


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Rosangela Pereira de Souza

Ensino de Português Língua Estrangeira pelo viés literário: revisitando as representações do feminino



ARARAQUARA – S.P.
2019

ROSANGELA PEREIRA DE SOUZA

Ensino de Português Língua Estrangeira pelo viés literário: revisitando as representações do feminino

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof^a Dr^a Nildiceia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2019

Souza, Rosangela Pereira de
Ensino de Português Língua Estrangeira pelo viés
literário: revisitando as representações do feminino.
/ Rosangela Pereira de Souza – 2019
122 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Português Língua Estrangeira (PLE). 2. Ensino e
aprendizagem. 3. Literatura brasileira. 4.
Representações do feminino. 5. Herança patriarcal. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSANGELA PEREIRA DE SOUZA

ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PELO VIÉS LITERÁRIO: REVISITANDO AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho,
Programa de Pós da Faculdade de Ciências e Letras
– UNESP/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Linguística e
Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de
Língua**

**Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nildicéia Aparecida
Rocha**

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 21/05/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Nildicéia Aparecida Rocha
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Sanches da Silveira Gileno
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Patrícia de Oliveira Lucas
Universidade Federal do Piauí

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este estudo a todas as mulheres que têm lutado para construir representações diferentes das que lhe são impostas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Celso e Isabel, por serem os melhores pais do mundo, pela ajuda incondicional, por acreditarem em mim e me apoiarem, o que me entusiasmou a ir atrás dos meus sonhos.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Nildicéia Aparecida Rocha, que foi um presente em minha trajetória acadêmica, agradeço por toda excelente orientação, feita de forma tão amigável e incentivadora.

À amiga com quem aprendi muito desde a graduação até hoje e também componente da banca, Prof^a Dr^a Patrícia de Oliveira Lucas, pelas ótimas contribuições, incentivo, conselhos acadêmicos e correção minuciosa.

À Prof^a Dr^a Rosângela Sanches da Silveira Gileno, também membro da banca, a quem tive o prazer de conhecer recentemente e que fez proveitosas contribuições.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, por ter sido quem despertou em mim, por meio de suas aulas no início da graduação o interesse pelo PLE e que me proporcionou oportunidades de trabalhos na área.

Ao Prof. Dr. Odair Luiz Nadin por ter aceitado o convite da defesa e a quem tive o prazer de conhecer recentemente.

À minha avó Olga, a quem muito admiro, por ter me encorajado desde a infância na arte do ensino, pelo seu desejo de ter sido professora que também floresceu em mim.

À minha sobrinha Alice, que sempre foi minha companheirinha, que compreendia e respeitava quando a titia precisava estudar e trabalhar.

À minha irmã, Priscila, pelo incentivo, por me dizer sempre que eu conseguiria, e ao meu cunhado, Herberty, pelas breves conversas animadoras sempre em torno das aprendizagens.

Às minhas amigas do mestrado, Taísa e Thaís por toda cumplicidade no nosso grupo, pelo companheirismo e força durante todo o período.

À minha amiga Denise, pelo valioso empréstimo dos livros, pelos bons conselhos, pela ajuda e encorajamento em todo o processo do final da graduação e do início do mestrado, além da compreensão pela minha ausência.

À minha amiga Lidiany por toda ajuda com os textos, pela convivência incluindo a disciplina que fizemos juntas, pelo incentivo e auxílio em todo o processo do mestrado.

À minha amiga Evellyn, pelos valiosos textos e indicações que contribuíram muito para a dissertação, pelas conversas encorajadoras e pelas ocasiões que foram animadoras para retomar a energia para continuar. À amiga Vanessa, que conheci por meio dela, pelo incentivo, por ambas me apoiarem nos momentos de incertezas em nosso grupo e pela companhia em alguns momentos de descontração.

À minha amiga Joselaine, pela animação de sempre, por ter acompanhado todas as incertezas, por ter compreendido minha ausência necessária e proporcionado durante o processo agradáveis conversas que serviram de fôlego nessa caminhada.

À minha amiga Nara, que esteve presente durante todo meu percurso, desde a graduação, que lia os textos que eu pedia para saber se estavam compreensíveis, sempre incentivando-me a não desistir e perdoando meus sumiços.

Aos meus alunos, pela torcida e pelas vivências que sempre foram um aprendizado para mim.

Aos colegas de trabalho, principalmente os que também passaram pelo processo e assim tentavam me tranquilizar nos rápidos encontros pelas escolas ou a caminho delas.

Às coordenadoras e diretoras das escolas pela compreensão e incentivo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e por isso agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

“Tenho apenas duas mãos
e o sentimento do mundo [...].”

Carlos Drummond de Andrade (2010, p.154)

RESUMO

Em razão da crescente demanda do ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), parece ser necessária a contínua formação de professores na área. Ao longo de nossa trajetória no ensino de PLE, observamos que muitos aprendentes se interessam por literatura, porém desconhecem a literatura brasileira. Sabemos que por meio da literatura de um país podemos compreender especificidades da cultura, tais como costumes, crenças, pensamentos e tradições, os quais se encontram muitas vezes presentes no texto literário e podem resultar no entendimento de muitas situações, que para o estrangeiro podem ser conflituosas. O objetivo deste trabalho é despertar a atenção do aluno de PLE para a herança patriarcal, presente na literatura brasileira, por meio do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, cuja análise se dá focalizando algumas falas das personagens centrais femininas e está pautada no conceito de representações sociais, de Serge Moscovici (2003). Tomamos por público alvo alunos de PLE, do nível avançado ou avançado superior, e por isso apresentamos, de acordo com o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), os níveis de proficiência, e a justificativa da utilização do texto literário no ensino de Língua Estrangeira proposto no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Assim sendo, este trabalho configura-se como uma pesquisa documental, em relação à compreensão e análise de documentos, compostos por diferentes textos que integram a teoria e a análise de um texto literário, de natureza qualitativa e interpretativista. Pretendemos com a análise também promover a utilização da literatura, no caso de romances, no ensino de PLE em níveis mais avançados de aprendizagem. Portanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir em sala de aula de PLE. Os resultados obtidos na análise sobre a herança patriarcal mostram-nos como uma representação prototípica de mulher pode ser considerada normal, imposta para ser seguida em uma sociedade e assim passada adiante através de gerações e que chega de certo modo até os dias de hoje. Desse modo, com a análise do texto literário, problematizando a herança patriarcal em nossa sociedade, pode-se tentar uma aprendizagem mais adequada e compreensível sobre a língua/cultura/história e sociedade brasileira aos aprendentes de nossa língua portuguesa que vão além dos conteúdos comunicativos, geralmente trabalhados em sala de aula.

Palavras – chave: Português Língua Estrangeira (PLE). Ensino e aprendizagem. Literatura brasileira. Representações do feminino. Herança patricarcal.

ABSTRACT

Due to the increasing demand for the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language (PFL), it seems necessary to maintain teachers training in the area. Throughout our trajectory in teaching Portuguese for Foreigners, we observe that many learners appreciate literature, but they are not familiar with the Brazilian literature. We know that through the literature of a country we can understand cultural specificities such as customs, beliefs, thoughts and traditions, which are often present in the text and it can result in the understanding of many situations that are disturbing to the foreigner. The objective of this work is to call the attention of Portuguese as a Foreign student Language to the patriarchal inheritance, present in the Brazilian literature, through the novel *As meninas*, by Lygia Fagundes Telles, whose analysis is focused on the speeches of the female central characters and will be based on the concept of social representations, by Serge Moscovici. Our target audience is Portuguese as a Foreign student at the advanced or proficient and therefore we will present, according to the Celpe-Bras, the levels of proficiency and the justification of the use of the literary text in the teaching of Foreign Language proposed in the Common European Framework of Reference. Therefore, this work is configured as documentary research in relation to the comprehension and analysis of documents, composed of different texts that integrate the theory and the analysis of the literary text, of a qualitative and interpretative nature. We also intend with the analysis to promote the use of literature, in the case of novels, in teaching PFL at more advanced levels of learning, so this research could be a contribution to Portuguese as a Foreign Language classroom. The results obtained in the analysis of the patriarchal inheritance show us how a prototypical representation of woman can be considered normal, imposed in a society and thus passed on through and that arrives in a certain way until the present day. Therefore, with the analysis of the literature text, problematizing the patriarchal heritage in our society, one can focus on a more adequate and comprehensible learning about the language/culture/history and Brazilian society to learners of the Portuguese language that goes beyond the communicative contents generally worked in the classroom.

Keywords: Portuguese Foreign Language. Teaching and learning. Brazilian literature. Representations of the feminine. Patriarchal inheritance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Aumento do número de participantes no exame Celpe-Bras	23
Quadro 2	Níveis de proficiência no exame Celpe-Bras	25
Quadro 3	Fala Brasil	47
Quadro 4	Bem-vindo!	48
Quadro 5	Terra Brasil	49
Quadro 6	Brasil intercultural	51
Quadro 7	Análise do quatro MD	52
Quadro 8	Ancoragem e objetivação	56
Quadro 9	A função geradora dos temas	57
Quadro 10	Causalidade primária e secundária	59
Quadro 11	Representações do feminino do romance <i>As meninas</i>	86
Quadro 12	Critérios da tarefa comunicativa	88
Quadro 13	Perguntas e objetivos	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MD	Material Didático
PLE	Português Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	16
1.1 A Linguística Aplicada no Ensino de Língua Estrangeira (LE).....	16
1.2 Breve História de Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil	19
1.3 Exame Celpe-Bras	22
1.4 Os Níveis de Proficiência no Exame Celpe-Bras	24
1.5 Abordagem Comunicativa no Exame Celpe-Bras.....	25
1.6 Quadro Comum Europeu de Referência (QCER)	31
CAPÍTULO 2	
LITERATURA E ENSINO	34
2.1 Literatura	34
2.2 O Ensino de Literatura	35
2.3 O Ensino de Literatura nas Aulas de LE	40
2.4 O Ensino de Literatura nas Aulas de PLE	44
2.5 Análise dos livros de PLE referente ao trabalho com textos literários e a figura do feminino	45
CAPÍTULO 3	
SOBRE REPRESENTAÇÕES E PATRIARCADO	53
3.1 Representações Sociais	53
3.1.1 Ancoragem	55
3.1.2 Objetivação	55
3.1.3 Causalidade nas representações sociais	58
3.2 O patriarcalismo	59
CAPÍTULO 4	
METODOLOGIA	63
4.1 Pesquisa Documental	64
4.2 Pesquisa de natureza qualitativa	66
4.3 Pesquisa de natureza interpretativista	67
4.4 <i>As meninas</i> , de Lygia Fagundes Telles	68
CAPÍTULO 5	
ANÁLISE DO CORPUS	72
5.1 As Personagens Representativas Femininas no Romance	72
5.2 Análise das Personagens em <i>As meninas</i> : as representações do feminino.....	74
5.3 Tarefas para aulas de PLE com literatura e feminino	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXO I	107
ANEXO II	108
ANEXO III	109
ANEXO IV	110

ANEXO V	111
ANEXO VI	112
ANEXO VII	114
ANEXO VIII	115
ANEXO IX	116
ANEXO X	118
ANEXO XI	120
ANEXO XII	122

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado parte da crescente demanda do ensino de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) e da atuação da pesquisadora em cursos de (PLE) em uma Universidade Federal do interior do Estado de São Paulo em uma disciplina cursada em 2011, denominada “Ensino de português para estrangeiros: contextos e práticas” do curso de Letras, por quatro semestres como docente bolsista no curso de extensão de Português para Estrangeiros, para a comunidade acadêmica e geral, para os níveis: básico 1, básico 2, intermediário e avançado, em que o público alvo era hispano-falantes e falantes de outras línguas.

Durante o exercício da docência nesses cursos foi possível observar que muitos estrangeiros se interessavam por literatura, porém desconheciam a literatura brasileira. Por vezes, durante os cursos, alguns autores de nossa literatura eram brevemente apresentados, o que resultou em interesse por parte de alguns alunos para conhecer e ler a obra integral, e não somente os excertos, como trabalhamos em sala. Ademais, a participação no exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e no curso preparatório para avaliadores da parte oral, possibilitou o entendimento sobre o exame que mostra o fascínio da pesquisa inicial, que se tratava do projeto de mestrado para ingresso no programa, e apresentava a Abordagem Comunicativa e o Português como Língua Estrangeira (PLE), de uma trajetória que começa em 2011.

Com base nos estudos, apresentamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as implicações e contribuições do uso do texto literário para a aprendizagem de elementos histórico-culturais, em especial sobre o patriarcalismo e representação da mulher, para os alunos de PLE em nível avançado, visando o contexto do exame Celpe-Bras?
- Quais representações do feminino estão presentes no romance *As meninas*, que podem contribuir para a o ensino de PLE a partir de uma Abordagem Comunicativa?

Com base no exposto até o momento, nosso objetivo geral é despertar a atenção do aluno para a herança patriarcal¹ presente na literatura brasileira, por meio do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles.

¹ Entendemos por patriarcal a sociedade que tem no homem a figura principal. Esse conceito é abordado no Capítulo 3.

Como objetivos específicos, propomo-nos a realizar uma análise das representações do feminino expostas em alguns excertos de falas das personagens do romance *As meninas*. Faremos essa análise com base nos pressupostos teóricos das representações sociais, de Serge Moscovici (2017), para compreendermos como uma ideia parte de um conceito estereotipado, de patriarcalismo, e a partir de então, passa a ser encarada como verdade e passada de geração em geração, vistas como representações do feminino em uma sociedade, no caso brasileira.

Tal análise, poderá contribuir posteriormente no ensino de Português como Língua Materna (LM) ou Estrangeira (PLE) para auxiliar o aprendente, em níveis avançados, a observar as representações no texto literário.

Além disso, como a Abordagem Comunicativa e o Planejamento Baseado em Tarefas² são recorrentes no ensino de LE e de PLE, fazemos uma exposição desses pressupostos teóricos juntamente com a proposição de tarefas, similares às trabalhadas no Celpe-Bras, com a utilização do texto literário, o romance *As meninas*, para que tais propostas possam ser empregadas em sala de aula por outros professores que também possuam a mesma intenção.

Traçadas as perguntas e os objetivos da pesquisa, no Capítulo 1 abordamos a ascensão do ensino de PLE, e para compreendermos o nível em que o aprendente de PLE dever estar para ser capaz de ler e compreender o texto literário, apresentamos também o exame de proficiência Celpe-Bras. Assim, articulamos o sentido de oferecer o ensino de literatura para que o aprendiz de PLE possa estar melhor habilitado ao curso de proficiência, com relação ao Celpe-Bras, por possuir tarefas em seu exame que exigem esse conhecimento específico.

