instituto Federal de Alagoas – IFAL Campus Maceió, sob a orientação da professora Dra. Mônica Ximenes, responsável pela coordenadoria de informática do IFAL – Campus Maceió.

O projeto também contou com a colaboração de pessoas vinculadas à Associação de Amigos do Autista Alagoas AMA-AL, onde os pesquisadores concentraram o seu campo de pesquisa, com o intuito de testar a funcionalidade e a aceitabilidade do aplicativo com as crianças autistas atendidas na referida instituição. Assim sendo, o aplicativo propõe-se em auxiliar crianças e adolescentes com dificuldades no processo de aprendizagem.

O aplicativo ABC Autismo, encontra-se disponível para *download* na loja digital *Play Store* dos dispositivos com sistema operacional *Android* e conta com mais de 100.000 *downloads* e está disponível em três idiomas: Português, Espanhol e Inglês. O Aplicativo baseia-se nas premissas do Programa de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits - TEACCH, e seu principal objetivo é auxiliar no processo de aprendizagem de crianças autistas por meio de divertidas atividades interativas.

Em nossa análise observamos que a interface do aplicativo é autoexplicativa, simples e funcional. Os comandos para a execução das atividades são diretos e precisos e contam com o auxílio sonoro, visando atender as especificidades de aprendizagem do seu público alvo.

O aplicativo divide-se em quatro níveis de dificuldades, cada um com dez fases interativas que ao final totalizam quarenta telas, e mediante a execução de cada fase a criança ganha três estrelas. Ressaltamos que o aplicativo recompensa a execução da tarefa e que esta permite ao usuário avançar para a fase seguinte, nesse processo as crianças recebem auxílio sonoro que indicam erros, acertos e conclusão da atividade.

O primeiro nível consiste em atividades de transposição de imagens de objetos concretos (bola, boneca, maçã, etc.), de diferentes formas, tamanhos e cores da área de armazenamento (esquerda) para

área de execução (direitas), estimulando assim, o desenvolvimento da coordenação motora das crianças. Todas as atividades são imagéticas e não há informações além daquelas necessárias para a execução da tarefa.

O segundo nível continua com a proposta da transposição de imagens, e insere atividades de pareamento de cor. Outra característica importante é o posicionamento dos elementos na área de armazenamento que agora se apresentam aleatoriamente, evitando assim que a criança autista decore a possível ordem de execução da atividade, levando-a a refletir sobre suas ações para executar a tarefa, potencializando, desta forma, o seu desenvolvimento cognitivo e aprendizado.

O terceiro nível apresenta a mesma estrutura dos níveis anteriores e insere a noção de outras configurações possíveis para um mesmo elemento, tais como: sombra, figura, silhueta, e características ou partes exclusivas de um objeto que são evidenciadas através do uso de quebra-cabeças, que apresentam cortes simples e geométricos dividindo as figuras em partes iguais tanto na horizontal quanto na vertical.

No quarto e último nível, cujo foco é a alfabetização, na nossa visão é o nível de maior complexidade do aplicativo, pois apresenta atividades com as vogais, formação silábica e formação de palavras, dentro das configurações desenvolvidas nos níveis anteriores. No entanto, identificamos que ao contrário dos níveis progressivos, em que havia um certo processo gradativo de conteúdos, neste nível, o aplicativo apresenta uma “quebra” na progressão das atividades.

Além disso, por se tratar de atividades de alfabetização o nível não utiliza os sons das letras, sílabas ou palavras para reforçar o aprendizado, tão pouco apresenta qualquer tutorial introdutório para as fases posteriores.

Na primeira fase do referido nível, as crianças têm acesso a uma tela com vogais, que aparecem desordenadas na área de armazenamento e ordenadas na área de execução. A proposta é que a criança faça a transposição da área de armazenamento para a área de execução, pareando as vogais. No entanto, observamos que para a criança realizar o correto pareamento das vogais, torna-se necessário o conhecimento prévio das próprias. Sem isso, a fase torna-se apenas uma atividade de pareamento imagético, sem que a criança realmente aprenda a identificar e nominar as vogais.

Na segunda fase, são apresentadas as primeiras três letras do alfabeto e seguem com a mesma dinâmica da primeira fase. A tela da

terceira fase exibe na área de armazenamento as sílabas já formadas para que as crianças transponham para a área de execução, onde irão formar palavras dissílabas que estão acompanhadas por sua representação imagética.

Analisando essa fase, nos deparamos novamente com a “quebra” do progresso das atividades. Pois, no processo de alfabetização, é de suma importância a apresentação de todas as vogais e de todas as consoantes para só então, trabalhar-se a formação silábica. Essa sumarização de conteúdos existentes nestas fases, pode comprometer o aprendizado da criança autista, haja vista suas dificuldades de aprendizado que requerem conteúdos completos e sistemáticos.

Da quarta a décima fase, o nível apresenta atividades de formação de palavras com as suas respectivas representações imagéticas. As letras são exibidas embaralhadas na área de armazenamento e devem ser transferidas para a área de execução com o intuito de formar o nome da figura ali representada. Notamos que as palavras trabalhadas nas atividades são de diferentes níveis de complexidade e que variam entre dissílabas e trissílabas, sem que haja uma progressão de uma para outra, sendo apresentadas de maneira aleatória, o que reforça a “quebra” na gradação das atividades, podendo desencadear a ausência de interesse por parte do aprendiz autista.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de aparatos tecnológicos, como computadores, *tablets*, celulares, aplicativos e kits de robótica, despertam o interesse de muitas crianças com TEA e podem ser empregados como importantes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem destas.

Essas ferramentas atreladas ao uso dos princípios da multimodalidade, destacam-se por sistematizarem a utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias e vídeos, visando o desenvolvimento cognitivo e a superação das dificuldades de aprendizado, de habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas que podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos, tornando-se grandes aliados em diferentes processos de aquisição de saberes, principalmente no que tange a alfabetização.

O aplicativo ABC Autismo é um exemplo de como as tecnologias podem utilizar recursos multimodais para auxiliar o desenvolvimento

das crianças autistas. Nossa análise, conclui que a proposta geral do aplicativo é satisfatória. No entanto, constatamos que o aplicativo é eficiente em cumprir os objetivos propostos em seus primeiros três níveis, cujas atividades são todas imagéticas com uma progressão adequada ao objetivo da aprendizagem.

O quarto e último nível é composto por atividades voltadas para a alfabetização e visam ensinar as habilidades básicas de letramento, no entanto, identificamos uma “quebra” na progressão dessas atividades, pois não há exercícios de introdução à formação de palavras suficientes para esse trabalho. Logo, notamos que esse distanciamento entre os exercícios imagéticos e os de formação de palavras podem vir a comprometer o processo de aprendizagem dos autistas.

REFERÊNCIAS

APLICATIVO: **ABC Autismo**. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dokye.abcautismo>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BANDEIRA, D. **Material didático**: Conceito, classificação geral e aspectos da elaboração Em: H. Ciffone (Org.). Curso de materiais didáticos para smartphone e tablete. Curitiba-PR, 2009, p. 13-33. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], v.15, n.1, p. 77-88, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, 47-53.

BRITO, Maria Claudia. Estratégias práticas de intervenção nos Transtornos do espectro do Autismo. **E-book saber autismo**, 2017. Disponível em: <http://www.mariaclaudiabrito.com.br>. Acesso em: 02 set. 2018.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. D.; SOUZA, M. M. D. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos

semióticos convenções visuais. DIONISIO, A. P. (Org.) Recife: Pipa comunicação, 2014. 80 p. (Série experimentando teorias em linguagens diversas).

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. D.; SOUZA, M. M. D. Gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. D. (Orgs.). **Curso básico**: educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FERREIRA, P. C. **Material didático digital**: experiências de produção e uso na Pós-graduação em design na PUC-Rio. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Design) - Departamentos de Artes e Design, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325318/1/Gomes_Rosivaldo_D.pdf. Acesso em: jun. 07 jun. 2018.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre-RS. Sagra – D C Luzzato Editores, 1996.

LEFFA, V. J. (Org.) Produção de materiais de ensino: teoria e prática. **Revista - Pelotas: Educat.**, 2. ed. 2007.

MAUÉS, S. C. C. **Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD**. [S.l.: s.n.], 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006 [1996].

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos: material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: BRASIL. **Materiais didáticos**: escolha e uso. Boletim 14. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 128p.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos: escolha e uso. In: BRASIL. **Materiais didáticos**: escolha e uso. Boletim 14. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, J. M. D. **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras: Departamento de linguística, línguas clássicas e vernáculas. Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2006. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2411/1/2006_Jardelia%20Moreira%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: mar. 2018.

MULTILETRAMENTOS, ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DO OBJETO DE APRENDIZAGEM VIAGEM ESPACIAL¹

Daniel BRANDÃO²

*Departamento de Letras e Artes
Universidade Federal do Amapá*

Rosivaldo GOMES³

*Departamento de Letras e Artes
Universidade Federal do Amapá*

RESUMO

Os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm facilitado o acesso e a circulação de informação de forma cada vez mais rápida. Além disso, essas tecnologias têm impactado cada vez mais as práticas do letramento escolar, apesar de ainda serem pouco utilizadas nesse contexto. Nesse viés, o objetivo deste capítulo é apresentar uma análise, de abordagem qualitativo e interpretativista, de um Objeto digital de aprendizagem

-
- 1 Este trabalho integra parte das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP/CNPQ) e contou com auxílio de bolsa de pesquisa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ).
 - 2 Graduado em Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá. Membro do grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ). danielbrandcsa@gmail.com.
 - 3 Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP/IEL) e prof. Adjunto I do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá. rosivaldo@unifap.br. É docente do Programa de Pós-graduação em Letras/PPGLET/UNIFAP e líder do grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA) da Universidade Federal do Amapá.

- Viagem Espacial, disponível no Banco Internacional de Objetos Educacionais do Ministério da Educação. A análise foi feita com base na abordagem teórica da Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 1996; COPE; KALANTZIS (2006[2000])), sendo considerados aspectos relacionados à multimodalidade ou multissemiose desse objeto em sua configuração composicional no que diz respeito aos diferentes recursos semióticos/ comunicativos/semioses (linguagem verbal escrita, imagem, sons e música) que o constituem, bem como sobre alguns princípios que esse recurso digital pode favorecer ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa em relação ao processo de alfabetização. Os resultados da análise evidenciam que o objeto digital apresenta-se de forma multissemiótica a partir da integração de semioses/linguagem que podem auxiliar no processo de alfabetização com o apoio de tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais. Ensino. Multiletramentos. Objetos de aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Com a rápida ascensão e expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto contemporâneo, vemos que essas tecnologias já estão sendo refletidas e sentidas - pelo menos parcialmente - na educação e exigindo dos professores a ampliação de suas metodologias e novos saberes profissionais (TARDIF, 2002), bem como impondo a necessidade de mudanças nas maneiras de trabalhar os conteúdos escolares (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Diante disso, surge também a necessidade de elaboração de materiais didáticos que possam ajudar na incorporação dessas tecnologias ao currículo, mas que também possam responder às realidades locais e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Assim, entre os inúmeros materiais didáticos que ganham destaque atualmente estão os Objetos de Aprendizagem ou Objetos digitais de Aprendizagem (OA) ou (ODA), os quais servem como instrumentos catalizadores do processo de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos.

Com o avanço das tecnologias, dentro do ambiente escolar, tornou-se também um grande desafio aliar o plano didático, isto é,

aquilo que é proposto e legitimado pelo currículo ao uso e hábito dos alunos com os equipamentos digitais.

A incorporação das TDIC, portanto, à prática pedagógica e a integração delas ao currículo apresenta um conjunto de desafios, que revelam os embates trazidos pela presença dessas tecnologias na sociedade e no pensamento de professores e estudantes (ALMEIDA; VALENTE, 2012), quando são vistas como vilãs e não como potencialidades para o ensino. Dessa maneira, estamos diante de um percentual grande de alunos e professores que estão habituados com uso da cultura digital, mas que ainda não conseguem fazer o manuseio dessa cultura para fins educacionais.

Nesse sentido, assim como Cope e Kalantzis (2006 [2000]) defendemos que uma didática que considera uma Pedagogia de Multiletramentos seria um caminho para que o ensino possa incorporar, de forma integrada ao currículo, as tecnologias digitais e práticas de design, com as quais os estudantes possam se apropriar dos designs digitais disponíveis hoje, isto é, que possam desenvolver conhecimento prático e competências técnicas para serem um “usuário funcional”, mas somente isso não basta, é preciso também que sejam leitores críticos desses designs (ROJO; MOURA, 2012).

Desse modo, neste capítulo propomos algumas reflexões a partir da análise de aspectos relacionados à multimodalidade ou multissemiose de um Objeto Digital de Aprendizagem - Viagem Espacial, do Banco Internacional de Objetos Educacionais - voltado para a educação infantil, mas especificamente para o processo de alfabetização. Intentamos, portanto, discutir a configuração composicional desse objeto no que diz respeito a diferentes recursos semióticos/comunicativos/semioses (linguagem verbal escrita, imagem, sons e música) que o constituem, bem como sobre alguns princípios que esse recurso digital pode favorecer ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no que diz respeito à etapa de alfabetização.

Cabe destacar que nossa intenção não é discutir aspectos relativos à boa ou má adequação desse objeto digital para o processo de ensino e aprendizagem, mas apenas analisar a potencialidade e limites desse material didático digital a partir de uma proposta didática que considere multiletramentos no processo de alfabetização.

Assim, este capítulo organiza-se em 3 (três) seções. Na primeira, apresentamos algumas discussões sobre tecnologias digitais e ensino;

na segunda tratamos sobre multiletramentos e a relação entre essa proposta teórico-metodológicas com materiais didáticos digitais. Por fim, na terceira seção, analisamos e refletimos sobre a composição multissemiótica do objeto digital Viagem Espacial.

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

As tecnologias digitais estão cada vez mais sendo utilizadas para a realização de forma rápida, eficaz e acessível de tarefas que demandam mais flexibilidade na nossa vida cotidiana. Exemplo disso são os usos que fazemos de inúmeras ferramentas e aplicativos que estão disponíveis em diferentes plataformas digitais para pagamentos de contas, apresentação de trabalhos acadêmicos, leitura de livros, etc., contudo, apesar de estarem presentes em diversas práticas sociais, tais tecnologias ainda são pouco exploradas nas práticas educacionais.

Além disso, também é perceptível que a adaptação dessas novas tecnologias, para a sala de aula, proporciona a quebra de estruturas pré-estabelecidas no currículo, nos sistemas, nos processos e nas ações no ambiente escolar.

As TDIC proporcionaram, portanto, novas práticas de leitura e escrita e possibilitam a integração de múltiplas linguagens na construção dos textos contemporâneos, ou seja, imagens associadas aos textos escritos introduzem novos significados. É nesse sentido que Soares (2002, p. 146) nos faz compreender que:

Estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica - o computador, a rede (a web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

Dessa forma, para que haja a incorporação das TDIC ao currículo é necessário que as atividades que os alunos desenvolvem sejam relacionadas com suas vivências cotidianas, instrumentadas com os meios tecnológicos disponíveis podendo assim ajudar na aprendizagem e isso requer também uma pedagogia, isto é, um novo modo de ensino e aprendizagem.

3. MULTILETRAMENTOS NO ENSINO E MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS

Hoje, estamos diante de uma gama de instrumentos que possibilita a organização de saberes e conhecimentos, podendo esses serem compartilhados e exercitados em tempo real e de forma sistematizada. Essa nova forma de aprendizagem, caracterizada por Santaella (2013) como aprendizagem ubíqua, possibilita termos acesso a diversas informações e conhecimento. Podemos pensar, portanto, em um currículo que associe os diferentes sistemas semióticos e as múltiplas linguagens nas produções que hoje estão presentes na paisagem comunicacional da sociedade e que os alunos utilizam a todo momento.

Era nesse sentido que o Grupo de Nova Londres, em 1996, formulou um manifesto intitulado A pedagogia dos multiletramentos – projetando futuros sociais que, segundo Rojo (2012), apresenta as principais preocupações do grupo em relação à sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à globalização progressiva que vem ocorrendo e que tem afetado as questões educacionais e também culturais. Assim, uma das indagações do grupo era:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996], p.10).

Para Rojo (2012, p. 2) o conceito de Multiletramentos direciona-se para dois tipos de multiplicidades presentes em nossas sociedades urbanas contemporâneas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por

meio dos quais ela se informa e se comunica. Em relação ao primeiro tipo de multiplicidade, Rojo (2012) destaca que hoje vivemos em uma sociedade que está rodeada de produções culturais, as quais estão em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, ou seja, vivemos em constante contato com diversas culturas.

Nesse sentido, podemos pensar o ensino a partir de uma pedagogia de multiletramentos que prioriza um trabalho em que tanto o professor quanto aluno sejam protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, processo este configurado como ativo, dinâmico e transformacional e que considera tanto práticas culturais locais quanto globais.

Já em relação à multiplicidade semiótica, essa diz respeito aos modos/recursos semiótico ou semioses/linguagens presentes ou que constituem textos a nossa volta, seja nos textos impressos, como jornais, seja aqueles que nascem com as novas mídias e tecnologias digitais como animações, stop motion, animes, remixes, mashups, videoclipes, fanclips, fanfics.

Para Rojo (2012, p.19) esses novos gêneros, que surgem com as tecnologias digitais, integrados com “imagem e arranjo de diagramação, impregnam e fazem significar os textos contemporâneos - quase tanto ou mais que os escritos ou a letra”. Essa configuração possibilita o que Rojo (2012) denomina de “multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos.

Além desses apontamentos acerca da multiplicidade cultural, linguística e multissemiótica, a proposta de uma pedagogia pautadas em multiletramentos aponta para um ensino por meio de uma pedagogia da aprendizagem por design (KALANTZIS; COPE, 2012), que consiste em interpretações e ressignificações que são possíveis de serem praticadas em diferentes contextos, tendo como característica o dinamismo, o interesse pessoal e capacidade de transformação.

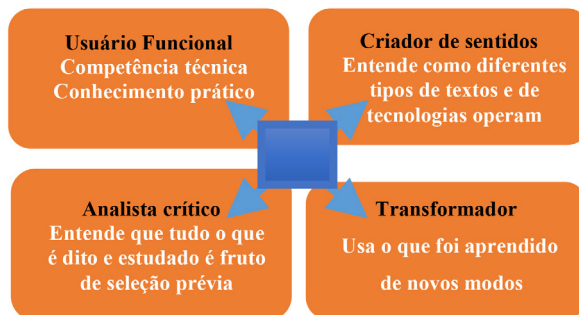
Para o Grupo, o processo de construção de sentidos se constitui a partir de três pontos que estão em relação constante: available designs, designing e redesigned. O Available Design é aquilo que está disponível pelas formas de representação, os recursos contextuais e culturais para a produção de sentido.

O Designing caracteriza-se pela utilização dos conteúdos disponíveis para a construção e recontextualização daquilo que o aluno

considere útil, e por fim, o Redesigned é a transformação de novos sentidos pelo sujeito, adaptados para um novo contexto, que envolve a criatividade, o dinamismo, o interesse e a motivação (BEVILAQUA, 2013).

No diagrama 1, podemos observar os 4 (quatro) objetivos formativos da Pedagogia dos Multiletramentos:

Diagrama 1 – Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo (2012) com adaptação de GNL (1996).

Assim, como usuário funcional os alunos precisam saber operar os dispositivos, aplicativos e programas. Como criadores de sentidos, eles não são mais meros receptores e consumidores, mas passam a serem produtores de conteúdo, criando e colaborando com os sentidos.

No entanto, desenvolver as características de criador de sentidos só será possível se o aluno for um analista crítico, isto é, capaz de analisar, filtrar e apurar informações autênticas, para que por fim, ele seja de fato um transformador de sentidos, utilizando o que aprendeu para criar conteúdos modificados e significativos que tenham, de preferência, algum impacto social e político.

Em publicações mais recentes com reformulações das propostas iniciais da pedagogia dos multiletramentos feitas pelo GNL (1996), Cope e Kalantzis (2009) apresentam mudanças em relação a esses quatro eixos/gestos didáticos (ROJO, 2012), devido ao confronto com o movimento Back to Basics, que ecoou forte na Comunidade Europeia e nos Estados Unidos.

Os autores redefinem os eixos/gestos didáticos como “*knowledge processes*” (processos de conhecimento), mas continuam apresentando

algumas sistematizações dos fundamentos pedagógicos apresentados no texto de 1996. Assim, Cope e Kalantzis (2015) salientam que essa nova proposta, diferentemente da anterior, apresenta maior ênfase sobre o aspecto da multimodalidade, devido justamente à passagem da Web 1.0 para a Web 2.0, bem como ao surgimento de novas mídias e tecnologias.

Na reconfiguração do texto de 1996 para os de 2009, 2012 e 2015, são apresentados não mais 4 (quatro) eixos e sim 8 (oito) que englobam o “o que” e o “como” da proposta da pedagogia dos multiletramentos para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, temos a reconfiguração feita pelos autores da operacionalização da proposta pedagógica de 1996 do GNL para processos de conhecimentos que constituem a pedagogia da aprendizagem por design (COPE; KALANTZIS, 2015). Nessa reconfiguração feita por eles, tem-se: prática situada como a **experienciação**; instrução explícita como a **conceituação**; enquadramento crítico caracterizado como **análise** e prática transformada como **aplicação**, conforme figura 1:

Figura 1- Processo de aprendizagem - Aprendizagem pelo Design



Fonte: Kalantzis; Cope (2012)

Assim, temos:

1. Experienciar:

• **O conhecido:** aprendizes refletem sobre suas próprias experiências familiares, interesses e perspectivas.

- **O novo:** aprendizes observam ou participam de algo não familiar; ficam imersos em novas situações ou contextos.

2. Conceitualizar:

- **Nomeando:** o grupo pensa em categorias, aplica termos que classifica e define esses termos.
- **Teorizando:** aprendizes fazem generalizações utilizando os conceitos e conectam os termos em mapas conceituais ou teorias.

3. Analisar:

- **Funcionalmente:** aprendizes analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função.
- **Criticamente:** aprendizes avaliam suas próprias perspectivas e as de outras pessoas, assim como seus interesses e motivos.

4. Aplicar:

- **Apropriadamente:** aprendizes aplicam a nova aprendizagem em situações reais do mundo e testam sua validade.
- **Criativamente:** aprendizes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, ou transferem o que aprenderam para um contexto diferente. (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 518).

Consideramos que tanto a proposta seminal da pedagogia dos multiletramentos, apresentada no texto de 1996, quanto a reformulação feita por Cope e Kalantzis (2009) não objetivam encerrar uma discussão acerca das possibilidades de trabalho com o ensino e a aprendizagem mediante práticas de multiletramentos e nem que essas sejam tomadas como receitas e técnicas prontas e fechadas para essa operacionalização na escola.

Dessa maneira, comungando com a visão de Rojo (2012), julgamos que essa proposta é de grande interesse imediato para o currículo brasileiro e para os materiais didáticos, tanto impressos - como é o caso dos livros didáticos - quanto os materiais digitais que podem surgir

nessa lógica da pedagogia dos multiletramentos. Portanto, a proposta é condizente com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens com as quais nosso alunado convive atualmente.

A escola, portanto, deve considerar os designs disponíveis, isto é, os textos constituídos a partir de múltiplas semioses/linguagens (ROJO, 2012, 2013), imagens estáticas em movimentos, os quais podem ajudar/contribuir para construção e desenvolvimento de capacidades de produção a partir da criação de novos designs, novos significados na direção de que o aluno possa se apropriar dos saberes de forma crítica e não apenas transmissiva ou por repetição. O que se prioriza, portanto, são práticas que de redesign de significações (COPE; KALANTZIS, 2006[2000]).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

Considerando a discussão apresentada anteriormente, nossa análise parte de uma perspectiva documental de abordagem qualitativa e interpretativista de um Objeto digital de aprendizagem - Viagem Espacial Libras, do Banco Internacional de Objetos Educacionais. Assim, nesta seção apresentamos a discussão sobre a configuração multimodal/multissemiótica desse objeto e sua pertinência para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para o processo de alfabetização.

5. OBJETO DIGITAL VIAGEM ESPACIAL: UM OLHAR SOBRE A CONFIGURAÇÃO MULTISSEMIÓTICA E DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

O objeto digital de aprendizagem - Viagem espacial - foi desenvolvido com o objetivo de propor um trabalho que possibilite ao aluno/usuário desenvolver habilidades de codificação e decodificação do código escrito da Língua Portuguesa, considerando os diferentes níveis de aquisição da língua escrita. Vemos, nesse sentido, que material didático digital proporciona atividades de codificação e decodificação do código escrito, de nível pré-silábico, silábico e alfabético.

O objeto está disponível no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) para download e no portal do professor do MEC.⁴ De acordo com a descrição presente no Portal do Professor do MEC,

⁴ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=25392>.

esse objeto conta com a presença de personagens que interagem com o usuário, indicando por quais caminhos ele deve seguir em sua viagem.

Os personagens propõem também a realização das atividades/desafios, inicialmente em um período pré-viagem e, posteriormente, em três “planetas”. As atividades pré-viagem consistem em se preparar para viajar. Após passar essa fase, o aluno tem acesso à tela onde estão os três mundos, mas apenas poderá “entrar” no mundo de nível inicial, onde as atividades são de nível pré-silábico. As atividades do segundo mundo são de nível silábico e as do terceiro alfabético.

Dentro de cada mundo o aluno poderá clicar em cada ambiente, que corresponde a uma atividade. Os ambientes estão indicados no cenário por postes com bandeirinha em vermelho. Ao cumprir cada atividade a bandeirinha fica com a cor verde, o que possibilita ao aluno identificar onde ainda precisa realizar atividades para poder seguir para o próximo mundo.

Os comandos do objeto são todos narrados e há também, em balões de fala que acompanham o personagem, a versão escrita do texto. Em cada tela de atividade o usuário poderá clicar no botão de ajuda caso tenha dúvidas sobre como realizar o desafio. Ao final, o objeto estimula o aluno a prosseguir as atividades em sala com o professor para enfrentar mais desafios.

Esse tipo de objeto se configura como jogo e sua proposta pedagógica é tornar a aprendizagem, no processo de alfabetização, mais atrativa por meio dos seus recursos gráficos e dos desafios oferecidos, sendo muito prático na alfabetização. Todavia, é necessário que a escola disponha de um laboratório de informática para que os alunos possam fazer a utilização do material didático e os alunos já reconheçam o sistema silábico. Tendo em vista o pouco espaço neste capítulo, nossa análise centrar-se-á em apenas alguns recortes de telas do objeto, as quais auxiliaram nossas observações quanto aos aspectos de multimodalidade que compõe esse material didático digital.

Na primeira tela (fig. 1) do objeto, são apresentados menus, sendo que um deles conduz o usuário - no caso a criança - ao início do jogo. Já o segundo menu, apresenta instruções quanto aos modos de realização do jogo. Há também a presença de um astronauta, que realizará a viagem por três mundos juntamente com o jogador.

Um primeiro ponto de destaque em nossa análise diz respeito ao fato de que, diferentemente de outros jogos colaborativos, esse

objeto digital (no caso jogo) não pode ser realizado em dupla, pois não permite, simultaneamente, a participação de dois jogadores, o que já limita, em parte, uma perspectiva mais colaborativa de um trabalho envolvendo multiletramentos.

Porém, o jogo, desde a tela inicial, configurada como atividade pré-viagem, apresenta-se de forma multissemiótica, existindo nela recursos semióticos, como cores, sonoridade e recursos imagéticos/visuais que tornam esse material didático digital mais atrativo e dinâmico para a criança. Esses recursos possibilitam, portanto, que a criança tenha mais interesse pelo material e realize, com auxílio do professor, mas também de outros colegas, as atividades que são propostas ao longo do jogo, conforme veremos nos próximos recortes de telas.

Figura 1 – Tela inicial do jogo



Fonte: Programa Viagem Espacial.

A segunda tela (fig. 2) propõe uma atividade a partir da qual a criança deve diferenciar entre imagens, texto desenhado do escrito, distinguindo, nesse caso, o adequado (texto produzido com letras). Assim, nessa tela a criança interage com o personagem auxiliando o astronauta na escolha do bilhete correto (aquele que está o texto escrito), reconhecendo este dentre as quatro opções apresentadas. Se escolher o bilhete errado, o programa envia uma mensagem de erro para que o aluno reveja sua opção, mudando a posição dos bilhetes a cada nova tentativa, para que o aluno não acerte simplesmente por tentativa e erro.

Figura 2 - Tela 2 - Escolha do Bilhete para a viagem



Fonte: Programa Viagem Espacial.

É notável que os recursos semióticos se ampliam a cada tema, tendo em vista as atividades propostas para o processo de alfabetização. Exemplo disso é o que ocorre com a terceira tela (fig. 3), com a qual a criança é convidada a organizar a mala de viagem. Nesse momento, os recursos semióticos - imagem principalmente, mas também sonoridade, são fundamentais para o desenvolvimento das atividades previstas. Assim, nessa tela, o objetivo é que a criança possa realizar a associação de cada palavra da lista ao seu valor sonoro e ao objeto que a corresponde.

Para isso, aluno deve observar as palavras escritas na lista e clicar sobre elas e ao clicar ouvirá a fala do programa que faz a leitura da palavra e, então, terá que procurar o objeto pedido na tela do computador. Achado o objeto procurado, o aluno clica sobre ele e o arrasta para dentro de uma mala que ali está. O nome do objeto encontrado na lista fica destacado em outra cor.

Figura 3 - Tela 3: Atividade 2: Colocar os objetos dentro da mala

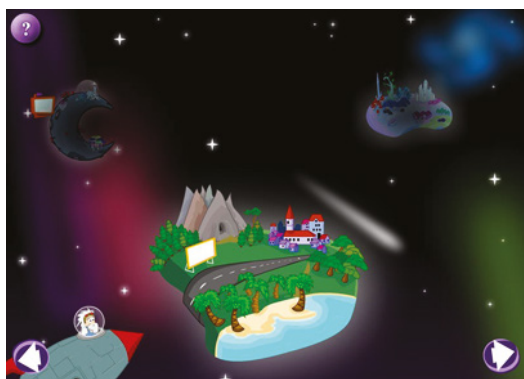


Fonte: Programa Viagem Espacial.

O foco, portanto, dessa atividade, é a identificação da palavra com seu valor sonoro e com o objeto correspondente. O aluno precisa perceber que a palavra não é o objeto, mas que a palavra representa o objeto. A multissemiose, portanto, serve ao processo de alfabetização já que tanto a linguagem sonora (pronúncia das palavras), a linguagem visual (imagens e a possibilidade de movimentação), bem como a linguagem verbal escrita (escrita das palavras na lista da folha do caderno) servem à composição multissemiótica da atividade, sendo essa composição fundamental para compreensão de como a atividade deve ser realizada pela criança.

Depois de completar a mala, o programa convida o aluno a realizar os desafios presentes em cada mundo. O aluno verá então a tela que dá acesso aos três mundos, entretanto, conseguirá visualizar claramente apenas um deles, onde iniciará as atividades. Os outros dois estão sombreadados porque contêm atividades de nível mais avançado e com grau de dificuldade maior. Assim, o aluno deve clicar no ambiente que está colorido para poder ter acesso às atividades.

Figura 4 – Tela 4: Viagem aos três mundos



Fonte: Programa Viagem Espacial.

O foco dessa atividade está centrado no fato de os alunos poderem, a partir da escolha de cada mundo, realizar atividades em grau de dificuldade evolutivo referente ao sistema notacional alfabético. No primeiro ambiente, portanto, estarão as atividades de grau de dificuldade menor, com atividades de acordo com o nível de alfabetização correspondente ao pré-silábico.

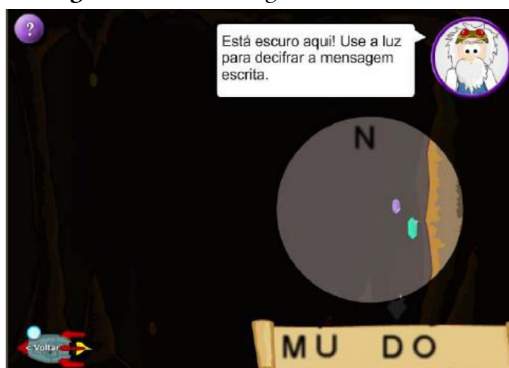
Assim, seguindo as instruções, a criança deve acessar o cenário da caverna e nesse ambiente ele encontrará um círculo que se movimenta, como um fecho de luz. Movimentando a luz, o aluno visualiza onde há letras “escondidas” no cenário. Assim, o cursor/mouse funciona como uma lanterna que possibilita a visualização das letras. Quando vir uma letra, o usuário deve clicar sobre ela para ir formando uma palavra. Cada letra encontrada irá automaticamente para o local correto na palavra que está sendo formada.

Ao término da atividade, o programa diz o nome da palavra formada para que o aluno tenha um retorno sobre o que foi escrito. Depois de formada a palavra, o programa solicita que o aluno procure as letras da palavra em um alfabeto que se encontra na parte de baixo da tela.

Assim, ao clicar nas letras corretas ouve-se o nome delas e, automaticamente, as letras corretas mudam de cor na palavra escrita. Quando clicar em uma letra do alfabeto que não exista na palavra que ele formou, o programa dá um retorno de que não era a letra que estava procurando.

Dessa maneira, o foco dessa atividade é gerar no aluno a compreensão de que para escrever se utilizam letras e que estas têm um lugar específico para que seja produzida uma palavra que tem sentido. Depois de formar a palavra, espera-se que o aluno fique atraído pelo processo por ele realizado, reconhecendo cada letra descoberta e sendo capaz de distingui-las entre as outras letras do alfabeto. A figura 5 ilustra essa afirmação.

Figura 5 – Tela 5: Viagem aos três mundos



Fonte: Programa Viagem Espacial.