No Capítulo 2 apresentamos o ensino de literatura como elemento relevante e importante na aprendizagem de línguas, inicialmente de maneira geral, como componente da disciplina de Língua Portuguesa (LP), e posteriormente no ensino de LE, especificamente em PLE. Uma vez que o gênero literário é articulado de várias formas no exame Celpe-Bras e faz parte de um conhecimento de mundo no dia a dia dos sujeitos no contexto brasileiro, tal conhecimento deve fazer parte dos saberes de um estrangeiro que queira ser um sujeito competente comunicativa e discursivamente em língua portuguesa do Brasil, e também, porque consideramos a literatura um elemento representativo da cultura, sociedade, história e política de um país. Além disso, analisamos quatro livros didáticos de ensino de PLE em busca do desenvolvimento de trabalho com o texto literário e da representação do feminino.

No Capítulo 3, exibimos conceitos para nossa análise, que tratam da representação social, de Moscovici (2015). Segundo o autor, um determinado conceito baseado em um

² Embora abordamos o conceito geral de tarefas neste trabalho, no Capítulo 1, não o aprofundaremos.

padrão associado à caracterização pode-se tornar verdade e uma crença em uma sociedade, perpassando gerações. A representação da mulher defendida e aceita em um grupo social advém de modelos impostos que devem ser seguidos. No romance *As meninas*, observamos uma representação de mulher dependente, que precisa estar casada legalmente para ser aceita na sociedade e que deve atuar e agir como sombra de um homem.

A metodologia do trabalho, no Capítulo 4, configura-se como uma pesquisa documental, de natureza qualitativa interpretativista, que trata do trabalho com diferentes textos e os utilizamos tanto na fundamentação teórica quanto na análise do corpus com o romance *As meninas*, que partiu do desejo e da verificação em sala de aula da necessidade de se trabalhar o texto literário nas aulas de PLE, no intuito de ajudar o aluno a entender certas especificidades da cultura brasileira, por conseguinte da língua portuguesa do Brasil.

No Capítulo 5 apresentamos a análise do corpus, verificando nas representações de mulher a presença de uma forte herança do sistema patriarcal e que tradicionalmente representa um modo de ser e de agir da mulher na sociedade e na cultura brasileira ainda hoje. Portanto, representações de um feminino historicamente pautadas em uma herança dita por “homens”. Além disso, propomos tarefas para o ensino de PLE, similares às tarefas do exame Celpe-Bras, abordando essas questões referentes ao feminino, com excertos do romance.

Nas Considerações Finais discorreremos sobre as reflexões finais deste trabalho apreendidas por meio da pesquisa e futuros possíveis encaminhamentos.

CAPÍTULO 1

Português Língua Estrangeira (PLE)

Ao ensinar uma nova língua incluindo por força sua dimensão cultural, será preciso introduzir as representações culturais (ALMEIDA FILHO, 2011)

Neste capítulo, ao tratarmos do Português Língua Estrangeira (PLE) abordamos brevemente como essa área de ensino se integrou à Linguística Aplicada (doravante LA). Em seguida, apresentamos o histórico e ascensão do ensino de PLE no Brasil e em razão de nossa análise ter como público alvo professores, e alunos aprendentes de PLE, que estejam no nível avançado ou avançado superior, sendo, portanto, capazes de ler e compreender o texto literário em LE, discorreremos também sobre o Celpe-Bras, seus níveis de proficiência e sua abordagem norteadora. Ademais, como justificativa para o trabalho com o texto literário no ensino de LE, mostramos os argumentos apresentados no Quadro Europeu Comum de Referência, pois não há um documento de diretrizes para o trabalho docente em PLE elaborado para o contexto americano.

1.1 A Linguística Aplicada no ensino de línguas estrangeiras

Ainda hoje há discrepâncias na compreensão da LA, sua teorização e atuação. Há autores, como Buckingham e Eskey (1980) (*apud* ALMEIDA FILHO, 2005a), que dizem que a Linguística e a Linguística Aplicada são complementares, em que a primeira fornece as teorias da língua e linguagem e a segunda faz “a aplicação de princípios, técnicas e resultados das investigações teóricas sobre as línguas para a solução de problemas educacionais e sócio-culturais” (GOMES DE MATOS, 1980, *apud* ALMEIDA FILHO, 2005a).

Campell (1980, *apud* ALMEIDA FILHO, 2005a) propõe que a LA visa unir concepções teóricas sobre a linguagem às condições de ensino/aprendizagem de línguas.

Para Widdowson (1996) a LA é a área de pesquisa em que se pode verificar a importância dos estudos teóricos com os problemas no ensino de língua que encontramos diariamente nas salas de aula (WIDDOWSON, 1996, p. 125).

Para Almeida Filho (2005, p.23b), a LA tem suas próprias concepções, nomenclaturas que guiam o trabalho científico, “preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso da linguagem”.

Por pesquisa aplicada entende-se aquele esforço organizado por expandir o conhecimento sobre questões de uso da linguagem colocados na prática social não com o propósito específico de descrever a estrutura e o funcionamento da linguagem mas com o de teorizar sobre os processos linguageiros e seus problemas quando se focalizam o ensino- aprendizagem de línguas, a tradução exercida, a produção e uso de produtos lexicográficos, a construção de sentido nas relações de afeto ou de trabalho via linguagem (ALMEIDA FILHO, 2005b, p. 4)

Assim, para o autor, a LA possui suas teorizações sobre os processos de uso e aprendizagem da língua. De acordo com Moita Lopes (1996) a LA pode trabalhar em conjunto com outras disciplinas, buscando compreender o processo da aquisição e uso da língua.

Em resumo, a LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento técnico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 22, 23)

O mesmo autor explica que “a LA é uma ciência social, já que seu foco está em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social”, e assim é interdisciplinar à medida que dialoga com outras disciplinas, tanto na formulação teórica quanto na compreensão dos processos linguísticos. E que seus meios de investigação envolvem tanto o método positivista, no que tange à centralização “da análise no produto final” quanto interpretativista, com o foco na análise de todo o processo da interação linguística. Desse modo, a LA preocupa-se com os processos de ensino e aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

Corroborando o mesmo autor, Pennycook (1998, p.22) ressalta a importância de que a pesquisa em LA trate de questões sociais e culturais no ensino e aprendizagem de língua, visto que “como linguistas aplicados estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida”, e assim sugere que

“é dever da LA examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos”
(PENNYCOOK, 1998, p. 22)

Pennycook acrescenta:

Da mesma maneira, precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998, p. 43).

Segundo o autor, o estudo da aquisição da linguagem não deve apenas se preocupar com as questões linguísticas, mas também com as sociais, culturais e políticas e na LA encontramos o espaço para a inserção de tais questões.

Para o professor, o ensino de línguas pode constituir-se um desafio, tanto mais na questão de que maneira ensinar para que o aluno aprenda. É necessário ao professor, primeiramente, um conjunto de competências que o habilitem na arte do ensino: competência implícita, teórico-aplicada, comunicativa e profissional e a LA trata de tais competências.

A competência implícita, segundo Almeida Filho (2010, p. 20) é a “mais básica, constituída de intuições, crenças e experiências” que todos possuímos, até mesmo uma criança, quando brinca de escola, vai tomando atitudes que ela acha que constituem a ação do professor ou simplesmente o imita.

Além disso, o professor quando ensina, leva em consideração sua própria história de vida e de aprendizagem, por isso Bordieu (1991 *apud* Almeida Filho, 2010, p. 20) se refere à competência implícita como o “habitus do professor”.

Em LA, segundo Moita Lopes (1996), muitos pesquisadores elaboram modelos teóricos que partem de sua atuação em sala de aula, bem como da especulação “para explicar problemas da prática do uso da linguagem com que se defrontam e realizam investigação de natureza empírica para acrescentar soluções para a prática e colaborar com o avanço teórico (MOITA LOPES, 1996, p. 23).

Notamos desse modo, a importância da competência implícita, pois um estudo pode provir da experiência vivida em sala de aula pelo professor e de suas percepções particulares, bem como deduções do que pode ou não melhorar seu trabalho com o ensino.

A competência linguístico-comunicativa relaciona-se ao domínio da língua a ser ensinada. A competência teórico-aplicada é a que envolve o estudo, a habilidade de relacionar a teoria à prática, saber o que ensina e a maneira como se ensina. Ela permite ao professor teorizar sobre os modos pelos quais obtém resultados. Moita Lopes (1996) enfatiza que nas

pesquisas em LA, as teorias que possam ser aplicadas no processo da investigação podem vir tanto da LA quanto de outras áreas.

O corpo de conhecimento teórico utilizado pelo linguista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado; portanto, isto implica o fato de que seja possível que os subsídios teóricos para a explicação de uma determinada questão possam vir de disciplinas outras que a linguística, mesmo quando esta é entendida em um sentido macro (MOITA LOPES, 1996, p. 21)

Segundo o mesmo autor, além das teorias advindas de outras disciplinas, durante a atuação do professor em sala de aula, ele pode também “atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas” (MOITA LOPES, 1996, p. 181).

A competência profissional, de acordo com Almeida Filho (2010, p. 21) é a que possibilita ao professor “conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas”. Assim, refere-se ao constante refinamento e reflexão crítica que move o professor a continuar a buscar aperfeiçoamento profissional, por meio de cursos, pós-graduação e especializações.

Desse modo, a competência profissional nos move a investigar nossa prática de ensino e assim procuramos com nossa pesquisa contribuir para o ensino de português, em vista do que foi constatado em sala de aula sobre a ausência do ensino de literatura nas aulas de LE.

Assim, preocupando-se com a formação do professor, em especial no ensino de línguas e com a aprendizagem do aluno, a LA é o campo em que as pesquisas relacionadas à área costumam ser desenvolvidas e o ensino de PLE também se consolida nesse campo.

1.2 Breve História de Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil

Ao retomarmos o início do ensino de PLE no Brasil, encontramos-nos no período Colonial em que os jesuítas que aqui chegaram, ensinavam o português aos habitantes nativos que possuíam suas línguas indígenas. Assim, nesse período tanto o latim quanto a língua portuguesa “eram vistas como línguas estrangeiras para os índios” (ROCHA, 2019, n.p.).

Entretanto, o surgimento de cursos de PLE ofertados a estrangeiros se dá em 1957 na Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nos anos de 1958, há publicação de uma série de livros que tratam do ensino de PLE, intitulados como “Português do Brasil para estrangeiros”, de Francisco Gomes de Matos (ROCHA, 2019, n.p.).

Rocha (2019) elenca da seguinte maneira o movimento de ensino de PLE no Brasil:

- 1957: publicação do primeiro livro didático de PLE, de Mercedes Marchand, *O ensino de Português para estrangeiros* (que ainda é editado na atualidade), pela editora Sulina, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Anos 60: ciclo e criações de cursos universitários de Português Língua Estrangeira em Universidades dos Estados Unidos, publica-se o livro *Modern Portuguese* (1966), tendo a participação dos linguistas Francisco Gomes de Matos e Dinah Silveira de Queiroz (ROCHA, 2019, n.p.).

Na década de 60, intensificam-se as ofertas de cursos universitários de Português nos Estados Unidos. No Brasil, cursos de PLE para estrangeiros são criados nas universidades UNICAMP³ e USP⁴, em 1976. Com o passar do tempo, a consolidação de PLE se dá a partir do Departamento de Linguística Aplicada na UNICAMP. No entanto, é na segunda metade dos anos 80 que emergem muitos artigos na área de PLE.

Nos anos 90, elabora-se “a Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), durante o II Seminário Nacional de Linguística Aplicada ocorrido na UNICAMP, em outubro de 1993.” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.726). E nesse mesmo ano, tem-se o estabelecimento do Celpe-Bras. Em 1998, houve o “primeiro curso de Licenciatura em Português para falantes de outras línguas, na Universidade de Brasília, UnB (ROCHA, 2019, n.p.).

O português é uma língua que está em constante ascensão e a busca por sua aprendizagem se dá tanto em contexto nacional quanto internacional. Segundo uma reportagem portuguesa⁵ publicada em 2016, os falantes da língua portuguesa somam 261 milhões de pessoas, colocando-a como a “quarta língua mais falada no mundo.” Esses falantes estão espalhados pelos países que têm o português como primeira e segunda língua: Macau (China), Goá (Índia), Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste⁶. Alguns países adotam a língua portuguesa como língua estrangeira de opção, como Estados Unidos e Galícia, na Espanha⁷.

³ Universidade Estadual de Campinas.

⁴ Universidade de São Paulo.

⁵ Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/pais/aumenta-numero-de-falantes-de-lingua-portuguesa_v962257, Acesso em 11/01/2018

⁶ Disponível em: <http://www.dlpng.ibge.gov.br/default.aspx>, Acesso em 11/01/2018

⁷ Informações obtidas em 2015 nos sites: *Lifestylesapo*, de Portugal e *Praza*, da Espanha. A Galícia aprovou em 2014 a lei que obriga o governo Galego a incluir o português no ensino. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/04/10/sociedade/noticia/-galiza-aposta-no-ensino-do-portugues-para-entrar-no-mundo-lusofono-1631589>, Acesso em 12/07/2018

De acordo com Almeida Filho (2011), a extensão do ensino de PLE continuará a aumentar: “até 2050, segundo projeções demográficas das Nações Unidas, o português encontra possibilidades de difusão e projeção internacional, sobretudo no sul da África e da América” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.76).

Ainda segundo o mesmo autor, apesar da língua portuguesa ainda não ser reconhecida como “língua internacional, é a língua da oitava economia mundial e está entre os dez idiomas mais falados do mundo e, por isso, o interesse vai muito além das fronteiras brasileiras e dos países que a têm como língua oficial” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 66).

A demanda por cursos de Português para Estrangeiros continua crescente e em contínua expansão por diferentes países. Ademais, o número de estrangeiros que vêm ao Brasil para estudar e conseqüentemente buscam cursos para escreverem suas monografias, dissertações e teses continua a aumentar. Além disso, a procura pela certificação do português brasileiro por meio do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) continua a expandir.

A maior parte do público alvo dos cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE), oferecidos principalmente em universidades públicas, está em contexto de imersão cursando graduação ou pós-graduação em virtude de intercâmbios firmados com universidades brasileiras, vindo, portanto, de diferentes países. Desse modo, eles precisam tanto do conhecimento da língua formal⁸, necessário para a escrita acadêmica quanto do domínio da língua coloquial, para convivência, no dia-a-dia, com falantes nativos do português brasileiro.

O ensino de PLE possui diferentes nomenclaturas, de acordo com a origem e interesse do aprendente, conforme Rocha elenca:

- PLE: português língua estrangeira, pela extensão do termo;
- PLH: português língua de herança, pela especificidade do termo;
- PLA: português língua adicional, pela atualização do termo;
- PLAcolhimento: português língua de acolhimento, pela necessidade do termo;
- Português para vizinhos/fronteiras: pela determinação geográfica;
- PFOL: português para falantes de outras línguas, pensando nos indígenas e surdos;
- PLNM: português língua não materna, pelo uso peninsular;
- PL2: português segunda língua, considerando os indígenas e contextos do sul brasileiro (ROCHA, 2019, n.p.)

⁸ Nesse contexto de imersão, além dos aprendentes necessitarem do acesso à variante falada para a comunicação no dia a dia, também precisam ter acesso à língua padrão, tanto em sua modalidade escrita quanto falada, pois estão em um ambiente acadêmico que exige a linguagem formal.

Vale ressaltar que o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)⁹ possibilitou a livre circulação entre os países da América do Sul: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela (países efetivos¹⁰); Bolívia, Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname (países associados) e México e Nova Zelândia (membros observadores)¹¹. Devido ao MERCOSUL, que facilita o trânsito entre os países, muitos aprendentes de PLE são oriundos desses países e vêm ao Brasil por motivos de estudo e trabalho.

Tendo em vista que muitos desses aprendentes vêm ao Brasil com o intuito de aqui permanecerem, seja por tempo determinado ou indeterminado, é deles exigido um exame de proficiência que ateste o conhecimento em Língua Portuguesa, reconhecido no país e que tratamos a seguir.

1.3 Exame Celpe-Bras

Tendo em vista que a presente pesquisa tem como objetivo despertar o conhecimento da herança patriarcal na cultura brasileira, por meio do romance *As meninas*, para os alunos que se encontram no nível avançado ou avançado superior de cursos voltados para o ensino e para a aprendizagem de PLE, tratamos inicialmente do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) para entendermos como se dá o balizamento dos níveis de proficiência em língua portuguesa e qual é a sua concepção norteadora.

O Celpe-Bras é um exame de proficiência específico para a língua portuguesa, aplicado “pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com apoio do Ministério da Educação e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores aplicado no Brasil e em outros países” (INEP). Assim, podemos observar o que esse documento propõe quanto ao ensino de Língua Estrangeira (LE). Desse modo, intentamos mostrar a relevância de textos literários para o desenvolvimento da leitura na língua-alvo.

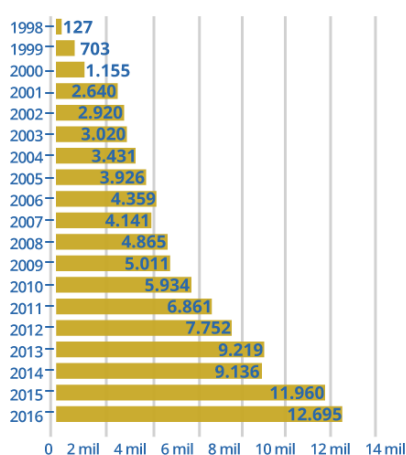
⁹ Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>, Acesso em 07/01/2018

¹⁰ Os países efetivos são os países que são fundadores do Mercosul. Os países associados são “os quais o MERCOSUL subscreve acordos de livre comércio, e que posteriormente solicitam ser considerados como tais. Os Estados Associados estão autorizados a participar nas reuniões de órgãos do MERCOSUL que tratem temas de interesse comum”. Um país membro observador é “aquele que apenas participa das reuniões do bloco, no sentido de melhor acompanhar o andamento das discussões, mas sem poder de participação ou voto.” Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/7824/3/innova.front/paises-do-mercosul>, Acesso em 03/07/2018 e <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/paisesmembros-mercosul.htm>, Acesso em 03/07/2018.

¹¹ Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/paisesmembros-mercosul.htm>, Acesso em 07/01/2017

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe -Bras) foi instituído pela Secretaria de Educação Superior (SESU), em 07 de junho de 1993. Desde então, é o exame de proficiência de Língua Portuguesa reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro, sendo necessário para o ingresso de estrangeiros na graduação, pós-graduação ou para trabalhar, como médicos por exemplo, no território nacional. A primeira aplicação do exame foi em 1998 e desde então houve um aumento na procura, como mostra o gráfico a seguir.

Quadro 1 – Aumento no número de Participantes do Exame Celpe-Bras



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>

O exame é composto de duas partes, sendo uma escrita, com a realização de uma prova com tarefas, em uma sala com outros participantes e outra individual e oral, constituída por uma conversa baseada em um questionário previamente preenchido pelo candidato no momento da inscrição e com base em elementos provocadores, que são materiais impressos, compostos de textos visuais e escritos, retirados de diferentes fontes, como revistas, jornais, infográficos, sites etc. Esses materiais visam facilitar a conversação, proporcionando como temática um assunto relacionado ao Brasil.

O candidato é avaliado pelo seu desempenho por meio de tarefas e uma “interação face a face que exige compreensão escrita e/ou oral, além de produção escrita” (INEP). Para atribuição da nota na parte oral, é formada uma banca com dois professores da área em que um se coloca como avaliador entrevistador face a face e o outro como avaliador observador. Esses avaliadores são especialistas na área, formados em Letras, que participam previamente de um curso e um teste online no site do INEP. O ambiente da aplicação da parte oral é preparado para que o candidato se sinta confortável.

1.4 Os níveis de proficiência no Celpe-Bras

Os níveis de proficiência de Português como Língua Estrangeira (PLE) tais como foram definidos pelo Celpe-Bras são divididos em intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior conforme descrição a seguir.

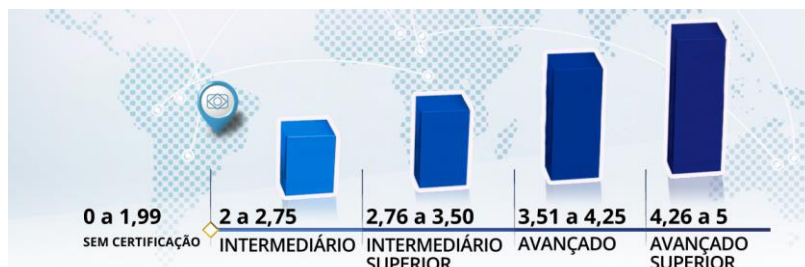
- **Intermediário:** conferido ao examinando que evidencia domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados que podem apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s), não suficientes, entretanto, para compreender a comunicação;
- **Intermediário Superior:** conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível Intermediário, com a diferença de que as inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível;
- **Avançado:** conferido ao examinando que evidencia domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e de produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação;
- **Avançado Superior:** conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível Avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível (BRASIL, 2016, p. 10).

Ao retomarmos os níveis de proficiência que compõem o Celpe-Bras, optamos por selecionar como público alvo, o nível avançado ou avançado superior, pois, nesses níveis, o examinando já possui bom conhecimento da Língua Portuguesa sendo “capaz de compreender e de produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação” (BRASIL, 2016, p.9).

Além disso, o que varia entre os níveis avançado e avançado superior é a quantidade das inadequações. Sendo assim, esses são os níveis em que o aprendente revela uso fluente da Língua Portuguesa mais próximo do nativo, fato que possibilita ler e compreender os sentidos

apresentados nos textos literários com a mediação do trabalho do professor. A pontuação é de 0 (zero) a 5 (cinco), mas o participante só recebe certificado a partir do nível intermediário.

Quadro 2 – Níveis de proficiência do exame Celpe-Bras



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/celpebras>

Segundo o ANEXO I (Grade do avaliador), em relação à “adequação lexical” o candidato que se encontra no avançado superior possui “vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados”, o que acreditamos ser importante para que um estrangeiro tenha capacidade de lidar com um texto mais denso e complexo como é o texto literário.

1.5 Abordagem Comunicativa no Exame Celpe-Bras

Esse exame de proficiência não busca, como ocorre em muitos outros testes, verificar conhecimentos específicos de gramática e vocabulário da língua portuguesa, mas a capacidade de uso da língua pelo aprendente na comunicação e interação social. Dessa maneira, busca-se identificar se o candidato é capaz de ler e compreender, produzir textos e expressar-se em Português, de modo semelhante ao que ocorre na interação real de um estrangeiro em nosso país.

Muitos métodos foram propostos para o ensino de línguas no perpassar dos anos. Nas décadas de 50, 60 e 70 imperava no ensino de LE a Língua Inglesa (LI)¹² e o modelo estruturalista, que visava ensinar a língua estrangeira por meio de repetições e estudo da estrutura gramatical.

Na literatura e no decorrer da história do ensino de Língua Estrangeira (LE) encontramos outros métodos e abordagens que apresentamos brevemente. Um dos métodos

¹² O ensino da LI predominou após a Segunda Guerra Mundial (1945) visto que “o inglês se tornou a língua oficial das transações comerciais e tecnológicas. Com a crise do petróleo, em 1970, a necessidade de aprender inglês foi ainda maior” (NORTE, 2013, p. 135).

mais antigos foi o Método de Gramática e Tradução, que como o próprio nome sugere, consistia na tradução e no estudo da gramática. Inicialmente esse método “era usado com o propósito de ajudar os estudantes a ler e apreciar literatura na língua estrangeira [...] através do estudo da gramática da língua alvo, estudantes se tornariam mais familiarizados... e isso os ajudaria a falar e escrever textos melhores”¹³ (LEARSEN-FREEMAN, 2000, p. 11).

Outro modo de ensino foi o Método Direto, que não permite nenhuma tradução e assim, o aluno seria inserido na língua estrangeira de maneira direta. Conforme Learsen-Freeman (2000), “o método direto recebe este nome pelo fato de que é transmitido diretamente na língua alvo através do uso de demonstração e auxílio visual, sem recorrer ao idioma nativo dos estudantes”¹⁴ (LEARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23).

Após o Método Direto, outro que foi amplamente difundido em escolas de idiomas foi o método Audio-Lingual, que possui uma abordagem oral, porém com foco na repetição das estruturas gramaticais. Esse método também recebeu o nome de “Michigan Method” devido ao seu fundador, Charles Fries (1945) tê-lo inserido na Universidade de Michigan. Posteriormente, Skinner (1957) integrou o comportamento psicológico ao método, que segundo Learsen-Freeman (2000) “foi encontrado o caminho do condicionamento para adquirir os padrões das sentenças da língua alvo – ajudando os alunos a responderem corretamente aos estímulos por meio de modelagem e reforço”¹⁵ (LEARSEN-FREEMAN, 2000, p. 35).

A mesma autora explica que o método se baseia na repetição de cada linha de um diálogo introduzido pelo professor, existe a preocupação com a correção e prevenção de novos erros e o maior objetivo é fazer com que os alunos adquiram padrões de estruturas e vocabulários que possibilitem a resposta automática às diferentes questões em uma comunicação.

Outro método utilizado foi o The Silent Way que tem sua ênfase na abordagem cognitiva. Nele, os aprendizes formulam e compreendem as regras da língua alvo de maneira autônoma. Sendo assim, esse ambiente exige silêncio para o raciocínio. Essa metodologia tem seus pressupostos na teoria do linguista Noam Chomsky com início por volta da década de sessenta. Desse modo, “A aquisição da linguagem deve ser um procedimento com o qual as

¹³ Texto original: [...] *this method was used for the purpose of helping students read and appreciate foreign language literature... through the study of grammar of the target language, students would become more familiar... would help them speak and write native language better.*

¹⁴ Texto original: *The Direct Method receives its name from the fact that meaning is to be conveyed directly in the target language through the use of demonstration and visual aids, with no recourse to students' native language.*

peessoas usam seus próprios processos de pensamento, ou cognição, para descobrir as regras do idioma que estão adquirindo”¹⁶ (LEARSEN-FREEMAN, 2000, p. 53).

A Suggestopedia, que tem como originador Georgi Lozanov, consiste em preparar um ambiente relaxado com música ambiente e com ênfase na memorização de diálogos, de vocabulários e os textos são divididos em partes. Além desses métodos, ainda temos o Total Physical Response (WINITZ, 1981 *apud* LEARSEN-FREEMAN, 2000, p. 107) que, em um primeiro momento, os alunos apenas ouvem o professor na língua estrangeira, que faz uso de ilustrações e palavras para que o aluno compreenda. Esse método vem da constatação de que o bebê apenas ouve a língua, durante meses, para apreender o que está sendo dito. Ademais, essa abordagem impele movimentação corporal, como “stand up”, “sit down” e comandos básicos no geral. Crianças costumam apreciar esse método por parecer divertido.

Nos anos 80, surgem no Brasil materiais (ainda importados) que propunham uma abordagem comunicativa. Esse movimento comunicativo passou por teóricos, tais como Wilkins (1972) que colaborou no projeto junto ao Conselho Europeu para definições do ensino comunicativo; Widdowson (1979) que sugeria um modelo que unisse a forma com a comunicação e que o ensino deveria ocorrer em um contexto e não como formas descontextualizadas; Jonhson (1982), Carroll (1980) e finalmente Almeida Filho (1986) que teorizam sobre a abordagem comunicativa dando exemplos claros e funcionais de como articular a teoria com o ensino de LE (ALMEIDA FILHO, 2010).

A Abordagem Comunicativa tem maior ênfase no ensino, especialmente por preocupar-se com o aluno e isso lhe permite compreender o sentido do que está aprendendo para que possa fazer uso em sua vida. Segundo Almeida Filho (2010), o professor que enfatiza a abordagem comunicativa em sala de aula, propõe tarefas com maior duração que possam ser retomadas, em que o insumo¹⁷ possa reaparecer, propiciando um clima relaxante em que o foco não seja apenas as correções.

Dessa maneira, “as actividades mais mecânicas de manutenção do sentido (repetição, ditado, leitura em voz alta, transcrição fonética) são actualmente desaprovadas num ensino de tipo comunicativo, em virtude de serem artificiais e terem consequências indesejáveis.”

¹⁵ Texto original: *It was through that the way to acquire the sentence patterns of the target language as through conditioning – helping learners to respond correctly to stimuli through shaping and reinforcement.*

¹⁶ Texto original: *Language acquisition must be a procedure whereby people use their own thinking processes, or cognition, to discover the rules of the language they are acquiring.*

¹⁷ De acordo com Xavier (2007) “insumo refere-se à linguagem escrita, oral ou visual a qual o aluno está exposto” (XAVIER, 2007, p. 40).

(QECR, 2001, p.145) Entretanto, o texto salienta que em situações de avaliação, esse tipo de atividade, estruturalista e pontual, podem ser tomadas.