Podemos observar, a partir das dos recortes de telas das atividades que compõem o OAD, que esse objeto digital apresenta variados aspectos midiáticos, de multimodalidade, contendo textos, vídeos, animações, etc., o que possibilita um caráter interativo e hipermidiático. Dado a isso, julgamos importante se buscar reflexões sobre as novas possibilidades, a partir dos novos instrumentos tecnológicos que estão surgindo, para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Dessa forma, guiando-nos a partir de uma abordagem problematizadora como proposto por Fabrício (2006) e que possa trazer contribuições ao campo da Linguística Aplicada e às práticas escolares, a elaboração de materiais didáticos digitais para o ensino de línguas configura-se como um importante instrumento que pode potencializar cada vez mais as aprendizagens dos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição multimodal ou multissemiótica cada vez mais marca nossas práticas comunicativas e desse novo processo não podemos furtar nossos alunos de experimentar tais práticas. Nesse sentido, nossa análise possibilitou evidenciar que o ODA Viagem Espacial se configura de forma multissemiótica, o que muito contribui para o processo de alfabetização, apresentando, portanto, múltiplas linguagens que potencialmente contribuem para a aquisição e o desenvolvimento da língua escrita pela criança/usuário do jogo.

Entretanto, destacamos que para a utilização desse material didático digital nas práticas do letramento escolar, se faz necessário que a escola disponha de laboratório de informática que possua computadores, pelo menos compartilhados pelas crianças, para que as atividades possam ser realizadas de formas sistemática e proveitosa.

Além disso, o OAD deve integrar o planejamento do professor, tendo em vista que a proposta didática é que o jogo possa auxiliar o trabalho já iniciado pelo professor, o que pode contribuir para um trabalho com o uso das TDIC em sala de aula com crianças em processo de alfabetização.

Por fim, o material pode, conforme evidenciamos em nossas análises, auxiliar no trabalho com multiletramentos no contexto das práticas de sala de aula, considerando-se sua composição multimodal,

mas que requer também por parte do professor que reconheça como práticas de multiletramentos, voltados para a educação infantil, podem ser realizadas a partir da integração de tecnologias digitais ao currículo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J.A. **Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo**: Investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_16_Tecnologias_digitais.pdf . Acesso em: 16 set. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65

GRUPO DE NOVALONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: Psychology Press, 1996, p.9-37.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet**, n.1, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ROJO, R. H. R. (Org.). **Escola@ conect@d@: Multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R. O Papel Dos Materiais Didáticos No Ensino De Línguas (materna e estrangeira) 2013. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2012.

SANTAELLA, L. Desafios da Ubiquidade Para a Educação. **Ensino superior UNICAMP**, v.9, n.9, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 9 out. 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 9 out. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARTE II

**PRÁTICAS DE ENSINO APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

DYNAMISER LA PRATIQUE DE L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : QUELQUES RÉFLEXIONS

Aldenice de Andrade COUTO¹
Universidade Federal do Amapá

RESUMO

As atividades lúdicas são introduzidas cada vez mais nas aulas de Língua Estrangeira (LE), não apenas para “relaxar a atmosfera, para descontraír ou motivar os alunos que estão próximos da indigestão” (JULIEN, 1993, p.5), mas também com o objetivo de “introduzir técnicas para facilitar a expressão oral e escrita, e para permitir que os alunos se envolvam mais na sua aprendizagem, tomando o prazer de jogar com as palavras, frases e textos que criam individual e coletivamente” (Weiss, 1983, 8). As atividades lúdicas podem ser introduzidas nas aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE) de várias formas e usadas com diferentes faixas etárias e níveis, adaptando o nível de complexidade das regras e objetivos. Nesse sentido, (DEBYSER, 1978, p.13) ressalta que o argumento mais

1 Professora de Francês Língua Estrangeira no Departamento de Letras e Artes, da Universidade Federal do Amapá. Professora orientadora na pós-graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UNIFAP). DEA em Ciências da Linguagem e Didática das Línguas (UAG). Mestra em Linguística Aplicada (UNB). Doutoranda em Língua e Cultura (UFBA). E-mail: nicecouto@unifap.br

frequentemente invocado a favor do uso do jogo na língua ou nas aulas de idiomas é que os jogos são divertidos. É claro que o jogo tornou-se uma ferramenta de ensino muito dinâmica que facilita o aprendizado e estimula a interação na sala de aula de LE.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades lúdicas. Aulas de FLE. Produção oral. Aprendizagem dinâmica.

1. INTRODUCTION

Lorsqu'on apprend une langue étrangère, le plus difficile, est de se sentir à l'aise pour parler. En fait, la production orale est la compétence la plus difficile à maîtriser quand on apprend une langue, surtout une langue étrangère et cela prend du temps pour bien parler. On peut dire que parfois c'est souvent une source de frustration.

Alors, la production orale est une activité indispensable non seulement dans l'enseignement scolaire mais aussi dans la vie privée, professionnelle et publique. Cependant, dans notre pratique quotidienne, on est confronté à des situations qui nous amènent à une vraie réflexion: on rencontre des apprenants découragés, anxieux et désorientés en ce qui concerne les habiletés et les attitudes nécessaires pour parler. Face à ces constats, que peut-on faire pour aider les apprenants dans ce domaine? On constate que leurs difficultés à l'oral ont été construites, ne serait-ce qu'en partie, tout au long de leur parcours scolaire et sont peut-être dues à une méconnaissance de la nature, des spécificités et des exigences de l'oral.

Du côté des enseignants, c'est devenu un lieu commun de dire que les élèves parlent mal ou que leurs idées ne sont pas cohérentes; finalement qu'ils ne savent plus quoi faire pour les aider à mieux parler.

En tant qu'enseignante de Français Langue Étrangère (FLE), je me sens angoissée lorsque je propose aux apprenants une activité de production orale et je constate que certains apprenants ont des difficultés à accomplir cette tâche, alors que d'autres le font très aisément.

Du côté des apprenants, on entend souvent : *“je comprends bien ce qu'on me dit mais je n'arrive pas à parler”*, *“je suis bloqué(e) pour faire ceci ou cela”*, *“Aujourd'hui je n'ai aucune idée”*, *“quand je dois parler français, je me sens ridicule”*, *“je fais beaucoup de fautes”* etc.

Alors, que peut-on faire, pour amener nos étudiants à développer une certaine compétence de production orale? L'idée de faire un travail sur ce sujet est née lorsque j'ai participé à un stage à Grenoble où j'ai suivi un atelier à propos des activités ludiques.

En 2002, en tant que tutrice², j'ai mis en oeuvre une partie de cette expérience vécue à Grenoble auprès des cinq professeurs qui suivaient le tutorat avec moi. Les enseignants ont beaucoup aimé l'atelier et ont été surpris de leur réussite: "Je ne pensais pas que j'étais capable de m'exprimer en français!", "On s'amuse bien et on travaille".

Les études de Couto (2006) montrent que malheureusement, le domaine des activités ludiques, si riche en propositions d'enseignement, est encore peu valorisé, et quand on parle d'activités ludiques, la première idée que l'on a est celle de divertissement sans but sérieux. Mais le ludique est "une activité inhérente à l'homme"³ (cf. notamment Huizinga, 2004), indispensable pour le développement des enfants et qui devrait avoir un rôle plus important dans l'apprentissage du FLE; car quand l'étudiant est en situation d'apprentissage, surtout au début du cours, il est souvent intimidé par la nouveauté, il a peur de s'exposer au ridicule, de faire des fautes, de se tromper et c'est justement à ce moment-là que les activités ludiques jouent un rôle fondamental parce qu'elles instaurent la sécurité, et amènent ainsi l'apprenant à oser parler, s'exprimer, se tromper, essayer... car il n'y aura ni jugement ni censure.

À travers le jeu, l'étudiant découvre que même avec une compétence linguistique limitée, il est capable d'interagir et de s'exprimer en classe étant donné que le jeu favorise une interaction directe entre les élèves: ils parlent entre eux, ils se corrigent, ils réfléchissent sur leurs erreurs, ils s'aident et l'envie d'aider l'autre est aussi grande que celle de gagner. En effet, ils s'amuse mais ils apprennent aussi. Qui n'a jamais appris quelque chose en jouant? Peut-on se demander quelle est la fonction du ludique dans les classes de FLE?

L'objectif de ce travail est de réfléchir sur l'importance de dynamiser la pratique de l'oral en classe de FLE; de montrer aussi la conception et les caractéristiques des activités ludiques et l'importance du jouer en classe et dans la formation de l'individu, d'aider à créer – à partir d'une meilleure connaissance du terrain – un contexte favorable pour que le processus d'enseignement-apprentissage de l'oral se

2 Enseignante chargée d'accompagner les professeurs débutants des écoles publiques en ce qui concerne la formation linguistique et pédagogique.

3 Voir notamment Huizinga (2004).

développe de façon pratique et plaisante ainsi que d'alimenter la réflexion théorique basée sur les notions de la production orale.

Plusieurs auteurs, on cite entre autres (Huizinga, 2004; Caré, 1983; Debyser, 1978,1991; Yaiche, 1996; Santos, 1997, 2001 et Dohme, 2000, 2001, 2003) sur lesquels on a basé cette recherche, sont convaincus de l'importance des activités ludiques comme un outil nécessaire pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. La recherche bibliographique m'a permis de constater qu'il existe en France comme au Brésil⁴ un grand nombre d'ouvrages sur le sujet.

Ce chapitre se présente en quatre parties, au-delà de cette introduction et des considérations finales. La première partie intitulée *Le ludique dans l'enseignement-apprentissage du FLE* aborde l'origine du mot ludique, le rôle qu'il devrait occuper dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ainsi que ses avantages en classe de FLE. La deuxième, *Le jeu et l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère* met en évidence comment les jeux sont de plus en plus utilisés en situation pédagogique. La troisième partie, la troisième partie *Les activités ludiques en classe de FLE* fait le point sur l'importance de ces activités en contexte scolaire. La dernière partie, *L'importance de l'oral en classe de FLE* montre de quelle façon l'oral peut occuper une place importante en classe de FLE.

2. LE LUDIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE

Dans cette partie on fera le point sur le ludique. On parlera de son origine, du rôle qu'il devrait occuper dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et de ses avantages en classe de FLE. On verra également le point de vue des principaux auteurs qui traitent du thème étudié.

2.1 Qu'est-ce que le ludique?

Le mot ludique est d'origine latine. Il vient de *ludus* qui signifie *jeu*. Dans *jouer* sont inclus les jeux, les jouets, les divertissements, le plaisir... Le vocable est lié aussi à la conduite de celui qui joue et qui se détend. Indépendamment de l'époque, de la culture et de la classe

4 Cf. Santos (2001). Cet ouvrage présente un ensemble d'expériences, de débats, de conférences qui offrent au lecteur une bonne base sur le thème *le ludique comme science*.

sociale, les jeux font partie de la vie des enfants car ils vivent dans un monde de fantaisie d'enchantement, de joie, de rêves... Autrement dit, le jeu est dans la genèse de la pensée de la découverte de soi-même, de la possibilité de créer et de transformer le monde, comme le fait remarquer Santos (1997).

C'est pourquoi Piaget (1972) attache tant d'importance et de valeur éducative aux jeux symboliques, avec ou sans langage, des enfants de 2 à 8 ans. C'est aussi parce que, par delà l'utilité que les jeux présentent pour développer la fonction sémiotique de représentation du monde, ils contribuent à la constitution d'une personnalité plus équilibrée et au développement de l'intelligence cognitive proprement dite.

Lorsque l'enfant joue, non seulement il interprète plusieurs rôles mais il prend aussi des responsabilités, établit des relations, développe des attitudes de respect et de coopération. Tous ces facteurs vont l'aider à améliorer les étapes de son développement cognitif, affectif, social et psychomoteur et le rendront capable de vaincre les défis au moment d'interpréter chaque personnage. De cette façon, les auteurs Ferran, Mariel et Porcher précisent:

Jouer contribue à la formation intellectuelle sans entraîner l'enfant du côté d'un intellectualisme desséchant et rigide: c'est en cela que le jeu est irremplaçable à l'intérieur du processus pédagogique. Il conserve le dynamisme du vivant, du plaisir et, en même temps milite du côté sérieux, du formel de l'équipement intellectuel-logiciel-mathématique (FERRAN; MARIEL; PORCHER, 1978, p. 12).

Pour Santos (2001), lorsqu'un enfant développe certaines capacités comme celles de jouer, d'expérimenter, d'interagir, de découvrir et de partager... elles vont déterminer la prédominance de l'émotion et contribuer au ludique. Ces capacités sont indissociables, il n'y en a pas une qui soit plus importante que les autres. Ainsi, valoriser le ludique, "c'est valoriser la créativité, la sensibilité, c'est rechercher l'affectivité et l'auto-connaissance, c'est valoriser aussi l'art de la relation et de la coopération..."⁵ (id. p.13)

5 Santos (2001).

Pour Dohme (2003) les activités ludiques ne se limitent pas à celles, agitées et bruyantes, qui sont appliquées en classe de façon désordonnée. D'après l'auteur, il s'agit de "toutes les activités spontanées qui donnent plaisir chez l'élève et qui font partie de son monde" (p. 11). Selon cet auteur (2000), le sens strict de jeu est celui qui concerne une activité dont les participants utilisent leurs habiletés, de façon compétitive, obéissant à quelques règles pour atteindre quelques objectifs. D'une manière plus ample, le jeu est toute activité plaisante et non compromettante face à la réalité avec des objectifs spécifiques qui sont atteints et se terminent avec elle.

À l'heure actuelle, le ludique n'est plus vu comme une caractéristique spécifique de l'enfance; il n'est plus considéré comme une activité simplement de détente, de décontraction. Au contraire, ces activités sont envisagées comme faisant partie de toutes les phases du développement humain.

Le ludique, et plus spécifiquement les activités ludiques, sont presque partout; elles sont présentes dans pratiquement tous les domaines. Et si elles sont si répandues, c'est tout simplement parce qu'elles favorisent l'éclosion de l'affectivité dans une ambiance décontractée; elles permettent de connaître et de valoriser les gens; elles créent un climat de compréhension, de découverte, de joie et d'interaction. Voilà pourquoi les jeux sont devenus si importants: ils permettent aux gens d'être eux-mêmes, de se montrer tels qu'ils sont. Et lorsqu'on se connaît mieux, on peut mieux connaître l'autre, les relations s'améliorent, l'intérêt augmente et, une fois que celui-ci est présent, l'apprentissage peut aussi avoir lieu plus facilement.

En outre, le jeu permet une redistribution très féconde des rôles qui favorise la communication et les échanges: c'est une forme de pédagogie centrée sur l'enfant, loin de le réprimer, elle favorise la spontanéité sans entrave et elle vise essentiellement à permettre aux élèves de découvrir par eux-même, aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui du groupe.

Les jeux sont de plus en plus utilisés en situation pédagogique. À ce propos, Debyser (1978, p. 13) nous rappelle que "l'argument le plus souvent invoqué en faveur de l'utilisation du jeu dans la classe de langue ou de langage est que les jeux sont amusants...". Bien entendu, un bon jeu peut avoir des avantages non négligeables sur certains exercices scolaires:

- Un bon jeu a des règles précises : l'élève qui y joue sait où il va, pourquoi et comment.
Un bon jeu peut favoriser un emploi réaliste de la langue.
Un bon jeu est en principe créatif, c'est-à-dire qu'il place l'étudiant en face d'un réel problème à résoudre.
Un bon jeu doit conduire à l'emploi répété d'un lexique et des structures prévisibles, et peut donc être inséré dans un programme normal d'apprentissage linguistique.
(CARÉ; 1983, p. 3).

Pour conclure cette partie, on peut dire que malgré les avantages qu'offrent les jeux à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, cette conception est encore ambiguë, car "elle risque d'associer systématiquement le ludique au non-sérieux, au récréatif, au superficiel et de priver ainsi l'enseignant d'une technique d'apprentissage à part entière" (id., p. 3). En fait, ce n'est pas la conception qui est ambiguë, c'est la proposition d'utiliser des activités ludiques qui soulève une certaine polémique.

3. LE JEU ET L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

D'après Krashen, cité par Germain (1993) il y a une différence entre le processus d'acquisition et celui d'apprentissage d'une langue étrangère. L'auteur distingue l'apprentissage, qui suppose la maîtrise des règles explicites, de l'acquisition, qui se fonde sur l'élaboration de règles intériorisées implicites. Pour Germain (1993, p. 347), qui a repris le concept de Krashen,

Acquisition est synonyme d'apprentissage implicite, informel ou naturel. Apprentissage est synonyme d'explicite, de formel et de réflexif (ou attribué à l'enseignement). L'apprentissage est un processus grâce auquel les apprenants sont conscients des faits de langue, attentifs et capables d'en parler. Ils jouent de la grammaticalité des énoncés.

Fernandez, cité par Silva (2003) pour sa part estime que l'acquisition est liée au savoir et ce savoir est le faire inconscient, tandis que l'apprentissage est lié à la connaissance. Cela nous

permet de dire que les jeux éveillent les deux aspects présents dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère: celui de l'acquisition et celui de l'apprentissage. Pendanx (1998), fait remarquer que dans de nombreuses productions langagières des apprenants institutionnels, on repère les traces d'une activité mentale inconsciente, à côté de processus plus observables. Elle va plus loin en disant:

que l'on ignore encore comment les processus conscients et inconscients servent l'appropriation finale, et que l'opposition entre les deux situations d'apprentissage (naturelle et institutionnelle) perd de son acuité dès que l'on prend en considération d'autres facteurs chez les locuteurs et les apprenants: leur motivation et leur désir d'apprendre – qui peuvent se révéler être aussi bien (ou mal) partagés dans les deux situations; leur passé grammaticalisé et scolarisé; - leur rapport au langage comme pratique sociale (PENDANX, 1998, p. 59).

Ainsi, dans une activité de simulation globale, où les élèves sont invités à créer le décor d'une ville imaginaire par exemple, ils sont amenés à penser consciemment à propos de la réalisation de cette activité et de la manière de formuler les énoncés.

La connaissance des caractéristiques de la création d'un lieu ou d'un objet est déjà acquise mais lorsque les élèves réalisent cette activité, plusieurs éléments d'ordre linguistique, discursif ou culturel sont mis en jeu. Il s'agit ici du caractère magique du jeu. Autrement dit, il y a les règles et, par le biais du jeu, les élèves sont invités à les mettre en pratique. Le jeu les laisse libres pour agir. Chacun va créer le décor à sa manière.

Lorsqu'on propose un jeu en classe et que l'apprenant est invité à jouer, il peut accepter ou refuser. Cela va dépendre de son désir. S'il assimile son désir à celui du professeur, certainement il jouera. À ce propos, fait remarquer Caillois (1958, p. 38):

Un jeu auquel on se trouverait forcé de participer cesserait aussitôt d'être un jeu: il deviendrait une contrainte, une corvée dont on aurait hâte d'être délivré...On ne joue que si l'on veut, que quand on

veut, que le temps qu'on veut, le jeu en ce sens, est une activité libre.

Le plus intéressant est que l'enseignant ne contrôle pas totalement l'activité. Il essaie cependant d'orienter, de faciliter la communication pour que le jeu puisse être réussi. L'enseignant ne l'impose pas; s'il le faisait il annulerait l'essence qui est le plaisir du jeu et de ses découvertes. En effet, son rôle devient moins prépondérant, plus discret: il oscille entre organisateur, meneur de jeu, animateur et encourage la prise de parole de la part de ses élèves.

On voit que le statut de l'enseignant change lui aussi, car il doit s'impliquer dans la mise en place préalable, cela veut dire qu'il doit faire preuve d'imagination et de créativité du jeu pour mieux s'effacer pendant le jeu, ce qui n'est pas tâche aisée. À ce propos, Ferran; Mariel; et Porcher 1978 (1978, p.66) font remarquer:

En somme, l'enseignant doit assumer le rôle d'un animateur, c'est-à-dire, de quelqu'un qui participe aux jeux et contribue à les orienter, mais qui ne les commande ni ne les perturbe pas. Tout en laissant jouer les enfants, il tire pour eux (leur fait tirer)...il doit être à la fois joueur et pédagogue, ou joueur parmi les autres et joueur particulier. Ayant une double fonction à assumer, il a nécessairement en cette occasion, un statut ambigu, ambivalent. C'est par là sans doute, qu'il parviendra à tirer le maximum d'une véritable pédagogie du jeu.

Tous peuvent connaître la règle du jeu mais chacun invente à sa manière. Ainsi, comme nous le rappelle Caillois (1958, p. 38), "le jeu consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est libre dans les limites des règles". Le jeu ne doit pas être compétitif, car il ne s'agit pas de démontrer aux autres qu'on est meilleur mais il s'agit de partager avec eux.

Debyser (1978) fait remarquer que les techniques et les jeux de créativité semblent nouveaux; mais dans leurs principes fondamentaux, ils sont vieux comme le monde. La créativité a été bannie d'un enseignement qui fait passer la reproduction avant l'invention. D'après lui, à tout niveau on peut inventer des mots, des phrases, des discours, des récits, des messages, des poèmes.

Néanmoins, il faut retrouver un peu l'attitude ludique de l'enfant inventeur du monde et du sens.

Lorsque les jeux sont appliqués en salle de classe ils ne servent pas simplement à décontracter l'ambiance, ils visent aussi à faire découvrir aux élèves que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, faire éclater le langage, comme le souligne Debyser (1978, p. 116):

Les jeux de créativité ont pour fonction de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour le plaisir des formes, des sens, des phrases, du discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques etc., de faire découvrir ce potentiel qui contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, et, pour cela, de libérer pour un temps les élèves du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes.

La variété des jeux pouvant être exploités dans une classe de langue, peut s'adapter à diverses situations de classe et répondre à divers objectifs. Tout dépend de la règle ou notamment de la grammaire du jeu. Autrement dit, de la consigne ou de l'objectif recherché. Caré et Debyser (1991, p. 58), distinguent quatre grands groupes de jeux:

- *les jeux linguistiques*, qui regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques et qui permettent le maniement de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement; ils correspondent aux jeux les plus formels *même s'ils requièrent la réflexion du participant*.
- *les jeux de créativité*, qui engagent une réflexion plus personnelle, orale ou écrite, de la part de l'apprenant et sollicitent davantage sa créativité et son imagination; l'accent est mis sur le potentiel langagier du participant qui est invité à créer des productions originales, insolites, voire même poétiques. Les devinettes, les charades,

l'anagramme, le lipogramme, etc., appartiennent à cette catégorie de jeux.

- *les jeux culturels*, qui font davantage référence à la culture et aux connaissances des apprenants. Le jeu du baccalauréat en est un bel exemple : aux rubriques traditionnelles (pays, ville, peintre, écrivain, musicien, savant, etc.) dont il faut remplir les cases en respectant la lettre initiale imposée, il est possible d'en substituer d'autres (comme les régions et les villes de France, les pays où l'on parle français, mais aussi les plats typiques ou les mots clés qui représentent les stéréotypes de la France, etc.).

Les jeux dérivés du théâtre, qui transforment la salle de classe en scène théâtral, les apprenants en acteurs, et qui reposent soit sur l'improvisation, soit sur une directivité plus ou moins grande, soit sur la contrainte; la dramatisation, les jeux de rôle, les jeux de simulation font partie de ce groupe et il va de soi que la simulation globale est l'activité la plus complète.

Pour conclure ce volet, on peut dire que le jeu inséré dans la pratique pédagogique est, à mon avis, d'une efficacité considérable. En effet, il suscite un intérêt et un plaisir particulier chez les élèves et ce plaisir que le jeu suscite, se traduit en classe de langue par la liberté des étudiants pour parler et apprendre à parler ce qui favorise la communication. Ce sont eux qui le font à la fois éprouver le besoin de s'exprimer et être sujet de la communication.

4. LES ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE FLE

Les activités ludiques sont introduites de plus en plus souvent dans les classes de langue étrangère non seulement pour "détendre l'ambiance, décontracter ou remotiver les élèves proches de l'indigestion" (JULIEN, 1993, p. 5) mais aussi dans le but "d'introduire les techniques destinées à faciliter l'expression orale et écrite, à permettre aux élèves de s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créeront individuellement et collectivement" (WEISS, 1983, p. 8).

Or, si les activités ludiques sont considérées comme un vecteur dynamique pour favoriser l'enseignement-apprentissage, pourquoi

existe-t-il encore le moment de jouer et celui d'étudier ? Pourquoi y a-t-il des établissements scolaires, voire des professeurs, qui considèrent encore les jeux comme une perte de temps ? Pourquoi ne peut-on pas apprendre en jouant ?

De nombreux spécialistes en éducation reconnaissent l'utilité des activités ludiques en salle de classe, sachant que " les jeux font intervenir des compétences variées pas uniquement linguistiques. Ils sont toutefois un moment privilégié d'observation des erreurs commises en situation de communication." (FAVEL, 1994, p.30).

En résumant, les jeux n'ont que des avantages lorsqu'ils sont appliqués dans la salle de classe avec un objectif proposé et c'est justement son caractère de défi qui va attirer l'attention chez l'élève. "Il importe donc beaucoup de créer dans la salle de classe un climat de franchise, de tolérance, de non-compétitivité afin de favoriser les discussions, les échanges dans une communication aussi authentique que possible" (WEISS, 1983, p. 5).

Dans son ouvrage *Homo Ludens*, Huizinga (2004) préconise que le jeu est présent dans tout ce qui se passe dans le monde et dépasse toutes les limites des activités physiques ou biologiques ayant un sens propre et déterminé. Pour lui, le jeu est

une activité ou occupation volontaire développée dans certaines limites de temps et d'espace, selon les règles librement admises mais absolument obligatoires, douée d'une fin en elle-même, accompagnée d'un sentiment de tension et joie et d'une conscience d'être différente de la vie quotidienne. (HUIZINGA, 2004, p. 33).

À partir de cette définition, on peut dire que le jeu est libre et ne dépend pas de devoir ou d'obligation; c'est une évasion de la vie réelle et qui se réalise avec joie. Il consiste dans cette réalisation en plus d'avoir des règles propres.

L'enseignement des langues met de plus en plus l'accent sur la compétence de communication. Le but est d'amener l'élève à communiquer et non pas seulement de lui faire connaître la grammaire d'une langue. En ce sens, les activités ludiques gagnent du terrain pour amener l'apprenant à expérimenter des situations réelles de communication au lieu de le limiter à la pratique et à l'automatisation de structures phrastiques ou d'actes de parole isolés.

Ainsi, comme le souligne Décuré (1994, p. 22) “le jeu établit un pont entre la classe et le monde. Il crée une atmosphère de décontraction active. On s’amuse mais on travaille aussi.”

C’est pour cette raison que “le jeu peut devenir un auxiliaire précieux dans l’acquisition d’une langue et un bagage linguistique minimal permet déjà de créer des combinaisons infinies et d’explorer systématiquement les possibilités de la langue”, font remarquer Cuq et Gruca (2003, p. 418).

5. L'IMPORTANCE DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE

Comme on le sait, une langue est d’abord et avant tout une habileté qui sert à communiquer des messages authentiques, tant à l’oral qu’à l’écrit. Et si l’on conçoit facilement qu’apprendre à communiquer oralement dans une langue étrangère permet à l’apprenant d’interagir ou de tenir des conversations avec des locuteurs natifs et, ainsi, de consentir à une autre culture, on ne semble pas se rendre compte, parfois, de toute la place qu’occupe l’oral dans l’apprentissage de la lecture et de l’écriture.

Selon Moirand (1979) communiquer oralement suppose l’acquisition de compétences de compréhension et d’expression. Ces deux aspects de la compétence de communication sont en interaction incessante et continue. Elle distingue quatre composantes de la communication: 1) La composante linguistique où les règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages; 2) La composante discursive qui est la connaissance et l’utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication; 3) La composante référentielle qui est la connaissance des domaines d’expérience et de référence; 4) La composante socio-culturelle qui est la connaissance et l’interprétation des règles du système culturel (normes sociales de communication et d’interaction).

D’après Moirand (1979), l’oral possède **cinq fonctions** didactiques dans la classe, à savoir: 1) L’oral comme moyen d’expression qui se définit comme celui qui va servir l’enfant dans sa construction en tant que sujet, en tant que membre d’une communauté: expression personnelle, confiance, interactions entre pairs, etc. 2) L’oral comme moyen d’enseignement, c’est l’oral de l’enseignant qui sert avant tout à réguler la classe et à transmettre les informations. Cela peut

être n'importe quelle activité mais il convient, à l'enseignant de créer des situations de travail en commun fondées sur des relations asymétriques, où les règles sont négociées et explicitées pour permettre aux apprenants une réelle appropriation de connaissances, de comportements et de valeurs. 3) L'oral en tant qu'objet d'apprentissage est à considérer comme un but qui donne lieu à des moments spécifiques pendant lesquels le travail se fixera sur une compétence particulière. Cela peut s'exécuter par le biais d'exercices ciblés, par exemple, jeux de rôle, devinette, production collective, simulations, etc.) et/ou par le biais de situations plus complexes dans lesquelles on peut insister sur l'une des composantes tel que débat, interview, tâche lors de travail de groupe... 4) L'oral comme moyen d'apprentissage, en tant qu'outil de travail est ici mis au service de l'appropriation de concepts. Si l'enseignant essaye de construire un système explicatif par la parole, les apprenants vont manipuler ces concepts et vont les comprendre. 5) L'oral comme objet d'enseignement centré sur les verbalisations et les interactions servant à la construction de connaissances, il est donc désirable d'essayer de cibler un travail sur des opérations langagières ponctuelles comme des exercices réguliers de prononciation. Cela supposera l'organisation de tâches langagières comme mode d'action.

On peut souligner qu'il est tout à fait légitime d'enseigner l'oral comme objet à part entière en classe de langue, de façon à ce que les apprenants prennent en charge leurs propres apprentissages et que l'enseignement de l'oral ne soit pas un fardeau ni pour les enseignants ni pour les apprenants. Il faut remarquer que l'enseignant doit guider les apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une compétence de communication orale et leur fournir les moyens qui peuvent leur permettre d'apprendre et/ou d'auto-apprendre. Dans ce sens, il faut s'intéresser davantage aux activités ludiques et se demander quel rôle elles peuvent jouer dans l'autonomisation de l'apprentissage.

6. QUELQUES CONSIDÉRATIONS FINALES

Tout au long de ce texte on a essayé de montrer l'importance des apports des activités ludiques à l'enseignement-apprentissage du FLE et, notamment en utilisant la pratique de l'oral. En effet, les apprenants rencontrent tous des difficultés à l'oral quand on

apprend une langue. C'est plus ou moins difficile selon la proximité avec sa langue maternelle et selon son caractère. Mon expérience d'enseignante en FLE m'a permis de repérer que les activités ludiques aident vraiment à progresser et à parler plus facilement.

RÉFÉRENCES

CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes** – le masque et le vestige. Paris: Édition Gallimard, 1958.

CARÉ, J. M. **Jeux drôles ou drôles de jeux**. In français dans le monde. 176. Paris: Hachette/Larousse, 1983.

CARÉ, J. M; DEBYSER, F. **Jeu, Langage et Créativité**: les jeux dans la classe de français. Paris: Hachette/Larousse, 1991.

COUTO, A. A. **Les activités ludiques comme stratégie de production écrite en classe de Français Langue Étrangère (FLE)**. Mémoire de D.E.A en Science du langage et Didactiques des Langues. Université des Antilles et de la Guyane. Faculté de Lettres et Sciences humaines. Institut Supérieur d'Etudes Francophones, GEREC-F, Caraïbe, 2006.

CUQ, J-P ; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

DEBYSER, F. **Jeux et communication**. Paris, BELC, Multigraphié, 1978.

DEBYSER, F. **Les Simulations globales dans éducation et pédagogie**, n. 10, mai /juin, 1991.

DÉCURÉ, N. **Jouer ? Est-ce bien raisonnable ?** In les jeux des langues modernes. Paris, 1994.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOHME,V. **Ideias divertidas que auxiliam o aprendizado**. São Paulo: Informal, 2000.

DOHME,V. **Técnicas de contar histórias**. São Paulo: Informal, 2001.

FAVEL, J.-J. **De la culture au primaire: des jeux culturels dans la classe d'anglais au cycle III de l'école élémentaire.** In les langues modernes. Les jeux. Paris. 1994.

FERRAN, P; MARIEL F; PORCHER, B. **À l'école du jeu.** Bordas, 1978.

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoires.**CLE International, 1993.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** O jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JULIEN, P. **Activités ludiques.** CLE. International, 1993.

MOIRAND S. **Situations d'écrit.** Clé International (Analyse de la communication écrite), 1979.

PENDANX, Michèle. **Les activités d'apprentissages en classes de langue.** Paris: Hachette, 1998.

PIAGET, J. **Le langage et la Pensée chez l' enfant.** Neuchâtel. DelaChaud et Niestlé, 1972.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, S.L.B. **A função do lúdico no ensino aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender.** Dissertação (Mestrado) - USP. São Paulo, 2003.

WEISS, F. **Jeux et activités communicatives en classe de langues.** Paris: Hachette,1983.

YAICHE, F. **Les simulations globales.** Mode d'emploi. Hachette FLE, 1996.