Conforme Almeida Filho (2010):

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 48)

Assim, a abordagem comunicativa que propõe o uso real da língua na prática de interação social é um dos pilares norteadores da elaboração do Celpe-Bras. De acordo com Almeida Filho (2010), essa abordagem tem maior ênfase no ensino, especialmente por preocupar-se com o aluno e isso lhe permite compreender o sentido do que está aprendendo para que possa fazer uso em sua vida.

Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 2010, p.42)

Desse modo, compreendemos que ao fazermos uso da abordagem comunicativa procuramos assuntos de interesse do aluno em que ele possa ver a utilidade da aprendizagem no mundo real. O foco está na mensagem e não na gramática descontextualizada em exercícios mecanizados.

Além disso, no Celpe-Bras, o candidato é avaliado por meio de tarefas, que são atividades que “devem procurar, na medida do possível, desvincular-se das abordagens tradicionais de ensino em que o uso da língua-alvo em sala de aula deve ser verossimilhante à vida fora da sala de aula” (SOUZA, 2015, p.16). A abordagem tradicional fazia com que o aluno, por meio de audições e repetições exaustivas, tanto orais quanto em exercícios estruturais, tentasse chegar à cópia perfeita da LE.

A seguir, discorreremos sobre as tarefas que são avaliadas no exame Celpe-Bras: Ensino de Língua Baseado em Tarefas (*Task-Based Language Teaching*)¹⁸, que tem sido alvo de muitas pesquisas e é pertinente ao ensino de PLE.

Para Nunan (2004), os alunos, o processo cognitivo juntamente com a investigação de como eles aprendem é fundamental para o processo de aprendizagem. Assim, ele formula alguns princípios e práticas, em forma de itens, que configuram o Ensino de Língua Baseado em Tarefas:

- Uma abordagem baseada em necessidades para a seleção de conteúdos.
- Ênfase na aprendizagem para o comunicativo através da interação na língua-alvo.
- Introdução de textos autênticos em uma situação de aprendizagem.
- Fornecimento de oportunidades para os alunos se concentrarem não apenas na linguagem, mas também no próprio processo de aprendizagem.
- Aprimoramento das experiências pessoais do aluno como importantes elementos contribuintes para o aprendizado em sala de aula.
- A ligação da aprendizagem de línguas em sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula¹⁹ (NUNAN, 2004, p. 1)

Dessa maneira, no Ensino de Língua Baseado em Tarefas deve haver uma seleção prévia de um conteúdo abrangendo textos autênticos dentro de situações de interação. O foco não está somente na língua, na forma, mas também no aluno e no que lhe é interessante, sendo útil fora da sala de aula.

De acordo com Xavier (2011), embora haja muitas definições de tarefa, “todas elas parecem convergir para dois elementos constitutivos: o uso da língua para fins comunicativos e um resultado de trabalho realizado com a língua (*outcome*)” (XAVIER, 2011, p.2).

A utilização de tarefas na aula de línguas está intimamente ligada aos conceitos postulados pela abordagem comunicativa que trouxe para o contexto de ensino/aprendizagem novas maneiras de se interpretar o processo de aquisição de uma nova língua (BARBIRATO, 1999, p. 48)

¹⁸ Essa teoria foi abordada no trabalho de conclusão de curso da graduação pela pesquisadora, que continua com interesse na área e que, nesta pesquisa pretende, ao formular uma atividade de ensino de PLE, aplicar o Ensino de Língua Baseado em Tarefas ao trabalhar as representações de mulher herdadas da sociedade patriarcal.

¹⁹ Texto original: - *A needs-based approach to content selection.*

- *An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.*

- *The introduction of authentic texts into the learning situation.*

- *The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.*

- *An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.*

- *The linking of classroom language learning with language use outside the classroom*

Portanto, o uso de tarefas no ensino de línguas é ligado ao uso comunicativo da linguagem. Entretanto, segundo Barbirato (2005), embora a tarefa esteja atrelada ao ensino comunicativo, ela não é apenas um mecanismo de comunicação em sala de aula:

Compreendemos tarefa como um conceito além daquele de ferramenta para a comunicação. Tarefa significa para nós unidade de ação com sujeitos sociais e na língua-alvo. Ação essa que desencadeia interação de uma certa qualidade num trabalho de construção, desconstrução e re-construção de sentidos que conseqüentemente pode levar à aquisição de nossa língua em bases comunicacionais (BARBIRATO, 2005, p.217)

Esse trabalho de construção e re-construção de sentidos nos leva a entender que a tarefa não é uma atividade trabalhada uma única vez em sala de aula, um insumo que o professor traz para uma determinada aula que se finda no mesmo dia, mas é retomado e trabalhado em outras oportunidades.

Ellis (2003) estabelece oito princípios que podem ser utilizados como orientação para a elaboração de tarefas no ensino de línguas:

- Princípio 1: Garantir um nível adequado de dificuldade da tarefa.
- Princípio 2: Estabelecer objetivos claros para cada lição baseada em tarefas
- Princípio 3: Desenvolver uma orientação apropriada para que os alunos possam executar a tarefa
- Princípio 4: Garantir que os alunos adotem um papel ativo nas lições baseadas em tarefas.
- Princípio 5: Incentivar os alunos a assumirem riscos
- Princípio 6: Garantir que os alunos estejam principalmente focados no significado quando executam uma Tarefa
- Princípio 7: Proporcionar oportunidades para focar a forma
- Princípio 8: Exigir que os alunos avaliem seu desempenho e progresso²⁰ (ELLIS, 2003, p. 97 e 98)

Assim, segundo o mesmo autor, as Tarefas devem garantir um nível de dificuldade adequado da língua-alvo, estabelecendo objetivos claros e proporcionando orientações para que elas sejam realizadas. O foco deve estar no significado, embora possa promover

²⁰ Texto original: *Principle 1 : Ensure an appropriate level of task difficulty.*

Principle 2 : Establish clear goals for each task-based lesson

Principle 3 : Develop an appropriate orientation to performing the task in the students

Principle 4 : Ensure that students adopt an active role in task-based lessons.

Principle 5: Encourage students to take risks

Principle 6: Ensure that students are primarily focussed on meaning when they perform a Task

Principle 7: Provide opportunities for focussing on form

Principle 8: Require students to evaluate their performance and progress.

oportunidades para o trabalho com a forma da língua, com sua estrutura, e exigindo do aprendente uma autoavaliação.

Entendemos que uma tarefa não é simplesmente uma e qualquer atividade que os alunos executam em sala de aula. A atividade para se constituir em uma tarefa necessita fazer uso comunicativo da língua e ter um objetivo, como por exemplo, um resultado a ser alcançado pelos alunos. Assim, toda tarefa é uma atividade, porém nem toda atividade pode ser considerada uma tarefa, uma vez que existem critérios que determinam o que seja uma tarefa (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000).

Mesmo que o foco da abordagem comunicativa e assim conseqüentemente, do Celpe-Bras não sejam as questões gramaticais, o desempenho da comunicação pode ser penalizado de acordo com as inadequações do uso da língua-alvo.

Embora não haja questões explícitas de gramática e vocabulário, esses elementos são levados em consideração na avaliação do desempenho do examinando, dado que são a gramática e o vocabulário que possibilitam a produção de qualquer texto (oral ou escrito) (BRASIL, 2016, p.5)

Assim, a gramática não é avaliada de forma descontextualizada e mecanizada. O conhecimento do aprendente em relação à língua é avaliado por meio da construção e compreensão de textos orais e escritos.

1.6 Quadro Europeu Comum de Referência

Posto que o Celpe-Bras é um exame de proficiência e não um documento que trate das competências e conteúdos a serem ensinados, recorreremos ao Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), que é o documento para organização dos cursos de línguas, exames, materiais didáticos etc. na Europa, que descreve o que é necessário que os aprendizes saibam de como se comunicar por meio de uma língua, bem como determina os níveis de proficiência (ANEXO II). Apesar de ser um documento que trata dos países europeus, ele é o que baliza os cursos de língua estrangeira em outros países, como o Brasil. Foi desenvolvido em 1991 por iniciativa do Governo Suíço que propunha a criação de um quadro que especificasse tanto as capacidades possíveis do uso da língua quanto diferenciasses os níveis de proficiência.

A abordagem norteadora do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para o ensino de LE é a de ação, que busca compreender os aprendentes como seres sociais que, por meio de tarefas a serem realizadas, conseguirão atingir um objetivo. Dentre outros conceitos

expostos, o documento nos traz o de competência, definida como “o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (QECR, 2001 p.29) e o das competências comunicativas, que “são aquelas que permitem ao indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (QECR 2001, p. 29).

Além disso, o QECR apresenta a abordagem intercultural:

Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua é promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido (QECR 2001, p. 19).

Assim, na abordagem intercultural existe um intercâmbio de aprendizagens culturais junto com a da língua. Segundo Galleli (2015) a dimensão intercultural procura “desenvolver uma sensibilização nos aprendentes em relação a diferentes formas de ver e viver a realidade” (GALLELI, 2015, p. 14).

Entendemos que a palavra intercultural, deriva de inter que significa entre e cultural, que é o adjetivo de cultura, sendo essa um “conjunto de padrões de comportamento, crenças, costumes, atividades, etc de um grupo social” (HOUAISS, 2008, p. 204).

Outra definição de cultura:

Cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressivo da era moderna (THOMPSON, 2011, p. 170)

Segundo Thomposon (2011), tanto a arte quanto os trabalhos científicos são incluídos na cultura. Assim, entendemos que uma abordagem intercultural se refere ao trabalho de ensino que leva em consideração a interação entre as diferentes culturas advindas dos países de origens dos alunos, em uma sala de aula.

Segundo Kramersch (1993) muitos não veem a cultura como uma característica da língua, entretanto “se a linguagem é vista como uma prática social, a cultura torna-se um importante núcleo do ensino de línguas”²¹ e assim a “consciência cultural”, que é também um

²¹ Texto original: *If, however, language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching.*

item do QEER, deve ser vista como parte importante tanto para a proficiência na LE quanto para a reflexão sobre tal (KRAMSCH, 1993, p. 8).

Desse modo, a abordagem intercultural, que leva em consideração as diferentes culturas existentes na sala de aula, pode contribuir para aquisição da LE de maneira que o aprendiz possa trazer questões culturais próprias de sua origem quanto aprender, por meio da interação, sobre o outro.

Assim, notamos que o PLE continua em ascensão no mundo e que em decorrência disso, a demanda por professores e materiais didáticos segue crescente, de modo que pesquisas na área continuam relevantes. Além disso, muitos dos estrangeiros estão em contexto de imersão e vêm com o intuito de prestarem o Celpe-Bras, norteado, da mesma maneira que outros exames de língua estrangeira, pelo QEER, e por isso necessitam do aprendizado baseado na ação e por meio de tarefas, como é proposto no exame específico citado, abordando questões culturais e sociais do Brasil.

Entendemos que o texto literário pode ser significativo para o conhecimento e a compreensão de aspectos culturais, políticos e sociais de um país, de uma maneira prazerosa e por esse motivo, no Capítulo seguinte abordamos as especificidades da importância da literatura no ensino geral e em PLE.

CAPÍTULO 2

Literatura e ensino

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CÂNDIDO, 2004)

Posto que nosso objetivo é trabalhar o texto literário no ensino de PLE, neste capítulo apresentamos o ensino de literatura, de uma maneira geral, abordando sua importância e especificamente no ensino de LE. Além disso, divulgamos o que encontramos em relação ao uso de texto literário no ensino de PLE.

2.1 Literatura

Antes de iniciarmos nosso tópico sobre o ensino de literatura, é importante especificarmos ao que nos referimos com o termo literatura ou texto literário. Não tomaremos como tal qualquer texto produzido ou veiculado via material impresso ou virtual, visto que existem muitos gêneros textuais. Por outro lado, não intentamos entrar na discussão sobre o que é literatura e o porquê de um texto ser conhecido como literário.

Souza (2007) reconhece que seria embaraçoso tentar uma definição de literatura tanto por parte dos que pertencem à área quanto de outros, visto que há um “caráter complexo” e que a resposta poderia possuir muitos “desdobramentos” dependendo da teoria literária que se trabalha.

A literatura é objeto de uma problematização, de um questionamento, apto a revelar a superficialidade da atitude para a qual ela corresponde apenas a uma noção difusa e naturalizada, sendo o óbvio, portanto (SOUZA, 2007, p. 8)

O mesmo autor acrescenta que tratar a literatura como “objeto de questionamento ou problematização – implica uma teoria” (SOUZA, 2007, p. 8).

Assim, neste trabalho, quando nos referirmos à literatura ou texto literário, nos pautaremos na definição de dois autores, Umberto Eco (2011) e Antônio Cândido (2004), pois

um define a tradição literária enquanto o segundo nos dá uma visão mais ampla que engloba o que chamamos de cultura, como histórias ou folclore de um povo.

E entre esses poderes, arrolarei também aquele da tradição literária, ou seja, do complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes gratia sui, por amor de si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares) (ECO, 2011, p. 9)

Em sua obra, Umberto Eco (2011) explica que literatura são os textos produzidos em diferentes tempos pela humanidade e que não têm uma utilidade prática, embora contribuam para nossos saberes e entretenimento, ressaltando que muitas vezes a leitura acaba sendo obrigatória na escola, porém não o deveria ser em nossa vida, pois a leríamos por prazer.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 2004, p. 174)

Antônio Cândido (2004) define literatura em um âmbito mais amplo em que estão inclusos tanto o elemento mais popular, conhecido como folclore, quanto os escritos mais profundos produzidos pela humanidade.

Portanto, neste trabalho quando mencionamos literatura ou texto literário nos referimos aos textos produzidos pela humanidade ao longo dos tempos, que são encarados como tais, possuindo um valor através das sociedades, como parte de suas culturas, lidos por prazer ou de maneira pragmática e que podem ser analisados enriquecendo nossos saberes.

2.2 O ensino de literatura

A leitura de textos literários já teve mais prestígio na sociedade, época em que se valorizava a leitura dos clássicos e que muitas vezes eram transmitidas oralmente, visto que uma pequena parcela da humanidade era letrada. Assim, a literatura já pertenceu à tradição oral, passada de geração em geração, depois com o advento da imprensa tomou a forma de

papel e na atualidade assume meios de divulgação virtuais, o que nos permite ter acesso a ela sem tocarmos no papel.

Mas houve um tempo em que se incorporavam na voz de quem recordava uma tradição oral ou mesmo em pedra, e hoje discutimos sobre o futuro dos *e-books*, que permitiram ler tanto uma coletânea de piadas como *A Divina comédia* em uma tela de cristal líquido (ECO, 2011, p. 9)

Nos tempos modernos, com o advento da tecnologia e as diferentes mídias contrapondo-se à leitura, a literatura também recebeu outros meios de exposição, de acesso, fazendo com que muitos estudantes perdessem o interesse pelo formato textual e longas leituras.

Conforme expresso por Umberto Eco (2011) tanto o material quanto o acesso à literatura mudaram através do tempo. Visando uma adequação e a conquista de novos públicos, nascidos na era digital²² em que vivemos, há diferentes tentativas de inseri-la no contexto escolar, como por exemplo vinculando-a a filmes, músicas ou auxiliando no ensino de História e outras disciplinas. Podemos, além disso, encontrar excertos literários em outros formatos de leitura e disseminação, tais como os formatos digitais e dentre eles a internet. O imprescindível é não menosprezar sua importância (ANTUNES, 2015).

Sabemos que a escola possui um papel fundamental na formação de leitores e no acesso aos textos literários, que muitas vezes têm seu primeiro contato com esse tipo de leitura somente no âmbito escolar. Fora desse ambiente, muitos apenas leem fragmentos ou somente frases divulgadas nas diferentes redes sociais.

Embora textos literários sejam inseridos nas aulas de Português do Ensino Fundamental, a literatura com leitura e compreensão de textos completos, bem como a aprendizagem de seu contexto histórico e características relacionadas a um período literário só ocorrem a partir do primeiro ano do Ensino Médio. Durante o Ensino Fundamental só se trabalha, em sua maioria, fragmentos literários ou poemas curtos, como contextualização de um assunto ou para o ensino de um componente gramatical.

Apesar da literatura receber maior ênfase no Ensino Médio, os alunos deparam-se com as listas de leituras obrigatórias de obras para as provas dos exames. Em decorrência do curto

²² Prensky (2001, p. 1) nomeia esses estudantes de nativos digitais pois nasceram na era da tecnologia e ressalta que eles possuem uma maneira diferente de processar informações e de aprender.

tempo em contraste com a quantidade de obras, muitos recorrem somente aos resumos e análises rápidas, sem experienciarem o prazer da leitura, conforme Barthes define:

O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada [...] (BARTHES, 1977, p.11)

Sem experimentarem o prazer da leitura, esses alunos adquirem apenas uma ideia superficial do texto, sem aprofundamento, pautando-se apenas em resumos e breves análises que tiram a beleza do texto literário, bem como impossibilitam a compreensão de fato, capaz de gerar o frenesi e a consciência crítica advinda da leitura. Por outro lado, em alguns casos, ainda podem despertar o gosto pela leitura.

Comumente, para preparar os alunos antes de iniciarem os estudos literários no Ensino Médio, que nas aulas de português se intercalam com produção de texto, também para preparação para o vestibular, Enem²³, e gramática, os livros didáticos têm trazido o questionamento sobre a importância de se estudar literatura com a indicação da exposição do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”, que aborda a temática sobre o prazer da leitura, a produção do texto literário e como eles podem auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico..²⁴

Nesse momento, o aluno que em geral só teve contato com trechos literários, pode tentar entender o motivo pelo qual se estuda literatura mais profundamente a partir do Ensino Médio e os professores podem tentar explicar a relevância do estudo literário para a vida tanto acadêmica e profissional quanto pessoal.

O ensino de literatura deveria desenvolver o hábito de leitura, no aluno, tanto de textos literários quanto não literários, particularidades sobre a cultura brasileira, “conhecimento da língua culta e de suas capacidades expressivas e artísticas” e a capacidade de compreender e analisar textos literários (CEREJA, 2004, p. 15). Porém, conforme Cereja (2004) aponta, esses objetivos não têm sido alcançados nas aulas de literatura, pois o fator central nas aulas

²³ Tanto nos vestibulares, quanto no Enem, há a cobrança de textos literários por meio de questões pontuais, além da escrita da redação. Alguns vestibulares divulgam a lista das obras que serão cobradas na prova.

²⁴ Produzido em 1989 e lançado no Brasil em 1990, com título original *Dead Poets Society* e apresenta a seguinte sinopse: “Em 1959, John Keating (Robin Williams) volta ao tradicionalíssimo internato Welton Academy, onde foi um aluno brilhante, para ser o novo professor de Inglês. No ambiente sombrio da respeitada escola, Keating torna-se uma figura polêmica e mal vista, pois acende nos alunos a paixão pela poesia e pela arte e a rebeldia contra as convenções sociais. Os estudantes, empolgados, ressuscitam a Sociedade dos Poetas Mortos, fundada por Keating em seu tempo de colegial e dedicada ao culto da poesia, do mistério e da amizade. A tensão entre disciplina e liberdade vai aumentando, os pais dos alunos são contra os novos ideais que seus filhos descobriram, e o conflito leva à tragédia”, disponível em: <https://filmow.com/sociedade-dos-poetas-mortos-t6252/ficha-tecnica/>, acesso em 17/10/2018.

de literatura deixa de ser a leitura do texto literário para se pautar na exposição de informações didáticas sobre a literatura.

Sendo a literatura uma leitura complexa, Antônio Cândido a divide em três pontos constitutivos:

Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três fases: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2004, p. 176).

Assim, de acordo com o autor, podemos elencar como pontos pertencentes à literatura: construção de significados ou representações manifestação próprias do indivíduo ou de uma sociedade e uma fonte de diferentes conhecimentos.

Sobre a importância da literatura, Barthes nos diz que se por algum absurdo todas as disciplinas fossem extintas, a que deveria permanecer é a literatura, “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1977, p.16). Apesar da polêmica que essa afirmação pode causar, reconhecemos que a literatura pode proporcionar um trabalho interdisciplinar havendo um diálogo entre diferentes ciências em sua constituição.

Desse modo, além da estética, do entretenimento e do prazer proporcionados pela leitura literária, a literatura é importante fonte para a formação, manifestação e compreensão da cultura por parte dos indivíduos. Rocco (1989) postula que:

[...] a literatura enquanto arte e na diversidade dos conteúdos e enfoques com que trabalha, é uma forma de conhecimento que projeta dimensões imponderáveis do real; de um real que é histórico, de um real que é psicológico, de um real que é também individual e social (ROCCO, 1989, p. 125)

Desse modo, a autora ressalta que por meio da literatura podemos ter representações históricas, psicológicas, individuais e sociais, dada a completude do texto literário. O texto literário pode ser considerado como uma ampla fonte de conhecimento que pode ter interdisciplinaridade com diferentes disciplinas, podendo dialogar com a História, a Psicologia, Artes e Geografia dentre outras.

Ademais, o ensino de literatura nas aulas de português é apoiado pelos documentos que estabelecem critérios para a Educação Básica, como por exemplo encontramos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

[...] os modos de apreciação e produção de objetos artísticos integram a área, na perspectiva de recuperar, pelo seu estudo, as formas instituídas na construção do imaginário coletivo, patrimônios representativos da cultura, preservados no eixo temporal e espacial, manifestos em linguagens que detêm estatutos e códigos próprios, como a música, a pintura, etc., incluindo-se aí a literatura (PCN, 2000 p. 65)

De acordo com o excerto do PCN mencionado anteriormente, entendemos que por meio do estudo literário, que é uma das manifestações de representações do coletivo, podemos aprender sobre a herança cultural de determinados costumes e crenças de um povo.

Não afirmamos que a literatura é o retrato exato da sociedade, mas ela pode tratar de questões sociais presentes no país, pois segundo Antônio Cândido “o ponto de vista histórico é um dos modos legítimos de estudar literatura” (CÂNDIDO, 2000, p.31). Em especial, a partir do Modernismo encontramos uma literatura engajada que aborda questões políticas e sociais e desse modo, ela se constitui como fonte adicional para compreensão de representações sociais. Conforme Antônio Cândido postula:

[...] cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CÂNDIDO, 2004 , p. 175)

Segundo o autor, as manifestações de uma comunidade são explicitadas de acordo com sua cultura e é na literatura que as encontramos. De acordo com o mesmo autor, “quem escreve, contribui e se inscreve num processo histórico de elaboração nacional” (CÂNDIDO, 2000, p. 17). Desse modo, compreendemos que a literatura pode ajudar no entendimento histórico de uma nação.

A constatação é que a literatura é uma das fontes principais do vínculo com o passado e da sua projeção no futuro, uma das formas de tornar o presente menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesma (FRANCHETTI, 2009, p 9)

Conforme o autor, a literatura não traz somente uma fonte histórica do passado, mas também um aprendizado para sabermos lidar com o presente, com situações que nos façam olhar para a atualidade e ao nosso redor.

Além disso, quando lemos um texto literário, seja um romance, um poema ou uma peça teatral, muitas vezes procuramos não ler o autor, mas lemos a nós mesmos, encontrarmos por meio dos escritos a auto compreensão ou a compreensão do que nos rodeia.

O mais importante é a identidade do leitor, uma vez que é impossível deixar de se colocar, pessoalmente, no ato da leitura. Visto que a maioria de nós traz consigo expectativas específicas, a leitura do romance introduz uma diferença, pois esperamos encontrar, senão nossos amigos e a nós mesmos, pelo menos uma realidade social reconhecível, seja contemporânea ou histórica (BLOOM, 2001, p.102)

Quando observamos uma “realidade social” presente no texto literário, podemos identificar se o que está no romance pertence a um período passado ou pertence à sociedade cotidiana e dessa maneira, podemos compreender especificidades dos diferentes grupos sociais. Os diferentes discursos encontrados nos textos literários vão além das palavras, pois estão presentes na interação e na comunicação.

Ao refletir sobre as palavras, considerando-as como elementos comunicativos que abarcam, inevitavelmente, representações culturais remissivas às mais diversas experiências humanas, é-se levado a transcender os limites do que é dito e/ou escrito para vislumbrar questões que não estão presentes explicitamente em um discurso, mas são, também, constituintes dele (MOTA, 2010, p. 102)

Encontramos as representações sociais e culturais que se referem às vivências e assim podemos encontrar no texto o que está além das palavras, como por exemplo por meio de seu discurso e contexto histórico.

2.3 O ensino de literatura nas aulas de língua estrangeira

Ao levantarmos a bibliografia sobre o ensino de literatura em aulas de língua estrangeira não encontramos um amplo material. Visto que as abordagens mais utilizadas no ensino de LE atualmente valorizam a comunicação e a interação, muitas vezes, as aulas são propostas, com utilização de poucos excertos literários, que contribuem para interação. Embora no ensino de Língua Materna (LM), também encontramos uma dificuldade similar em trabalhar literatura.

Sabe-se que o destaque dado à literatura pela escola, ao longo de sua história, nunca garantiu que as obras literárias fossem lidas e

apreciadas pelos estudantes. Nas práticas de leitura escolar, registradas ao longo do tempo, sempre predominaram os fragmentos de textos. A leitura de obras completas, mais árdua e difícil, nunca foi uma prática generalizada (GOMES, 2010, p.5)

Assim, nosso trabalho se diferencia, pois propomos a inserção da questão da representação social, no caso da mulher, que podemos encontrar no romance *As meninas*, como um todo, de Lygia Fagundes Telles, que pode ser trabalhado em aulas de línguas, em especial de PLE, para que o aprendiz compreenda certas atitudes e pensamentos que advêm de uma cultura patriarcal. De modo que possamos utilizar textos literários tanto para o ensino da língua como para a construção e compreensão das representações sociais que possam ser apreendidas com o texto.

[...] questões identitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários, caracterizando o espaço de aprender uma segunda língua como uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda (MOTA, 2010, p. 103)

Desta maneira, por meio do uso de textos literários no ensino de LE, podemos unir tanto as questões que tratam da língua a ser ensinada quanto as representações culturais que encontramos nos textos estudados referentes ao país da língua-alvo.

De acordo com Kramsch (1993) “como os professores de línguas são encorajados a ajudarem seus alunos, não apenas a lerem textos para obter informações, mas também interpretá-los por suas muitas camadas de significado, parece natural utilizar a literatura como meio de ensinar língua²⁵” (KRAMSCH, 1993, p. 7). Assim, por meio dos textos literários, os professores podem auxiliar os alunos a compreenderem os sentidos expressos nos textos, indo além de uma leitura superficial.

Visto que se pode conhecer culturalmente um povo por meio de sua literatura, parece ser indispensável que ela seja incluída na aprendizagem da Língua Estrangeira (LE). Assim, esperamos que, dessa forma, esses aprendentes possam interagir mais naturalmente no país em imersão, compreendendo o que move certos costumes e tradições.

Sabemos que língua e cultura são intrínsecos, há uma ligação entre ambos em que um reflete o outro. Assim, na aprendizagem de línguas, é imprescindível que retomemos a cultura

²⁵ Texto original: *As language teachers are encouraged to help their students not only to read texts for information, but to interpret them for their many layers of meaning, it would seem natural to draw on literature as a means of teaching language.*

do povo da língua-alvo, pois “as formas e usos de uma determinada língua refletem os valores culturais da sociedade em que a língua é falada”²⁶ (COLTRANE; PETERSON, 2003, p 1).

Um aprendente de língua estrangeira, que esteja em contexto de imersão, necessita se inserir na comunidade, compreender o que acontece ao seu redor, estar familiarizado com a cultura do país, pois disso dependerá sua vivência e seu desenvolvimento. Ele precisa saber quais formas de cumprimentos, agradecimentos são apropriadas culturalmente no país estrangeiro.

Textos literários são frequentemente repletos de informações culturais e evocam reações memoráveis nos leitores. Os textos que são cuidadosamente selecionados para um determinado grupo de estudantes com objetivos específicos podem ser úteis em permitir que os estudantes adquiram discernimento em uma cultura²⁷ (COLTRANE; PETERSON, 2003, p. 2)

Corroborando a afirmação do excerto apresentado anteriormente, Kumaravadivelu (2005) nos diz que os materiais didáticos, sendo cuidadosamente selecionados para o ensino de LE, “podem garantir relevância social na sala de aula”²⁸ e que eles podem ser utilizados de uma maneira que se tornem interessantes ao aluno e que ao mesmo tempo deem significado às questões culturais (KUMARAVADIVELU, 2005, p 32).

Ademais, o Celpe-Bras, inserido na abordagem comunicativa, que tem foco no aluno, almeja o uso de textos autênticos e assim, consideramos que a literatura é um texto autêntico, porque não foi produzida para fins didáticos. Por isso, concebemos que empregar textos literários no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) direcionará a atenção ao aluno, ao que ele assimila de representações sociais, pertencentes à cultura da língua-alvo, que se encontram no texto.

Mediante o exposto, observamos que o ensino de literatura é fundamental para o desenvolvimento emocional e social do indivíduo, pois ele apreende, ao ler textos literários em sua LM, questões relevantes que envolvem seu país e assim contribuem para a construção da identidade nacional.