PRÁTICAS TEATRAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR

Jaqueline Nascimento da SILVA REIS¹
Secretaria de Estado da Educação do Amapá

Aldenice de Andrade COUTO²
Universidade Federal do Amapá

RESUMO

Neste artigo, apresentam-se as primeiras impressões de uma sequência didática constituída de oito fases que incluiu, além das aquisições linguísticas, o uso da linguagem teatral, através da utilização dos jogos teatrais propostos por Spolin (2006), verificando sua aplicabilidade no ensino do Francês Língua Estrangeira, exclusivamente nas atividades de expressão oral. Objetiva-se refletir sobre a relevância na utilização dessas práticas diante dos novos olhares da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 2006; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2009) que a colocam como área mestiça e nômade e

1 Professora de Língua Francesa, lotada na Secretaria de Estado da Educação (SEED). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua e das Literaturas de Expressão Francesa pela Faculdade de Tecnologia de Macapá. Pós-graduanda em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). jaquy.reis@hotmail.com

2 Professora de Francês Língua Estrangeira no Departamento de Letras e Artes, da Universidade Federal do Amapá. Professora orientadora na pós-graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UNIFAP). DEA em Ciências da Linguagem e Didática das Línguas (UAG). Mestra em Linguística Aplicada (UNB). Doutoranda em Língua e Cultura (UFBA). E-mail: nicecouto@unifap.br

que possibilita formas diferentes de abordagem para pesquisa no campo da educação linguística tanto de língua materna quanto estrangeira. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professor Lucimar Amoras Del Castillo, com vinte adolescentes matriculados no nono ano dos anos finais do ensino fundamental. Inspirada por Massaro (2008), a sequência didática projetada tem como objetivo comunicativo tornar o aluno capaz de falar sobre características das regiões francófonas e atividades turísticas nesses lugares. Trata-se de um estudo ainda em andamento que visa avaliar se a inclusão das práticas teatrais possibilita maior participação das vozes da sala de aula nas apresentações orais, rompendo com a timidez e o medo de se expressar em outra língua, tornando a aprendizagem autônoma e criativa.

PALAVRAS-CHAVE: Francês Língua Estrangeira. Linguística Aplicada. Práticas teatrais.

1. INTRODUÇÃO

O interesse em aplicar práticas teatrais no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) surgiu a partir da compreensão de suas técnicas e das possibilidades de um fazer profissional diferenciado frente aos obstáculos, tanto estruturais quanto didáticos, que o professor de língua estrangeira enfrenta em sua prática.

No encontro com a atual reflexão sobre o conhecimento do campo de estudos da Linguística Aplicada (LA) constatou-se que novos olhares devem de fato ser lançados, influenciando a maneira de conduzir as pesquisas e a maneira de agir enquanto formadores no processo de ensino e aprendizagem. Atenta às práticas discursivas que constituem o sujeito, a *indisciplinaridade* da LA (MOITA LOPES, 2009) vem ajudando pesquisadores a perceberem que transpor as fronteiras disciplinares tornou-se um viés possível diante das barreiras colocadas pelos estudantes na participação das atividades, sobretudo orais.

Em algumas experiências frustrantes enquanto aprendiz de Língua Estrangeira (LE), nas quais os docentes se preocupavam apenas em exigir o “bom falar” um texto pronto contido nos métodos de ensino do FLE, os questionamentos quanto à maneira de conduzir as aulas já pairavam o campo de nossas inquietações. Mais tarde, no contato com as práticas teatrais, ao buscar novos conhecimentos na

pós-graduação, viu-se na utilização da linguagem teatral uma maneira de dar sensibilização ao contexto (CAVALCANTI, 2006). As discussões teóricas envolvidas discorriam sobre o papel do aluno enquanto parte do processo, mostrando que sua motivação deveria estar atrelada a atividades que o permitisse estar à vontade para *mise en bouche* (colocar na boca) o texto em língua estrangeira.

Baseado nas experiências da primeira pesquisadora como professora de FLE, notou-se no ensino dos anos finais da Educação Básica inúmeros obstáculos como a carência de equipamentos tecnológicos e condições estruturais desfavoráveis para a realização de atividades que explorassem as inovações atuais. Além desses entraves para a instrução de qualquer disciplina, o ensino do FLE enfrenta a inexistência de livro didático, pois não há distribuição desse material pelos órgãos competentes (os discentes recebem apenas para Língua Inglesa, mesmo que a escola não ofereça essa disciplina)³. Logo, as atividades ficam restritas ao quadro ou às fotocópias (quando o professor pode custeá-las). Nesse cenário, inovações didático-pedagógicas se fazem necessárias para que os discentes, em sua maioria desmotivados para aprender, sejam expostos a atividades que os coloquem como sujeitos ativos (inter)agindo em situações reais de uso da língua.

O presente artigo tem como objetivo demonstrar que práticas teatrais, como os jogos teatrais (SPOLIN, 2006) e nuances do jogo dramático (RYNGAERT, 1990), podem motivar os alunos ao aprendizado de uma LE, propiciando um engajamento discursivo de maneira natural e prazerosa, sendo essa uma ferramenta pedagógica viável e eficaz no atual cenário de ensino do FLE (REIS, 2008). A intervenção ocorreu na Escola Estadual Professor Lucimar Amoras Del Castillo na turma 911 (nono ano dos anos finais do ensino fundamental) onde foi aplicada uma sequência didática inspirada no protocolo produzido por

3 Com a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 2017 e, posteriormente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular, observa-se a oferta de outras línguas caminhando para números cada vez menores, visto que a língua inglesa se tornou disciplina obrigatória no currículo escolar, deixando as demais línguas com a possibilidade de serem ofertadas na parte diversificada. No momento em que as discussões se voltavam para a melhoria do trabalho docente do professor de língua francesa no Estado do Amapá, surge o documento normativo para as redes de ensino que coloca o docente na incerteza da oferta de sua disciplina.

Massaro⁴ (2008) que teve como ápice a apresentação dos alunos em sala de aula, utilizando as produções discursivas e teatrais adquiridas no processo, destacando o caráter transdisciplinar entre estas.

Assim, este texto está dividido nas seguintes seções: além desta introdução e das considerações finais, a primeira seção intitulada *A Linguística Aplicada (trans/in)disciplinar: entre reformulações e conceitos* evidencia diversas transformações conceituais pela qual a Linguística Aplicada (LA) passou a constituir-se como ciência; a segunda seção discorre sobre *A LA transdisciplinar e as práticas teatrais no ensino do FLE*, assinalando a LA como área (trans/in) disciplinar; a terceira, *Metodologia*, aponta os procedimentos adotados nesta investigação; e, por fim, a *Análise de dados* mostra as etapas trabalhadas durante esta investigação, composta de dados preliminares.

2. A LINGUÍSTICA APLICADA (TRANS/IN)DISCIPLINAR: ENTRE REFORMULAÇÕES E CONCEITOS

A Linguística Aplicada passou por diversas transformações em seu conceito até constituir-se hoje como um espaço amplo no sentido de diálogo com outras áreas e disciplinas, não só do campo de estudos da linguagem, mas também da Sociologia, Antropologia, Estudos Culturais, entre outros. Foi vista por muito tempo como aplicação de teorias linguísticas, voltada à elaboração e à utilização de técnicas de ensino (CAVALCANTI, 1986), influenciada pelo estruturalismo e gerativismo. O primeiro considerava a língua como um conjunto de termos estruturados que parte do individual para o coletivo enquanto o segundo, tendo como teórico principal o linguista e filósofo Chomsky, defende a ideia de que a língua é inata e que, a partir de um número limitado de regras, é possível gerar números infinitos de frases constituintes do saber. Por um lado, segundo Moita Lopes (2009, p. 13):

Aplicava-se Linguística à descrição de línguas, como é o caso dos livros de Souza e Silva e KOCH, de 1983, intitulados *Linguística Aplicada ao Português: sintaxe e morfologia*; e por outro, ao ensino de línguas,

4 Professor Doutor, da Universidade de São Paulo, Brasil e ministrou a disciplina Práticas Teatrais e o ensino do FLE, na especialização em Metodologia do Ensino da língua e das Literaturas de Expressão Francesa, da qual participei em 2015.

notadamente estrangeiras (por exemplo: CHASTAIN, 1971). Foi assim que, de fato, a LA começou.

Sob questionamentos a respeito de seu caráter aplicacionista, a LA passou por sua primeira transformação ao ser pontuada, nos trabalhos de Widdowson, a distinção entre LA e aplicação de linguística (1970 *apud* MOITA LOPES, 2009). Aos linguistas aplicados não caberia o olhar fiel à realidade, mas aos usuários e, sendo assim, à LA serviria o papel de mediadora entre as teorias linguísticas e o ensino de línguas com contribuições de outros campos do saber, abrindo portas para “se operar de modo interdisciplinar” (MOITA LOPES, 2009). Apesar da abertura de caminho, as teorizações eram predominantemente voltadas ao ensino e à aprendizagem do inglês, o que foi criticado por muitos autores, pois a preocupação estava na venda de livros e não nos fenômenos locais.

Posteriormente, quando outros contextos de ensino e aprendizagem começam a ser pesquisados (língua materna e outras disciplinas do currículo), a LA passa a investigar outros contextos institucionais, diferentes dos escolares, preocupando-se com o uso da linguagem situada da ação.

Assim, falava-se então em “aprendizagem situada” (LAVE e WENGER, 1991); e “discurso situado” (DURANTI e GOODWIN, 1992) ou em “interação situada” (GUMPERZ, 1992). E o interesse passa a ser “a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana” (WERTSCH, 1991, p.8), que é levada a termo pelo discurso/interação. (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Distanciando-se cada vez mais da concepção de LA voltada ao ensino e aprendizagem do inglês, foi as mudanças e avanços do mundo globalizado que outras teorias emergiram e começaram a agregar seus valores à LA. Segundo Moita Lopes (2009), as indagações sobre o sujeito social protagonizaram os questionamentos que as Ciências Sociais e Humanas traziam à baila, discursando a necessidade de se inverter as visões sobre esse sujeito que até o momento eram constituídas partindo de uma hegemonia.

Na formulação que perdura até os dias atuais, a LA figura como área *indisciplinar*, pois salienta que “ela é indisciplinar tanto

no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

As mudanças (ou viradas, como predisse Moita Lopes) da LA, tornando-a indisciplinar (MOITA LOPES, 2009) ou transgressiva (PENNYCOOK, 1998) ou da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), mostram que houve a desvinculação de fato do entendimento de se limitar à Linguística, já que outros campos do conhecimento poderiam desvelar alcances muito mais amplos e relevantes para os anseios do mundo atual.

A aprendizagem de uma língua passa a ser vista como um fenômeno complexo que ultrapassa a compreensão de sistemas linguísticos (LEFFA, 2006). A LA amplia-se para além do ensino de línguas, estando, assim, na visão de Cavalcanti (1986), ao nível de questões de uso da linguagem na escola ou em um contexto social mais amplo. Da amplitude da LA, cabe o olhar para a compreensão do ensino de línguas estrangeiras no diálogo transdisciplinar, nosso foco na próxima seção.

3. A LA TRANSDISCIPLINAR E AS PRÁTICAS TEATRAIS NO ENSINO DO FLE

No ensino de línguas ainda se observa práticas enraizadas na primeira fase da LA. A preocupação no ensino da estrutura da língua sem métodos e conversações que explorem outros olhares teóricos e metodológicos ainda está presente. Ser professor equivale a ser pesquisador porque permite compreender os percursos disciplinares e poder reinserir seu objeto em outros/novos campos de estudo (SIGNORINI, 1998).

O conceito de transdisciplinaridade também é relevante no ensino de língua estrangeira, visto que “a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes” (SIGNORINI, 1998, p. 101).

Nesta perspectiva, o Quadro Comum Europeu de Referência para línguas (2001) propõe para o ensino de línguas estrangeiras a realização de tarefas capazes de explorar situações reais de comunicação. Nesse sentido, com foco na realização da tarefa, o sujeito se engaja na utilização da língua-alvo visando atingir o

objetivo discursivo em cena (CHARAUDEAU, 2008). Os manuais de FLE buscam trazer situações reais de uso da língua, porém ainda europeizadas, com propostas para a expressão oral que exploram poucos contextos sociais e apenas sinalizam uma abordagem intercultural. As propostas de atividades de expressão oral em sua maioria são individuais ou em dupla, muitas vezes inviáveis aos professores do ensino regular com classes numerosas e pouco tempo a ser explorado. Além disso, o conceito de bilinguismo engendrado em muitos professores delineia-se na noção de que o aluno deve falar fluentemente as duas línguas, fato este que causa recusa de muitos alunos na participação das atividades pela possibilidade de cometerem erro na pronúncia. Para Barthélemy (2007), os professores precisam dispor de ferramentas necessárias para integração social nas atividades de compreensão (e expressão) oral.

Por isso, pensar em práticas (como as teatrais) com o envolvimento em grandes grupos permite colocar em ação não apenas estruturas linguísticas e sim questões de caráter comportamental, individual e social. Segundo Yaiche (*apud* VALENTIM, 2008, p. 2, tradução nossa) “uma maneira de fazer entrar o real no universo da sala de aula, esse real que frequentemente é deixado da porta para fora da sala, de certo modo fantasmagórico, episódico e assim desconexo com autor de exercício feito de perguntas existenciais”⁵.

Compreendendo a eficácia da utilização dos jogos, Spolin (2006) desenvolveu uma série de exercícios de atuação voltados à preparação de atores que, mais tarde, foram experimentados em ambientes escolares. Assim, as práticas teatrais surgem no contexto educacional como caminho para dar voz ao aprendiz, alcançando o ensino de línguas como ponte de acesso ao protagonismo e à experiência criativa. Para a autora, os jogos teatrais têm sua aplicabilidade em qualquer disciplina, basta que haja abertura no ambiente, pois “pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que tem para ensinar” (SPOLIN, 1987, p. 3).

Nos jogos teatrais propostos por Spolin (2006), os participantes são desafiados a encontrar uma resposta de caráter cênico a um determinado problema envolvendo o aspecto da linguagem teatral.

5 “une manière de faire entrer le réel dans l’univers de la classe, ce réel qui est le plus souvent laissé à la porte de la classe et qui n’apparaît que d’une façon fantomatique, épisodique, et donc désarticulée au gré d’exercice fait auteur de questions existentielles”.

Para realização de um jogo teatral, a autora destaca quatro elementos que devem ser respeitados para que o jogo possa ser direcionado por qualquer pessoa que não tenha formação teatral, a saber: **a solução de problemas** – o jogo deve ter um objetivo; **o foco** – para solucionar o problema é necessário que se mantenha o foco no objetivo; **a instrução** – um auxílio, um guia para orientação dos alunos para que estes mantenham o foco no problema; **a avaliação** – entra em ação quando o jogo termina. Elo de comunicação entre os jogadores, o professor apenas auxilia na avaliação da plateia (outros jogadores).

Esses quatro elementos do jogo teatral estão presentes também na execução do jogo dramático. Bernard Dort (*apud* REIS, 2008) vê o jogo dramático como uma prática coletiva, tendo como alicerce a improvisação, propondo assim a prática teatral no âmbito educacional. Ryngaert em *Le jeu dramatique en milieu scolaire*⁶ enumera elementos básicos para definição de jogo dramático:

1. ... não visa uma reprodução fiel da realidade, mas uma análise desta a partir de um discurso mantido em uma linguagem artística original que se distancia do naturalismo.
2. ...é uma atividade coletiva. [...]
3. ... não é subordinado ao texto [...]
4. ... não visa a representação oficial envolta por um aparato importante [...]
5. ... não solicita atores virtuosos [...] visa formar “jogadores” mais preocupados em dominar seu discurso do que em criar ilusão [...] Estes não buscam nem **ser** (como a criança pequena que joga) nem **aparecer** (como certos atores) mas **mostrar**. [...]
6. ... não precisa nem de cenário, nem de figurino, nem de acessórios no sentido tradicional [...]
7. ... Os objetivos educativos visados a longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo “aqui e agora”. (*Apud* REIS, 2008, p. 62).

Segundo Massaro (2002), o processo simultâneo de aquisição e aprendizagem da língua estrangeira e da linguagem teatral coloca o

6 O jogo dramático nas escolas.

sujeito/aprendiz/participante em um engajamento discursivo, envolto da ficção, dentro da perspectiva acional adotada pelo QEER, para “realizar tarefas comunicativas e atividades nos vários contextos da vida social com as condições e as limitações que lhes são próprias” (QEER, 2001, p.13).

Percorrendo o domínio transdisciplinar, Massaro (2002) experimentou a inserção da linguagem teatral em suas aulas de língua francesa. Em sua análise, o desempenho oral dos aprendizes que participaram das oficinas com práticas teatrais era melhor se comparado a alunos do ensino regular. O autor executou uma oficina experimental intitulada *On joue en français*⁷ na qual cada módulo era cumprido através de um protocolo composto por oito fases. No detalhamento da sequência, o autor elencou as seguintes etapas: a primeira, denominada **criação de um ambiente ideal/disposição para o trabalho**, a qual é o momento de, através do relaxamento ou descontração, envolver os jogadores tomando como ponto de partida seus conhecimentos prévios. Na etapa seguinte, é o momento de explorar as **dimensões linguísticas** através de práticas de leitura e escrita. Na **aquisição da linguagem teatral** insere-se os jogos teatrais, a fim de preparar os jogadores para o jogo dramático. Na fase de **elaboração do jogo dramático**, com instruções e restrições determinadas pelo professor/animador, os jogadores formulam uma apresentação que inclua os elementos das aquisições linguísticas e teatrais. Aqui, Massaro aponta que o tempo deve ser curto para que os grupos se organizem, a fim de garantir que a apresentação transcorra de forma improvisada. No momento da **apresentação de cada equipe diante da plateia**, os aprendizes fazem suas apresentações uns aos outros, pois “sem plateia não há teatro” (SPOLIN, 1987, p.11). Após a apresentação, segue-se a etapa da **avaliação**, momento de a plateia expor sua opinião sobre o jogo dramático, se houve o cumprimento das instruções e obediência às restrições, assim “aqueles que estão na plateia passam de observadores passivos a participantes ativos no problema” (SPOLIN, 1987, p. 23). Comentários feitos, após as apresentações e avaliações dos grupos, entra em cena o **rejogo**: ocasião para reformular suas apresentações

7 Nós jogamos em francês. Oficina aplicada em um viés experimental, como parte de uma pesquisa de mestrado, do Professor Doutor Paulo Roberto Massaro, realizada na Aliança Francesa de São Paulo de 1991 a 1996 e na Escola de Aplicação da Faculdade de Pedagogia da Universidade de São Paulo em 1999.

incorporando as sugestões da plateia. E, por fim, a **reavaliação** para análise mais uma vez das apresentações, sendo o momento das equipes se autoavaliarem e do professor/animador fazer suas considerações.

4. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa (TEIXEIRA, 2010) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994), com perspectiva indisciplinar (MOITA LOPES, 2009) e foi desenvolvida com procedimentos na pesquisa-ação (BARBIER, 2007), permitindo que os sujeitos participantes envolvidos pudessem planejar, organizar e realizar eles mesmos suas inferências de modo consciente.

Os participantes deste estudo são estudantes do nono ano da Educação Básica da Escola Estadual Professor Lucimar Amoras Del Castillo, situada no bairro Santa Rita, na cidade de Macapá, na qual a pesquisadora realiza suas funções laborais como professora. O livro didático adotado é o método *Adosphère1* da editora Hachette e o planejamento foi construído utilizando o módulo sete do referido manual.

Figuras 1 e 2 - Método de FLE Adosphère e módulo 7



Fonte: Editora Hachette.

Para análise e as interpretações de dados foi proposta uma sequência didática, na perspectiva de Massaro (2001) e, obedecendo ao protocolo para a sequência didática, foram necessários cinco encontros (com duas aulas de 50 minutos cada) para o desenvolvimento dos seguintes itens:

1. Criação de um ambiente favorável e provocador
2. Aquisições Linguísticas
3. Aquisição da Linguagem Teatral
4. Elaboração de um jogo dramático em equipes
5. Apresentação de cada equipe diante da plateia (outros aprendizes)
6. Avaliação pela plateia
7. Rejogo
8. Reavaliação

Ao final de cada encontro foi proposta uma roda de conversa (discussão sobre a atividade desenvolvida, como foi a participação da turma e o que acharam da atividade proposta), cabendo a um aluno o registro em diário de bordo e registro audiovisual pela pesquisadora/professora. As oito fases foram finalizadas e concluídas com a aplicação de um questionário.

No tópico a seguir evidencia-se a análise dos dados, cujos registros foram levantados pelos seguintes instrumentos: questionário, produção escrita dos participantes, diário de bordo dos participantes, diário de bordo da professora pesquisadora e gravação em vídeo.⁸

5. ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo o protocolo de Massaro (2001), apresentar-se-á a descrição de cada uma das oito fases executadas, as quais objetivam a utilização de duas linguagens de forma simultânea: a língua estrangeira e a linguagem teatral.

5.1 Criação de um ambiente favorável e provocador

No primeiro encontro, para *mise en route*⁹, a agenda de pesquisa centrou-se em colher as referências dos discentes acerca do lugar onde moravam, conhecer suas histórias sobre viagens em família e/ou lugares que gostariam de conhecer. Os alunos visualizaram imagens

8 Por se tratar de um estudo de âmbito inicial, as análises de alguns instrumentos estão inconclusas.

9 Utiliza-se essa expressão para designar a introdução do assunto, o início da conversa, objetivando que os alunos tragam suas vivências, busquem na memória as referências sobre a temática.

de países francófonos e foram indagados sobre o que as imagens representavam, se reconheciam os lugares, se já ouviram falar ou se sabiam informações de alguma comunidade francófona.

Depois, os participantes assistiram aos vídeos sobre os lugares (França, Canadá, Suíça, Martinica, Senegal, Guiana Francesa) para conhecerem cada região. No segundo encontro, a aula foi iniciada com músicas tradicionais das comunidades linguísticas para verificar se, pelo ritmo, os estudantes conseguiriam identificar a qual cultura/país pertencia a melodia. Com a utilização de mídias, os alunos puderam conhecer não só os lugares, mas os povos e suas culturas.

5.2 Aquisições Linguísticas

Atividades de cunho linguístico são trabalhadas nesta etapa, visando a aprendizagem dos objetivos propostos.

O objetivo comunicativo do módulo sete do livro *Adosphère 1* de (HIMBER; POLETTI, 2011) consiste em falar de características de um país (ênfaticamente as regiões francófonas) e descrever passeios turísticos nesses lugares. Terminada a realização das tarefas propostas pelo livro, os alunos conheceram as normas para escrita de um cartão postal e, então, foi proposta a produção desse gênero textual tendo como objetivo comunicativo relatar uma viagem realizada em alguma comunidade francófona e endereçar o cartão a um familiar, descrevendo o lugar visitado. Anterior à produção do cartão, foi explorado o léxico para a produção escrita através de um modelo.

Figura 3 - Modelo de Cartão Postal



Fonte: Carte Postale de Paris (Patricia Hubert).

Após, com o auxílio do dicionário, a partir do modelo, os alunos pesquisaram outros léxicos para utilizar em seus cartões. E, assim, foi finalizado o terceiro encontro. Apesar de ser um gênero que os alunos não têm contato, o cartão postal foi bem recebido pelos alunos. É interessante ressaltar que a partir do contato com o referido gênero, foi possível fazer comparações com as redes sociais utilizadas atualmente as quais vêm substituindo esta prática de escrita.

Com a dimensão linguística explorada, a experimentação prosseguiu para aquisição de uma segunda linguagem, a teatral.

5.3 Aquisição da Linguagem Teatral

No Teatro, para Spolin (1987, p. 13), quando o artista “cria a realidade no palco, sabe onde está, percebe e abre-se para receber o mundo fenomenal”. No entanto, para se criar algo, é necessário se ter o gatilho que desperte tal entrega. Sendo assim, o trabalho com jogos teatrais constituiu-se mola propulsora para o despertar para a linguagem teatral.

No quarto encontro, foi proposta a inserção dos seguintes jogos teatrais: cabo de guerra (SPOLIN, 2006 - ficha A12), siga o seguidor (SPOLIN, 2006 - ficha A17) e *tableaux vivants*¹⁰ (*site dramaction*¹¹). As instruções para os jogos foram:

1) Cabo de guerra: dividido em times de dois. Um time por vez, cada jogador tentou puxar o outro fazendo-o atravessar a linha do centro, exatamente como no jogo do cabo de guerra. Aqui, contudo, a corda não é visível, mas feita de substância do espaço.

2) Siga o seguidor: times de dois. Um jogador é o espelho, o outro o gerador dos movimentos. O diretor inicia o jogo de espelho normal e então diz *Mudança!* Para que os jogadores invertam as posições. Essa ordem é dada a intervalos. Quando os jogadores estiverem iniciando e refletindo com movimentos corporais amplos, o diretor dá a instrução: *Os dois espelham! Os dois iniciam!*

10 Quadros vivos.

11 Dramatização.

3) Quadros vivos: um aluno sai da sala. O animador diz um lugar, o grupo representa em uma imagem fixa todos os caracteres que estão neste lugar. O aluno que saiu, entra e deve adivinhar o lugar. Se ele estiver errado, o anfitrião diz: “mime!” e os personagens ganham vida. Se o aluno ainda não encontrar, o facilitador diz: “Quadro falado!” e o grupo fala como se fala nesse lugar (tradução nossa)¹². Exemplos de lugares (possivelmente frequentados numa viagem): biblioteca (ler um livro), restaurante (almoçar), jardim (fazendo passeio), rua (atravessando a rua, olhando vitrines), praia (ir ao mar), shopping (experimentando roupas), praça (brincar), museu (observar as artes). No momento do “quadro falado”, os alunos tiveram que utilizar enunciados presentes no cartão postal que produziram.

Objetos, vestimentas e acessórios foram deixados espalhados pela sala (sem o comando de utilizá-los nos jogos) e os alunos fizeram uso dos mesmos no terceiro jogo teatral, preocupando-se em deixar a cena mais fiel possível à realidade. Com todos os participantes atuando ao mesmo tempo, não houve recusa em razão de timidez de nenhum aluno. Os jogos teatrais demonstraram que são relevantes também no ensino de línguas, tendo em vista seu caráter motivador mostrando um melhor desempenho e atenção dos alunos à aula. Segundo Spolin (*apud* VALENTIM, 2008), os jogos teatrais têm aplicabilidade em qualquer disciplina e foi possível constatar sua eficácia também nas aulas de FLE, um diálogo possível em razão das contribuições de outras áreas como o Teatro.

5.4 Elaboração de um jogo dramático em equipes

Momento de experienciar os elementos linguísticos e teatrais trabalhados nas fases anteriores, os aprendizes tiveram um tempo delimitado para elaboração de um jogo dramático, na busca para a solução de uma tarefa proposta pela mediadora/animadora,

12 “tableaux vivants: un élève sort de la salle. L’animateur annonce un lieu, le groupe représente en image arrêtée tous les personnages qui se trouvent dans ce lieu. L’élève qui est sorti entre et doit deviner le lieu. S’il se trompe, l’animateur dit: ‘tableau mimé !’ et les personnages s’animent. Si l’élève ne trouve toujours pas, l’animateur dit: ‘tableau parlé !’ et le groupe parle comment on parle dans ce lieu”.

evidenciando: a escolha de um lugar, ações a serem desempenhadas nele e atos de fala adquiridos durante as aulas. Esta fase foi executada tendo as seguintes instruções:

- a) Formar dois grupos com 10 participantes cada;
- b) Cada participante teve de escolher uma ação que foi trabalhada na fase de aquisição da linguagem teatral no jogo *tableaux vivants*;
- c) Escolher um ato de fala do indutor textual (cartão postal) trabalhado na fase de aquisição linguística.

Algumas restrições são colocadas para a elaboração do jogo, constituindo-se de algo que o jogador é “obrigado” ou “proibido” a usar no momento da apresentação. Para Massaro (2008), a intenção é aumentar o número de tarefas a serem cumpridas no momento do jogo dando mais dinamismo à cena, compondo assim a prática teatral. As restrições escolhidas foram:

I) Restrições situacionais

O ambiente cênico para apresentação do jogo foi delimitado, a partir dos lugares escolhidos pelos alunos para produção do cartão postal.

Exemplos:

- a) Dans la tour Eiffel
- b) Dans le château de Glace au Québec
- c) *À la plage en Martinique*
- d) *À la place en Guyane*¹³

II) Restrições teatrais

- a) Utilizar todo o espaço da sala.
- b) Estar em harmonia (no ritmo) com a música tradicional do país (indutor sonoro trabalhado na fase de criação do ambiente favorável) ao encenar a ação escolhida da fase de aquisição da linguagem teatral.

13 a) Na Torre Eiffel.

b) No Castelo de Gelo em Québec.

c) Na praia em Martinica.

d) Na praça da Guiana.

5.5 Apresentação de cada equipe diante da plateia (outros aprendizes)

Após a elaboração do jogo dramático, as equipes foram chamadas para apresentarem seus jogos umas para as outras. As apresentações foram feitas uma de cada vez para que houvesse interação comunicativa com a plateia, pois esse plano, segundo Massaro (2008, p. 11), “é um componente indispensável para que a prática seja considerada substantivamente teatral, plano este igualmente estruturado pela codificação e comunicação de sentidos”.

5.6 Avaliação pela plateia

A avaliação é realizada pela equipe que estava na plateia, ao final da apresentação. As regras para avaliação foram colocadas pela pesquisadora, a fim de levar os aprendizes a refletirem sobre o que dizer, pois, segundo Spolin (1987), a avaliação deve versar sobre o que foi visto e comunicado e não sobre comentários que possam “atacar ou proteger” os jogadores.

Quando encerrou a apresentação, o grupo sentou e ficou em silêncio enquanto a plateia avaliou se a equipe cumpriu as instruções e as restrições exigidas. Relatou ainda sobre o que gostou, sugerindo modificações para melhorar o jogo dramático. Essa fase aconteceu em razão de “estimular a equipe de jogadores a negociar o sentido do discurso proferido e a reformulá-lo na fase seguinte, o rejeito” (MASSARO, 2002, p. 119, tradução nossa)¹⁴. Segue abaixo alguns comentários da análise inicial das gravações:

Tabela 1 - Avaliação das equipes

Instruções e Restrições	Avaliação da plateia	Avaliação da plateia
	Jogo dramático 1 (à la plage en Martinique)	Jogo dramático 2 (à la place en Guyane)
Escolher uma ação trabalhada nos jogos teatrais	- Percebi várias ações.	- Gostei das ações.

¹⁴ “inciter l’équipe de joueurs à négocier le sens du discours proferé et à le reformuler à la phase suivante, le rejeu”.

Escolher um ato de fala do cartão postal.	- Falaram pouco, devem falar mais e mais alto.	- Não falaram quase nada.
<i>Restrições situacionais</i>	- Percebi que estavam na praia.	- Ela imitou bem o passeio na praça,
<i>Restrições teatrais</i>	- Não vi ninguém dançando.	- A colega dançou bastante, mas foi só ela.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.7 Rejogo

Os alunos reformularam seus jogos dramáticos incorporando as sugestões da plateia para apresentarem novamente no término das avaliações. Aqui, segundo Massaro (2008), é que haverá a solidificação do aprendizado linguístico e teatral.

5.8 Reavaliação

Esta fase constituiu-se da avaliação do rejogo, portanto, o grupo foi novamente avaliado pela plateia nos moldes da primeira. Alguns comentários durante a reavaliação foram que os grupos: “se movimentaram mais”; “disseram mais coisas em francês”; “foi mais legal”.

Esta fase possibilita também que os aprendizes se avaliem na utilização das duas linguagens, permitindo que expressem qual foi relevância da experiência na metodologia empregada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de algumas atividades que os livros didáticos exploram as quais podem encaminhar exercícios de expressão oral para situações mais dinâmicas e reais, eles são o temor por parte da maioria dos alunos, visto que os colocam no foco das atenções. As práticas teatrais executadas em grandes grupos mostraram-se uma ferramenta viável diante à exposição tão temida pelos alunos, ao se expressar em língua estrangeira.

Práticas artísticas como o teatro ainda são vistas como “trabalhosas” e incapazes de serem conduzidas por pessoas sem formação em artes cênicas. No entanto, constatou-se que os jogos teatrais propostos por Spolin (2006) também podem ser utilizados nas aulas de língua francesa e proporcionam um ambiente favorável “à plena participação, comunicação e transformação” na sala de aula. O engajamento de cada aprendiz se deu através do próprio sujeito discursivo, atingindo diretamente os objetivos comunicativos propostos pelo método, com auxílio do diálogo transdisciplinar com a linguagem teatral.

Muitos modos contemporâneos de fazer LA estão circulando, segundo Moita Lopes (2009), no entanto poucos “atravessam as fronteiras disciplinares” e provocam mudanças significativas no modo de ensinar e aprender uma segunda língua. Inverter e dialogar, como salienta Kleiman (2013), a agenda de pesquisa com ação e intervenção que visem um olhar de dentro no processo de ensino e aprendizagem é algo a ser contemplado na utilização de práticas teatrais, pois coloca em ação não apenas estruturas linguísticas, mas práticas sociais as quais transpõem o real para as atividades de expressão oral.

Ao avaliarem o trabalho do outro, buscou-se obter alavanca para o aperfeiçoamento das apresentações formuladas por eles mesmos. Ao se reavaliarem, o papel da professora/animadora foi o de exaltar todo o esforço e a dedicação que o outro grupo dispôs às apresentações, propiciando uma aula agradável e amistosa.

Assim, agregando outras ferramentas pedagógicas ao ensino do FLE, as aulas não ficarão restritas ao manual e/ou atividades que impedem a participação de todas as “vozes” da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARTHÉLÉMY, F. **Professeur de FLE: historique, enjeux et perspectives**. Paris: Hachette, 2007.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. *In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar***. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso: modos de Organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Lisboa: Edições ASA, 2001. Disponível em: www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/.../quadro_europeu_comum_referencia.pdf

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar***. São Paulo: Parábola, 2006.

HIMBER, C.; POLETTI, M. L. **Adosphère Méthode de Français 1**. Paris: Hachette, 2011.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. *In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente fetschrift para Antonietta Celani***. São Paulo: Parábola, 2013.

LEFFA, J. V. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade**. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, 2006.

MASSARO, P. R. Language théâtral et FLE: acquisition simultannée? Une expérience menée en milieu scolaire brésilien. *In: **Dialogues et Cultures***, v. 45, p. 294-297, 2001.