Do mesmo modo, no ensino de LE, o aprendente pode apropriar-se de questões relativas à cultura e à identidade do país da língua-alvo. Assim, ele poderá obter além da

²⁶ Texto original: [...] forms and uses of a given language reflect the cultural values of the Society in which the language is spoken.

²⁷ Texto original: Literary texts are often replete with cultural information and evoke memorable reactions for readers. Texts that are carefully selected for a given group of students and with specific goals in mind can be very helpful in allowing students to acquire insight into a culture.

²⁸ Texto original: If properly selected, they can also ensure social relevance in the classroom.

aprendizagem de aspectos culturais do país da LE ao mesmo tempo em que exercita sua habilidade de leitura, além de comparar as representações encontradas na obra com seu país de origem.

Passamos, por meio da literatura, a compreender a maneira de agir de um determinado povo, na medida em que adquirimos conhecimento a respeito de suas crenças, costumes, pensamentos e tradições. Segundo Almeida Filho (2011, p.110), “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua”. Assim, a inserção da literatura no ensino de PLE torna-se, além de viável, relevante para o entendimento do aprendente sobre muitas situações que para ele são inquietantes, visto que se encontra no país em contexto de imersão.

O trabalho com a literatura e conseqüentemente com a cultura, visto que elas são interligadas, no ensino da língua-alvo compreende os seguintes objetivos:

- a) desenvolver a multiplicidade de olhares na percepção das culturas estrangeiras; b) redescobrir os valores culturais das identidades de origem dos aprendizes; c) viabilizar um intercâmbio constante entre múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo; d) afirmar o posicionamento das minorias marginalizadas (MOTA, 2004, p. 48)

No ensino em que há o trabalho com textos literários, a cultura se manifesta e assim, pode-se compreender sua diversidade, o que proporciona um intercâmbio cultural em que os aprendentes podem redescobrirem suas questões culturais dando ênfase sobre as minorias marginalizadas.

Corroborando a inserção de questões relacionadas à cultura, que podem ser adquiridas por meio da leitura de textos literários, o QEER traz a competência sociolinguística, que “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (QEER, 2001, p.169). Nessa competência, os interlocutores devem escolher a forma apropriada para o tratamento na comunicação, conhecer as regras de delicadeza e educação, as diferenças de registro (formal, familiar, informal etc), além de incluir os sotaques, dialetos e linguagem corporal.

A competência sociocultural, também mencionada no QEER, envolve o “conhecimento das convenções que regem os comportamentos” (QEER, 2001, p.149). Retomamos aqui Tânia Maria Alkmin que salienta que “linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável” (ALKMIN, 2008, p. 21).

Ademais, Almeida Filho (2010) ressalta que aprender uma língua não é somente ter acesso às informações sobre outro sistema linguístico, mas também criar um ambiente em que possa se construir discursos sociais e culturais. Desse modo, explorar a literatura, que é a expressão cultural genuína de um povo, no ensino de LE, prepara o aluno para a construção desses discursos, pois a literatura “explica” o motivo de costumes e hábitos enraizados numa sociedade.

Além do mais, se reconhece essa relação intrínseca entre língua e cultura, “sendo a língua estritamente ligada à cultura e ao ensino sobre modos de pensar e agir do outro” (ZANATTA, 2009, p.164). Dessa maneira, associando a literatura ao ensino de português como língua estrangeira faz-se uso de um contexto em que os assuntos abordados estejam interligados, propiciando sentido para o aluno e que eles possam observar como a realidade cultural é construída por meio da linguagem (KRAMSCH, 1993).

Desse modo, a literatura brasileira pode auxiliar o aprendente de LE a compreender aspectos culturais impregnados em atitudes diárias dos falantes nativos.

2.4 O ensino de literatura nas aulas de PLE

Em nossa busca pela bibliografia que trate no ensino de PLE o uso de literatura brasileira, não encontramos muitos materiais que trabalhem especificamente o uso de textos literários. Desta maneira, compreendemos que o assunto não é muito focalizado e necessita de pesquisas expressivas na área. A seguir, abordamos as pesquisas encontradas.

Takahashi (2008) propõe o estudo do emprego de textos literários no ensino de PLE, analisando seu uso em quatro materiais didáticos: *Avenida Brasil; Fala Brasil – Português para Estrangeiros; Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso para Estrangeiros e Português Via Brasil – Um Curso Avançado Para Estrangeiros*. Em suas considerações, ela verifica que há necessidade de adaptações e ressalta que “o programa pode incluir obras integrais com atividades especialmente voltadas para a leitura literária” (TAKAHASHI, 2008, p. 124).

Magalhães (2016) em seu relatório de mestrado na Universidade do Porto, em Portugal, enfatiza o uso de textos literários no ensino de PLE, analisa brevemente alguns manuais de ensino de PLE mais utilizados em Portugal e apresenta algumas atividades que foram trabalhadas durante o estágio, com contos.

Além desses estudos, analisamos também quatro livros didáticos do ensino de PLE na busca pelo trabalho com o texto literário em sala de aula. Vale ressaltar que descrevemos a

presença de textos literários nos livros didáticos focalizados, tanto textos escritos reconhecidos como tal e também as letras de músicas vistas como textos literários, as quais são muito presentes nos referidos livros didáticos.

2.5 Análise dos livros de PLE referente ao trabalho com textos literários e a figura do feminino

Tendo em vista que um de nossos objetivos é a inserção do texto literário no ensino de PLE, selecionamos quatro livros didáticos para a análise, buscando neles ocorrências de textos literários e o trabalho desenvolvido com a literatura: *Fala Brasil Português para Estrangeiros, Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação, Terra Brasil Curso de língua e cultura e Brasil Intercultural, Língua e cultura brasileira para estrangeiros*, como mostra do pouco trabalho realizado também em livros didáticos de ensino de PLE com textos literários.

- *Fala Brasil Português para Estrangeiros* (COUNTRY, P.; FONTÃO, E., 2007)

Segundo os autores do livro “a gramática é, para nós, um instrumento que ajuda o aluno a se comunicar. O verbo-ação, eixo gramatical do livro [...] O destaque de *Fala Brasil* é a sistematização feita com base no uso efetivo da língua” (COUNTRY; FONTÃO, 2007, n.p.).

Além do mais, o livro trabalha com “diálogos dirigidos” que auxilia o aluno à compreensão de um verbo e como utilizá-lo em uma situação de uso. As ilustrações são simples e monocromáticas. Assim, a proposta segundo os próprios autores é de ação, similar ao que é aferido no exame Celpe-Bras (Capítulo 1, item 1.3).

A unidade 1 inicia-se com um breve diálogo de apresentação, seguido de expressões de cumprimento, para em seguida trabalhar a gramática com pronomes. Os diálogos são produzidos para o livro e a primeira referência à cultura, dá-se com uma música brasileira na pág. 59 com Sinal Fechado, de Paulinho da Viola, para contextualizar a revisão sobre “falar ao telefone” e “pedir e dar informações na rua”. A música em si não é trabalhada de fato com os alunos, é apenas apresentada, segundo a proposta que consta no livro didático, como uma abordagem pré-comunicativa.

Novamente, na pág. 123 há a exposição de outra música: Valsinha, de Vinícius de Moraes e Chico Buarque, apenas com os verbos no pretérito em itálico, sem trabalho posterior com a música.

A primeira referência à literatura²⁹ ocorre na pág. 138 com o texto “O pessoal”, de Rubem Braga e a atividade proposta sugere a recontagem transpondo-o para o passado, trabalhando assim a síntese do texto somada à questão gramatical dos verbos.

Na pág. 161, no início da Unidade 11 encontramos o texto “O homem nu”, parte I, de Fernando Sabino. A proposta de atividade é imaginar qual seria o final, depois segue-se para outro assunto. Na pág. 174 há a retomada do texto “O homem nu”, agora a parte II, apenas para selecionar algumas frases para se trabalhar o pretérito.

Na pág. 181, também no início da Unidade 12 há a música “Hora da razão”, para introduzir o trabalho da expressão “deixar de” com exercício posterior sobre o assunto. Na pág. 197, no início da Unidade 13, temos a música “Tomara”, de Vinícius de Moraes e em seguida é trabalhado o imperativo, mas sem retomar a música, embora ele apareça na letra. Na pág. 205 encontramos o texto “O robô”, de Luis Fernando Veríssimo seguida de uma questão ao aluno sobre o que ele faria se fosse a mulher do homem do robô, para depois trabalhar a gramática sobre as sentenças condicionais.

A Unidade 14 é iniciada com o texto “No restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade e sugere comentar o texto. Na pág. 221 aparece a música “Trem do Pantanal”, de Paulo Simões e Geraldo Rosa encerrando a unidade, porém sem proposta de trabalho.

Na última Unidade, 15 há a ocorrência da música “Canção da América”, de Milton Nascimento e Fernando Brandt apenas para introduzir o assunto gramatical de verbos. Na pág. 228 da mesma Unidade, há o texto “Chatear e Encher”, de Paulo Mendes de Campos, sem proposta para retomá-lo. A última ocorrência de música no livro dá-se na pág. 232, “O bêbado e o equilibrista”, de João Bosco e Aldir Blanc, apenas apresentada, sem função específica.

Desse modo, notamos que há muitas ocorrências de músicas e também de alguns textos literários, porém na maioria dos casos não há o trabalho com o texto, nem menção sobre o autor ou contextualização da obra, mas a literatura aí presente está usada como pretexto para a sistematização ou aplicação da gramática presente no texto.

²⁹ Conforme definição de Umberto Eco, no Capítulo 2.

Quadro 3 – Fala Brasil (ANEXOS III, IV, V, VI e VII)

Livro	Un.	Pág.	Presença do texto literário	Trabalho com o texto literário	Representação do feminino
Fala Brasil	09	138	O pessoal, Rubem Braga	Recontar o texto no passado	Não tem
	11	161	O homem nu, Fernando Sabino (parte I)	Contar um final da história	Não tem
	11	174	O homem nu, Fernando Sabino (parte II)	Contar a história com as próprias palavras	Não tem
	13	205 e 206	O robô, Luis Fernando Veríssimo	Responder a uma questão se colocando no lugar da personagem	Não tem
	15	228	Chatear e encher, Paulo Mendes de Campos	Não tem	Não tem

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o quadro apresentado, observamos que embora o MD traga alguns textos literários, trata-se apenas de atividades relacionadas à compreensão de texto e quanto à representação do feminino relacionada à herança patriarcal, não encontramos.

- *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 1999)

Na apresentação do livro feita pelos autores, ressalta-se o fato de se aprender o português falado, “sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa”. Também está escrito que será trazido “um pouco da História, cultura e sociedade brasileiras” e que “o foco central é a comunicação” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 1999, n.p.).

A Unidade 1 inicia-se com cumprimentos, o alfabeto e sua apresentação fonética. O livro traz ilustrações coloridas além de fotos reais. A gramática é abordada desde o início com exemplos e exercícios. Os diálogos também são elaborados para o livro em situações de uso. Há trechos de textos sobre a história do Brasil, que tratam da economia, política, porém sem referência.

Apenas na Unidade 15, na pág. 149 há a primeira referência à literatura com o texto “Autônomos”, de Luis Fernando Veríssimo com questões de interpretação. Na Unidade 19, na pág. 182 há um texto informativo que trata da Literatura Brasileira, também sem menção da fonte e traz alguns nomes de nossa literatura, separados por décadas. Na pág. 192, da Unidade 20, encontramos um texto, também informativo sobre a música popular e com alguns nomes importantes de nossa música, bem como ritmos brasileiros. Entretanto, não há nenhum

trabalho com esses textos informativos, eles são apenas apresentados e sem referência. Portanto, nesse livro didático a literatura é muito pouco apresentada e trabalhada.

Quadro 4 – Bem-vindo (ANEXO VIII)

Livro	Un.	Pág.	Presença do texto literário	Trabalho com o texto literário	Representação do feminino
Bem-vindo	15	149	Autônomos, Luis Fernando Veríssimo	Não tem	Não tem

Fonte: elaboração própria.

Conforme observamos no quadro apresentado, encontramos apenas um texto literário, porém sem desenvolvimento de atividade e também nada sobre a representação do feminino.

- *Terra Brasil Curso de língua e cultura* (ALMEIDA, M. A. De e DELL'ISOLA, R. L. P., 2008)

A apresentação do livro feita pelas autoras é mais detalhada, abordando as seções do livro e como se dá o trabalho em cada uma delas. Também há a informação de que o livro é para falante de qualquer idioma que deseja aprender o português, que as primeiras lições são para iniciantes e as demais para os que já possuem algum conhecimento da língua. Além disso, as autoras relatam que com base em suas próprias experiências de lecionar PLE buscaram neste livro, inserir questões comunicativas verossimilhantes ao uso real da língua.

A lição introdutória, assim como nos demais livros analisados anteriormente também se inicia com os cumprimentos e há diálogos preparados para o material com interpretações para compreensão. Em seguida, na seção “Sistematizar é preciso” a gramática é abordada com exercícios. Os assuntos das atividades estão desconectados e há na pág. 26, na primeira Unidade, na seção “Sons da terra” o link para uma música, sem proposta para atividade, nem qualquer outra menção ou relação com o conteúdo.

Localizamos a seção “Desafio: tarefa comunicativa”, em que os pressupostos de tarefa estão sendo aplicados. (conforme apresentado no Capítulo 1, item 1.5)

Na pág. 45 da Unidade 2 na seção “Leio, logo entendo” consta um texto informativo de uma questão que muitos aprendentes de PLE podem se fazer. No entanto, não há fonte de referência. Encontramos em outra seção do “Desafio: tarefa comunicativa”, um folder de propaganda similar aos que encontramos nos Elementos provocadores no exame Celpe-Bras.

Na Unidade 7, na pág. 156 para ensinar partes do rosto é utilizada uma imagem diferente do que conhecemos como Monalisa. Na página seguinte também há a imagem do Homem Vitruviano, ambos de Leonardo Da Vinte, não brasileiro, sem fonte ou referências. Essa é de fato a primeira menção à arte que encontramos no livro.

Na pág. 176, ainda na mesma Unidade, encontramos uma HQ da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, com uma atividade na seção “Desafio: tarefa comunicativa”.

O primeiro texto literário aparece na Unidade 10, na pág. 239, “A carteira”, de Machado de Assis com indicação do link para que o aluno leia o final da história, porém sem nenhuma atividade para retomada do conteúdo.