MASSARO, P. R. On joue en français: les pratiques théâtrales et le processus d’acquisition/aprentissage du FLE. *In: **Synergies Brésil***, v. 3, p. 112-120, 2002.

MASSARO, P. R. **Teatro e língua estrangeira: entre teoria(s) e prática(s)**. São Paulo: Paulistana, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PENNYCOOK, A. A LA dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

REIS, M. G. M. dos. **O Texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira**. 2008. 259 f. Tese (Doutorado) - FFLCH – USP, 2008.

RYNGAERT J.-P. **Le jeu dramatique en milieu scolaire**. Bruxelles: De Boeck, 1990.

RYNGAERT J.-P. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: LOPES, Luiz Paulo da M. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduarda do José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987. Título original: *Improvisation for the theater*.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais. O fichário de Viola Spolin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VALENTIM, A. A. A. **A vivência lúdico improvisacional compartilhada**: uma experiência em nível inicial de aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE). 2008. 261 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - FFLCH – USP, 2008.

O DICIONÁRIO MONOLÍNGUE NAS AULAS DE FLE-ÂMBITO ACADÊMICO: UM ESTUDO DE CASO

Diego da Silva GOMES¹
Universidade Federal do Amapá

Mariana Janaina dos Santos ALVES²
Universidade Federal do Amapá

RESUMO

Este artigo é resultante de monografia apresentada na Universidade Federal do Amapá, Campus binacional de Oiapoque. O recorte tem como objetivo mostrar parte dos resultados obtidos a partir do estudo que analisou o uso do dicionário monolíngue nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE), no âmbito acadêmico, assim como identificamos os efeitos na aprendizagem dos estudantes. Para tanto, aplicou-se um questionário, como instrumento para coletas de dados, aos estudantes do curso de Letras Português/Francês em Oiapoque, a fim de verificar como se dá o uso do dicionário nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) e este artigo pretende mostrar parte desses resultados. Este trabalho se

1 Estudante do oitavo semestre do curso de Licenciatura Plena em Letras Português e Francês da Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional de Oiapoque. E-mail: diehunifap@gmail.com

2 Professora de língua e literatura francesa na Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional de Oiapoque. Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara. Membro do Núcleo de Pesquisa em Estudos Literários (NUPEL). E-mail: marianaalves@unifap.br

apoia nos estudos de Moreira (2009), Sobrinho (1998), Duran (2004) e Ferreira (2009) fontes teóricas para desenvolvimento desta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário. FLE. Universidade.

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho foi fazer uma pesquisa sobre o uso do dicionário monolíngue³ nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE). Esta pesquisa apresenta informações pertinentes no que tange ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira aplicada ao contexto universitário. Nesse sentido, verificamos a importância do seu uso e suas contribuições para aquisição linguística no processo de aprendizagem de um estudante, assim como, verificamos quanto ao uso do material didático complementar, como suporte para professores de língua estrangeira. Fizemos uma abordagem sobre o dicionário bilíngue comparando-o com monolíngue, caracterizando-os a fim de conhecê-los.

Apesar, porém, do dicionário monolíngue ser o foco principal desta pesquisa, julgamos necessário citar o uso do dicionário bilíngue como, também, um material importante. Pois ele, além de acessível, oferece a possibilidade de buscar informações a partir do outro que já se conhece. No entanto, faremos nosso estudo em torno do dicionário monolíngue. Por fim, propomos com esse trabalho, fazê-lo notar aos professores, como também, suscitar entre os estudantes a discussão sobre o aprendizado do FLE, sobretudo, aqueles que estão em processo de formação docente.

2. O DICIONÁRIO MONOLÍNGUE E O BILÍNGUE: BREVE REFLEXÃO E COMPARAÇÃO

É importante ressaltar que, para este trabalho, o foco é o dicionário monolíngue de uso geral, objeto de estudo da presente pesquisa, chamado também de dicionário de língua. Porém, entre os tipos de dicionários usados por estudantes de língua estrangeira (LE), podemos destacar dois, os mais comuns que são: o bilíngue e o monolíngue. Contudo, não os consideramos mais importantes que os dicionários de sinônimos

³ Dicionário monolíngue também é chamado de unilingue e dicionário de língua.

e antônimos, os dicionários analógicos, os dicionários etimológicos, entre outros. A escolha deu-se por se considerar que cada um tem a sua aplicabilidade na atividade comunicativa proposta, entretanto, os dicionários de língua são os mais utilizados em aulas de idiomas.

Em virtude disso, discorreremos sobre duas obras de referências que tratam do ensino aprendizagem de língua, comparando-as, a fim de conhecê-las. Segundo Duran (2004) o dicionário bilíngue foi banido do contexto de ensino de línguas estrangeiras por um longo período, pois se acreditava que a aquisição da língua estrangeira poderia se dar sem o auxílio da língua materna e, portanto, a presença da língua materna só prejudicaria a aquisição.

Nesse sentido, podemos verificar os argumentos desfavoráveis ao uso do dicionário bilíngue na aprendizagem de língua estrangeira sob a seguinte estrutura:

- Algumas equivalências, muitas vezes, estão ausentes nos dicionários bilíngues;
- nos dicionários bilíngues, as traduções simples reforçam a ideia errônea de que há sempre uma correspondência para a unidade lexical da língua estrangeira na língua materna e vice-versa, o que acaba dificultando a internalização da língua estrangeira;
- nos dicionários bilíngues, as traduções frequentemente omitem o conteúdo conotativo das unidades lexicais. (DURAN, 2004, p. 55).

Segundo os estudos de Ferreira (2009, p. 53), entendemos que esses comentários desfavoráveis se dão pelas informações que esta obra apresenta. Para a autora, o dicionário bilíngue é uma obra de referência que trata da equivalência das unidades lexicais de duas línguas. Indica, portanto, a tradução do item de uma língua de partida para a língua de chegada, essa tradução se dá a partir da língua materna para a língua estrangeira e/ou vice-versa. Ou seja, o papel fundamental de um dicionário bilíngue é ser uma ferramenta para traduzir, entender um texto ou um discurso composto em uma linguagem diferente daquela do leitor.

Por outro lado, Duran (2004) aponta alguns comentários favoráveis sobre o dicionário bilíngue, segundo ela:

- Os dicionários bilíngues são muito úteis quanto à produção, pois, nele não se utilizam conceitos totalmente novos e, portanto, a definição não faz tanta falta quanto os equivalentes;
- o aprendiz só sente que conhece realmente uma unidade lexical estrangeira quando consegue associá-la a um equivalente em sua língua materna;
- o dicionário bilíngue pode determinar um público específico (ao determinar a língua que fará par com a língua estrangeira), e por isso, pode atender a necessidade particular desse público.

Outra obra de referência usada para o ensino de língua é o dicionário monolíngue, também conhecido como dicionário de língua. É aquele que apresenta uma só língua. Segundo Farias (1998) o dicionário de língua engloba os dicionários unilíngues e é o tipo mais comum de dicionário.

O dicionário monolíngue (DM) apresenta o léxico de uma língua de forma alfabética, fornecendo sobre cada lexema informações variadas como: a pronúncia, a etimologia, a classe gramatical, a definição e as exemplificações quanto ao emprego e formas sinonímicas.

Além disso, conforme a definição:

O dicionário monolíngue é aquele, no qual, os itens lexicais listados e os verbetes que os explicam e as entradas e saídas pertencem à mesma língua. Apresenta o significado das palavras na própria língua estrangeira e oferece definições de vocábulos sob a ótica descritiva, por isso, quando um estudante procura o significado de uma palavra, aprende outra. Este tipo de dicionário é bem utilizado quando se deseja obter informações mais detalhadas e precisas a respeito do idioma ou encontrar palavras mais difíceis e pouco frequentes. (FERREIRA, 2009, p. 52).

Assim sendo, no DM o estudante tem evidentemente a necessidade de buscar pelas “palavras difíceis”, uma vez que as palavras mais frequentes são reconhecidas no contexto e por ele são

identificadas. Outrossim, Duran e Xatara (2006, p. 147) o considerarem os pressupostos de Biderman (1984) explicam que: “os equivalentes, nesse caso, podem ser considerados como um tipo de paráfrase”.

Entendemos que a paráfrase na definição do dicionário apresenta uma linguagem simples e que corresponde aos lexemas que envolvam vocábulos referentes à palavra base. Desta forma, podemos verificar uma distância entre o conteúdo presente no dicionário bilíngue e o dicionário monolíngue, embora estas duas obras estejam no âmbito de estudos de aprendizagem de uma língua estrangeira eles pertencem a domínios diferentes quanto à forma.

Para Nation (2008) o dicionário monolíngue tem também algumas desvantagens. Para ele, os dicionários monolíngues são frequentemente difíceis de usar, especialmente para iniciantes em uma língua estrangeira. Embora forneçam muita informação, nem sempre elas são claras. Ademais, para o autor, a informação extralinguística é dada em linguagem legível e isso pode facilmente induzir erros de interpretação, especialmente para os iniciantes que não têm conhecimento suficiente para entender essas informações.

3. O DICIONÁRIO MONOLÍNGUE NAS AULAS DE FLE

Para o ensino de língua estrangeira, de acordo com as pesquisas desenvolvidas sobre a utilização do dicionário em sala de aula, tais como Sobrinho (1998), Moreira (2009), Ferreira (2009), dentre outros, certamente tem-se o dicionário como uma ferramenta auxiliar importante para o ensino-aprendizado de LE.

Moreira (2009, p. 52) afirma que “o papel da leitura na sala de aula de línguas estrangeiras (LE) vem sendo uma preocupação constante dos professores e pesquisadores envolvidos em pesquisas nesta área”. Entendemos que essa preocupação se dá pelo rendimento e resultado que os estudantes de graduação apresentam, que muitas vezes são insuficientes, principalmente nas aulas de literatura francesa e francófona.

Sabe-se que, normalmente, os estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas brasileiras não possuem domínio em imersão da língua estrangeira para qual se formam professores. Poucos são os que têm o conhecimento avançado da língua. Há casos de universidades exigirem um conhecimento básico

da língua estrangeira, para assim, ingressar no curso de formação (o Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é um exemplo). Com isso, sabemos que as dificuldades em compreender um texto em língua francesa para o estudante estrangeiro são presentes e constantes, mesmo que ele possua o domínio “avançado” da língua. E para que o estudante tenha a compreensão, em caráter de leitor, e essa seja “adequada” ao texto, é necessário buscar algumas medidas.

O dicionário monolíngue é um instrumento adequado para o exercício de atividades nesta competência, pois como colocado anteriormente, o DM se apresenta em uma única língua. Assim, no exercício da compreensão de texto, entendemos que o estudante pretende avançar no que diz respeito ao domínio da língua e fazê-lo pensar em língua em francesa é uma das alternativas principais para que este avanço aconteça.

Para que o professor em formação tenha a leitura insatisfatória, como afirma Moreira (2009), ele possui um número insuficiente de palavras em seu léxico. Nos seus estudos, o léxico foi apontado como elemento que permite a melhor previsão de uma boa leitura. Ou seja, independente da estratégia de leitura, ela é interrompida se o vocabulário for insuficiente.

Entendemos que o desconhecimento de uma palavra, transmitirá, possivelmente, a insegurança no estudante durante as atividades de leitura, e isso, dificulta a compreensão do texto. Desta forma, acreditamos que o dicionário é um recurso a mais neste momento para diminuir as dúvidas quanto ao vocabulário. Além disso, o dicionário pode ser particularmente útil.

Outrossim, durante as atividades de leitura, segundo Baron e Bertrand (2012), o uso constante do DM permite o manuseio “correto” desta obra. A frequência em pesquisas e a utilização desta ferramenta provoca no estudante o “automatismo” que faz com que ele encontre as informações rapidamente, após repetir esse processo várias vezes. Pois, entendemos que não é signficante apenas se apoiar em um DM, mas conhecê-lo e utilizá-lo de forma adequada.

Permite, também, conhecer a definição de uma palavra e saber quais palavras usar em determinado contexto. Com um domínio signficante da língua francesa, um estudante conhece muitos vocábulos, mas existem palavras que dependem do contexto para serem empregadas. Um exemplo é palavra “Juiz” que, em português,

pode ser usada para vários contextos com o sentido diferente. Em francês não acontece da mesma forma. Para o âmbito jurídico, utiliza-se “Juge”, para o futebol “Arbitre”.

Quanto à expressão escrita, quais as contribuições que o dicionário oferece para um professor de francês língua estrangeira? A expressão escrita é uma das capacidades mais difíceis. Pois, sabemos que na língua francesa se tem palavras com pronúncias idênticas, por outro lado, a grafia se difere. Como por exemplo: “panser” (tratar) e “penser” (pensar).

O dicionário é essencial para verificar a ortografia, quando o estudante tem dúvidas sobre grafia de uma palavra. Diante de um caso em que não se encontra a palavra desejada é possível que ela não exista ou esteja incorreta. O dicionário permite, ainda, verificar as palavras que são aceitas graficamente de duas formas, por exemplo: “clé” e “clef”.

4. DADOS E ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS

Este trabalho trata-se de um estudo de caso. O estudo de caso é uma forma particular de estudar, e neste caso, é importante abordar, *a priori*, que serão relatadas apenas as informações obtidas da coleta de dados visando expor como ocorre o uso do dicionário por estudantes.

O tempo presente e passado, no modo indicativo, é usado neste questionário, pois, são estudantes que finalizaram as disciplinas do curso, mas que ainda estavam à espera da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, e estudantes que estavam do 7º e 8º semestre da graduação. Passemos, agora, à apresentação das perguntas no questionário, seus objetivos e resultados obtidos.

Questão 1: Durante as aulas de língua francesa (ou fora das aulas, em trabalhos externos, porém, trabalhos do curso), qual tipo de dicionário você mais usa (usou)?

Tabela 1 - Dados da questão número 1

a- Bilíngue	77%
b- Monolíngue	23%
c- Outros (dicionário de sinônimo, por exemplo)	0%
d- Não (faço/fiz) uso de nenhum dicionário.	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo desta pergunta é observar se os estudantes usam (usaram) durante as aulas de língua francesa (ou fora das aulas, em trabalhos externos, porém, trabalhos do curso), e qual tipo de dicionário é (foi) usado com mais frequência. Constatamos, portanto, que todos os questionados fazem uso de um dicionário.

No entanto, o bilíngue e o monolíngue são os mais usados, nenhum outro tipo de dicionário foi constatado, como por exemplo, dicionário etimológico e de sinônimos. Desta forma, 77% dos questionados responderam que usam (usaram) o dicionário bilíngue e 23% responderam usam (usaram) o dicionário monolíngue.

Questão 2: Qual tipo de informação você busca com mais frequência, quando consulta um dicionário?

Esta pergunta foi calculada conforme o número de questionados. Portanto, não somatória das informações em conjunto.

Tabela 2 - Informações que estudantes buscam em dicionário

Sinônimo	33%
Significação (Equivalente em outra Língua)	80%
Definição	87%
Ortografia	80%
Pronúncia	13%
Categoria Gramatical	7%
Etimologia	7%
Vocabulário	33%

Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo desta pergunta era saber quais informações os estudantes buscam com mais frequência no dicionário, 80% buscam pela significação (equivalência em outra língua). Com isso, entendemos que o **dicionário bilíngue** é usado por esses estudantes nas atividades de língua estrangeira. Pois, só o dicionário bilíngue pode dar essa informação que é a significação de uma palavra.

Quanto à definição, 87% dos estudantes, também, usam o dicionário monolíngue, pois, sabemos que para buscar a definição de

uma palavra, é necessário verificar em um recurso da própria língua. Neste caso, indicamos o dicionário de língua de uso geral.

Quanto à verificação de sinônimo, 33% dos estudantes usam dicionário para este fim, 13% dos estudantes usam o dicionário para a pronúncia. Apenas 7% usam o dicionário para verificar a categoria gramatical. Já para verificar a etimologia, 7% usam o dicionário, 33% usam o dicionário para verificar o vocabulário. Nesse sentido, entendemos que os estudantes usam o dicionário para mais de uma função. Entre elas, a verificação da significação, da definição e da ortografia são as mais frequentes, em atividades dos estudantes do curso de Letras Português/Francês.

Questão 3: Responda, de forma clara e objetiva, a seguinte questão: Entre o dicionário bilíngue e o monolíngue, qual é (foi) o dicionário preferido para se trabalhar nas atividades a partir do 3º nível de língua francesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá e por quê?

Nesta pergunta, 47% dos estudantes preferem usar o dicionário bilíngue, 53% optaram pelo uso do dicionário monolíngue. Além disso, a questão cinco revelou algumas considerações dos estudantes questionados, quanto ao uso do dicionário bilíngue e monolíngue.

Quanto à apresentação do dicionário, as qualidades do monolíngue mais citadas foram: (1) melhor definição das palavras; (2) emprego correto da palavra (3) enriquecimento de vocabulário; (4) ajuda na compreensão de texto. Os estudantes que se consideram com um “bom” nível de língua francesa, consultam o dicionário monolíngue e assim buscam conhecer mais a língua.

No caso do DB, as qualidades se restringiram em: (1) tradução, (2) contato com a língua materna e (3) mais fácil na construção de textos. E também, os estudantes que têm dificuldades quanto à aprendizagem de língua francesa optam pelo dicionário bilíngue. A questão de serem bem estruturados, ou seja, as informações são fáceis de se encontrar, apareceu como qualidade, tanto para o dicionário monolíngue quanto para o bilíngue.

Das respostas discursivas extraídas dos questionários:

Resposta 1: preferência pelo dicionário bilíngue.

A falta de conhecimento na língua francesa e muitas dúvidas ao me expressar, mesmo no último nível de língua francesa fizeram

com que eu sempre usasse o dicionário bilíngue, a língua materna para desenvolver minhas atividades era essencial.

Na resposta 01, o estudante escreve sobre a falta de conhecimento em língua francesa e de suas dúvidas. Para ele, mesmo cursando o último nível de língua, o uso do dicionário foi sempre presente. Duas dificuldades foram os motivos, pelos quais, ele prefere usar o dicionário bilíngue. Além disso, o estudante afirma que o contato com a língua materna nas atividades era necessário.

Resposta 2: preferência pelo dicionário bilíngue.

O dicionário bilíngue foi o mais usado nas atividades de língua Francesa, porque mesmo estando já no terceiro nível tinha pouco conhecimento da língua, muita dificuldade de executar as atividades, usava o dicionário bilíngue porque além de ajudar nas atividades tinha o significado na língua Portuguesa o que facilitava a compreensão no contexto em língua francesa.

Na resposta 02, o dicionário bilíngue é preferível pela significação em língua portuguesa. O estudante, estando no terceiro nível, suas dificuldades com a língua francesa o distanciavam do dicionário monolíngue. Como na resposta anterior, a língua portuguesa era o que facilitava sua compreensão em língua francesa.

Resposta 3: preferência pelo dicionário bilíngue.

Entre os dicionários bilíngue e o monolíngue, o preferido para continuar a se trabalhar nas atividades foi o bilíngue, pois era mais fácil para as construções dos textos em francês e saber os significados na língua portuguesa de palavras desconhecidas em francês.

A continuação das atividades, para o estudante da resposta número 03, também é com o uso do dicionário bilíngue. Para ele, é mais fácil para a construção de textos em francês, principalmente, em relação às palavras desconhecidas em que a língua portuguesa pode ajudar.

Resposta 4: preferência pelo dicionário bilíngue.

Sempre usei o bilíngue porque não sou fluente na língua francesa, portanto usar o monolíngue não me ajudaria a entender a significação do que eu procurava.

A não fluência em língua francesa, apresentada por este estudante, vai influenciar na escolha do dicionário para as aulas de língua francesa. Ainda que professores indiquem os dicionários monolíngues, muitos estudantes, ainda, se prendem ao dicionário bilíngue, mesmo em níveis mais avançados, como mostra as respostas acima. Isso se dá, pelo fato de serem dicionários cuja consulta é rápida, e muitas vezes, o objetivo do estudante é realmente checar a tradução do item na língua materna, ou ao contrário.

Por outro lado, há quem prefere o dicionário monolíngue, o dicionário de língua de uso geral. Vejamos, portanto, as respostas.

Resposta 5: preferência pelo dicionário monolíngue.

A partir do 3º nível de língua Francesa, é preferível o uso do dicionário monolíngue, pois essa prática irá enriquecer o vocabulário do estudante do FLE, uma vez que ele passa a se preocupar com a definição e interpretação da palavra em determinado contexto, levando-o assim, à compreensão e não apenas à uma memorização.

Partindo da defesa do uso do dicionário monolíngue nas aulas de FLE, a resposta 05, nos faz afirmar essa ideia. Esta obra de referência, de fato, contribui para aprendizagem de um estudante de língua estrangeira.

Conforme a resposta acima, a prática do uso do dicionário monolíngue nas atividades irá enriquecer o vocabulário do mesmo, além disso, ele procura saber as definições das palavras. Com isso, a interpretação da palavra em determinado contexto acontecerá, sem muitas dificuldades. E mais, o estudante terá sua compreensão, além da memorização.

Neste sentido, vale ressaltar a afirmação de Moreira (2009, p. 23):

o dicionário serve como instrumento na aprendizagem de vocabulário, compreensão de leitura, ensino de redação ou tradução, ou seja, abordagem comunicativa para o desenvolvimento das quatro habilidades necessárias e indispensáveis para o nosso aluno que se encontra na situação de aprendizagem ou de aquisição de uma língua estrangeira [...].

Além disso, afirma Moreira (2009) que um bom leitor consegue extrair subsídios importantes de tudo que lê e vai aos poucos criar uma gama de vocabulário que vai aumentar a cada nova leitura. A aprendizagem de vocabulário é importante para o desenvolvimento das quatro competências comunicativas em língua estrangeira.

O estudante, futuro professor, deve, portanto, refletir sobre sua formação docente. Pois, após a conclusão do curso, ele, o estudante, responderá como professor dessa língua. Logo, buscar e se apoiar em recursos como o dicionário monolíngue é aconselhável. E, principalmente, pensar o dicionário monolíngue como seu instrumento de trabalho, assim como as gramáticas e outros recursos.

Resposta 6: preferência pelo dicionário monolíngue.

Os dois podem ser utilizados, porém, o monolíngue é o mais recomendado devido à fidelidade das informações e significação, bem como o uso de um determinado vocábulo nos variados contextos.

Na resposta 06, percebemos que o estudante afirma que os dois dicionários podem ser usados, porém, ele recomenda o dicionário monolíngue. Conforme a experiência de uso do dicionário monolíngue, o questionado faz ênfase quanto à veracidade das informações presentes neste dicionário. Além disso, usar um vocábulo em mais de um contexto e a descoberta do significado desejado, também o aprendizado de novos itens ou novos significados do mesmo item.

Resposta 7: preferência pelo dicionário monolíngue.

Eu fiz uso dos dois. Mas a partir do 3º nível, que foi também quando iniciamos Literatura francesa e francófona, eu usei um pouco mais o monolíngue. Ele definia melhor as palavras e seus possíveis usos do que o bilíngue em que buscava só a significação equivalente em língua portuguesa, foi de fundamental importância para minhas interpretações de textos literários em francês.

Interpretações de textos literários, melhor definição das palavras e possíveis usos. Na resposta 07, vejamos que o estudante fez uso tanto do dicionário bilíngue, quanto do dicionário monolíngue. Mas que, em determinada parte do curso, o dicionário monolíngue apresentou

informações mais pertinentes em relação ao bilíngue. Neste caso, a significação para o estudante é vista como insuficiente.

Desta forma, fazemos uma relação quanto à formação de professores de língua estrangeira, que neste caso, são professores de FLE. A saber, o estudante/futuro professor, por sua vez, deve verificar a necessidade de utilizar outro material, ainda que mais difícil. Com isso, estará contribuindo com sua própria aprendizagem de conhecimentos linguísticos.

Verificamos, e muitos autores afirmam, que para uma aprendizagem inicial, o dicionário monolíngue, de fato, não é indicado. Por outro lado, com o avançar dos níveis, é necessário buscar a familiarização com este tipo de obra. Esta, por sua vez, ajudará de forma positiva, na aprendizagem da língua estrangeira. E, conseqüentemente, desenvolverá, de forma mais segura, as competências comunicativas.

Resposta 08: preferência pelo dicionário monolíngue

O meu dicionário preferido para trabalhar a Língua Francesa, a partir do 3º nível é o monolíngue, pois, como a compreensão oral e escrita aprendida por mim nos níveis anteriores eu já consigo compreender os significados dos termos e palavras na L2, e assim, consigo construir sentenças mais coerentes e coesas próximas a uma sentença de um falante nativo da língua alvo.

Resposta 09: preferência pelo dicionário monolíngue.

Apesar do meu conhecimento de língua francesa ser bem restrito, sempre busquei me apoiar do dicionário monolíngue, principalmente nas atividades de expressão escrita. As informações no verbete do dicionário me davam direções de como expor minhas ideias, sobretudo, no emprego correto da palavra”.

As repostas 08 e 09 encerram as coletas de dados desta parte da pesquisa. Além disso, confirmam o que defendemos neste trabalho. O uso do dicionário monolíngue como material de apoio a ensino-aprendizagem do FLE por estudantes de nível de graduação.

Em relação aos dicionários monolíngues, os sujeitos apontam, principalmente, a presença de exemplos (contextualização), definições completas e em linguagem simples. Assim, percebemos a importância do

vocabulário básico de definição presente em dicionários monolíngues para falantes não-nativos da língua e informações gramaticais.

Além disso, as notas culturais, a transcrição fonética e as expressões idiomáticas também são valorizadas pelos estudantes. E mais, devemos considerar, ainda, como uma entre outras qualidades, o fato de encontrarmos, na maioria das vezes, todas as palavras que procuramos em dicionários monolíngues.

Entendemos, portanto, analisando as respostas acima, que os estudantes identificam as informações favoráveis e não favoráveis quanto ao uso dos dicionários monolíngues e bilíngues.

Porém, os estudantes necessitam, primeiramente, desenvolver habilidades com o intuito maior de conhecer bem como é estruturado um dicionário, para que em seguida, trabalhe em sala de aula as atividades de leitura, por exemplo, com o uso do dicionário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso interesse em desenvolver esta investigação surgiu, principalmente, como a tentativa de responder aos questionamentos relacionados às contribuições do uso do dicionário monolíngue como recurso de aprendizagem de língua estrangeira para a formação de professores do curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Francês da Universidade Federal do Amapá - Campus Binacional. A motivação deu-se a partir de nossa atividade em sala de aula, tanto como estudante, quanto como futuro professor e usuário do dicionário monolíngue.

Verificamos o uso do dicionário através de um questionário para que os estudantes do Curso de Letras Português/Francês da Universidade Federal do Amapá-Campus Binacional respondessem. E, desta forma, concluímos que os professores indicam o uso do dicionário monolíngue nas aulas de FLE, entretanto, há estudantes que por terem muitas dificuldades com a língua francesa, usam e preferem o dicionário bilíngue.

Outros reconhecem os benefícios do dicionário monolíngue, mesmo usando o bilíngue. Eles fazem questão de usar o dicionário monolíngue, pois, assim ampliam seus conhecimentos em língua francesa. Contudo, há quem prefere usar o dicionário bilíngue.

REFERÊNCIAS

BARON, A.; BERTRAND, J. **Utiliser le dictionnaire monolingue en classe de langue**, v. 12, n. 1, 2012. Disponível em: <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinqpistespourfavoriserledeeeoppemementdescompetencesalecrit/utiliserledictionnairemonolingueenclasseedelangue/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

DURAN, Magali Sanches. XATARA, Cláudia Maria. As funções das definições nos dicionários bilíngues. In: **Alfa**. São Paulo: UNESP, 2006. v. 28 (supl.), p. 27-43. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/issue/download/311/57>. Acesso em: 19 jan. 2018.

DURAN, Magali Sanches. **Dicionários bilíngues pedagógicos: análise, reflexões e proposta**. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos) - Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2004.

FARIAS, Emília Maria Peixoto. **A relação entre o léxico e o dicionário**, Ceará, v. ½, n. 20, jan./fev., 1998.

FERREIRA, Fernanda Abiorana Dias. **O uso do dicionário bilíngue no processo de compreensão de textos por alunos iniciantes de espanhol/LE**. Dissertação (Curso de Pós-graduação do Departamento de Letras e Tradução) - Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2009.

MOREIRA, Glauber Lima. **O uso do dicionário monolíngue na sala de aula: uma ferramenta para compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de espanhol/LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2009.

NATION, I. S. P. **Teaching vocabulary (strategies and techniques)**. Boston: Heinie. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/376807909/Strategies-for-Teachingvocabulary-pdf>. 2008. Acesso em: 15 jan. 2018.

SOBRINHO, Jerônimo Coura. **O dicionário como instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

PARTE III

**LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, LITERATURAS,
CULTURAS E IDENTIDADES**

DO DIÁRIO EM PARIS E DO DIÁRIO EM PARIS-III, DE GUIMARÃES ROSA: A LÍNGUA FRANCESA EM IMAGENS POÉTICAS¹

Fabício Lemos da COSTA²
Universidade Federal do Pará

Sílvia Augusto de Oliveira HOLANDA³
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a presença da língua francesa em “Do Diário em Paris” e “Do Diário em Paris-III”, narrativas do livro *Ave, Palavra*, do escritor João Guimarães Rosa, publicado pela primeira vez em 1970. Para isso, abordaremos a língua francesa sob a perspectiva das imagens poéticas ao longo

-
- 1 O presente texto teve sua primeira versão publicada na Revista *Asas da Palavra* (Unama). <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1256>
 - 2 Graduado e Licenciado em Letras-Língua Portuguesa pela UFPA-PA, Especialista em Produção de Material Didático e Formação de Leitores para a EJA pela UNIFAP-AP, Mestrando em Teoria Literária pela UFPA-PA. E-mail: fabricao.lemos1987@yahoo.com.br.
 - 3 Possui graduação em Letras (Português/Francês) pela Universidade Federal do Pará (1990), mestrado em Letras/Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (1994), doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado em Estudos Românicos pela Universidade de Lisboa (2007). Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal do Pará, tendo sido coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras (2009-2011) da referida instituição. Desde 2001, é membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Dirige a Faculdade de Letras (2017-2019) da UFPA. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Guimarães Rosa, Literatura brasileira, literatura da Amazônia e recepção crítica. E-mail: eellip@hotmail.com.

do texto, cujas construções colocam-se entre o cotidiano de Paris e as metáforas do *lieu*. Assim, nossa reflexão dar-se-á em torno das metáforas, tal como aparecem na narrativa rosiana, desenvolvendo-se em breves frases, assim como no poema final, elaborado em francês, dividido em cinco estrofes, totalizando dezoito versos. Nesse sentido, propomos uma leitura do “diário” a partir de suas construções poéticas, as quais nascem do cotidiano da cidade, demarcadas em nomes de ruas, estações de trem, paisagens e relações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Guimarães Rosa. *Ave, Palavra*. Do Diário em Paris. Do Diário em Paris-III. Língua Francesa.

1. AVE, PALAVRA: UMA INTRODUÇÃO

“La métaphore a un pied dans chaque domaine”.
(Paul Ricœur)

“Ah, parmi ces durs rêves
J’aimerais aimer”.
(Guimarães Rosa)

*Ave, Palavra*⁴, de João Guimarães Rosa, foi publicado pela primeira vez em 1970, pela editora José Olympio, organizado por Paulo Rónai. É considerada uma obra póstuma do autor mineiro, constituindo-se de cinquenta e quatro narrativas, elaboradas em variados temas, como textos de caráter filosófico, registros de viagens⁵, espécies de “diários”, crônicas circunstanciais e descrições poéticas de

4 “Ave, Palavra é a reunião de 55 textos literários definidos pelo autor como miscelânea. São poesias, máximas, notas de viagem e fragmentos de um diário, a maioria deles publicados em jornais e periódicos brasileiros no período de 1947 a 1967. O livro inclui ainda cinco ensaios curtos, acrescentados no final pelo editor, que estavam destinados a integrar um volume à parte, com o título de ‘Jardins e Riachinhos’” (COUTINHO, 2013, p. 50).

5 As funções diplomáticas de Guimarães Rosa, assim como sua disciplina em anotar tudo que se via, fizeram-no um autor/acumulador de paisagens e acontecimentos, os quais se desenvolviam, futuramente, em “estórias”: “As pesquisas de que Guimarães Rosa vinha se ocupando desde a infância- seja pela curiosidade natural, seja pela necessidade de reabastecer suas fontes, seja pela exigência de suas funções diplomáticas, ou pelo exercício de aprimorar seus instrumentos estéticos - permeiam uma obstinada vontade de aprender, renovar a si mesmo e ao mundo, além do empenho quase oracular em inventariar material para uma virtual utilização futura” (FANTINI, 2003, p. 50).

paisagens e momentos. A obra caracteriza-se como uma *miscelânea*, cujos textos, em sua maioria, são frutos de contribuições em jornais, de maneira descontínua e esporádica. *Ave, Palavra*, carrega seu sentido e valor no conjunto na obra do autor de Cordisburgo, isto é, a saudação à palavra, à invenção e à experimentação da linguagem, elementos tão notáveis na ficção de Rosa. Eduardo F. Coutinho (2013, p. 16-17), em *Grande Sertão: Veredas. Travessias*, ressalta:

O segundo livro [*Ave, Palavra*] reúne 37 textos, por ele considerados definitivos, sobre assuntos variados (notas de viagem, diários, poesias, contos, flagrantes, reportagens poéticas e meditações) publicados também na imprensa, no período de 1947 a 1967, além de outros treze em que ele começara a trabalhar para esse volume, quatro dos quais inéditos. Foram acrescentadas ainda cinco crônicas, quatro das quais já publicadas, que fariam parte de outro pequeno livro, *Jardins e Riachinhos*.

Ave, Palavra incorpora a experimentação⁶ da linguagem em sua relação com o cotidiano, em breves flagrantes da vida, as quais são visualizadas pelo autor, e devolvidas em imagens poéticas. A palavra dá-se em ligação com a poesia, é onde “jorra” as imagens circunstanciais e episódios da própria vivência de Guimarães Rosa no Brasil e no exterior, como é possível verificar no seguinte trecho: “Em compensação, hoje às 8 e 45, na Gare de l’Est, onde fui esperar amigos vindos do Expresso-do-Oriente, vi chegar uma mulher, bonita como ninguém nunca viu” (*DDEP*, p. 117)⁷. Atentemos para outro fragmento: “28-VIII-49- Vim até ao fim da linha 9 do metrô, à Mairie de Montreuil” (*DDEP-III*, p. 36)⁸.

Em *Ave, Palavra*, é possível perceber as experiências do autor no exterior. Guimarães Rosa, diplomata pelo Itamaraty, transportou suas impressões e reflexões a partir de relações em escritura diplomática

6 “Os procedimentos empregados por Guimarães Rosa para revitalizar a linguagem narrativa são muitos e variados e se estendem do plano da língua stricto sensu ao discurso narrativo” (COUTINHO, 2013, p. 23).

7 Todas as citações de “Do Diário em Paris” se referem a essa edição (6ª ed.) e serão indicadas pela abreviatura DDEP, seguida do número da página.

8 Todas as citações de “Do Diário em Paris-III” se referem a essa edição (6ª ed.) e serão indicadas pela abreviatura DDEP-III, seguida do número da página.

com outras culturas e línguas, como é o caso da língua francesa em textos que serão objetos de análise neste estudo: Do Diário de Paris⁹ e Do Diário de Paris-III¹⁰. Os “diários” são constructos de passagens por Paris, em referência a restaurantes, metrô, nomes de ruas, assim como em anúncios, revestindo-se de imagens representativas da poiesis, isto é, da produção de uma realidade mais poética, nascidas da vida comum parisiense, como fez Charles Baudelaire. Segundo Walter Benjamin: “Com Baudelaire, pela primeira vez, Paris torna-se objeto de poesia lírica. Esta poesia não é uma arte local, mas, ante o olhar do alegorista que toca a cidade, o olhar do estranho” (BENJAMIN, 2002, p. 699).

2. DIÁRIOS EM PARIS: LÍNGUA FRANCESA, LIEU DO COTIDIANO E DA DIPLOMACIA

DDEP e *DDEP-III* desenvolvem-se em uma espécie de diplomacia entre línguas, lugar onde convive a língua portuguesa, em maior parte, a língua francesa e breves palavras em grego moderno. A língua francesa nos diários mencionados aparece em variados tipos de discursos, como em informações de ruas, poemas e anúncios, por exemplo. Vejamos um trecho que demonstra o francês em situação cotidiana: “Todo mundo se evade. Lucy partiu de avião para o Brasil, levando na lapela um *cyclamen des bois*” (*DDEP*, p. 117). Como vemos, o discurso emerge da necessidade pragmática de mencionar um fato real em anotação de diário, mas a partir da imagem, cria-se também qualquer possibilidade de pensar o poético, em que a realidade comum, carrega um “*cyclamen des bois*”, excita em nosso pensamento, fazendo-nos aguçar, inclusive, a curiosidade daquele fato, o motivo e suas relações com situações anteriores, por exemplo. Verifiquemos outro trecho:

S.D. explica-me suas cores, as que devem esperar na paleta: preto (*noir d’ivoire*), branco (*blanc d’argent*), vermelho de Veneza ou ocre rubro; ocre amarelo-de-cádmio, médio. Para a paisagem as mesmas, mais: azul de cobalto e terra de Siena.

9 Após essa citação de “Do Diário de Paris” no corpo do texto, utilizaremos a abreviatura *DDEP*.

10 Após essa citação de “Do Diário de Paris-III” no corpo do texto, utilizaremos a abreviatura *DDEP-III*.

Novas, sim, são as que a moda acende e que se impõem nos figurinos: azul-vitral, azul-andorinha, verde-cacto, azul *François Ier*, *rouge vin d'Arbois*, *gris nuage*, *violet Monsignor*, *miel blond*. (DDEP, p.118)

O fragmento acima demonstra como o uso da língua nasce do cotidiano ou de qualquer impressão do autor em relação à paisagem, bem como revela a necessidade do uso de tais imagens em francês, como nos fragmentos “noir d’ivoire”, “blanc d’argent”, “rouge vin d’Arbois”, “violet Monsignor” e “miel blond”. Além disso, arriscamos a dizer que o discurso está ligado ao lugar, as cores que só podem ser transmitidas em sua língua original, não sendo possível, pois, transferir para sistemas semióticos em língua portuguesa, já que se trata de impressões cotidianas, ou seja, cores da paleta que serviriam para pintar ou capturar o *lieu* no interior da complexidade natural de Paris, como fica claro na ligação da cor e do objeto que a define. O diário de Guimarães Rosa é costurado na diplomacia, é o olhar do autor diplomático sob a cultura alheia, que ao exemplificar as cores em sua identidade semiótica, revela-se um absoluto espectador daquilo que se deve contemplar e expressar em poesia. Guimarães Rosa, em Paris, lembra-nos um atento poeta lírico na capital do capitalismo, como elabora Walter Benjamin (1989, p. 186) em relação a Charles Baudelaire:

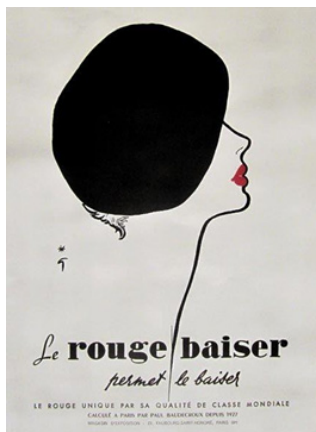
Uma embriaguez acomete aquele que longamente vagou sem rumo pelas ruas. A cada passo, o andar ganha uma potência crescente; sempre menor se torna a sedução das lojas, dos bistrôs, das mulheres sorridentes e sempre mais irresistível o magnetismo da próxima esquina, de uma massa de folhas distantes, de um nome de rua.

3. PARIS EM ANÚNCIO: METÁFORA E COTIDIANO

Guimarães Rosa, nesse sentido, redimensiona o cotidiano para o diário, aliás comum em escrita que se pretende capturar a experiência do dia a dia, como um passeio em metrô parisiense. O autor mineiro, acostumado em capturar imagens dos gerais, “apanha” o poético em anúncios que se metaforizam e identificam a cidade no movimento do

discurso pragmático da publicidade. Eis o anúncio: “le / rouge baiser / permet / le baiser...” (DDEP, p. 119). O texto detectado pelas lentes do artista não poderia passar despercebido, passa-se, imediatamente, pelo filtro da poesia¹¹, onde a metáfora começa: “_ No metrô, em vermelho, este anúncio, que é Paris e é um poema” (DDEP, p. 119). Vejamos o anúncio “Le rouge baiser”, de René Gruau (1949):

Figura 1 – *Le rouge baiser*



Fonte: <https://vepca.wordpress.com/tag/perfume/>. Acesso em: 17 set. 2018.

O anúncio, como anuncia Rosa, é um poema, porque transborda e revela a cidade, num estado que se dá em contato com suas formas, movimentos e relações: “la lumière de la ville”. A metáfora, por ora, desenvolve-se em estranhamento, pois emerge do pragmático, em discurso pronto e que se renova em dados novos, em metáfora que salta diante dos olhos, num “lampejo” de demonstração elegante, isto é, daquilo que se vê no objeto, assim como não é superficial, mesmo carregando suas intersecções com o cotidiano e sua repetição diante da publicidade, a qual é resgatada pelo autor/poeta como novidade, é o “arrancar as coisas de seu contexto habitual-normal com as mercadorias no estádio de sua exibição” (BENJAMIN, 1989, p.163). Aristóteles sublinha em *Retórica* (III, 10, 1410b):

11 “Rosa definiu como uma de suas principais metas a tarefa de revitalizar a linguagem com o fim de fazê-la recobrar sua poiesis originária e atingir o leitor, introduzindo-o à reflexão” (COUTINHO, 2013, p. 22).

Por outro, às palavras, se formarem uma metáfora, conquanto esta não seja estranha (pois seria de difícil compreensão), nem superficial (pois não produz nenhuma impressão); finalmente, se ela fizer que o objeto salte ‘diante dos olhos’. Convém, pois, visualizar as coisas mais na sua realização do que na perspectiva de virem a realizar-se.

Nesse sentido, Paris é um poema, colocando-se em anúncio, perfaz-se em metáforas que são despertadas da cabeça atenta do artista, ocorrendo do discurso e em movimento que se faz em “traços” originais, longe, portanto, do simplesmente banal e comum, como fica evidente no trecho seguinte: “Que nunca sejam triviais para mim os castanheiros” (DDEP, p.119). Tal procedimento é comum no poeta Charles Baudelaire, “Pertence à destruição dos contextos orgânicos na intenção alegórica” (BENJAMIN, 1989, p. 163). Paris, desse modo, é o lugar da tensão, ambiente da “enganadora transfiguração do mundo das mercadorias” (BENJAMIN, 1989, p. 163). Rosa, como fez Baudelaire, empreende o fazer poético na cidade, humanizando a mercadoria, poetizando a propaganda. Benjamin (1989, p. 163) expõe:

O empreendimento de Baudelaire foi o de trazer à luz, na mercadoria, a aura que lhe é própria. Procurou, de uma maneira heroica, humanizar a mercadoria. Esse intento tem sua contrapartida na tentativa burguesa simultânea de humanizar a mercadoria de uma maneira sentimental: dar à mercadoria, como ao homem, uma casa.

Vemos, pois, que a metáfora “le/rouge baiser/ permet/ le baiser...” (DDEP, p. 119), coloca-se na transferência de um discurso para outro, não apenas do nível da palavra, como define Aristóteles: “A metáfora é a transferência de uma palavra que pertence a outra coisa, ou do gênero para a espécie ou da espécie para o gênero ou de uma espécie para outra por analogia” (POÉTICA, 1457b). A metáfora em DDEP, “brota” do pragmático para “desembocar” em imagens poéticas. Paul Ricœur argumenta em *La métaphore vive*: “Todos os outros usos (palavras raras, neologismos etc.) cujas metáforas estão se aproximando também são

desvios do uso comum” (RICOEUR, 1975, p. 26)¹². Para tanto, a escrita do diário dá-se em reflexão, na necessidade de “estar sozinho a bordo”, para que as metáforas se alonguem em possibilidades novas, para que sejam depois divulgadas ao público, em “inteira cinza” e “Oceano”:

...

Redigir honesto um diário seria como deixar de chupar no quente cigarro, a fim de poder recolher-lhe inteira a cinza.

...

O diário tem dois títulos: às vezes é “Nautikon”, às vezes “Sozinho a bordo”. Sozinho de verdade, não. Apenas, cada um de nós traz sua parte chão e uma outra oceano?

...

2-X- As sete sereias do longe: si mesmo, o céu, a felicidade, a aventura, o longo atalho chamado poesia, a esperança vendada e a saudade sem objeto. (DDEP, p. 120)

4. CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO: DIPLOMACIA EM DDEP E DDEP-III

Em *DDEP* e *DDEP-III*, a língua francesa entra no processo de criação/recriação por meio da experimentação, a qual em Guimarães Rosa faz-se em destaque por meio dos neologismos, marca de criação do autor mineiro: “Desentendo; espero. E ela parola, parla, lala, guegreja, greciza, verso ou prosa, sem pausa” (DDEP, p. 120). E ainda: “28-VIII-49-¹³”.

Vim até ao fim da Linha 9 do metrô, à Mairie de Montreuil: Montreuil, Montrerel ou Monsterol, Monasteriolum” (DDEP-III, p. 336). Como é possível perceber, no primeiro trecho de DDEP, Rosa elabora a recriação a partir do italiano, criação¹⁴ realizada a partir do verbo “parlare”, em terceira pessoa do singular, “parla”, recriando em “lala”. Na sequência, temos um exemplo exímio de diplomacia entre línguas, como em “guegreja” e “greciza”, palavras de origem grega,

12 Tradução livre de: “Tous les autres usages (mots rares, néologismes, etc) dont la métaphore se rapproche sont donc eux aussi des écarts par rapport à l’usage ordinaire”

13 Indicativo de dia, mês e ano, respectivamente.

14 “Constatamos, por conseguinte, que já ao nível da linguagem a invenção vocabular não é um artifício ou um luxo desnecessário, mas necessitada pela própria maneira escolhida de focar a sua matéria” (LIMA, 1969, p. 75).

fazendo-se referência à mulher¹⁵ que se apresenta ao autor, uma grega. Tal procedimento em Rosa, perpassa no plano da transculturação. Segundo Fantini (2008, p. 86), “a agência transculturadora caracteriza-se pela imediação entre diferentes instâncias culturais discursivas”.

Em DDEP-III, temos o francês no interior do processo de re(criação) e valoração de seu desenvolvimento como vocábulo, no qual o autor “brinca” em possibilidades, latinizando-a: “Montreuil, Montrerel ou Monsterol, Monasteriolum.” (DDEP-III, p. 336). Rosa explica no Prefácio “Hipotrérico”, de *Tutaméia*: “À neologia, emprego de palavras novas, chamava Cícero ‘verborum insolentia’. Originariamente, insolentia designaria apenas: singularidade, coisa ou atitude desacostumada, insólita; mas, como a novidade sempre agride, daí sua evolução semântica” (ROSA, 2017, p. 94). Assim, os sistemas linguísticos nos diários, afirmam o caráter da convivência com o outro, como sublinha Marli Fantini (2008, p. 88) em *Guimarães Rosa: fronteiras, margens, passagens*, “a opção em conviver com diferentes sistemas culturais e linguísticos é endossada por esta afirmativa do narrador de *Grande Sertão: Veredas*: ‘Toda a vida gostei demais de estrangeiros’ (GSV, 107)”. Fantini comenta o gosto do personagem Riobaldo nos valores estrangeiros, o qual poderia servir de parâmetro no caso de DDEP e DDEP-III, já que estamos em análise de línguas que se inter cruzam no discurso do diário, numa pluralidade de culturas e formações. Ainda de acordo com Fantini (2008, p. 86): “a passagem de uma cultura à outra pode resultar em ganhos sem implicar necessariamente a perda prévia de componentes ou usos culturais”. Dessa forma, entendemos os trechos do diário, como possível *locus* de enunciação, de trocas simbólicas por sistemas linguísticos distintos.

5. LÍNGUA FRANCESA EM “POEMA DE CIRCUNSTÂNCIA”

Ao final de DDEP, o diplomata escritor insere um “Poema de Circunstância”, escrito em língua francesa, desenvolvido, ao que indica no andamento do diário, do contato com a mulher grega: “Almoço com Ieana, no ‘La Rotonde’, onde há comida basca e

15 “Apresentaram-me a uma moça grega, que veio a Paris estudar cinema. Moça, digo, pela idade aparente. Porque é casada. Senhora Kórax, ou Hiérax, ou Skolópax; só sei que um nome de ave. Porém seu prenome é Ieana” (DDEP, p. 119).

orquestra magiar” (DDEP, p. 121). O “Poema de Circunstância”, “brota”, como o título indica, do cotidiano, das circunstâncias do contato. Ei-lo na íntegra:

Poema de Circunstância

Je m'en vais de Hellas
Mon bonheur aussi.

Nous nous en allons d'emblée
nous quittons l'Olympe aux nuages
de marécage et d'étain.
Mon bonheur, eh bien
on s'en va d'ici.

Dans mon sang une poussière de pierres
dans mon Coeur une griffe de lierre
des baisers bleus dans mon verre:
ah, parmi ces durs rêves
J'aimerais aimer.
Les cyprès sans ombres
les cyprès s'imposent
les lauriers moroses
les lauriers s'en vont.

Plus loin encore que moi
mon bonheur, eh bien. (DDEP, p. 124).

No que tange ao conteúdo do poema, como já dissemos, a circunstância encontra-se no centro da *poiesis*, constituindo-se como um “grand finale” de todo o diário, principalmente dos encontros proporcionados, indicadas em anotações, bem como o pensar ou estar “sozinho a bordo”. Na primeira estrofe, a voz poética declara a saída de “Hellas”, fazendo-se referência à Grécia, levando-se sua felicidade embora também. É importante ressaltar, que o texto pretende-se como um comentário de todo o diário. Sendo assim, devemos abordá-lo na conjuntura diária dos acontecimentos, como o título revela, são circunstanciais.

Na segunda estrofe, deixa-se o Olimpo, a montanha mais alta, morada de cristal dos deuses, para atingir e inserir-se nas “nuages de marécage et d’étain”, um lugar menos importante, considerando a escala de valor, mas que é a própria realidade, a felicidade em situação não confirmada, nunca atingida e plena: “mon bonheur, eh bien /on s’en va d’ici”. A instabilidade da felicidade faz parte da temática roseana, colocada em evidência em diversos personagens de sua obra, como é o caso de *Grande sertão: veredas*. É o estado de ambivalência em que o homem sempre se encontra, questões recorrentes no sertão ficcional de Rosa. Luiz Costa Lima (1969, p. 74) argumenta em *Por que literatura*: “Em Guimarães Rosa o homem e a terra não são isto ou aquilo. São conjuntamente isso e aquilo, loucura e saúde, medo e coragem. Ambivalência”. A felicidade no “Poema de Circunstância” existe no jogo da meditação, uma espécie de “camada do ser”, como propõe o próprio Rosa no Prefácio “Sobre a escova e a dúvida”, de *Tutaméia*:

_ É o que mais se parece com a felicidade: um modo sem sequência, desprendido dos acontecimentos - camada do nosso ser, por ora oculta-fora dos duros limites do desejo e de razões horológicas. Não se imagina o perigo que ainda seria, algum dia, em alguma parte, aparecer uma coisa deveras adequada e perfeita. (ROSA, 2017, p. 183).

E ainda:

_ A felicidade não se caça. Pares amorosos voltam às vezes a dado lugar, querendo reproduzir êxtases ou enlevos; encontram é desrequegado, discórdia e arrufo, aquele caminho não ia dar a Roma nenhuma. Outros recebem o dom em momentos neutros, até no meio dos sofrimentos, há as doses pausas de angústia. (ROSA, 2017, p. 184).

Em relação à terceira estrofe, consideramos ser o “ponto alto” do poema, construída em belas metáforas: “Dans mon sang une poussière de pierres / dans mon Coeur une griffe de lierre”. A voz ficcional emaranha-se em imagens contraditórias, da fluidez do sangue e compacto do pó das pedras, metáfora enigmática e interessante, porque flui do estranhamento, como desenvolve Aristóteles, ao considerar

aquilo que deve ser uma excelente figura retórica: “É com efeito, a partir de bons enigmas que se constituem geralmente metáforas apropriadas. Ora, metáforas implicam enigmas e, por conseguinte, é evidente que são métodos de transposição” (RETÓRICA, III, 2, 1405 b). Enumeremos outras metáforas de DDEP-III: “Também os defeitos dos outros são horríveis espelhos./Os Santos foram homens que alguma vez acordaram e andaram os desertos de gelo./Somos cegos transparentes./ Saudade é ser, depois de ter” (DDEP-III, p. 337-338).

Ainda na terceira estrofe, temos aquilo que parece ser o mote do poema: “J’aimerais aimer”, constituindo-se, pois, como um desejo, uma vontade ligada ao eu que se coloca em situação de “durs rêves”. Amar realiza-se na dificuldade, na idealização das partes, num estágio difícil, ideal, isto é, um platonismo do mundo das ideias, talvez explicativo para o comentário de Ieoana, a mulher grega, ao final do poema: “_ Ah, mon ami, vous êtes platonicien!” (DDEP-III, p. 124). Nas duas últimas estrofes, temos outras bem elaboradas metáforas, agora com os “cyprés”, vegetação cultivada desde a antiguidade e que são típicas do mediterrâneo oriental. No “Poema de Circunstância”, os ciprestes, assim como o coração e o sonho, constituem-se em etapas de personificação, cujos sentimentos alargam-se no eu do poema, sendo tristes e necessários, como na imagem “les lauriers moroses”. Todos os sentimentos e impressões são circunstâncias e reflexões sob a paisagem: “Sim, é na ponte Neuf que o Sena é mais belo. Mas onde gosto mais dele é na Pont-au-Change” (DDEP-III, p. 124).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Francesa em “Do Diário em Paris” e “Do Diário em Paris-III” elabora-se no cotidiano da escrita do diário, reflexões que nascem do dia a dia do autor mineiro, seja refletindo a paisagem ou na conversa diária, um “rendez-vous” pela cidade parisiense, cujos encontros são “abastecedores” de imagens que convergem no poético. Paris e a língua, então, é o *corpus da poiésis*, fazendo-se como uma espécie de privilegiado “lieu” para o autor/diplomata.

A cidade ao olhar do poeta emerge da poesia, encontrando-se em anúncios, pontes e estações. Paris é desenhada pelo artista, que a imagina em imagens e cores: “Para o escritor, também, de primeiro podia haver disso, nos pincéis: preto como azeviche ou a noite e fuligem,

branco como alabastro ou a neve, vermelho como o fogo, rubis, amarelo açafraão, azul-céu. Hoje, porém, é azul ou verde ou vermelho, só, sem mais” (DDEP, p. 118). A língua Francesa em ambos os diários, coloca-se à disposição do “olhar atento” de Rosa, lugar que emana de pequenas situações da vida e experiências linguísticas do outro.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 3 v.

BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. Tradução de Maria Cecília Londres. *In*: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Organização, seleção e introdução de Luiz Costa Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 689-706.

COUTINHO, Eduardo F. **Grande Sertão: Veredas. Travessias**. São Paulo: Realizações, 2013.

FANTINI, Marli. **Guimarães Rosa: fronteiras, margens, passagens**. 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2008.

LIMA, Luiz Costa. **Por que literatura**. Petrópolis: Vozes, 1969.

RICOEUR, Paul. **La métaphore vive**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

ROSA, João Guimarães. **Ave, Palavra. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009**.

ROSA, João Guimarães. **Tutameia (Terceiras Estórias)**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2017.

“AVIS DE TIRS”, DE AIMÉ CÉSAIRE: DISCURSO POÉTICO SOBRE AS ANTILHAS

Érika Pinto de AZEVEDO¹
Universidade Federal do Amapá

RESUMO

No século XX, a poesia de Aimé Césaire (1913-2008), escritor martinicano, criou novos rumos para a cognição poética das Antilhas. Ao publicar *Cahier d'un retour au pays natal* (*Diário de um retorno à terra natal*, 1939/1947/1956) e *Les Armes miraculeuses* (*As armas miraculosas*, 1946), Césaire participou da divulgação da literatura escrita pelos negros, da afirmação da presença da literatura antilhana na literatura escrita em língua francesa, da revolução estética em curso naquele século, mas também da revolução cultural e política que combatia o pensamento eurocêntrico e etnocêntrico. Sua trajetória poética, política e militante se inscreve no processo histórico das lutas anticoloniais. Este artigo resulta das investigações de uma pesquisa em desenvolvimento realizada na Universidade Federal do Amapá e

1 Doutora em Literaturas francesa e francófonas pela UFRGS (2012). Professora de língua francesa e suas literaturas do Curso de licenciatura plena em letras língua portuguesa e língua francesa da UNIFAP, membro dos grupos de pesquisa “Núcleo de pesquisas Pós-coloniais-NePC UNIFAP” e “O Surrealismo e seus diálogos com a modernidade: aproximações interdisciplinares-SURRDIAL UFRGS”. E-mail: azevedoerika@gmail.com

intitulada “Relações entre o real e o imaginário nas literaturas modernas de língua francesa: Aimé Césaire e Léon-Gontran Damas”. Ele propõe estudar a escrita de *Les Armes miraculeuses*, coletânea que Césaire lançou pela primeira vez em livro em 1946 e que reuniu poemas originalmente publicados entre 1941 e 1945 em revistas, particularmente *Tropiques* (Trópicos), uma revista martinicana. Para fazê-lo, apresenta alguns dados sobre a gênese da coletânea e examina “Avis de tirs” (Salva de tiros), poema liminar. Discurso poético sobre as Antilhas, o poema revela a relação existente entre a concepção poética particular do escritor e as lutas de caráter geral às quais aderiu no contexto da Martinica sob o jugo colonial da metrópole no segundo conflito mundial, quais sejam: a descolonização de territórios e do pensamento.

PALAVRAS-CHAVE: Césaire (Aimé). Poesia. Descolonização.

1. UMA INTRODUÇÃO: CÉSAIRE, ANTILHAS, ÁFRICA

“et il reste à l’homme à conquérir toute interdiction immobilisée aux coins de sa ferveur/ et aucune race ne possède le monopole de la beauté, de l’intelligence, de la force” (Aimé Césaire, *Cahier d’un retour au pays natal*, 1983/2006, p. 57)²

Aimé Césaire nasceu em 1913, no município de Basse-Pointe, na Martinica. Não esteve só no início da sua trajetória de poeta, dramaturgo, político, “crítico do colonialismo e do capitalismo, intelectual engajado na luta pela descolonização do ser e do imaginário” (COSTA, 2018). Deixou a ilha e foi para Paris em 1931 para continuar os estudos em letras e lá reencontrou Léon-Gontran Damas, amigo guianense que frequentara o mesmo colégio que ele na Martinica. Em Paris, conheceram o senegalês Léopold Sédar Senghor, como eles, estudante no liceu Louis-le-Grand.

2 “e falta ao homem conquistar toda interdição imobilizada nos recônditos do seu fervor e nenhuma raça possui o monopólio da beleza, da inteligência, da força” (CÉSAIRE, 2012, p. 81, tradução de Lilian Pestre de Almeida)

1931 foi também o ano de realização da Exposição colonial internacional e dos países do além-mar, em Vincennes, cidade vizinha de Paris. Segundo Eduardo Morettin (2013, p. 1), que analisou as relações entre cinema e colonialismo no contexto da exposição, o evento foi “dedicado a celebrar o império colonial constituído pela França desde o século XIX, sua função propagandística era a de educar cada cidadão para que apreendesse o sentido desta missão tida como civilizatória. Seu lema [...]: ‘coloniser, c’est civiliser’”.

Mas, segundo Romuald Fonkoua (2016, p. 194), um debate de ideias já se opunha a essa ideologia eurocêntrica e racista que, para justificar a ordem colonial, “forjou durante muito tempo o mito dos ‘povos negros sem cultura’”. Em sua biografia de Aimé Césaire, Fonkoua (2016, p. 45) observa que desde o fim da primeira guerra começaram a surgir em Paris jornais e revistas dirigidos por estudantes negros, dentre os quais *L’Action coloniale* (Ação colonial, 1918), *Les Continents* (Os continentes, 1924), *La Voix des Nègres* (A voz dos negros, 1927), *La Dépêche africaine* (Correspondência africana, 1928), *Le Cri des nègres* (O grito dos negros, 1929).

No ambiente parisiense segregacionista dos anos de 1930, do qual a Exposição colonial foi uma das ilustrações, integraram o rol dessas publicações *La Revue du monde noir* (Revista do mundo negro, 1931-1932), fundada por um haitiano e uma martinicana, Dr. Sajou e Paulette Nardal, e, em seguida, *Légitime défense* (Legítima defesa, 1932), lançada por estudantes martinicanos, dentre os quais Étienne Léro, Réne Menil e Jules Monnero.

Segundo Marise Condé (*apud* COMBE, 2014, p. 27), Césaire, na Paris abertamente hostil ou pelo menos indiferente, “percebeu que o mundo ocidental, do qual ele havia indeliberadamente absorvido os valores, no fim das contas não o aceitava”. Entre fevereiro de 1934 e janeiro de 1935, aprovado na Escola normal superior, aproximou-se de conterrâneos antilhanos, tornou-se presidente da Associação dos estudantes martinicanos na França e, junto com Senghor e Damas, fundou *L’Étudiant noir* (O Estudante negro), revista da associação.

Dominique Combe (2014, p. 31), em livro sobre o *Cahier d’un retour au pays natal*, sintetizou que a defesa “das culturas negras para além das diferenças geográficas” aprofundava as intenções originais de *La Revue du monde noir* e distinguia-se de *Légitime défense* na medida em que “melhor se concentra[va] na questão ética e identitária”. Na

formulação de Fonkoua (2016, p. 45-46), *L'Étudiant noir* tem uma “orientação intelectual e política mais clara” e, para além da geografia das ilhas e da vida associativa, “a modificação [no título] do adjetivo ‘martinicano’ [...] pelo adjetivo ‘noir’ indica a evolução da revista para a questão racial mais geral e premente”. Em seu primeiro número de março de 1935, Damas (*apud* RACINE, 1983, p. 30) apresentou os objetivos da revista:

L'Étudiant noir, jornal corporativo e de combate, objetiva o fim da tribalização, do sistema de clãs em vigor no Quartier Latin. Deixamos de ser estudantes essencialmente martinicanos, guadalupenses, guianenses, africanos, malgaxes, para não ser mais do que um único e mesmo estudante negro. Não vivemos mais isolados.

Foi no *Quartier Latin*, nesse círculo de estudantes, escritores, intelectuais e artistas negros antilhanos, africanos, mas também afro-americanos ligados ao movimento cultural do Renascimento Negro (*Harlem Renaissance*), que surgiram interrogações sobre questões étnicas, identitárias e sobre a negritude, termo controverso que para Césaire remete a “uma atitude essencialmente pragmática” (COMBE, 2014, p. 35), uma reivindicação formulada em um cenário intelectual e artístico em ebulição abertamente contrário à “aventura colonial” (NDJÉOHA *apud* MARTIAL, 2004), como ele próprio assinalou:

Falou-se muito da Negritude. Nunca houve, de minha parte, a intenção de fazer um tratado sobre a Negritude. A Negritude nunca foi para mim um verdadeiro conceito filosófico. [...]. Assim, se Senghor e eu falamos de negritude, foi porque estávamos em um século de eurocentrismo exacerbado, de um etnocentrismo fantasioso e de consciência limpa. Ninguém duvidava da superioridade da civilização europeia, da sua vocação de universal, ninguém tinha vergonha de ser colônia. A Europa tinha realmente a consciência limpa e o colonizado aceitava completamente essa visão de mundo, ele havia interiorizado a visão que o colonizador tinha dele. Dito de outra maneira, estávamos em um século

dominado pela teoria da assimilação. Isso não pode ser esquecido. Assim, a Negritude era para nós uma reação contra tudo isso: primeiro, a afirmação de nós mesmos, o retorno a nossa própria identidade, a descoberta do nosso próprio 'eu'. Não era de maneira nenhuma uma teoria racista invertida. A Negritude era para mim uma maneira de interpretar a Martinica [...]. (CÉSAIRE citado por DELAS, 1991 *apud* COMBE, 2014, p. 35-36)

A experiência de *L'Étudiant noir*, de curta duração, cinco ou seis números, foi importante para a tomada de consciência pelo trio de uma identidade negra contra o ideal assimilacionista (COMBE, 2014, p. 32). O termo *négritude* foi criado por Césaire e Senghor provavelmente sob grande inspiração de Langston Hughes, Countee Cullen, Claude McKay e outros escritores do Harlem e derivou do vocábulo francês *nègre* que se liberava de sua acepção pejorativa graças ao trabalho de alguns etnólogos da década de 1920 (COMBE, 2014, p. 30; 37)³.

Foi em um artigo de Césaire publicado no número 3 da revista e intitulado “Nègreries: conscience raciale et révolution sociale” que apareceu pela primeira vez o termo *négritude*: “saisir en nous le nègre immédiat, *planter notre négritude comme un bel arbre* jusqu'à ce qu'il porte ses fruits les plus authentiques”⁴ (CÉSAIRE, 1935 *apud* KWATERKO, 2017, p. 126, grifo de Césaire). Posteriormente, *Pigments* (1937) de Damas e *Cahier* (1939) de Césaire exploraram largamente o potencial poético e transformador da palavra. “Ma négritude n'est pas une pierre, sa surdité ru  e contre la clameur du jour/ ma négritude n'est pas une taie d'eau morte sur l'  il mort de la terre/ ma négritude n'est ni une tour ni une cathédrale”⁵    um trecho de *Cahier d'un retour au pays natal* (CÉSAIRE, 1983/2006, p. 46-47), longo poema escrito entre 1936 e 1938 e publicado em agosto de 1939 em uma revista parisiense

3 *N  gre* adquire aqui valor positivo, contrariamente ao seu sentido historicamente consolidado que designa pejorativamente os negros (*les noirs*): *n  gre*, “termo racista salvo se utilizado entre os próprios negros” (*Dictionnaire Le petit Robert de la langue française*, 2011).

4 “apreender em nós o negro imediato, *plantar nossa negritude como uma bela árvore* até que dela brote os seus frutos mais autênticos” (tradu  o minha)

5 “minha negritude não    uma pedra, sua surdez lançada contra o clamor do dia/ minha negritude não    uma mancha de água morta sobre o olho morto da terra/ minha negritude não    uma torre nem uma catedral” (CÉSAIRE, 2012, p. 81, tradu  o de Lilian Pestre de Almeida).

(*Volontés*), poucos dias antes do retorno de Césaire e sua esposa Suzanne para a Martinica.

Assim, o que conferiu unidade aos colaboradores de *L'Étudiant noir* foi a “ideia de uma origem negra dos antilhanos”, da África como “componente essencial da personalidade martinicana” (FONKOUA, 2014, p. 48; 18). Até o fim da sua vida, em 17 de abril de 2008, Césaire defendeu amplamente essa proposição que ele exprimiu desde as páginas de suas duas primeiras obras poéticas, *Cahier d'un retour au pays natal* e *Les Armes miraculeuses*, e da revista *Tropiques*, da qual falarei a seguir.