Na Unidade seguinte, 11, nas págs. 260 e 261 encontramos cinco poemas de Olavo Bilac com a proposta de atividade escrita e oral sobre o tema, as viagens. Depois, na pág. 272, na Unidade 12 temos um texto de uma escritora contemporânea (<https://www.sul-sur.com/p/graduada-em-letras-com-enfase-em-edicao.html>) com atividades de interpretação de texto. Podemos observar que neste livro didático, a literatura, assim como o Bem-vindo é muito pouco focalizada, talvez porque ambos livros tenham como foco a comunicação, mas não usando a literatura é silenciado ao aprendente a possibilidade de conhecer vozes diferentes sobre a cultura, história, sociedade e conseqüentemente comunicação mais ampla e diversificada da cultura brasileira e da língua portuguesa do Brasil.

Quadro 5 – Terra Brasil (ANEXOS IX, X e XI)

Livro	Un.	Pág.	Presença do texto literário	Trabalho com o texto literário	Representação do feminino
Terra Brasil	10	239	A carteira, Machado de Assis	Não tem	Não tem
	11	260 e 261	Os fenícios; Israel; Os Bárbaros; As Índias; O Brasil, Olavo Bilac	Proposta de apresentação oral sobre o tema com a escolha de um dos poemas	Não tem
	12	272	A língua do povo, Adriana Melo	Questões para interpretação do texto	Não tem

Fonte: elaboração própria.

Segundo o quadro apresentado, embora encontramos alguns textos literários, novamente quando há o desenvolvimento de atividade, ela se restringe à interpretação de texto e não há representação do feminino.

- *Brasil Intercultural, Língua e cultura brasileira para estrangeiros* (BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N., 2013)

Na apresentação do livro, observamos que ele é exposto com uma abordagem intercultural, “que está centrada em uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes” (BARBOSA e CASTRO, 2013, Apresentação n.p.).

Diferente dos demais livros, este começa com uma Unidade 0 que contém expressões sobre gostos, uma lista sobre o motivo de aprender português, fotos representativas dos diferentes estados brasileiros para relacionar com a alternativa e celebridades brasileiras, também com exercício de relacionar a foto à escrita e depois uma música de Gonzaguinha, “O que é, o que?”, com algumas questões para reflexão.

Depois, a Unidade 1 se inicia com uma charge e questões de reflexão seguidas de exercícios de gramática sem relação entre si em termos de conteúdo. Ainda na Unidade 1, encontramos outra música, “Velha Infância”, dos Tribalistas, na pág. 29 para audição e somente preenchimento de lacuna.

Iniciando a Unidade 2, temos um poema de Elisa Lucinda, “Termos da nova dramática” (Parem de falar mal da rotina) com algumas questões sobre o eu lírico do poema, com interpretação e outras sobre a opinião do aluno. Na pág. 33 temos novamente uma música, “Cotidiano”, Chico Buarque, para preenchimento de lacuna com perguntas para reflexão.

Na Unidade 3, na pág. 56 temos novamente a música “Benditas”, de Mart’nália e Zélia Duncan para audição e preenchimento de lacuna, o mesmo acontece na pág. 63 da mesma Unidade com a música “Sampa”, de Caetano Veloso, porém com um texto anterior sobre a cidade de São Paulo, assim a canção é com a mesma temática. As atividades seguintes tratam de questões gramaticais.

Na Unidade 4, na pág. 73, aparece o poema (uma paródia a Casimiro de Abreu, que é indicada ao final do texto) “Ai que saudades...” de Ruth Rocha e possui algumas perguntas de reflexão sobre a temática e algumas palavras no contexto. Na mesma Unidade, há a música “Aquarela”, de Toquinho, Vinícius de Moraes, G. Morra e M. Fabrício para audição e preenchimento de lacuna. Na pág. seguinte há uma tirinha do Menino Maluquinho com questões de reflexão sobre a temática, seguida de alguns personagens infantis para ser feita uma descrição deles. Continuando, na pág. 82 há imagens da Turma da Mônica, do Sítio do

Pica Pau Amarelo e outros programas televisivos brasileiros com a proposta de uma pesquisa sobre os importantes personagens da infância.

Na Unidade 5, na pág. 89 outra música para audição e preenchimento de lacuna, “Pecado Capital”, de Paulinho da Viola com questões para reflexão e compreensão, sem relação com a temática ou conteúdo da Unidade. Na mesma Unidade, na pág. 98 encontramos a música “Comida”, de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto, com a mesma atividade.

Na Unidade 6, temos a música “Tente outra vez”, de Raul Seixas com a mesma proposta das anteriores. Na pág. 109 encontramos o texto, uma crônica, “Aperfeiçoando os inventos”, de Mário Prata com questões de interpretação e de substituição de expressões. O livro é encerrado com a música “Tempos Modernos” de Lulu Santos, com o mesmo tipo de atividade proposta anteriormente.

Nesse livro não encontramos textos literários da literatura brasileira. Percebemos que a música é elemento presente e as atividades levam os aprendentes a uma reflexão sobre a língua e cultura do Brasil.

Quadro 6 – Brasil intercultural (ANEXO XII)

Livro	Un.	Pág.	Presença do texto literário	Trabalho com o texto literário	Representação do feminino
Brasil intercultural	4	73	Ai que saudades, Ruth Rocha	Questões orais de reflexão e compreensão e escrita de vocabulário	Não tem

Fonte: elaboração própria.

Como apresentado no quadro anterior, encontramos apenas um texto literário e nenhuma representação da mulher.

Assim, em nossa análise observamos que a música aparece com frequência nos livros didáticos de ensino de PLE, no entanto há pouco texto literário com proposta de atividades. Apenas o livro *Brasil Intercultural* traz a articulação entre aprender a língua associado à cultura do povo que fala tal língua, porém sem abordar a questão da representação da mulher.

Ademais, observamos que os diálogos são elaborados especificamente para os livros e poderiam ser retirados de excertos literários, pois ao mesmo tempo em que trabalhariam a língua, conheceriam fragmentos de nossa literatura, o que poderia resultar no despertar do interesse em conhecer a obra pelo aprendente.

Quadro 7 – Análise dos quatro MDs

	Texto literário	Manifestações culturais - música	Representação do feminino e herança patriarcal
Fala Brasil	Sim, cinco vezes	Sim	Não tem
Bem-vindo	Apenas uma vez	Sim	Não tem
Terra Brasil	Apenas três vezes	Sim	Não tem
Brasil Intercultural	Apenas uma vez	Sim	Não tem

Fonte: elaboração própria.

Conforme apresentado no quadro anterior, a regularidade é a presença da música como elemento cultural e de certo modo, do poético. Entretanto, embora a música esteja presente nos quatro MDs analisados, não encontramos trabalho desenvolvido na esfera cultural, em que fossem abordadas questões sobre o autor, compositor, período ou mesmo compreensão da letra em referência à cultura brasileira.

Não encontramos outras pesquisas que tratem especificamente do ensino de PLE por meio da literatura brasileira. Dessa maneira, consideramos que nosso trabalho pode contribuir com as pesquisas da área e o uso da literatura em sala de aula de PLE, pois propomos trabalhar com a representação da mulher na obra de *As meninas* com atividades que focalizam a leitura e a reflexão por meio do texto literário.

Portanto, dado o destaque do texto literário no ensino de PLE, por conter representações do real, das quais nos servem de elucidação de costumes e crenças que medeiam a sociedade, que retratam tanto “a visão de mundo dos indivíduos” quanto “dos grupos” e se constitui como um elemento de construção de significados, o capítulo a seguir trata do embasamento teórico sobre as representações sociais e o patriarcalismo, que norteiam a posterior análise do *corpus* (CÂNDIDO, 2004, p. 178).

CAPÍTULO 3

SOBRE REPRESENTAÇÕES E PATRIARCADO

Minha ideia é que todos, homens e mulheres, o que quer que sejamos, devemos ser considerados seres humanos
(DOROTHY PARKER *apud* BEAUVOIR, 2016)

Para nortearmos a análise do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, neste capítulo introduzimos a teoria das representações sociais, que visam explicar como uma noção, uma ideia torna-se um protótipo a ser seguido, além de discorrermos sobre as concepções do patriarcado, para compreendermos as imagens culturais que o romance nos apresenta.

3.1 Representações sociais

Neste trabalho, para apreendermos as representações da mulher na obra *As meninas* nos pautaremos nas contribuições das representações sociais da psicologia social, de Serge Moscovici (2015), que foi um psicólogo social romeno que morava na França e que também foi membro da Academia Europeia de Ciências e Artes, de modo que vemos estreitados os laços entre o social, psicológico e a arte, que pode ser a manifestação dos dois primeiros.

Segundo Moscovici (2015, p. 10) as representações sociais “impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos”. Ele também afirma que as representações são históricas e são uma junção de “conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos” (MOSCOVICI, 2015, p. 10).

Assim, as representações sociais podem ser encontradas na literatura, já que podem ser classificadas como o que “produzimos e consumimos”, e os textos literários, como já vimos, são as manifestações culturais de um povo e estão presentes em nossas interações. Além disso, uma literatura engajada mescla a crítica social e o aprofundamento psicológico dos personagens e desse modo, justifica-se nortearmos nosso trabalho com as representações sociais.

Segundo Lafetá, no modernismo, na geração de 30, conhecida como a segunda fase, “a ênfase é sobre o projeto ideológico (isto, discute-se a função da literatura, o papel do escritor, as ligações da ideologia com a arte)” (LAFETÁ, 2000, p. 28). Ainda, segundo o mesmo autor:

A “politização” dos anos trinta descobre ângulos diferentes: preocupa-se mais diretamente com os problemas sociais e produz os ensaios históricos e sociológicos, o romance de denúncia, a poesia militante e de combate (LAFETÁ, 2000, p. 32)

Desse modo, a literatura a partir do decênio de 30 é empenhada à exposição das representações sociais e políticas, pois tem como objetivo a crítica e não apenas a estética, que foi “quebrada” na primeira parte do modernismo, na geração de 22.

Assim, por ser uma literatura engajada, “traz, propicia – e pede – o debate em torno da história nacional, da situação de vida do povo no campo e na cidade, do drama das secas, etc” (LAFETÁ, 2000, p. 32). Dessarte, encontramos na literatura, a partir da década de 30, representações sociais que trazem a exposição e crítica ao direcionar o olhar para a sociedade.

Moscovici (2015) reconhece o legado de Durkheim no estudo das representações, pois ele fez o esforço de separar as representações coletivas das individuais e chamou a primeira de Sociologia. Porém, o trabalho de Moscovici difere de Durkheim, pois o segundo trabalhou com a discussão de que as representações têm a “capacidade de manter e conservar o todo social”, enquanto Moscovici pautou seu trabalho nas questões sobre as transformações na sociedade, “para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social” e para isso explicita os conceitos de ancoragem e objetivação, que apresentamos adiante (MOSCOVICI, 2015, p. 15).

Moscovici retrata que as representações “possuem duas funções”, em que a primeira se refere ao fato delas convencionalizarem os objetos, pessoas ou acontecimentos, por os ajustarem a uma categorização ou assimilação, como por exemplo, associar o comunismo à bandeira vermelha, assim “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

Por convenção, as representações entram em nosso cotidiano e tornam-se algo aceito. A segunda função é que as representações “são prescritivas, isto é, elas impõem sobre nós uma força irresistível... uma tradição decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2015, p. 36). Segundo as funções que o autor atribui às representações, podemos entender que por convenção de um grupo há uma imposição de certos conceitos que devem ser propagados. Em síntese, temos:

Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que

ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações (MOSCOVICI, 2015, p. 37)

Assim, as representações nos são colocadas de uma maneira em que as aceitemos como reais e as coloquemos em nossas vidas, propagando-as aos demais.

Visto que todas as “comunicações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõem representações”, e como sabemos, na aprendizagem de uma LE há interação e conseqüentemente representações, assim, torna-se imprescindível que o aprendente compreenda representações sociais que vêm com a língua-alvo (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

Para retirar o estranhamento de algo, tornando-o comum, há dois mecanismos que vemos a seguir, denominados ancoragem e objetivação.

3.1.1 Ancoragem

Esse mecanismo recebe esse nome, pois visa ancorar uma ideia que não é familiar à outra que seja comum. Assim, a ancoragem se dá por meio de nomeações e categorizações de acordo com o que já é conhecido, tomando como base protótipos que regem a usualidade.

De acordo com Moscovici (2015), “quando nós classificamos, sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele e tentamos responder à questão: É ele como deve ser, ou não?” (MOSCOVICI, 2015, p. 66). Tal indagação esclarece que há parâmetros fornecidos pelas representações que estão presentes na sociedade.

Nesse questionamento, esbarramos na questão do estereótipo ou categorização, proposta por um grupo, a sociedade, de como determinadas situações, pessoas ou objetos devem ser. Busca-se uma padronização, como em uma linha de produção de uma empresa.

3.1.2 Objetivação

A objetivação se refere a como ideias incomuns, com o passar do tempo, tornam-se comuns, como por exemplo um conceito que era estranho ou inaceitável a uma geração, torna-se “familiar e óbvio para a seguinte [...] Essa domesticação é o resultado da objetivação” (MOSCOVICI, 2015, p. 71).

O autor destaca como um exemplo de objetivação, o conceito de Deus, que foi associado à ideia de um pai e assim tornado materializado e, portanto, aceito. Assim, quando uma palavra é associada a uma imagem, ela é aceita mais prontamente em nossa sociedade, porém também temos o oposto, como por exemplo, a sexualidade, que continua sendo um tabu, pois permanece uma imagem abstrata. A ideia da objetivação é a associação a uma imagem comum e, portanto, de fácil compreensão, desse modo, objetiva o conceito.

Elaboramos a seguir um quadro com os dois mecanismos constituintes das representações sociais, que definimos anteriormente sobre ancoragem e objetivação:

Quadro 8 – Ancoragem e objetivação

CONCEITO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
ANCORAGEM	Ancorar ou associar algo estranho a nomeações e categorizações já conhecidas.	Se observamos um animal que desconhecemos, por exemplo uma onça, porém que possui características de outro animal que já conhecemos, um gato, podemos associá-lo e categorizá-lo como “gato grande”, dando nome e comparando as categorizações.
OBJETIVAÇÃO	Objetivar ou associar algo abstrato (conceito/ideia) a algo concreto e conhecido.	Ao tomarmos a palavra fada e a associarmos à imagem de uma mulher jovem com asas, estamos objetivando uma palavra em algo concreto e conhecido.