A negritude gerou um importante debate no meio intelectual francês e caribenho francófono e recebeu críticas de escritores que propuseram outras formas conceituais de compreender o mundo africano pós-colonial⁶. Césaire, por sua vez, em textos, discursos e entrevistas posteriores, reafirmou o valor da negritude tal como formulada por ele e seus companheiros nos anos de 1930, bem como avaliou e acolheu as transformações dessa ideia, extremamente fecunda, em tempos e contextos diversos de uso.

2. A MARTINICA E SUAS ARMAS MIRACULOSAS

Nomeados professores, os martinicanos Césaire e Suzanne (Suzanne Roussi então Suzanne Césaire), jovens professores de letras, retornaram para a Martinica em setembro-outubro de 1939, e lecionaram respectivamente no liceu Shoelcher e no Bellevue, ambos em Fort-de-France. Dois anos depois, em 1941, um pequeno grupo formado essencialmente por Césaire, Suzanne, René Mênil, Aristide Maugé, Georges Gratiant e Lucie Thésée fundaram *Tropiques* (Trópicos, 1941-1945), revista cultural de poesia e resistência que, segundo o próprio Césaire (1978, p. V), “nasc[eu] em uma época particularmente ingrata, em condições políticas perigosas...” impostas à ilha pelo governo nazista de Vichy. Como assinalou Pierre Vilar (2008, p. 19) em seu estudo sobre a coletânea *Les Armes miraculeuses*, Césaire compreendeu que “a evolução da linguagem poética e da imagem estava intimamente ligada a uma mutação sem precedentes dos equilíbrios de dominação colonial durante a Segunda guerra mundial”.

6 Sobre isso, pode-se ler Joseph Handerson (2011).

Tropiques consistiu assim em um polo de resistência cultural localizado na periferia do sistema colonial e foi em suas páginas que Césaire, redator chefe, publicou de forma esparsa entre 1941 e 1945 diversos poemas escritos na Martinica. Muitas das “alusões, dos efeitos de ironia ou paródia, determinadas imagens [desses poemas] se devem a um jogo sutil com o censor local” (VILAR, 2008, p. 19). Originalmente publicados em *Tropiques*, mas também em duas revistas novaiorquinas *Hémisphères* (Hemisférios) e *Triple V* (Triplo V), fóruns de discussão dos surrealistas exilados nos Estados Unidos –, esses poemas foram progressivamente retrabalhados para edições definitivas: *Les Armes miraculeuses* (1946) e *Soleil coup coupé* (1948).

René Hénane (2008, p. 15), em seu *Les Armes miraculeuses d’Aimé Césaire, une lecture critique*, afirma que os poemas de *Tropiques* (1941-1945) foram profundamente modificados ao mesmo tempo em que outros poemas ou fragmentos, também redigidos entre 1942 e 1943, foram “incluídos em poemas maiores, com eliminação do título”. Esses poemas de forma e extensão variadas foram reagrupados por Césaire em dois esboços de livros (*Tombeau du soleil/Túmulo do sol* e *Colombes et menfenils/Pombas e menfenils*) e enviados, junto com um poema avulso (“Simouns”), para o escritor surrealista André Breton em 24 de agosto de 1945. Foi no ano seguinte, em 1946, que os poemas foram publicados sob o título *Les Armes miraculeuses* (As armas miraculosas) na prestigiosa *Nouvelle revue française (NRF)*, coleção da editora francesa Gallimard, que publicava então os autores surrealistas.

Nessa edição, 26 poemas vieram acompanhados de *Et les chiens se taisaient* (E os cães calavam-se), um texto dramático do qual algumas cenas tinham sido publicadas em *Tropiques* (números 10, 11 e 13-14), além de *Mythe* (Mito), posfácio de uma página. Após essa primeira publicação em livro, outras edições tiveram curso: em edição da Presença africana de 1956, o texto dramático é publicado separadamente dos poemas, enquanto uma segunda edição da editora Gallimard datada de 1970 é composta de 27 poemas, peça e posfácio.

Hénane (2008, p. 14) observa que “vários poemas publicados em *Tropiques* não foram incluídos em *Les armes miraculeuses*” de 1946. Segundo Vilar (2008, p. 17), devido às circunstâncias políticas determinantes dos anos de 1941 a 1945, “vários são os poemas recolhidos em *Les Armes miraculeuses* que foram publicados inicialmente em uma versão diferente, por via de regra, entre as páginas coletivas da revista”.

Esses dados dão ideia das transformações empreendidas pelo próprio autor à obra no decorrer das suas edições: numerosas variantes, inclusões e supressões de blocos inteiros de poemas, retirada de pontuação, modificações tipográficas, ortográficas e na distribuição dos textos.

O título parece falar dessas armas miraculosas, as palavras, que, segundo Vilar (2008, p. 27), aliam combate e encantamento, duas dimensões importantes na escrita e na vida de Césaire. Confrontado com a dupla exigência da poesia e da política, o escritor martinicano, inicialmente com o apoio do Partido comunista, foi sucessivamente eleito deputado da Martinica (1945-1993) e prefeito de Fort-de-France (1945-2001). Em 1946, um mês antes do lançamento em livro da coletânea, foi relator da lei de departamentalização das colônias ultramarinas. Em 1956, abandonou o partido comunista e, em 1958, fundou com amigos o Partido progressista martinicano.

Essas foram algumas das atividades que constituíram o início da trajetória poética, política e militante de Césaire nos quinze anos que precederam a primeira publicação em livro de *Les Armes miraculeuses* em 1946 em Paris e a versão também em volume de *Cahier d'un retour au pays natal* um ano depois, em 1947, quase simultaneamente em Paris e Nova York, prefaciada por André Breton.

3. UMA SALVA DE IMAGENS: “AVIS DE TIRS” E *LES ARMES MIRACULEUSES*

“Avis de tirs” foi publicado pela primeira vez com esse título em outubro de 1943 nos números 8-9 da revista *Tropiques* e não aparece em nenhuma das configurações editoriais anteriores à publicação em livro de 1946. O poema abre a coletânea *Les Armes miraculeuses* nas edições de 1946 e de 1970 da editora Gallimard; esta última, mais recente e acessível ao leitor atual, é a edição adotada para este artigo e para a pesquisa.

A expressão constante no título, “Avis de tirs” (Salva de tiros), conota tiros militares de aviso à população. Vilar (2008, p. 31) reconhece já nos versos iniciais uma salva lírica ou um “lirismo em salvas que acumula palavras raras e traços de conversa”⁷:

7 Lirismo praticado por Apollinaire, como não deixou de salientar Vilar.

J'attends au bord du monde les-voyageurs-qui-ne-
viendront-pas donnez-m'en
du lait d'enfance des pains de pluie des farines de
mi-nuit et de baobab (CÉSAIRE, 2011, p. 7)⁸

“Avis de tirs” está entre os poemas da coletânea que se apresentam “explicitamente como fragmentos retirados de unidades maiores e complexas. Eles misturam trechos ritmados e repetições marteladas, acoplam um tom oracular a um deslocamento o mais livre possível da sintaxe ou da prosódia” (VILAR, 2008, p. 38). Por isso o poema, sequência de 30 versos livres não pontuados a não ser pelo ritmo e pelo hífen, pode ser lido como uma junção de quadros, partes ou trechos desobrigados de manter qualquer conexão lógica entre si.

Ainda conforme Vilar (2008, p. 100, grifo de Vilar), “Avis de tirs”, na condição de poema liminar, dá o tom do “extravasamento das línguas e dos códigos” impresso no livro, extravasamento que gera expansão de sentido em um texto em que “a amplitude e a abundância” provêm “de uma ‘salva de devir’ feita de imagens, de palavras e de versos projetados sobre a página” em um fluxo permanente, movimento ininterrupto ou quase ininterrupto. O “excesso como modo de criação e como mensagem ética libertadora” constitui um elemento definidor na escrita dos poemas da coletânea. A ausência de pontuação no poema, substituída pela “expansão tipográfica das linhas”, é articulada à expansão “da imagem transbordante e mesmo excedente, e da palavra, em geral, insubmissa à trajetória sintática”.

O uso do hífen e de numerais são um dos pontos culminantes desse excesso. O hífen intercalado do primeiro verso – *les-voyageurs-qui-ne-viendront-pas* – amarra as palavras criando uma nova unidade (de forma e ideológica) além de provocar aceleração do ritmo. “Mi-nuit”, vocábulo latino de uso antigo acoplado pelo hífen, encadeia algumas séries de sons (“*mi-*”, “*m'en, mes, monde, mains, mes*”; *du, des, de...*) (VILAR, 2008, p. 102-103). Ritmo e sentido são incorporados por acumulação, montagem, justaposição, procedimentos artísticos caros à poesia francesa do século XX e à formação poética de Césaire que foi, igualmente, um conhecedor atento da poesia francesa do século XIX.

8 “Espero a bordo do mundo os viajantes-que-não-virão/ deem-me/ um pouco de leite de infância pães de chuva farinhas de meia-noite e de baobá” (tradução minha).

Ao pensar sobre os viajantes do primeiro verso, Vilar (2008, p. 25-26) evoca o atraso cultural da Martinica, ao qual Tropicques reagiu, e um fato de conjuntura política: o exílio de mais de trezentos escritores, artistas e intelectuais dentre os quais André Breton, Claude Lévi-Strauss, Wilfredo Lam e outros que saíram de Marselha a bordo do Capitão Paul Lemerle, em março de 1941, e passaram pela Martinica em direção de Nova York. Foi nessa circunstância que Césaire conheceu artistas e escritores, muitos deles ligados ao surrealismo. Breton leu por acaso um poema de Césaire em um exemplar de Tropicques no armário da irmã do escritor, onde tinha ido comprar uma fita para o cabelo da filha. Seguiram-se encontros sucessivos, uma correspondência entre Césaire e Breton, viagens e colaborações frutuosas, algumas destas enumeradas a seguir.

“En guise de manifeste littéraire” (À guisa de manifesto literário, *Tropicques*, n. 5, abril de 1942) foi um poema de Césaire dedicado a Breton, uma versão parcial do Cahier. Benjamin Péret, outro escritor surrealista, redigiu em 1942 o prefácio para a edição cubana do *Cahier* publicada em 1943, versão bilíngue e primeira tradução ilustrada por gravuras de Wilfredo Lam, pintor cubano com quem Césaire dividiu a “mesma história e a mesma geografia [...], as mesmas interrogações sobre a natureza e a qualidade da arte próprias a todos aqueles que cresceram em um universo de escravidão, de deportação e de desapossamento” (FONKOUA, 2016, p. 79). “Martinique, charmeuse de serpents” (Martinica, encantadora de serpentes, *Tropicques*, n. 11, maio de 1944) constituiu o prefácio de Breton ao *Cahier* de 1946. Essas trocas intelectuais foram importantes para a coletânea, pois nela Césaire:

Explora seu universo íntimo, aquele da sua condição insular e das heranças dolorosas da negritude antilhana [...]. Esse livro introduz o reconhecimento de uma voz singular, acolhedora aos viajantes e cosmopolita à altura do seu enraizamento, aquela de um poeta que retornou ao seu país natal e ora apresenta sua obra negra sob o olhar da coleção branca de um editor prestigioso. Mas que reivindica seu grito negro e a singularidade da sua palavra. (VILAR, 2008, p. 26)

Os viajantes fazem apelo à infância, *donnez-m'en/ du lait d'enfance des pains de pluie des farines de mi-nuit et de baobab*; o baobá, “árvore tutelar da África” (HÉNANE, 2008, p. 199), e o seu fruto o *pain de singe* (pão de macaco), como é vulgarmente designado – surge no texto como *pains de pluie* (pães de chuva), elemento novo sem equivalente no mundo referencial e gerado possivelmente por associação ou analogia entre objetos, vocábulos diversos. É a singularidade da palavra de Césaire que podemos ler em *Les Armes miraculeuses* e igualmente nos versos de “Avis de tirs”:

Mes mains piquées aux buisson d’astres mais cueillies
d’écume
délaçant avant temps
le corsage de verrous
et la foudroyante géométrie du trigonocéphale
(CÉSAIRE, 2011, p. 7)

As “mãos picadas nas moitas de astros” e acarinhadas pela colheita de espuma (*cueillies d’écumes/* colhidas de espuma) desamarram o corpete de ferrolhos e a fulminante geografia do trigonocéfalo”, a serpente venenosa de cabeça triangular que tem como um de seus habitats naturais a Martinica, “serpente mortal dos contos e imaginários da ilha” (VILAR, 2008, p. 103). O hífen dos versos anteriores, as associações e analogias nesse poema reúnem “o arcaísmo fundamental do inconsciente subjetivo, e a memória coletiva de um povo privado de palavras e de representações. Uma única resposta: a salva”. Salva de imagens que carregam a memória e a designação local do “mundo antilhano [...] seguramente onipresente nesses poemas” (VILAR, 2008, p. 71).

Surpreendentemente, no quadro seguinte, como bem notou Vilar (2008, p. 31), imagens cosmopolitas justapostas acompanham a sutileza amorosa...

pour mon rêve aux jambes de montre en retard
pour ma haine de cargaison coulée
pour mes 6 arbres géants de Tasmanie
pour mon château de têtes en Papouasie
pour mes aurores boréales mes sœurs mes bonnes amies

pour mon amie ma femme mon otarie
ô vous toutes mes amitiés merveilleuses, mon amie,
mon amour
ma mort, mon accalmie, mes choléras
mes lévrieriers mes tempes maudites (CÉSAIRE, 2011, p. 7)⁹

As imagens sobrevêm em cascata e são introduzidas por fórmulas dedicatórias (*pour mon, ma, mes/para meu, meus, minha, minhas*), apenas interrompidas por: *ô vous (ô vocês)*... A “liberdade das imagens é função direta dessa apropriação” do ritmo instaurado e que sempre retorna pela repetição (VILAR, 2008, p. 60). De um lado, liberação da imagem e do significado, de outro, sintaxe e gramática rigorosamente mantidas. Ademais, a “revolta está ligada ao amor [e] o lugar da sexualidade é essencial nessa poética” (VILAR, 2008, p. 85).

No trecho seguinte, “minas de rádio” são associadas às grandes profundezas submarinas da inocência (*abysses*) e à “manjedoura dos pássaros”:

et les mines de radium enfouies dans l’abysse des mes
innocences
sauteront en grains
dans la mangeoire des oiseaux
(et le stère d’étoiles
sera le nom commun du bois de chauffage
recueilli aux alluvions des veines chanteuses de nuit
(CÉSAIRE, 2011, p. 7)¹⁰

O mundo mineral surge (*mines de radium*) não para enterrar-se em um abismo (*abîme*), mas em seu correspondente figurado, literário, *abisses* (abissos, região abissal). Em *Les Armes miraculeuses*, palavras

9 “para meu sonho de pernas de relógio atrasado/ para o meu ódio de carga naufragada/ para meus 6 gigantes da Tasmânia/ para meu castelo de cabeças na Papua-Nova Guiné/ para as minhas auroras boreais minhas irmãs minhas queridas amigas/ para minha companhia minha mulher meu leão-marinho/ ô vocês todas as minhas amizades maravilhosas, minha companhia, meu amor/ minha morte, minha calma momentânea, minhas *choléras*/ meus galgos minhas têmperas malditas” (tradução minha)

10 “e as minas de rádio enterradas no abisso das minhas inocências/ saltarão em grãos/ na manjedoura dos pássaros/ (e o estéreo de estrelas/ será o nome comum da lenha/ recolhida das aluviões das veias cantoras noturnas)” (tradução minha).

do vocabulário científico, erudito ou raro são associadas “à expressão concreta do trivial, ao sarcasmo da evidência e do abrupto” (VILAR, 2008, p. 81).

Claude Courtot (1982, p. 57, grifo meu), escritor surrealista e estudioso da poesia de Benjamin Péret, notou que os poemas de *Le Grand Jeu*, coletânea de Péret, “progridem a partir de palavras repetidas que servem de *trampoline* para *relançar a imaginação*”; este recurso é utilizado em “Avis de tirs” (*et... et/e... e, pour.../para...*). Em uma entrevista concedida à Jacqueline Leiner, Césaire (1978, p. XI) afirmou que “a verdadeira poesia vem das profundezas” do inconsciente e é desconcertante, perturbadora, emocionante. Ao ser indagado sobre a declaração que fizera em “Poésie et connaissance” (Poesia e conhecimento), uma das conferências proferidas durante a viagem de 1944 ao Haiti, Césaire (1978, p. XVI, grifo de Césaire) acrescentou que “a démarche poétique é uma démarche de *naturation*, sob a impulsão demencial da imaginação”¹¹.

É a imaginação quem dá o clique para a liberação das imagens que constituem o poema, ela é o disparador da poesia por um tempo acumulada, incubada. “Minha poesia é uma poesia *péléenne*”¹², que irrompe, disse Césaire (1978, p. XVI-XVII, grifo de Césaire) em referência ao vulcão *Pelée* ao norte da Martinica e sua irrupção de 1902 que causou a destruição da cidade de Saint-Pierre. No mesmo número de *Tropiques* em que “Avis de tirs” foi publicado, René Ménil (1978b, p. 31), por sua vez, declarou que a metáfora assim considerada “é uma irrupção de realidade, mas de realidade insólita, irracional e, por isso mesmo, inutilizável na prática”. Afinal, o que dizer de:

à la 61^e minute de la dernière heure
la ballerine invisible exécutera des tirs au cœur
à boulets rouges d'enfer et de fleurs pour la première fois
à droite les jours sans viande sans yeux sans méfiance
sans lac
à gauche les feux de position des jours tout courts et des
avalanches

11 “la démarche poétique est une démarche de *naturation*, sous l'impulsion démentielle de l'imagination”.

12 “ma poésie est une poésie *péléenne*”.

le pavillon noir à dents blanches du Vomito-Negro
sera hissé pendant la durée illimité du feu de brousse de
la fraternité (CÉSAIRE, 1978, p. 8)

Afinal, o que dizer de uma bailarina invisível que, na hora impossível (“nos sessenta e um minutos da última hora”), “executará tiros no coração/ com balas de canhão vermelhas de inferno e de flores pela primeira vez”? A imagem poética aparece “como um meio complementar indispensável de conhecimento do mundo e do homem” (MÉNIL, 1978b, p. 31); ela não é uma comparação que procura sua validade no mundo prático, mas que introduz “frases absurdas aos olhos da lógica habitual” (COURTOT, 1982, p. 60).

Nos últimos três versos, o termo médico “vômito negro”, em geral grafado sem maiúscula e sem hífen, distintamente da grafia utilizada no poema, é de origem espanhola e designa o sintoma grave da febre amarela que assolava os porões dos navios negreiros. A revolta é impressa nesses versos nos quais surgem o emblema pirata (a caveira) e a insubmissão no navio negreiro, aqui designado de *Vomito-Negro*: “o pavilhão negro com dentes brancos do Vomito-Negro/ será içado na duração ilimitada/ do incêndio de *brousse*¹³ da fraternidade”.

Ainda no mesmo número de *Tropiques*, um artigo sobre “La Traite des nègres” (O tráfico de negros) de Armand Nicolas (1978, p. 58), historiador e professor de liceu na ilha, relatou a revolta no navio negreiro:

dois tipos de evasão possíveis, a revolta, o suicídio [...]. Na hora do passeio, eles se jogam no mar e ficam na água até que uma asfixia lenta os faça perder a respiração; alguns desses corpos mergulhados eram comidos por tubarões. Outros quebram o próprio crânio contra o navio ou se estrangulam com as próprias mãos; outros recusam

13 O *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (2009) define o estrangeirismo *brousse* como uma vegetação típica da África central, uma “região coberta de árvores e arbustos esparsos e vegetação rasteira gramínea”; é comumente traduzido por “mato”, “matas”. Não é a primeira vez que a palavra é utilizada por Césaire. Em “Nègreries. Jeunesse noire et assimilation” (*Nègreries*. Juventude negra e assimilação), curto artigo publicado no número 1 de *L'Étudiant noir*, Césaire (1935, grifo de Césaire) critica a assimilação e provoca o negro que, ao usar “a gravata do Branco” e um chapéu melão, renega “seu pai que se chama *Esprit de Brousse*”.

qualquer comida até que a morte chegue, pois acreditam que na hora da morte eles retornam ao país natal.

Continua Nicolas (1978, p. 61, grifo de Nicolas):

Um dia enfim, após tantas vicissitudes, o navio negreiro alcança o litoral das Antilhas. [...]. O médico a bordo ‘dopa’ os negros esfregando neles suco de limão para devolver à pele o seu brilho; se há tempo, submete-o a um regime de engorda. [...]. Em 1968, um negro se vendia nas Antilhas francesas por 425 francos, soma relativamente alta para a época.

“Avis de tirs” termina com *le feu de brousse de la fraternité*, o incêndio incontrolável da fraternidade, possivelmente a mesma a que Césaire faz apelo na conclusão de um texto posterior, “Discours sur la négritude”, originalmente “Négritude, ethnicity et cultures afro aux Amériques”, discurso por ele proferido em 26 de fevereiro de 1987 na *Conférence Hémisphérique* organizada pela Universidade Internacional da Flórida, em Miami: “Notre engagement n’a de sens que s’il s’agit d’un ré-enracinement certes, mais aussi d’un épanouissement, d’un dépassement et de la conquête d’une nouvelle et plus large fraternité” (CÉSAIRE, 2004, p. 92)¹⁴.

Além de poética, é também ética, política e programática a formulação dessas últimas linhas do poema que afinal, retomemos, é todo projetado para o futuro:

J’attends au bord du monde les-voyageurs-qui-ne-
viendront-pas (v. 1)

et les mines de radium enfouies dans l’abysse de mes
innocences/ **sauteront** en grains/ dans la mangeoire
des oiseaux (v. 18-19)

14 “Nosso engajamento não tem sentido se só se tratar de um reenraizamento, é verdade, porém, também de um desabrochar, de uma ultrapassagem e da conquista de uma nova e maior fraternidade” (CÉSAIRE, 2004 *apud* HANDERSON, 2011, p. 37, tradução de Joseph Handerson).

(et le stère d'étoiles/ **sera** le nom commun du bois de chauffage/ recueilli aux alluvions des veines chanteuses de nuit (v. 21-23)

à la 61e minute de la dernière heure/ la ballerine invisible **exécutera** des tirs au cœur à boulets rouges d'enfer [...] (v. 24-26)

le pavillon noir à dents blanches du Vomito-Negro/ **sera hissé** pendant la durée illimitée/ du feu de brousse de la fraternité (v. 29-31) (CÉSAIRE, 2011, p. 7-8)

4. À GUIZA DE CONCLUSÃO: *TROPÍQUES*, DISCURSOS SOBRE AS ANTILHAS

Os poemas que constituem *Les Armes miraculeuses* foram publicados originalmente de maneira esparsa nos 14 números de *Trópicos*, de 1941 a 1945. Como declarou René Ménil (1978a, p. XXV), a publicação dos números “era submetida à censura prévia de Vichy até maio de 1943, data em que uma interdição foi notificada aos redatores [...] que foram obrigados a suspender a publicação até a queda do regime de Pétain nas Antilhas”; proibida em 1943, após o número 8-9, número em que foi publicado “Avis de tirs”, a revista só voltou a ser editada em fevereiro de 1944. Césaire (1978, p. V-VII) denunciou as circunstâncias políticas ingratas e perigosas, “éramos poucos, havia uma falta terrível de co-la-bo-ra-do-res!”, para a publicação que inicialmente se propusera trimestral devido aos escassos recursos do grupo.

Assim, os poemas de *Les Armes miraculeuses*, juntamente com o conjunto de artigos teóricos “sobre a etnologia africana, sobre a arte, a estética e a poesia” (FONKOUA, 2016, p. 68) também publicados em *Tropiques*, participaram de uma tarefa coletiva de elaboração de um “discurso sobre a cultura antilhana” e de sua componente africana fundamental (FONKOUA, 2016, p. 64-65). Trata-se de textos de naturezas diversas mas solidários, como os artigos que discutiram a obra do etnógrafo alemão Leo Frobenius, leitura importante para os editores da revista.

Césaire (1978, p. XVII, grifo de Césaire) relatou que, através de Senghor, começou a ler um pouco de etnografia, notadamente,

a *História da civilização* africana de Frobenius, traduzida para o francês e que, aos olhos de Césaire, propunha-se como filosofia “mais poética que as monografias secas dos etnólogos positivistas franceses”. Afirmou ter emprestado de Frobenius uma concepção segundo a qual “uma cultura nasce, não quando o homem se *apropria*, mas quando ele é apropriado. Ele é tomado pelo mundo, e, por sua vez, ele *encena* o mundo, ele *imita* o mundo”¹⁵.

Três artigos de Suzanne para *Tropiques* abordaram as ideias do etnógrafo. Segundo ela, a África “de dons poéticos únicos” (1942 apud FONKOUA, 2016, p. 64) não significava para os negros martinicanos apenas “o alargamento em direção a outro lugar”, mas também “o aprofundamento [deles] próprios” (1941 apud FONKOUA, 2016, p. 65). A professora e pesquisadora brasileira Luana Costa (2018), em uma matéria para o suplemento *Pernambuco* que lembrava os dez anos do falecimento de Césaire, sintetizou que “Frobenius via nas civilizações africanas uma capacidade à profundidade das coisas do mundo”. Sobre *Tropiques*, Costa afirmou: “*Tropiques* torna-se esse espaço movediço de conhecimento, feito de bricolagens, de partilha de saberes, de retorno imaginário à África, realçando o papel do continente africano como civilizador do mundo, atinando para a enunciação da identidade martinicana, também herdeira dos povos africanos”.

É assim que o discurso poético em *Les Armes miraculeuses* parece ter sido também inspirado pela leitura de páginas da introdução da *História da civilização africana*: trata-se para os antilhanos “de assumir uma origem obliterada, para sempre inscrita e perdida, aquela dos ancestrais africanos submetidos à escravidão” (VILAR, 2008, p. 31). Trata-se para os antilhanos de reexaminar representações que lhe foram imputadas e que *Tropiques* e, por conseguinte, os poemas reunidos em *Les Armes miraculeuses* tentaram subverter.

REFERÊNCIAS

CÉSAIRE, Aimé. Le Discours sur la négritude. In: idem. **Discours sur le colonialisme suivi de Discours sur la négritude**. Paris: Présence africaine, 2004.

15 “une culture naît, non quand l’homme *saisit*, mais quand l’homme *est saisi*. Il est saisi par le monde, et, à son tour, il *joue* le monde, il *mime* le monde”.

CÉSAIRE, Aimé. **Cahier d'un retour au pays natal**, 1983. Paris: Présence africaine, 2006.

CÉSAIRE, Aimé. **Diário de um retorno ao país natal**. Trad. de Lilian Pestre de Almeida. São Paulo: Edusp, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Les Armes miraculeuses**. 1970. Paris: Gallimard, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. Négreries. Jeunesse noire et assimilation. **L'Étudiant noir. Journal de l'Association des étudiants noirs en France**, n. 1, mai-juin 1935. In: *Gallica*, site de la Bibliothèque nationale de France. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb452723875/date>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CÉSAIRE, Aimé. Entretien avec Aimé Césaire par Jacqueline Leiner. **Tropiques**, I, édition en fac-similé. Paris: Édition Jean-Michel Place, 1978.

COMBE, Dominique. **Aimé Césaire: Cahier d'un retour au pays natal**. Paris: PUF, 2014.

COSTA, Luana Antunes. Aimé Césaire, sua poesia, sua crítica ao colonialismo. **Pernambuco, suplemento cultural do Diário oficial do estado**. Pernambuco, 2 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/artigos/2082-aim%C3%A9-c%C3%A9saire-sua-poesia,-sua-cr%C3%ADtica-ao-colonialismo.html>. Acesso em: 5 dez. 2018.

COURTOT, Claude. Couper la lumière en quatre et la jeter aux fauves. In: GOUTIER, Jean-Michel. **Benjamin Péret**, Paris, Henri Veyrier, 1982.

FONKOUA, Romuald. **Aimé Césaire**. 2010. Paris: Perrin, 2016.

HANDERSON, Joseph. Aimé Césaire: negritude, etnicidade e culturas afro nas Américas. In: BOLANÕS, Aimée G.; BENAVENTE, Lady Rojas (Org.). **Vozes negras das Américas: diálogos contemporâneos**. Rio Grande: editora da FURG, 2011.

HÉNANE, René. **Les armes miraculeuses d'Aimé Césaire: une lecture critique**. Paris: L'Harmattan, 2008.

KWATERKO, Józef. “Le nègre debout”: l’esprit du jazz et du blues chez les poètes de la *harlem renaissance* américaine et de la *négritude* franco-caribéenne. **Romanica Cracoviensia**, n. 2, p. 125-135, 2017. doi:10.4467/20843917RC.17.011.7693. Disponível em: www.ejournals.eu/Romanica-Cracoviensia. Acesso em: 28 jan. 2019.

MARTIAL, Jean-Michel. **L-G Damas: le nègre fondamental**. CD-ROM. RFO Guyane-Les Productions de la Lanterne, 2004.

MÉNIL, René. Evidences touchant l’esprit et sa vitesse. **Tropiques**, n. 8-9, octobre 1943. *Tropiques*, I, édition en fac-similé. Paris: Édition Jean-Michel Place, 1978b.

MÉNIL, René. Pour une lecture critique de *Tropiques*. 1973. **Tropiques**, I, édition en fac-similé. Paris: Édition Jean-Michel Place, 1978a.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema e Colonialismo: a Exposição Colonial Internacional (Vincennes, 1931). In: XXVII Simpósio nacional de História da ANPUH: Conhecimento histórico e diálogos sociais. **Anais [...]**. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. ISBN 978-85-98711-11-9. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1290. Acesso em: 21 jan. 2019.

NICOLAS, Armand. La Traître des nègres. *Tropiques*, n. 8-9, octobre 1943. **Tropiques**, I, édition en fac-similé. Paris: Édition Jean-Michel Place, 1978.

RACINE, Daniel. **Léon-Gontran Damas: l’homme et l’œuvre**. Paris: Présence Africaine, 1983.

TROPIQUES, I, édition en fac-similé. Paris: Édition Jean-Michel Place, 1978.

VILAR, Pierre. **Les armes miraculeuses**. Paris: Éditions Zoe, 2008.

ALGUNS CONCEITOS OPERATÓRIOS DO PENSAMENTO DE EDOUARD GLISSANT

Annick Marie BELROSE¹
Universidade Federal do Amapá

RESUMO

Trabalhando os processos históricos extraordinariamente “*diversels*”, isto é, entrelaçamento e entrecruzamento das raízes genealógicas, geográfico-culturais e linguísticas características das ilhas do Caribe, e contra a intolerância e os perigos de um pensamento totalitário e unificador, o romancista, dramaturgo, e ensaísta martinicano Edouard Glissant (1928-2011), autor de uma obra das mais importantes do século XX nos leva a refletir sobre a identidade e a alteridade em um mundo em vias de mestiçagem. A presente comunicação tem como objetivo apresentar algumas ideias do seu universo conceitual. O estudo apresentado se inscreve em uma pesquisa de Doutorado em Estudos Literários que objetiva analisar duas obras de Patrick Chamoiseau, escritor também martinicano. A obra de Glissant se tornou o prisma através do qual se pode ler a obra de Chamoiseau. Entre epopéias romanescas sem heróis, poemas

1 Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Estadual Paulista-Araraquara e professora de Francês Língua Estrangeira no Departamento de Letras e Artes da Universidade federal do Amapá. E-mail: annickbelrose@yahoo.fr

identitários desenfreados e ensaios poéticos, a escrita de Edouard Glissant desafia qualquer classificação, entretanto sua abordagem parece perfeitamente coerente. Partindo de uma preocupação identitária pessoal que se encontra também nos povos que sofreram os tormentos da escravidão e da colonização, Glissant vai por meio de uma abordagem poética do mundo, explorar uma questão sucessivamente sob a forma de um poema, de um romance ou de um ensaio. Os conceitos de Edouard Glissant escolhidos para esta apresentação são: a ideia de Crioulização, a ideia da Relação, as ideias de Digênese e identidade *Rizhome*.

PALAVRAS-CHAVE: Crioulização. Relação. Digênese. Identidade *Rizhome*.

Edouard Glissant nasceu no dia 21 setembro de 1928, em *Sainte-Marie/Martinica* e faleceu em Paris em 2011. Ele é doutor em letras pela universidade de Sorbonne e é autor de uma obra conceitual e literária bastante densa. Sua importância pode ser sentida em diferentes gêneros e campos de saber, pois como ficcionista publicou romances, contos, peças teatrais e poesias, e como teórico desenvolveu estudos filosóficos, históricos e antropológicos além de ter introduzido na crítica literária conceitos tais como: a Relação, o Todo-mundo, o diverso, etc. Recebeu o prêmio literário *Renaudot* em 1958 aos 30 anos pelo seu romance *La Lezarde*. Politicamente engajado participou de diferentes movimentos liberais nas Antilhas e no exterior, favoráveis à emancipação dos Departamentos Ultramarinos. O essencial de sua carreira universitária ocorre nos Estados Unidos na Universidade da Louisiana e depois na Universidade da cidade de Nova York. Atuou como diretor do *Courrier de L'Unesco* de 1981 a 1988. Em 2006 ele funda o Instituto *Tout-monde* em Paris. Foi conterrâneo de Fanon, Deleuze, Guattari, Césaire.

Para Britton (1999), com exceção de Fanon, os teóricos do pós-colonialismo francófonos são pouco conhecidos e lidos, pois grande parte dessas teorias que se originou nos Estados Unidos, na Austrália e na Inglaterra são escritos em inglês e discute problemáticas ligadas principalmente à colonização britânica, incluindo discussões sobre escritores das ilhas inglesas do Caribe tais como Brathwaite, Wilson Harris, Derek Walcott. Todavia, as preocupações teóricas de Glissant se

sobrepõem as de outros teóricos pós-coloniais tais como Homi Bhaba, Gayatri Spivak. Temas como a reapropriação da história, a escrita e a oralidade, a hibridade, a subalternidade, a problemática da identidade, a construção colonial do Outro, assim como análises de problemas da linguagem são centrais nos seus trabalhos. Segundo a mesma autora, Glissant foi um dos mais importantes teóricos da experiência colonial francesa, e um dos maiores escritores do Caribe, e o situa no contexto da teoria pós-colonialista de acordo com os trabalhos de Edward Said, Louis Gates Jr, assim como os autores de *The Empire Writes Back*, Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin. Entretanto, para Noudelman (2009, p. 37) o pensamento de Glissant é mais complexo.

elle [sa pensée] déjoue les affiliations savantes, elle mobilise les cultures et les théories en dessinant des archipels inédits. Voudrait-on la saisir par quelques mots emblématiques (créolisation, mondialité...) ou par des genres (poésie, philosophie, roman...), elle déroge sans cesse aux assignations, elle dévire.²

Sendo assim a expressão pós-colonial não poderia se aplicar nem à obra, nem à reflexão de Glissant, embora alguns conceitos, lugares e temporalidades envolvidos no pós-colonialismo retomem inúmeras figuras de Glissant explicitamente ou não. De fato, Glissant já tinha formulado duas décadas antes alguns conceitos retomados pelos teóricos pós-coloniais (notadamente a hibridação). O pensamento de Glissant parece irreduzível a uma escola ou movimento literário fixo, pois sempre redefiniu os modelos de uma visão de mundo em busca de seu movimento. O seu olhar soube se descentrar para adotar múltiplos pontos de vista, afastando-se da generalização do conceito do “Um” imposto à quase totalidade dos povos. De fato, o ponto de partida da reflexão de Glissant é a construção histórica e ideológica dos conceitos elaborados pela filosofia ocidental ao longo de sua História, que serviram de suporte para conquistar e dominar o mundo, e contra esse arsenal conceitual, Glissant opõe a concretude

2 “Ele [o pensamento de Glissant] frustra as afiliações científicas, mobiliza culturas e teorias desenhando arquipélagos inéditos. Queira apreendê-lo por algumas palavras emblemáticas (crioulização, *mondialité*...) ou por gêneros (poesia, filosofia, romance...), ele constantemente derroga às atribuições, ele desvia” (tradução minha).

du “*Tout-monde*” com a diversidade de seus povos e de seus respectivos lugares, livres de qualquer dominação.

Llorca (2016) distingue quatro períodos na elaboração do pensamento de Glissant. O primeiro, de 1946 a 1961, começa com a sua chegada em Paris aos 18 anos para prosseguir estudos de Filosofia e de Etnografia na Sorbonne, e termina com sua prisão domiciliar na França metropolitana como resultado da condenação por sua participação no Manifesto 121, uma declaração sobre o direito à insubordinação na guerra da Argélia. Lá ele publicara sua primeira coleção de poemas, *Un champ des îles* (1953) e seu primeiro ensaio *Soleil de la Conscience - Poétique I* (1956). Este período é marcado pela forte militância anticolonial. Tem Césaire como modelo e Frantz Fanon como amigo. O segundo período vai de 1962 a 1982. Ele se distingue de Césaire trazendo a discussão da questão identitária para o quadro mais restrito das Antilhas. Para Glissant, a ligação com a África estando perdida e ultrapassada (a África mítica não existe mais), precisa envolver-se mais em destacar uma identidade multicultural que é o ser antilhano, o que permite a fundação de uma poética antilhana e a criação do conceito de Antilhanidade. Este período é caracterizado pela publicação dos ensaios *l’Intention poétique - Poétique II* (1969) e *Le Discours Antillais* (1981). O terceiro período vai de 1982 a 1996, ecoando o movimento de seus discípulos da Creolidade, será o da Creolização das mentes e é ilustrado pela publicação de *Poétique de la Relation - Poétique III* (1990), *Poétique de la Relation et Introduction a une Poétique du Divers* (Colloques, 1996). O último e o mais político vai de 1971 a 2011, com a publicação dos ensaios *Traité du tout-monde - Poétique IV* (1997), *Une nouvelle région du Monde-Esthétique I* (2006), *Philosophie de la relation-poésie en étendue* (2009), entre outros. Será o período dos conceitos de *Tout-monde ou de mondialité*. A errância conceitual de Glissant, o leva a conceber o conjunto a partir do respeito à diferença, a universalidade na diversidade. É o que ele chama *la diversalité* ou *le Tout monde*.

Glissant chegando após Aimé Césaire, um dos pais da Negritude, vai afirmar não a identidade da diáspora africana em função de um centro originário perdido (a África) e contra a opressão de um fator de translação (o colonialismo), mais vai elogiar a novidade que é o resultado deste choque, esse resultado inesperado, imprevisível. Seu objetivo sendo a valorização da especificidade antilhana nascida no laboratório da “*Plantation*”. Para o autor é nesse sistema escravagista

de opressão e desumanização que se estendeu, nos mesmos princípios estruturais, no sul dos Estados Unidos, no Caribe, na costa caribenha da América latina e no nordeste brasileiro que de maneira contraditória algumas tendências da nossa modernidade se esboçam e que alguns modos atuais da Relação foram elaborados. É neste espaço que se viu o embate entre a oralidade e a escrita que é uma problemática contemporânea, que o multilinguismo ameaçado no mundo atual se fez e se desfez, que o encontro de culturas se manifestou com mais acuidade, e é quando a *Plantation* como entidade funcional desapareceu, que nasceu para o que ela gerou, a busca pela sua historicidade, uma das ambições das literaturas contemporâneas. “La plantation est un des ventres du monde, non pas le seul, un parmi d’autres, mais qui présente l’avantage qu’on peut le scruter avec le plus de précision possible”³ (GLISSANT, 1990, p. 89).

A primeira metáfora que permite a Glissant expressar sua poética da Relação e o que ele chama “*la pensée de l’Autre*” é a da identidade *rizhome*. Ele empresta a imagem do *rizhome* ao mangue (tipo de vegetação típica das regiões alagadiças com raízes múltiplas e aéreas, para ilustrar a complexidade da identidade crioula e por analogia de todas as identidades do mundo que estão em processo de criouliização) e a Gilles Deleuze e Felix Guattari que criticaram as noções de raiz e enraizamento. À raiz única eles opuseram o *rizhome* que é uma raiz multiplicada. Segundo esses autores o *rizhome* é um modelo descritivo e epistemológico no qual a organização dos elementos não é uma linha de subordinação hierárquica (com uma base, uma raiz como origem de vários galhos), mas onde cada elemento pode afetar ou influenciar o outro. Uma cultura rizomática não é fixada em uma identidade particular, mas está em movimento e é inclusiva. Não se trata de se fechar em uma única origem ou cultura, pois mais cedo ou mais tarde ela vai querer dominar as outras, mas incluir no seu seio raízes diferentes e articulá-las juntas sem exclusão. Em oposição ao modelo das culturas atávicas, a figura do *rizhome* coloca a identidade em capacidade de elaboração de culturas compósitas, com as contribuições externas colocadas em rede, lá onde a raiz única aniquila. A raiz única é aquela que mata ao seu redor, enquanto que o *rizhome* é a raiz que

3 “A *plantation* é um dos ventres do mundo, não o único, um dentre outros, mas tem a vantagem de poder ser investigado com mais precisão” (tradução minha).

se estende ao encontro de outras raízes, mantendo seu enraizamento sem que por isso uma raiz aniquile as outras. Segundo Glissant (1990, p. 23): “La pensée du rizhome serait au principe de ce que j’appelle une poétique de la Relation, selon laquelle toute identité s’étend dans un rapport à l’Autre”⁴. Essa escolha de Glissant foi feita a partir de uma concepção própria da categorização das culturas, uma divisão em culturas atávicas (Africanas, Européias, Indígenas) e culturas compósitas.

“*La pensée de l’Autre*” é para Glissant (1990, p. 169):

La générosité morale qui m’inclinerait à accepter le principe d’altérité, à concevoir que le monde n’est pas fait d’un bloc et qu’il n’est pas qu’une vérité, la mienne. Mais la pensée de l’Autre peut m’habiter sans qu’elle me bouge sur mon erre, sans qu’elle m’écarte, sans qu’elle me change en moi-même. C’est un principe éthique, auquel il me suffirait de ne pas contrevenir⁵.

Entretanto esse movimento seria estéril se dentro de si, nada mudasse. Para Glissant (1990, p. 169) à “*La pensée de l’Autre*” deve haver “*l’Autre de la pensée*” que faz agir:

C’est le moment où je change ma pensée sans en abdiquer l’apport. Je change, et j’échange. Il s’agit d’une esthétique de la turbulence, dont l’éthique qui lui correspond n’est pas donnée d’avance[...]. L’autre de la pensée est toujours mis en mouvement par l’ensembles confluentes, où chacun est changé par l’autre et le change⁶.

4 “A noção do *rizhome* seria no princípio o que eu chamo uma poética da Relação, segundo a qual toda identidade se estende em um relacionamento com o Outro” (tradução minha).

5 “A generosidade moral que me inclinaria a aceitar o princípio da alteridade, a conceber que o mundo não é feito de um bloco e que não há apenas uma verdade, a minha. Mas o pensamento do Outro pode habitar em mim sem que ele interfira em meu ritmo, sem me desviar, sem me mudar em mim mesmo. É um princípio ético, que bastaria eu não transgredir” (tradução minha).

6 “Este é o momento em que mudo meu pensamento sem desistir da sua contribuição. Eu mudo e eu troco. É uma estética de turbulência, cuja ética que lhe corresponde não é dada de antemão [...]. O outro do pensamento é sempre posto em movimento por todas as confluências, onde cada um é modificado pelo outro e o modifica” (tradução minha).

Assim a Relação, osmose entre identidade e alteridade encontra-se no centro do pensamento de Glissant e define sua filosofia. Ele associa a Relação ao “*Chaos-monde*”, derivado da teoria científica do caos que defende a impossibilidade de prever muitos fenômenos em termos de causalidade clássica ou por leis matemáticas. Em o “*Traité du Tout-Monde*”, Glissant (1997a, p. 22) afirma:

J'appelle Chaos-monde le choc actuel de tant de cultures qui s'embrasent, se repoussent, disparaissent, subsistent pourtant, s'endorment ou se transforment, lentement ou à vitesse foudroyante [...] J'appelle Poétique de la Relation ce possible de l'imaginaire qui nous porte à concevoir la globalité insaisissable d'un tel Chaos-monde, en même temps qu'il nous permet d'en relever quelque détail, et en particulier de chanter notre lieu, insondable et irréversible [...] ⁷.

A Relação de Glissant é antes de tudo, segundo Britton (1999), um projeto anti-imperialista cujo valor principal é o diverso. É uma nova maneira mais aberta de conceber o mundo bem como a natureza de nosso ser. A identidade sendo concebida na relação com o outro. A Relação é uma totalidade includente, onde o ser se difrata no plural. A identidade-relação não está ligada a uma criação de mundo, mas à vivência consciente e contraditória dos contatos entre culturas, ela exulta o pensamento da vagueação, e da totalidade. É um sistema, a expressão da força do mundo em movimento. Em *Poétique de la Relation* Glissant especifica que: “La relation est un produit, qui produit à son tour. C'est pourquoi nous risquons ici, sans peut-être trop de réduction anthropomorphique, de l'individuer comme système, afin d'en parler nommément”⁸ (GLISSANT,1990, p. 174). A relação possui um significado ainda maior, pois todas as suas características se opõem

7 “Eu chamo de *Chaos-monde* o atual choque de tantas culturas que incendeiam, se repelem, desaparecem, subsistem ainda, adormecem ou se transformam, lentamente ou rapidamente [...] Chamo *Poética da Relação* esse possível do imaginário que nos leva a conceber a globalidade inalcançável de tal *Chaos-monde*, ao mesmo tempo em que nos permite captar alguns detalhes e, em particular, cantar o nosso lugar, insondável e irreversível [...]” (tradução minha).

8 “A *Relação* é um produto que, por sua vez, produz. É por isso que nos arriscamos aqui, sem talvez demasiada redução antropomórfica, a individualizá-lo como um sistema, para poder falar dele pelo nome” (tradução minha).

à noção de essência. Existir em relação é ser um elemento de um processo em constante mutação e sempre diversificado.

No caso das ilhas do Caribe, e especificamente a Martinica, a terra deixou de ser essência (com a eliminação e suicídio dos primeiros habitantes) e se torna relação, pois durante o transbordo a essência africana foi assolada pelos negreiros, mas a relação se fincou no sofrimento dos transbordados disse Glissant em *l'Intention Poétique* (1997b). Glissant explica que nos navios negreiros e nas *plantations*, os falantes da mesma língua nunca eram colocados juntos. Assim, os africanos se encontravam despojados de suas línguas e dos elementos do seu cotidiano. De fato, tal experiência de uma crueldade e uma violência extrema causa uma ruptura identitária que destrói a percepção idealista de ser como uma essência permanente. Ao contrário dos exilados ou imigrantes que mantêm sua essência, por exemplo, ao viverem em outros países. Ele relembra:

Ainsi l'essence est à la naissance ce que la relation est au devenir. Nous ne naquîmes pas, nous fûmes déportés, d'Est en Ouest. Un couteau de marin trancha le cordon ombilical. Des fers d'esclaves arrêterent le sang. Il n'y a là nulle essence, mais perdition. Dans la relation à la terre nouvelle, dans la relation de cette terre à la mer et aux environs, s'examine pourtant le devenir, où la perdition finit⁹ (GLISSANT, 1997b, p. 191).

Como enfatiza Britton (1999), a *perdition* aqui tem como consequência positiva abrir a possibilidade de relação ao invés da essência que é vista por Glissant como sinônimo do universalismo coercitivo ocidental. Assim sendo, a identidade dessa população escravizada que está cortada de sua origem histórica, não pode resultar de um conhecimento seguro de uma essência, uma origem, uma filiação.

Conforme Glissant (1997a), o movimento de colonização do mundo pôs em contato culturas atávicas (africanas, européias, indígenas,

9 “Assim a essência é ao nascimento o que a relação é para o devir. Não nascemos, fomos deportados do Leste para o Oeste. Uma faca de marinheiro cortou o cordão umbilical. Ferros de escravos estancaram o sangue. Não há nenhuma essência ali, mas perdição. Na relação à nova terra, na relação desta terra com o mar e o meio, averigua-se o devir, onde a perdição termina” (tradução minha).

etc.). Atávicas porque se permitiram uma gênese, uma criação de mundo, transformado em mito fundador e que sustenta a sua existência coletiva. Pela filiação, essa gênese liga-se ao primeiro dia da Criação e afirma por consequência seu direito sobre a terra que ocupa e que se torna o seu território. Desse contato entre culturas atávicas nasceram em alguns lugares culturas compósitas que não engendraram uma gênese (adotaram mitos vindos de fora), pois suas origens foram apagadas se tornando históricas e não míticas. Ainda para o mesmo, a gênese das sociedades crioulas das Américas provém de outra escuridão que a do navio negreiro. Eis o que Glissant chama de *Diagênese*. Ele cita como exemplo a relação das sociedades compósitas com o sagrado. Observam-se surpreendentes sínteses de gênese, como em religiões do Haiti ou do Brasil onde o rito é compósito, mas a pulsão é atávica.

Em Glissant, a noção de *Diagênese* opõe-se à tradicional ideia de uma filiação única, de uma gênese. Ela está ligada à situação da cultura crioula que só pode ser pensada, segundo ele, através do prisma da multiplicidade das origens. Questionar as evidências de uma genealogia linear e a mitificação de uma pureza originária suposta é reinstalar a identidade em um território de abertura. Para muitos indivíduos o “*Être*” ainda está vinculado a uma projeção de uma gênese e é considerado como sendo o único recurso possível, provocando sofrimento naqueles que nasceram do tumulto da História. Para esses há necessidade de aceitação dessa *diagênese*. O autor relembra que a maioria dos conflitos da nossa época são pautados em querelas entre culturas atávicas que tentam provar as suas legitimidades ou pleiteiam o direito legítimo de aumentar seus territórios, ou impõem a outras culturas essa legitimidade. Para o mesmo, a não resolução nos imaginários da querela do atávico e do compósito, da identidade raiz e da identidade relação em uma sociedade compósita na qual os elementos culturais são hierarquizados, resulta no reflexo natural e único possível de valorização desse elemento de modo atávico para lutar contra a servidão e opressão, em busca de um equilíbrio. Ele afirma: “Ils partagent, l’ancien maître et l’ancien opprimé, la croyance que l’identité est souche, que la souche est unique, et qu’elle doit à tout balan renchérir. Allez au-devant de tout ça. Allez!”¹⁰ (GLISSANT, 1997a, p. 67).

10 “Eles compartilham o velho mestre e o velho oprimido, a crença de que a identidade é raiz, que a raiz é única e que ela deve a todo custo ser enaltecida. Vão a frente de tudo isso, vão!” (tradução minha).

No *Traité du Tout-monde*, o autor sustenta que “ce que la Relation nous donne à imaginer, la créolisation nous l’a donné à vivre”¹¹ (GLISSANT, 1997a, p. 25) e o arquipélago do Caribe é um exemplo do que ele acredita estar acontecendo no mundo contemporâneo: o mundo se crioula. “J’appelle créolisation la rencontre, l’interférence, le choc, les harmonies et les disharmonies entre les cultures dans la totalité réalisée du monde-terre”¹² (GLISSANT, 1997, p. 194). Encontro de culturas, de línguas, de arte, de indivíduos que se transformam de maneira contínua sem se perder. A Crioulização de acordo com Glissant é um fenômeno que nasce do contato de várias culturas e que cria um dado novo e imprevisível - a imprevisibilidade visto como uma maneira de se garantir contra o determinismo, estar livre para enfrentar o risco do Caos - em oposição à mestiçagem (um encontro ou uma síntese de dois diferentes) cujo resultado é previsível. A mestiçagem pode ser o processo mecânico no qual culturas se encontram sem se tocar, pois não há intervalorização entre elas. A crioulação é a mestiçagem de culturas que produz o inesperado como foram, por exemplo, a língua crioula em várias partes do mundo, resultante do contato de elementos linguísticos totalmente heterogêneos ou o jazz nos Estados Unidos. No caso do Caribe, o autor precisa que essa crioulação ocorreu de maneira desequilibrada, pois a cultura africana era inferiorizada e menosprezada. Precisou-se então contrabalançar esse encontro de culturas, e isso foi feito notadamente com a negritude de Césaire e Damas. Segundo Glissant a crioulação exige que os elementos heterogêneos que são colocados em contato se intervalorizem, isto é, que não haja degradação ou diminuição do ser neste contato, nesta mistura, seja do interior, seja do exterior. Para o mesmo, a crioulação cria microclimas culturais e linguísticos inesperados, lugares onde as repercussões das línguas e culturas umas sobre as outras são abruptas. As crioulações introduzem à Relação, não à universalização, o que seria o caso das negritudes, francidades, latinidades todas generalizantes (de maneira mais ou menos inocente). A crioulação não conduz à perda de identidade, à diluição do ser.

Na sua trajetória literária e teórica Glissant deseja na realidade acabar com a revolta contra o opressor e a raiz única, segundo ele as lutas de descolonização foram realizadas a partir do mesmo princípio que o ocidente formulou, a noção de identidade como raiz única.

11 “O que relação nos dá para imaginar, a crioulação nos deu para viver” (tradução minha).

12 “Eu chamo Crioulização o encontro, a interferência, o choque, as harmonias e desarmonias entre culturas na totalidade realizada do mundo-terra” (tradução minha).

Autant que jamais, des masses de Nègres sont menacées, opprimées parce qu'elles sont nègres, des Arabes parce qu'ils sont arabes, des juifs parce qu'ils sont juifs, des Musulmans parce qu'ils sont musulmans, des indiens parce qu'ils sont indiens [...] L'idée de l'identité comme racine unique donne une mesure au nom de laquelle ces communautés furent asservies par d'autres, et au nom de laquelle nombre d'entre elles menèrent leurs luttes de libération [...] Mais à la racine unique, qui tue alentour, n'oserons-nous pas proposer par élargissement la racine en rizhome, qui ouvre Relation? Elle n'est pas déracinée: mais elle n'usurpe pas alentour. Sur l'imaginaire de l'identité racine-unique, boutons cet imaginaire de l'identité rizhome¹³. (GLISSANT, 1997a, p. 21).

Glissant (*apud* Llorca, 2016), defende a ideia que o povo afro-americano, antilhano ou crioulo precisa afirmar sua identidade, sob a pena de se ver eternamente dominado pela civilização ocidental, outrora colonialista e escravagista. Ele chama para a ação, todavia, o modo de ação preconizado é a escrita e não as armas. Para ele, o papel do escritor como o do artista na afiliação identitária de um povo é central. Ainda segundo ele, as sociedades coloniais fomentaram novas identidades a partir da erradicação das antigas identidades, porém embora a memória institucional dessas identidades antigas fosse destruída, ficaram traços, rastros ativos delas na linguagem, nos costumes, na paisagem. O papel do escritor é de restituí-los e de revelá-los, pois a fratura ocasionada pela escravidão marca uma ruptura identitária, o homem escravizado jogado em terras caribenhas é o migrante nu. A história imaginária do povo deve ser reconstituída, não pela história e os fatos já que foram negados e apagados, mas pelo escritor a partir da memória coletiva.

13 “Mais do que nunca, massas de Negros são ameaçados, oprimidos porque são negros, Árabes porque são árabes, Judeus porque são judeus, Muçulmanos porque são muçulmanos, Índios porque eles são índios [...] A ideia de identidade como uma raiz única dá uma medida em cujo nome essas comunidades foram subjugadas por outras, e em cujo nome muitas delas lideraram suas lutas pela libertação [...] Mas em oposição à raiz única, que mata ao seu redor, porque não nos atrevemos a propor por extensão a raiz em *rizhome*, que abre Relação? Não está desarraigada, mas não usurpa em torno. Sobre o imaginário da identidade raiz-única, abotoa esta fantasia da identidade do *rizhome*” (tradução minha).

Como foi enfatizado por Noudelman (2009) no início desse artigo, o pensamento de Edouard Glissant é complexo e não pode ser entendido como qualquer forma de moral, nem como uma generosidade simplista a favor do encontro entre culturas. Os conceitos elaborados têm como objetivo tentar aproximar-se dos acontecimentos ligados ao fenômeno de mundialização hoje. O olhar adotado é o das periferias, pois ele pertence a uma história e a uma cultura ligadas ao tráfico negreiro que é visto como a primeira forma de mundialização, e como portador dessa história adota essa perspectiva. Para isso, ele se desprende do que ele chama “*la pensée de l’Un*”.

O que é importante para Glissant não é a narrativa linear da gênese ocidental, mas sim a História caótica dos deslocamentos de populações ontem e hoje. Sua ambição inicial era de recriar um movimento histórico cultural para as Antilhas. Ele se propõe então a pensar sobre a invenção das identidades compósitas, e isso o leva a acreditar na possibilidade de que a ausência de uma origem pode ser vista como outro começo, assim como na possibilidade de se pensar independentemente da origem.

A intenção poética de Glissant é de problematizar o mundo. O objeto dessa poética é “*le Tout-monde*”, seu princípio, a *Relation*, onde o escritor procura pensar a interpenetração das culturas e imaginários, sendo a literatura vista por ele como uma forma possível de mundos ou de seus encontros.

REFERÊNCIAS

BRITTON, M. C. **Edouard Glissant and the postcolonial Theory: Strategies of language and resistance.** Charlottes ville: University Press of Virginia, 1999.

GLISSANT, E. **L’intention Poétique: Poétique II.** Paris: Gallimard, 1997b.

GLISSANT, E. **Poétique de la Relation: Poétique III.** Paris: Gallimard, 1990.

GLISSANT, E. **Traité du Tout-Monde: Poétique IV.** Paris: Gallimard, 1997a.

LLORCA, D. **La Philosophie Poétique d'Edouard Glissant, un monisme vitaliste**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado) - Faculty of the Louisiana State University, Department of French Studies, 2016. Disponível em: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/2862/. Acesso em: 14 set. 2018.

NOUDELMANN, F. Glissant le déchiffreur. **Littérature**, v. 2, n. 154, p. 36-42, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-litterature-2009-2-page-36.htm/> Acesso em: 18 set. 2018. DOI 10.3917/litt.154.0036.

PARTIDA, CHEGADA, RETORNO: A EXPERIÊNCIA DIASPÓRICA NOS ROMANCES *PRECISAMOS DE NOVOS NOMES*, *AMERICANAH* E *ADEUS, HAITI*

Lívia Verena ROSÁRIO¹
Pós-Graduação em Estudos de Fronteira
da Universidade Federal do Amapá

RESUMO

A discussão neste artigo articula as experiências diaspóricas de três mulheres: Darling, Ifemelu e Edwidge, respectivamente protagonistas dos livros *Precisamos de Novos Nomes* (2014), *Americanah* (2014) e *Adeus, Haiti* (2010). Três perspectivas de mulheres em diferentes etapas da vida, de países distintos, mas com percursos que aproximam-se: negras e imigrantes em busca do “sonho americano”. O artigo pretende abordar particularidades da experiência diaspórica e as fronteiras sociais que essas mulheres precisam cruzar para viver na América.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência diaspórica. Mulheres. América.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF) da Universidade Federal do Amapá. Artigo para disciplina Diáspora, Etnicidade e Migrações (Trans) Fronteiriças. E-mail : liviaverenac@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Em *Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior*, Stuart Hall (2003, p. 28) pergunta “O que a experiência da diáspora causa a nossos modelos de identidade cultural? Como podemos conceber e imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora?”. Ao mesmo tempo, aponta que cada diáspora “carrega consigo a promessa do retorno redentor”. À luz dessas questões, NoViolet Bulawayo, autora de *Precisamos de novos nomes*, Chimamanda Ngozi Adiche, de *Americanah* e Edwidge Danticat, de *Adeus, Haiti* revelam os dramas da diáspora negra em uma mesma sociedade de instalação, os Estados Unidos, marcado por um histórico de racismo institucional.

Em uma situação diaspórica, as identidades culturais se tornam múltiplas. Ao mesmo tempo em que há uma força que impele o sujeito a não esquecer suas raízes, ele está imerso em um contexto que proporciona outras práticas culturais. Os três livros foram escritos por autoras também negras, provenientes dos países nos quais situam-se as narrativas e que, embora ficcionais, são permeadas por retratos das memórias experimentados pelas escritoras e muitos de seus conterrâneos.

Cada uma a seu modo, a partir de seus universos de representações, Bulawayo (Zimbabwe), Adichie (Nigéria) e Danticat (Haiti) mostram-se ativas produtoras de fragmentos textuais que compõem a historicidade, oralidade e escrita dos sujeitos da diáspora, das comunidades negras rurais num primeiro momento e marcadamente urbana na contemporaneidade. Duas africanas e uma caribenha, as autoras dão conta da saga negra nas sociedades em que estiveram e estão inseridas:

Existe uma hierarquia de raça nos Estados Unidos. Os brancos estão sempre no topo, especificamente os brancos, de família anglo-saxã e protestante [...], e os negros estão sempre no nível mais baixo, enquanto o que está no meio depende da época e do lugar. (Ou, como dizem aqueles versos maravilhosos: “Se você é branco, tudo bem; se você é marrom, fique por aí; se você é negro, volte para casa!”) (ADICHIE, 2014, p. 202).

Sendo assim, o presente trabalho se propõe a apresentar brevemente a relação entre questão racial e questão migratória na sociedade americana e, em seguida, optou-se por dividir o artigo nos “três tempos” da diáspora: *Partida* (Por que partir?), *Chegada* (A travessia da identidade) e *Retorno* (Dupla Consciência de si) privilegiando as perspectivas de Darling, Ifemelu e Edwidge, protagonistas de *Precisamos de Novos Nomes*, *Americanah* e *Adeus, Haiti*, respectivamente.

2. ESTADOS UNIDOS: TENSÃO RACIAL E IMIGRAÇÃO

Em 2008, Barack Obama foi eleito o primeiro presidente negro dos Estados Unidos. O evento foi considerado por muitos como o anúncio de uma nova era, sem as tensões raciais que haviam marcado a história do país, falava-se inclusive em uma “Democracia Pós-racial”. Contudo, o fim dos oito anos de mandato de Obama evidenciou um cruel paradoxo: o primeiro presidente negro da história dos Estados Unidos da América não pôde aliviar a ferida profunda que constitui o racismo no país. O racismo tem base simbólica, está convertido em força material e incorporado às relações sociais cotidianas. O debate racial encontrou na eleição de Barack Obama espaço para aflorar, afinal:

Nos Estados Unidos, você não decide de que raça é. Isso é decidido por você. Barack Obama, com a aparência que tem, teria que sentar na parte de trás do ônibus há cinquenta anos. Se um negro qualquer cometer um crime hoje, Barack Obama poderia ser detido pela polícia e interrogado por se encaixar no perfil do suspeito. E qual é esse perfil? Homem negro (ADICHIE, 2014, p. 366).

Até 1964, ser racista nos Estados Unidos era um direito protegido por Lei, negros não deveriam dirigir a palavra a brancos e podiam ser linchados sem punição por causa disso. O conteúdo dessas leis era completamente segregacionista e tinha como critério aquilo que o geógrafo Demétrio Magnoli, em seu livro *Uma gota de sangue: história do pensamento racial* (2009), denomina de regra da “gota de sangue única”. Não era necessário que determinada pessoa fosse visivelmente negra para ser discriminada pelas leis segregacionistas.

Bastava apenas que ficasse comprovado que essa pessoa tivesse algum antepassado negro.

Por outro lado, as fronteiras dos EUA funcionaram como um filtro para fazer de sua cultura o conhecido *melting pot* (caldeirão de misturas), uma mescla de idiomas e nacionalidades. Segundo Magnoli (2009, p. 117), no mito da origem dos EUA, o homem americano se distingue do inglês por ser o produto do encontro de imigrantes que engajaram-se na construção de uma nova nação, contudo, a visão de uma fusão de raças tem um claro limite, pois “o americano derivava da mistura de sangue entre europeus, mas não de uma mistura mais ampla, na qual pudessem ser incluídos orientais, nativos americanos ou negros”. No romance *Americanah*, a personagem Ifemelu, nigeriana residente nos EUA, opina sobre como o *melting pot* ainda ressoa na consciência da nação: “Os Negros Americanos conhecem uma América que é diferente daquela dos Brancos Americanos. Mas você não deve dizer isso, porque na América tudo está ótimo e todos são iguais” (ADCHIE, 2014, p. 349).

Apesar do pilar fundacional de país de imigrantes, os EUA acumulam episódios nos quais as fronteiras americanas foram fechadas brutalmente para os estrangeiros. A Lei de Imigração de 1924 estabeleceu pela primeira vez um teto ao número de imigrantes que os Estados Unidos estavam dispostos a acolher e definiu cotas por país, que beneficiaram enormemente os países do norte da Europa. Mesmo assim, os EUA se caracterizam como a sociedade receptora de várias diásporas, neste artigo, evidenciamos a experiência diaspórica de imigrante negras.

A eleição do sucessor de Obama, Donald Trump, em 2016, foi marcada por uma Campanha cuja pauta mais polêmica foi a imigração, ou melhor, o racismo anti-imigratório. O discurso do republicano Trump dá seguimento à experiência com presidentes conservadores nos EUA que, nas últimas décadas, demonstra claramente a globalização de uma política nefasta em relação aos direitos humanos. É comum aos governos conservadores norte-americanos a negação dos direitos das minorias e a adoção de medidas que reprimem e marginalizam ainda mais os negros e os imigrantes e que penalizam as mulheres e a comunidade LGBT, entre outros.

A política de Trump tem gerado tensão e temor entre os milhões de imigrantes indocumentados nos EUA, em particular aqueles que

têm filhos nascidos nesse país e, portanto, cidadãos estadunidenses que não podem ser expulsos, mas que poderão ser separados dos pais, se estes forem deportados, e entregues a instituições ou pais adotivos, gerando dramas adicionais. As medidas do novo presidente reforçam estereótipos, como os de que imigrantes “roubariam” postos de trabalho dos cidadãos americanos e que a estadia de estrangeiros aumentaria índices de violência.

As questões migratórias fazem parte dos desafios apresentados por um cenário global em transformação, no qual a eleição de Donald Trump é um claro divisor de águas para as relações internacionais de modo geral. Por isso, a escolha dos romances discutidos neste trabalho possibilita “escutar” as vozes de protagonistas, cujas histórias interseccionam imigração, diáspora, raça e gênero, tendo os EUA como país de acolhimento.

3. PRECISAMOS DE NOVOS NOMES: POR QUE PARTIR?

Zimbabwe é um país africano que, desde sua independência, em 1980, vive sob o regime ditatorial de Robert Gabriel Mugabe. A instabilidade política que caracteriza o país reflete-se na baixa expectativa de vida da população, altos índices de analfabetismo, desemprego e Aids. Em meio a esse cenário de miséria e violência que assolam a antiga Rodésia, a autora NoViolet Bulawayo construiu a história de seu romance *Precisamos de Novos Nomes* (2014).

Nativa do Zimbabwe, Bulawayo revela as crueldades pelas quais seus compatriotas passam para sobreviver, através dos olhos de Darling, protagonista do livro. Darling é uma menina de nove anos que vive no bairro Paraíso, na capital do Zimbabwe, Harare; a garota e seus amigos da mesma faixa etária representam a maior parte da população do país, privada dos legítimos direitos sociais e democráticos: “Não vou mais à escola porque todos os professores foram embora dar aulas na África do Sul e em Botsuana e na Namíbia, onde tem mais dinheiro, mas eu não esqueci das coisas que aprendi” (BULAWAYO, 2014, p. 34).

É na voz de Darling que podemos notar como a experiência diaspórica ocorre na sua nação; especialmente para crianças que, como ela, já nasceram em um país em crise e que percebem desde cedo que, muitas vezes, ir embora de casa é uma questão de sobrevivência.

A honestidade infantil frente à situação que vivenciam é mostrada de maneira emblemática na “brincadeira dos países”:

Porque todo mundo quer ser certos países, por exemplo, todo mundo quer ser os EUA e a Inglaterra e a Austrália e a Suíça e a França e a Itália e a Rússia e países desse tipo. Estes são países-países. Se você perder a briga, então tem de se contentar com países como Dubai, África do Sul, Botsuana e Tanzânia e outros do tipo. Eles não são países-países, mas pelo menos a vida é melhor lá que aqui. Ninguém quer ser um desses trapos de países como o Congo, como a Somália, como o Iraque, como o Sudão, como o Haiti, como o Sri Lanka, nem mesmo este em que vivemos – quem quer ser um lugar terrível de fome e coisas caindo aos pedaços? (BULAWAYO, 2014, p. 49).

Darling vivencia um dos catastróficos episódios da história recente do Zimbábue, a chamada “Operação *Murambatsvina*”, a qual explica a situação deplorável na qual encontra-se a personagem e seus amigos do bairro, “a gente nem sempre viveu neste barranco de zinco. Antes a gente tinha uma casa e tudo mais, e era feliz” (BULAWAYO, 2014, p. 49). Estima-se que, em 2005, 700.000 pessoas perderam as suas casas, os seus meios de vida ou ambos em consequência da campanha massiva de expulsões forçadas e demolições de casas e instalações de negócios informais pelo governo do Zimbábue (AMNESTY INTERNATIONAL, 2010). As expulsões e demolições foram realizadas sem aviso adequado, ordens do tribunal ou medidas de reassentamento apropriadas:

Os homens que dirigem os tratores riem. Ouço os adultos dizendo. Por que, por que, por que, o que foi que fizemos, o que foi que nós fizemos? Depois, os caminhões vêm trazendo a polícia com aquelas armas e cassetetes e a gente corre e se esconde dentro das casas, mas não adianta a gente se esconder porque os tratores começam a fazer o que os tratores fazem, e nós gritamos e gritamos (BULAWAYO, 2014, p. 63).

A deterioração da economia e o conseqüente desemprego em massa provocou no Zimbábue a “fuga de cérebros”, que consiste na perda de profissionais qualificados que vão para o exterior em busca de uma vida melhor, ou o *brain drain*, expressão usada para se referir à fuga de cérebros.

O pai de Darling é um dos vários habitantes do Zimbábue que migra para a África do Sul em busca de valorização profissional: “Vocês não entendem, não é? Foi para isso que fui para a Universidade? Foi para isso que nós conquistamos a independência? Faz sentido que a gente esteja vivendo assim? (BULAWAYO, 2014, p. 87). É o pai de Darling também, ao retornar ao seu país, que coloca a menina diante de uma das grandes mazelas que atingem ferozmente o Zimbábue, a Aids:

Não adianta esconder a AIDS, diz Stina. Quando ela menciona a Doença pelo nome, sinto falta de ar. Olho ao redor para ver se tem mais gente por ali que pudesse ouvir [...]. É aquela Doença que está matando todo mundo. Ninguém consegue se curar, então ela faz o que bem entende – mata, mata, mata, como um louco cortando cana-de-açúcar verde com um facão (BULAWAYO, 2014, p. 91).

O deslocamento das pessoas está profundamente atrelado a história do Zimbábue e do continente africano como um todo. As migrações internas e internacionais são um fenômeno antigo na África e as mobilidades transfronteiriças frequentes entre as comunidades que vivem ao lado das fronteiras nacionais. Apesar das crescentes restrições impostas às fronteiras, deixando os imigrantes em situação irregular, estes movimentos têm-se mantido ou amplificado, tanto por razões econômicas e sociais, como em casos de crise.

A segunda parte do romance mostrará a chegada de Darling à América, quando ela perceberá que a vida lá não é exatamente o que esperava e que sempre será uma estrangeira nessa terra. Contudo, a despedida de Darling é marcada pelo discurso de sua avó:

Olhe para os Filhos da Terra indo embora aos bandos, deixando sua terra com feridas que sangram em seus corpos e susto em seus rostos e sangue em seus corações

e fome em seus estômagos e tristeza em seus passos. Deixando suas mães e pais e filhos para trás, deixando seus cordões umbilicais debaixo do solo, deixando os ossos de seus antepassados na terra deixando tudo o que os torna quem é o que eles são, indo embora, pois não é mais possível ficar. Eles nunca mais serão os mesmos, porque você simplesmente não tem como ser o mesmo depois que deixa para trás, você simplesmente não tem como ser o mesmo (BULAWAYO, 2014, p. 132).

A crise do Zimbabwe desde 2000 produziu uma dramática dispersão mundial de pessoas, em *Precisamos de Novos Nomes*, é possível vislumbrar esta dispersão forçada e seu lado mais perverso. A ponta mais frágil da ruína que assola o país, as crianças, são representadas por Darling e seus amigos, que apontam como o resultado das pressões cumulativas induzidas por injustiças herdadas desencadearam na desestruturação de uma nação.

4. AMERICANAH: A TRAVESSIA DA IDENTIDADE

Enquanto Darling, em *Precisamos de Novos Nomes*, nos fornece o imaginário em torno do “sonho americano” que antecede a imigração, o romance *Americanah* (2014) demonstra alguns aspectos da difícil adaptação de uma imigrante. O vocábulo *americanah*, pronunciado “com a quinta sílaba estendida”, refere-se às “estranhas afetações” daqueles que retornam à Nigéria, após viverem nos EUA, através de atitudes como “fingir que não entendia mais ioruba e acrescentando um erre arrastado a todas as palavras em inglês que falava” (ADICHIE, 2014, p. 74).

A personagem central, Ifemelu, deixa a Nigéria para cursar uma Pós-Graduação nos Estados Unidos, já que as universidades nigerianas viviam sucessivas greves decorrentes da situação política conturbada no país, o que também causava a “fuga de cérebros” de professores e alunos. Os nigerianos constituem a maior população de diáspora africana nos Estados Unidos e, segundo a Migration Policy Institute - MPI (2015), a que possui maior nível educacional.

O MPI (2015) acrescenta que os Estados Unidos não tinham canais abertos de imigração para os africanos até 1965, quando

foi aprovada uma lei que eliminou o sistema de cotas baseado em nacionalidades. Os problemas que Ifemelu ainda jovem encontra na Nigéria, como as greves intermináveis nas universidades e a falta de oportunidade de emprego a estimulam a se mudar para os Estados Unidos, principalmente por ter uma tia que já mora na América. “Como é mesmo a porcentagem? Um em cada cinco africanos é nigeriano? Sim, nós nigerianos, nos espalhamos bastante. Temos que fazer isso. Somos muitos e no nosso país não há espaço suficiente” (ADICHIE 2014, p. 193).

Ao desembarcar no novo destino, Ifemelu “trouxe consigo anseios amorfos, desejos indistintos, vislumbres breves e imaginários de outras vidas que ela poderia estar vivendo, que ao longo dos meses se transformaram numa lancinante saudade do seu país (ADICHE, 2014, p. 13). O sentimento de perda é um legado de sofrimento, pelo deslocamento e pela inserção do sujeito em outro plano espacial; a sensação de inadequação remete ao mal-estar também sentido por Darling (*Precisamos de Novos Nomes*), ao deixar o Zimbábwe e chegar ao mesmo destino:

Quando cheguei a Washington, queria morrer. As outras crianças implicavam por causa do meu nome, do meu sotaque, do meu cabelo, do jeito que eu conversava ou dizia coisas, do jeito que eu me vestia, do jeito que eu ria. Quando implicam com você por alguma coisa, primeiro você tenta consertar essa coisa para que as implicâncias parem, mas aquelas crianças malucas implicavam comigo por tudo, até mesmo as coisas que eu não tinha como mudar, e isso continuou acontecendo até que no fim simplesmente tudo parecia errado dentro da minha pele, do meu corpo, das minhas roupas, da minha língua, da minha cabeça (BULAWAYO, 2014, p. 149).

Tanto Darling quanto Ifemelu partem do continente africano, lidam com uma série de estereótipos sobre sua origem e notam que “os brancos acham que todos nós somos parecidos” (ADICHIE, 2014, p. 132). Quando, por exemplo, Ifemelu pergunta a uma cabeleireira imigrante senegalesa que trança seu cabelo por que ela, ao se referir

à terra de origem da colega de trabalho, diz “África” e não o nome do país, e a moça lhe responde: “Você fala em Senegal para os americanos e eles dizem ‘Onde fica isso?’”, num claro sinal de desconhecimento completo da imensa diversidade do Continente Africano que nós brasileiros também partilhamos.

A identidade africana, constituída no entre-lugar, faz com que Paul Gilroy (2001), em seu *Atlântico Negro*, proponha um modo transnacional de refletir sobre a experiência negra no mundo. Para isso, ele parte da constatação de que as comunidades negras de todos os lados do Atlântico experimentaram um constante intercâmbio no seu processo de formação cultural. Tal experiência determinou a formação de uma identidade fragmentada refletida no não-pertencimento, tanto na pátria de origem quanto na comunidade para onde foram levados. O entre-lugar é entendido assim por Ifemelu:

Nigerianos vivendo em lugares sombrios dos Estados Unidos, com a vida embotada pelo trabalho, guardando com carinho economias durante um ano inteiro para poder passar uma semana na Nigéria em dezembro, onde chegariam com malas cheias de sapatos, roupas e relógios baratos, e veriam, gravadas nos olhos dos parentes, imagens radiantes de si mesmos. Depois, voltariam para os Estados Unidos para brigar na internet sobre a mitologia que cada um construía de seu país, pois esse país, seu lar, agora era um lugar um indistinto entre aqui e lá (ADICHIE, 2014, p. 128).

Na Nigéria, o inglês é o idioma oficial, a antiga língua colonial foi escolhida para facilitar a unidade cultural e linguística do país. No entanto, ao chegar à América, Ifemelu depara-se com pessoas que acreditam que ela não sabe falar inglês ou está aprendendo o idioma. Ao buscar a documentação necessária para estudar na universidade americana de Baltimore, ela sofre a imposição do indivíduo criado no, assim denominado, primeiro mundo.

Boa tarde, é aqui que a gente se matricula?, perguntou ela a Cristina Tomás, cujo nome ainda não sabia.
Isso. Você. É. Uma. Aluna. Estrangeira?

Sou

Você. Primeiro. Precisa. Pegar. Uma. Carta. Do. Departamento. De. Alunos. Estrangeiros Ifemelu deu um meio sorriso de pena, porque Cristina Torres certamente tinha alguma espécie de doença que a fazia falar tão devagar, com os lábios espremidos fazendo um beicinho para ensinar o caminho até o departamento de alunos estrangeiros. Mas, quando ela voltou disse Eu. Preciso. Que. Você. Preencha. Alguns. Formulários. Você. Entende. Como. Preencher. Estes. Aqui?, e Ifemelu entendeu que a menina estava falando desse jeito por causa *dela* (ADICHIE, 2014, p. 147, grifo da autora).

A questão linguística é mencionada em diversas situações enfrentadas por Ifemelu e pela comunidade nigeriana em geral, nos EUA. Uma língua constitui uma materialidade linguístico-discursiva, porosa e heterogênea, pela e na qual o sujeito é representado e se faz representar, decorrendo desse pressuposto, ela pode ser considerada um meio pelo qual o sujeito é subjetivado e, ao mesmo tempo, se constitui.

Os motoristas de táxi nigerianos nos Estados Unidos tinham certeza de que, no fundo, não eram motoristas de táxi. Ifemelu era a próxima da fila. Seu motorista era negro e de meia idade. Ela abriu a porta e olhou a identificação grudada nas costas do assento da frente. *Mervin Smith*. Não era um nome nigeriano, mas nunca dava para ter certeza. Os nigerianos usavam todo tipo de nome ali. Até Ifemelu já tinha sido outra pessoa (ADICHE, 2014, p. 15).

Durante algum tempo, Ifemelu tentava imitar o sotaque americano, queria apagar as marcas linguísticas que aprendeu no seu país. “O controle da língua preconizou a versão standard da língua metropolitana marginalizando as outras variantes e caracterizando-as como impuras (o inglês falado na Índia, em Taiwan, na África, no Caribe; o inglês pidgin)” (BONNICI, 2009, p. 35). A tomada de consciência sobre essa repressão sociolinguística ocorre quando

Ifemelu, em uma ligação telefônica, diz que é nigeriana e escuta que falou “parecendo uma americana”:

Por que era um elogio parece uma americana falando? Tinha ganhado de fato, mas era um triunfo vazio. Sua vitória efêmera havia criado um enorme espaço oco, porque ela assumira, por tempo demais, um tom de voz e uma maneira de ser que não eram seus. Assim ela parou de fingir sotaque americano (ADICHE, 2014, p. 191).

A partir da maneira como a América trata a questão racial, que Ifemelu passa a pensar nela, a América a faz “descobrir-se” negra: “Eu sou de um país onde a raça não é um problema; eu não pensava em mim mesma como negra. A discussão é étnica, não racial. Só me tornei negra quando vim para os Estados Unidos” (ADICHIE, 2014, p. 315). Assim, a imigrante nigeriana transforma suas constatações em textos ácidos e contundentes, principalmente por perceber como discutir questões raciais é incômodo para os americanos:

De todas as suas divisões, aquela com a qual os americanos se sentem mais desconfortáveis é a raça. Se você estiver tendo uma conversa com um americano e quiser discutir uma questão racial que acha interessante, mas o americano disser: “Ah, é simplista dizer que isso é uma questão racial, o racismo é tão complexo”, isso significa que ele quer que você cale a boca agora. Porque é claro que o racismo é complexo. Muitos abolicionistas queriam libertar os escravos, mas não queriam negros morando perto da casa deles. Muita gente hoje não se importa em ter uma babá negra ou um motorista de limusine negro. Mas se importa em ter um chefe negro. Simplista é dizer: “Isso é tão complexo”. Mas cale a boca mesmo assim, principalmente se precisar de um emprego ou de um favor do americano em questão (ADICHIE, 2014, p. 380).

Ifemelu então compreende o conceito de afro-americano, “descendente dos negros e negras que estavam nos Estados Unidos havia centenas de anos”, enquanto africano-americano era o “filho de imigrantes vindos de um lugar ou outro” (ADICHIE, 2014, p. 193).

O conceito de afro-brasileiro, por exemplo, é uma importação clandestina dos EUA, país no qual, ao longo do século XX, os antigos *niggers* passaram a ser *colored people* e, depois, *blacks*, para se converter, a partir dos anos 1960, em *African-Americans*.

A relação de Ifemelu com sua estética negra também é afetada no contato com os americanos. Somente morando nos EUA, Ifemelu resolve assumir seu “black power”. Na Nigéria ela recorria ao alisamento: “Ifemelu mostrou a Curt um queleide atrás da sua orelha, um pequeno inchaço vermelho que surgira depois de tia Uju ter passado um ferro de alisar em seu cabelo na época da escola (ADICHIE, 2014, p. 221). O cabelo natural torna-se para a personagem uma “metáfora de raça”, porém, logo que chega, ao buscar trabalho, Ifemelu é aconselhada a manter seu cabelo “domado” para aumentar suas chances de emprego, pois:

Meu cabelo cheio é incrível, ia dar certo se eu estivesse fazendo uma entrevista para ser backing vocal numa banda de jazz, mas preciso parecer profissional nessa entrevista, e profissional quer dizer liso, mas se for encaracolado, que seja um cabelo encaracolado de gente branca, cachos suaves ou, na pior das hipóteses, cachinhos espirais, mas nunca crespo (ADICHIE, 2014, p. 222).

Ao encontrar nos EUA grupos de mulheres que enalteciam o uso dos cabelos crespos naturais, Ifemelu “caiu nesse mundo transbordando gratidão”, pois aquelas mulheres também “estavam cansadas de fingir que seu cabelo não era o que era, cansadas de correr da chuva e fugir do suor” (ADICHE, 2014, p. 231). Muitos aspectos da negritude só são abarcados por Ifemelu devido a sua condição de estrangeira, talvez, estando na Nigéria, determinadas questões não viessem ou tivessem custado mais tempo para vir à tona. Para Barzotto (2011), o indivíduo migrante percebe sua cultura, língua e tradições mais fortemente a partir do momento que as deixa para trás. Confiando na memória individual e coletiva, visa carregar todo o seu complexo cultural dentro do baú imaginário que carrega para perpetuar seus costumes. Após mais de dez anos nos EUA, Ifemelu resolve retornar a Lagos, já estabelecida no país, com seu blog bem-sucedido e uma vida confortável, sua decisão surpreende, “todos a quem ela contara que ia voltar tinham ficado surpresos, esperando uma explicação, e, quando

ela dizia que ia fazer aquilo apenas porque queria, uma ruga de espanto surgia na testa deles” (ADICHIE, 2014, p. 21). A promessa do “retorno redentor”, da qual fala Hall (2003), chega para Ifemelu, contudo, como se nota nas distintas reações de outros nigerianos também em situação de diáspora; a volta à terra natal não é uma característica generalizada e o anseio pelo retorno é pessoal.

Se a América nunca seria seu lar, Ifemelu acreditava que retornar a Lagos seria a única solução para sentir-se novamente “pertencente” a algum lugar. Por isso, apesar de ter conquistado a melhoria de vida que almejava nos EUA, precisava voltar porque “a Nigéria passou a ser o lugar onde Ifemelu deveria estar, o único lugar onde poderia fincar raízes sem sentir a vontade de arrancá-las de novo e sacudir a terra” (ADICHE, 2014, p. 13).

Ifemelu retorna enfim a Lagos e, apesar de ter desejado bastante esse regresso, somente quando finca novamente os pés na terra natal, que nota como os elos pensados como naturais e espontâneos são irrevogavelmente interrompidos nas experiências diaspóricas. Por isso, muitos de seus amigos e familiares a alertaram se ela “aguentaria” voltar, já que a Nigéria deixada para trás não seria mais a mesma, tampouco Ifemelu seria, já que:

A experiência moderna dos movimentos, trânsitos e fluxos migratórios sempre constituíram a espécie humana, na contemporaneidade, a compressão do espaço-tempo expande e intensifica as zonas de contato, não apenas entre o ‘lugar de saída’ e o ‘lugar de chegada’, mas também entre o ‘eu que parte/sai’ e o ‘eu que chega’” (RIBEIRO, 2012, p. 46).

Ifemelu sente-se desconfortável ao retornar a Lagos, da mesma maneira que sentira-se ao chegar na América. A Nigéria de sua imaginação não estava mais ali, “ficava pensando que as coisas deveriam ter me esperado, mas não tinham [...]. É como se estivéssemos olhando para uma Nigéria adulta que não conhecíamos (ADICHIE, 2014, p. 463). Portanto, não se trata de um retorno, mas de uma nova chegada (HANDERSON, 2015).

Ao deparar-se com a economia galopante do país, a brutal desigualdade econômica, a força da religião desdobrada em um conservadorismo que atinga as mulheres de maneiras ainda mais cruéis

que na América, “A regra número 1 aqui em Lagos: você não casa com um homem que ama, casa com um homem que pode sustentar você” (ADICHIE, 2014, p. 430). Ifemelu sente o alívio e a culpa de saber que “tinha um passaporte azul americano na bolsa. Aquilo a protegia da falta de escolhas. Ela sempre poderia ir embora: não tinha de ficar ali” (ADICHIE, 2014, p. 420). Como afirma Sayad (2000, p. 14) a migração apresenta um paradoxo inerente a sua constituição, pois ao mesmo tempo em que um fluxo migratório possui características universais e estruturalmente semelhantes a outros fluxos, ele desenvolve histórica e socialmente sua singularidade “local”, fundamentada em um contexto relacional *sui generis*:

Não se deixa sua terra impunemente, pois o tempo age sobre todos os seus pares. Não se prescinde impunemente do grupo e de sua ação cotidianamente presente, [...] bem como de seus mecanismos de inserção social, mecanismos que são ao mesmo tempo prescritivos e normativos e, enfim, largamente performativos.

Americanah é um importante romance contemporâneo sobre questões que ultrapassam as fronteiras políticas e culturais. A maneira pela qual Chimamanda Adiche expõe a difícil realidade de ser imigrante negra nos EUA vai além do relato de mulher nigeriana, sendo capaz de representar situações vividas por milhões de outras pessoas. Refém de uma certa solidão e saudosa de sua terra, o deslocamento espacial que a protagonista estabelece resulta em um deslocamento de olhares e percepções de si mesma e daqueles com quem passa a conviver. Através da experiência diaspórica de Ifemelu, acompanhamos como o choque entre o *Eu* e o *Outro* se transforma em uma travessia, física e simbólica, que a faz questionar profundamente sua identidade.

5. ADEUS HAITI: DUPLA CONSCIÊNCIA DE SI

Edwidge Danticat, em *Adeus, Haiti* (2010), é autora e protagonista do livro. Ao narrar a saga de sua família para América, ela mostra já ter passado pelas experiências de Darling e Ifemelu. Danticat viu seus pais tornarem-se diáspora, até que ela mesma também tornou-se e, após regressar diversas vezes a sua terra natal e adquirir dupla

cidadania, a escritora explicita uma visão mais reflexiva e madura sobre a experiência diaspórica.

O pai de Edwidge migra para os Estados Unidos e deixa a esposa e os dois filhos no Haiti. Dois anos mais tarde, a mãe consegue mudar-se também. Edwidge e seu irmão, Bob, ficam sob os cuidados dos tios Joseph e Denise e somente dez anos mais tarde deslocam-se também para junto dos pais. Assim, a família de Edwidge enquadra-se em uma nova tipologia de família, a transnacional (CARJAVAL, 2014).

O conceito de família transnacional questiona as concepções de família que associam a co-residência e a presença como elementos fundamentais para sua compreensão, já que as relações que se constroem entre seus membros transcendem a espacialidade e as fronteiras físicas, gerando novas modalidades de cuidado e diferentes formas de entender a maternidade e a paternidade.

Edwidge teve mais dois irmãos, Kelly e Karl que nasceram nos Estados Unidos e que, diferente dela, tiveram uma infância ao lado dos pais e os quais ela só conheceu quando mudou-se para América: “Olhando para Karl, todo aninhado nos braços de nossa mãe, não pude evitar sentir inveja. Se ela pôde trazê-lo de Nova York para cá, por que não pudera levar Bob e a mim quando partiu?” (DANTICAT, 2010, p. 82). Por outro lado, depois de adulta, Edwidge reconhece que “foi graças a Kelly que nossos pais puderam voltar ao Haiti. Mesmo que houvessem passado do prazo de seus vistos de turistas, o nascimento de Kelly tornara-os instantaneamente aptos para a residência permanente, o que não é mais possível” (DANTICAT, 2010, p. 80).

Danticat ficou longe do pai desde os 2 anos e da mãe, desde os 4, reencontrando-os somente aos 12 anos, já que seu pedido de visto fora recusado diversas vezes, e ao receber a notícia da enfim aceitação, relata: “senti que minha vida escorregava para longe rapidamente. Estava me entregando não apenas a um país e a uma bandeira, mas a uma família da qual nunca tinha sido parte” (DANTICAT, 2010, p. 94). Portanto, a garota criara um forte vínculo com os tios e os demais parentes que viviam no Haiti e, apesar de acalantar o sonho de morar com os pais na América, a partida definitiva é a primeira de muitas rupturas pelas quais ela passará, antevendo esse “entre-lugar” que marcará constantemente sua experiência como imigrante:

Há um ditado haitiano que diz “*Pitit moun yon bò, kite yon bò*”. Quando você dá banho nos filhos dos

outros, precisa lavar um lado e deixar o outro sujo. Suponho que esse provérbio alerte os que cuidam dos filhos de outras pessoas para que não entreguem seus corações, pois nunca terão retribuição. Pensei se, depois de partirmos para Nova York, meu tio se sentia assim. (DANTICAT, 2010, p.105)

Edwidge e seu irmão Bob estiveram inseridos na cadeia global de cuidados, que refere-se a uma série de vínculos pessoais entre pessoas de todo o mundo com base no trabalho, remunerado ou não, de cuidar e tomar conta. Essas cadeias, segundo a autora, podem ser locais, nacionais ou globais, “Parecia que Tio Joseph e Tante Denise agora tomariam conta de nós. Eles seriam nossos pais. Mas e se nossa mãe fosse embora e nunca voltasse?” (DANTICAT, 2010, p. 55).

A família transnacional, que ressignifica o trabalho de “cuidar”, aparece, por exemplo, em *Precisamos de Novos Nomes* através da tia que recebe Darling nos EUA; do trabalho de babá de crianças estadunidenses que Ifemelu exerce em *Americanah* e na preocupação de Edwidge em criar seus filhos nos EUA conscientizando-os de sua origem haitiana. “Se não tomar cuidado neste país, seus filhos se tornam alguém que você não conhece. É diferente de onde vim, lá você consegue controlá-los. Aqui, não” (ADICHIE, 2014, p. 123).

A diáspora caribenha também sintetiza, grosso modo, as suas semelhanças: terras que tiveram suas populações indígenas originárias assimiladas ou aniquiladas pelo genocídio, terras que foram usurpadas para servirem de plantation e exploração para as colônias espanholas, francesas e inglesas, terras que serviram de recepção e escoamento de escravos. “A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão” (HALL, 2003, p. 28). Hall (2003) assinala que a condição dispersa e fragmentada do migrante torna-se, na pós-modernidade, a condição mais estabilizadora na experiência contemporânea. A fragmentação, o entre-lugar, passa a ser como o estar em casa; por outro lado, em um dos retornos ao Haiti, Edwidge Danticat (2010, p. 127) revela quando viu a si mesma como estrangeira no próprio país:

“Estamos aqui para um enterro”, disse meu pai ao funcionário da imigração que examinava silenciosamente

nossos passaportes americanos no aeroporto *Toussaint Louverture*. Meu pai e eu nos tornamos cidadãos americanos naturalizados exatamente dez anos depois de recebermos nossos *green cards*, e ambos nos sentimos um pouco traidores quando o funcionário rabiscou rapidamente sua assinatura em nossos formulários alfandegários destinados aos estrangeiros.

Entretanto, Edwidge permanece diáspora, visto que seu retorno ao Haiti não é definitivo, já que sua mãe e irmãos vivem nos EUA, bem como seu esposo e filhas, além de ter construído uma sólida carreira como romancista lá. Danticat segue utilizando a Literatura para retratar a diáspora haitiana. A maturidade de quem vivenciou as muitas facetas da diáspora e pode então chamar de lar tanto o país de origem quanto o país de acolhimento, nos mostra a dupla consciência de si alcançada pela escritora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos romances *Precisamos de Novos Nomes* (2014), *Americanah* (2014) e *Adeus, Haiti* (2010) evidencia como uma situação diaspórica fragmenta as identidades, ao mesmo tempo em que há uma força que impele o sujeito a não esquecer suas raízes, ele está imerso em um contexto que proporciona outras práticas culturais.

As causas e consequências da migração de mulheres não são idênticas às da migração de homens, e a feminização do fenômeno migratório demanda esforços no sentido de integrar a perspectiva do gênero nos estudos da migração. As autoras mostram como questões de gênero permeiam integralmente o processo de migração, desde as decisões tomadas no país de origem sobre quem e por que migrar até as condições e os modos como homens e mulheres vão se inserir nos países de acolhimento. Por sua vez, as migrações podem afetar as relações de gênero, reforçando ou debilitando papéis tradicionais, desigualdades, situações de falta de oportunidades, violência e vulnerabilidades a que estão sujeitas muitas mulheres.

Em *Precisamos de Novos Nomes*, Darling está saindo do país de origem, logo, os EUA são seu futuro; Ifemelu, em *Americanah*, está em trânsito, retornará pela primeira vez a seu país, a América é seu presente; Edwidge, em *Adeus, Haiti*, revisita seu passado no país de

origem e conta como a reflexão dessas memórias podem impactar na futura geração, através de suas filhas. Histórias, línguas, etnias tão distintas se assemelham em situações de cadeia global de cuidados e na importância dos laços familiares para entender o sentido da diáspora; na fuga de cérebros e, sobretudo, na identidade negra formada e reafirmada no entre-lugar.

Na América descrita nas três travessias, o que se observa não é necessariamente a evolução de um processo de integração racial, mas um racismo que funciona de maneira distinta. A eleição de Obama não inaugurou uma era pós-racial, apenas revelou uma realidade já comum para os latino-americanos, na qual as práticas racistas são reproduzidas sem a necessidade de uma legislação segregacionista, “a maneira como o racismo se manifesta mudou, mas a linguagem, não. [...]. Alguém tem de poder dizer que racistas não são monstros. São pessoas com famílias que as amam, pessoas normais que pagam impostos” (ADICHIE, 2014, p. 341). Ao buscar o resgate da cultura e das histórias reprimidas ao longo do tempo, autores e críticos africanos como Bulawayo, Adichie e Danticat utilizam a Literatura como instrumento de resistência e inserem no presente o passado até então visto apenas sob um ângulo. A margem ou minoria, até então silenciada, começa a ter lugar de fala, tornando-se, desse modo, sujeito de seu próprio destino.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Americanah**. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

AMNESTY INTERNATIONAL. **Operação Murambatsvina** (Report a Ordem). Lares destruídos, meios de vida arruinados. Set. 2010. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cach e:ljd70jGrg6EJ:https://www.amnesty.org/download/Documents/36000/afr010062010pt.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BARZOTTO, Leoné Astride. **Interfaces culturais: The Ventriloquist's tale & Macunaíma**. Dourados: UFGD, 2011.

BONNICI, T. **Resistência e Interpretação nas literaturas pós-coloniais**. Maringá: Editora UEM, 2009.

BULAWAYO, Noviolet. **Precisamos de novos nomes**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

CARVAJAL, Julia Cerda. Las familias transnacionales. **Revista Espacios Transnacionales**, n. 2. Enero-Junio 2014, Reletran. Disponível em: http://132.247.70.74:1023/REDIFAM/docs/publicaciones/articulos/Julia_Cerda_Carbajal-Familias_Transnacionales.pdf. Acesso em: 17 jul. 2017.

DANTICAT, Edwidge. **Adeus, Haiti**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HANDERSON, Joseph. Diáspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas. **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 51-78, jan./jun. 2015, <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000100003>.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue**: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

MIGRATION POLICE INSTITUTE. **The Nigerian Diaspora in the United States**. June 2015 revised. Disponível em: <http://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/RAD-Nigeria.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

RIBEIRO, Adelia Miglievic. Intelectuais, Diáspora e Cultura: por uma crítica antimoderna e pós-colonial. **Mouseion**, n. 12, p. 44-55, maio/ago/2012. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/402/408>. Acesso em: 27 jul. 2017.

SAYAD, Abdelmalek. O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. **Revista Travessia**, ano XIII, n. esp., jan. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000123&pid=S0103-4014200600020000200024&lng=pt. Acesso em: 6 ago. 2017.

OS ORGANIZADORES



ALDENICE DE ANDRADE COUTO

É doutoranda em Língua e Cultura, na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem mestrado em Ciências da Linguagem e Didáticas das Línguas pela Universidade das Antilhas et de la Guyane - UAG (2006). É Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília - UNB (2015). É especialista em Ensino-Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2005). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português Francês pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (1995). Atua na área de pesquisa de Línguas Estrangeiras e Formação Inicial de professores de Línguas Estrangeiras. Atualmente, é docente adjunta II e atua como professora de Francês Língua Estrangeira do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É líder do Grupo de Pesquisa do Núcleo Amapaense de Pesquisa em Línguas e Literaturas Estrangeiras (NAPLLE).



ÉRIKA PINTO DE AZEVEDO

É doutora em Literaturas francesa e francófonas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio doutoral (bolsa sanduíche) no Centro de pesquisas sobre o surrealismo da universidade Paris-III/Sorbonne nouvelle. Mestra em Literaturas francesa e francófonas pela mesma instituição e graduada em Letras, dupla licenciatura em língua portuguesa e francesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua nas áreas de literaturas de língua francesa e língua francesa. Atualmente, é profes-

sora adjunta IV do Curso de Letras Português Francês da Universidade Federal do Amapá e pesquisa as ‘relações entre o real e o imaginário nas literaturas modernas de língua francesa: Aimé Césaire e Léon-Gontran Damas’. É membro do ‘Núcleo de pesquisa pós-coloniais NePC UNIFAP’ e do grupo de pesquisa ‘O Surrealismo e seus diálogos com a modernidade: aproximações interdisciplinares SURRDIAL UFRGS’.



ROSIVALDO GOMES

Doutor em Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP) na área de Linguagens e Educação Linguística. Realizou estágio de Pós-doutorado pelo Departamento de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá, na área de Educação e formação de professores. Atualmente está realizando estágio de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará com bolsa pelo PNPd-Capes. É professor Adjunto II de Língua Portuguesa e Didática das Línguas do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá e do Programa de Mestrado em Letras (PPGLET/UNIFAP), pesquisando sobre educação bilíngue e práticas de letramentos no ensino de Português como LE/L2. Líder do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPq-UNIFAP) e vice-líder do grupo Linguagem, Educação, Sociedade, Formação Inicial e Continuada de Professores. Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Linguística aplicada, formação de professores e construção de materiais didáticos impressos e digitais, com pesquisas voltadas para ensino e aprendizagem de língua Portuguesa, formação de professores, redes sociais, discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros discursivos como objeto de ensino, sequências didáticas e protótipos didáticos digitais, montagem e avaliação de material didático e mediação tecnológica no ensino de Língua Materna e formação de professores, escrita e letramento acadêmico, discurso em redes sociais e representação identitária. No âmbito do Celpe-Bras, tem colaborado na aplicação do exame desde 2017 na UNIFAP.

ISBN 978-65-00-06886-3



9 786500 068863