Fonte: elaboração própria

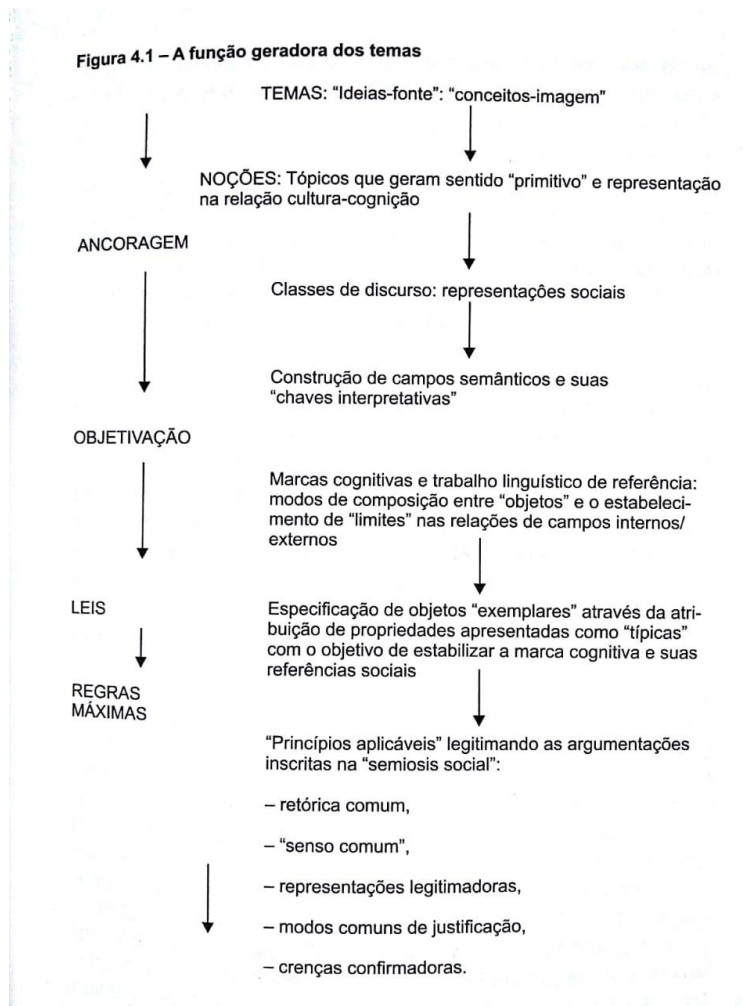
Sinteticamente podemos inferir que “temas conceituais” podem ser considerados como “ideias fonte”, que tomam a forma de:

[...] “noções”, isto é, de “locais potenciais” de significado como geradores de concepções, eles são “virtuais” porque esses “locais” somente podem ser caracterizados através do discurso, através de justificações e argumentos que os “alimentam” na forma de produções de sentido” (MOSCOVICI, 2015, p. 243)

Desse modo, uma ideia inicial, uma noção que se tem, por meio de uma representação e associação, ao sair do virtual, passando por manifestações e argumentos, constitui-se como algo plausível, por meio da ancoragem e da objetivação, podendo tornarem-se crenças reconhecidas e assim passadas adiante por meio das gerações.

Como um exemplo visual, o quadro seguinte, proposto por Moscovici (2015), representa a função geradora dos temas:

Quadro 9 – A função geradora dos temas



Fonte: MOSCOVICI, 2015, p. 245

Portanto, temos inicialmente uma ideia, que posteriormente passa a ser uma noção e pelos mecanismos de ancoragem e objetivação, é associada a algo familiar, considerado normal e comum na sociedade e que em seguida, pode se tornar uma representação social, fazer parte do "senso comum", como aceitável dentro de um grupo.

Embora Moscovici (2015) apresente seu quadro com linearidade, ocorrendo primeiro a ancoragem e posteriormente a objetivação, tais mecanismos não necessariamente seguem uma ordem, pois podem ocorrer concomitantemente, uma vez que o próprio autor ressalta que "ancoragem e objetivação são, pois, mecanismos de se lidar com a memória" (MOSCOVICI, 2015, p. 78). Assim, entendemos que esses mecanismos não são obrigatoriamente sequenciais, pois a própria memória pode não seguir uma direção única na compreensão e organização de eventos.

3.1.3 Causalidade nas representações sociais

De acordo com Moscovici (2015), as representações sociais baseiam-se em dois tipos de causalidade, a primária e a secundária. A causalidade primária parte de deduções, respaldando-se na premissa de que se há fumaça, deve haver também fogo e assim, há a suposição de que algo não é meramente casual, mas que “deve possuir uma causa e efeito” (MOSCOVICI, 2015, p. 79). Desse modo, compreendemos que as representações sociais fazem uso das suposições “que nos colocam na trilha da causalidade”. Um exemplo de que há “manipulação, para não dizer distorção da causalidade”, foi quando alemães ou russos viram pessoas sendo encaminhadas aos campos de concentração ou exilados, não pensaram que tais pessoas poderiam ser inocentes e que havia injustiça, mas que “eles deviam ser culpados, pois foram presos” (MOSCOVICI, 2015, 80).

A causalidade primária nas representações sociais aparece como nossa busca de encontrar uma causa, como por exemplo quando observamos alguém agir de uma determinada maneira, ao invés de nos perguntarmos o porquê a pessoa age dessa forma, focamos na questão de qual é o objetivo dela assim agir e desse modo, buscamos intenções.

Assim, “nós interpretamos, procuramos animosidades ocultas e motivos obscuros, tais como ódio, inveja ou ambição. Nós estamos sempre convencidos de que as pessoas não agem por acaso, que tudo o que fazem corresponde a um plano prévio” (MOSCOVICI, 2015, p. 82). Desse modo, partindo de nossas suposições e tendências a encontrar más motivações, muitas representações e pessoas são manipuladas a crerem e propagarem uma mentira. Podemos exemplificar com a crença, que foi aceita e difundida por muito tempo, sendo também apoiada pela lei, de que a mulher não era capaz de gerir seus bens, quando os possuía, ficando a posse para seu marido (MILLET, 1970, p. 17).

Conforme o exposto, observamos que a causalidade primária sustenta-se em inferências, em que há frequente manipulação de hipóteses. Por outro lado, a causalidade secundária é baseada na “visão científica do mundo” e assim, busca por meio da associação de informações, classificar esses dados “em uma determinada categoria e desse modo identificar sua causa, explicá-los”, em suma, é o que fazem o “historiador, psicólogo, ou mesmo qualquer cientista” (MOSCOVICI, 2015, 82).

Elaboramos a seguir um quadro condensando as definições da causalidade primária e da secundária, exemplificando-as:

Quadro 10 – Causalidade primária e secundária

Causalidade	Definição	Exemplo
Primária	A causa é baseada na suposição, dedução.	Vai chover porque é época de chuva.
Secundária	A causa é baseada na observação e análise de dados.	Vai chover porque as nuvens estão carregadas e o tempo está abafado.

Fonte: elaboração própria

Segundo o quadro apresentado, a causalidade primária, ilustrada por uma asserção de que vai chover porque é uma época em que chove, é baseada em uma dedução, enquanto a causalidade secundária pauta-se na observação das nuvens e do tempo para fazer a mesma asserção. Em síntese, a causalidade primária consiste na mera dedução, resultando em uma causa pautada no “achismo”³⁰, enquanto a secundária, na verificação e análise de dados para categorizações e só então buscar a causa e a intenção de determinada ação ou acontecimento.

A causalidade social, segundo Moscovici (2015), pode ser entendida por duas vertentes, a direita ou grupo dominante e a esquerda, grupo dominado; enquanto a direita associa um problema ao individual, a esquerda, ao coletivo. Por exemplo, no caso do desemprego, o primeiro grupo atribui a culpabilidade ao indivíduo que não tem procurado emprego ou que não se qualifica, por outro lado, o segundo grupo, infere o problema ao social, “à situação econômica e política do país” (MOSCOVICI, 2015, p. 85).

Visto que abordamos a questão da herança patriarcal nas representações sociais contidas no romance *As meninas*, entendemos que é relevante expressar alguns conceitos em relação ao patriarcalismo, de autores da área como Millett (1970), Beauvoir (2016)³¹ e Bourdieu (2014)³².

3.2 O patriarcalismo

Entendemos que o patriarcalismo é a dominação masculina sobre a feminina em diferentes setores, tais como social, cultural e político. No entanto, tanto a dominação de um

³⁰ Achismo é uma gíria atribuída à “teoria” que é criada por alguém sobre algo com base unicamente nas suas opiniões e intenções, sem nenhum tipo de argumentação concreta ou justificativa. Fonte: <https://www.significados.com.br/achismo/>, acesso em 30/01/2019

³¹ A primeira edição pertence à editora Éditions Gallimard de 1949. Neste trabalho usaremos a versão traduzida, de 2016.

³² A primeira edição pertence à editora Éditions du Seuil, de 1998. Neste trabalho usaremos a versão traduzida, de 2014.

determinado grupo quanto a submissão de outro resultam de um fato específico e pontual de apropriação por meio de alguma disputa. Por exemplo, uma guerra separa os povos conquistados e os conquistadores, porém, não encontramos no momento histórico a marca que delimita a ascensão do homem sobre a mulher. Além disso, “muitas vezes a desigualdade numérica” concede a dominação, entretanto a mulher não é minoria como ocorre com algumas comunidades, “como os negros dos Estados Unidos ou os judeus, há tantos homens quanto mulheres na Terra” (BEAUVOIR, 2016, p. 14).

Assim, por não encontrarmos um momento histórico da sobreposição do homem à mulher, segundo Millet (1970) “a sociedade patriarcal está de tal forma enraizada que o tipo de estrutura que ela determina em ambos os sexos é talvez mais um hábito de espírito e um tipo de vida do que um sistema político determinado” (MILLET, 1970, p. 12). Da mesma maneira, Beauvoir (2016) explica que “na falta de um acontecimento, é um desenvolvimento histórico que explica sua existência como classe e mostra a distribuição desses indivíduos dentro dessa classe” (BEAUVOIR, 2016, p. 15). Ambas autoras corroboram explicitando que a predominância do sexo masculino sobre o feminino não se dá por um acontecimento específico, mas social.

Desse modo, segundo Beauvoir (2016), ao revisitarmos a Idade da Pedra, constatamos certa igualdade nas divisões de tarefas essenciais: o homem caçava e a mulher cuidava de tarefas domésticas que “comportavam um trabalho produtivo”, que envolviam plantar e fazer utensílios necessários para a sobrevivência. Entretanto, com o advento da utilização dos minérios no trabalho agrícola, houve a exigência de um trabalho que demandava força tanto para o trabalho com o ferro, bronze quanto para “desbravar florestas, tornar campos produtivos. O homem recorre, então, ao serviço de outros homens que reduz à escravidão. A propriedade privada aparece; senhor dos escravos e da terra, o homem torna-se também proprietário da mulher” (BEAUVOIR, 2016, p. 84). Dessa maneira, a força física foi um fator que contribuiu para o domínio do homem sobre a mulher.

Ademais, de acordo com a mesma autora “as religiões forjadas pelos homens refletem essa vontade de domínio”, como é possível verificar desde a história bíblica em Gênesis, que narra que a mulher é retirada de uma costela de Adão e assim vem a existir em decorrência do homem, sendo gerada a partir dele, configurando-se como um ser que depende e existe a parte de outro (BEAUVOIR, 2016, p. 12 e 19).

Millet (1970) ressalta que uma revolução sexual poderia abalar toda a estrutura de divisão dos sexos, incluindo a visão repulsora da sexualidade, que poderia abalar o alicerce do casamento monogâmico tradicional, imposto tanto pela sociedade quanto pelas religiões

ocidentais. De modo que “uma revolução sexual acabaria com a instituição patriarcal, abolindo tanto a ideologia da supremacia do macho com a tradição que a perpetua através do papel, condição e temperamento atribuídos a cada um dos dois sexos” (MILLET, 1970, p.10).

Portanto, observamos que tanto a força física quanto o sexo foram duas condições que contribuíram para a superioridade do homem sobre a mulher na sociedade. Em relação à força física, a superioridade do homem deu-se pela necessidade de intenso trabalho manual relacionado ao manuseio do ferro e demais minérios para a utilização na agricultura.

Concernente ao sexo feminino, em decorrência da mulher menstruar e engravidar, ela era colocada em uma posição impotente que requeria “a proteção dos guerreiros e do produto da caça e da pesca a que se dedicavam os homens (BEAUVOIR, 2016, p. 96).

Ademais, Bourdieu (2014), referindo-se ao ato sexual, ressalta que “é concebido pelos homens como uma forma de dominação, e apropriação, de “posse”, pois segundo o autor, para os homens, “a sexualidade, concebida como um ato agressivo e sobretudo físico, de conquista orientada para a penetração e o orgasmo” (BOURDIEU, 2014, p. 30).

Deste modo, compreendemos que o patriarcalismo é a soberania do sexo masculino sobre o feminino. Rocha (2009) retoma Millet (1970) ao classificar o patriarcalismo como sendo “a opressão da mulher como resultante de um sistema de patriarcado – a lei do pai, na qual o ser feminino é considerado subordinado ou inferior ao masculino” (ROCHA, 2009, p. 174).

Zolin (2005) define o patriarcalismo como:

Termo utilizado para organizar uma espécie de organização familiar originária dos povos antigos, na qual toda instituição social concentrava-se na figura de um chefe, o patriarca, cuja autoridade era preponderante e incontestável. Esse conceito tem permeado a maioria das discussões, travadas no contexto do pensamento feminista, que envolvem a questão da opressão da mulher ao longo da história (ZOLIN, 2005, p.219)

O sexo masculino é encarado como neutro, como por exemplo, quando nos referimos a homens, no sentido de humanidade, mesmo que o sexo feminino esteja incluído é utilizada uma palavra masculina. Assim, “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de enunciarem discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2014, p.18).

Conforme Beauvoir, “a humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (BEAUVOIR, 2016, p.

18). Consoante a Bourdieu, o mundo é “sexualmente hierarquizado” e assim faz com que as imposições no espaço social sejam encaradas como “naturais e inquestionáveis” e que “inscricas na ordem das coisas, imprimem-se insensivelmente na ordem dos corpos” (BOURDIEU, 2014, p. 71).

Dessa maneira, tanto o corpo quanto os espaços físicos possuem uma dicotomia que lhes são dados em relação à divisão sexual aceita socialmente, de maneira que ao homem cabe os lugares públicos, “todos os perigos” e “as mulheres estão, na maior parte do tempo, inseridas no espaço doméstico, à diferença dos homens, que raramente se vêem associados à casa e são quase sempre representados em lugares exóticos” (BOURDIEU, 2014, p. 72).

Assim como vimos nas representações sociais, de Moscovicci (2015), a ideia dos lugares associados à mulher ou ao homem foram, ao longo do tempo, tornando-se natural, pertencente à sociedade.

Visto que nosso trabalho abarca leitura, análise e interpretação que apresentam as representações sociais em torno do feminino na obra *As meninas*, o Capítulo apresenta o corpus e explicita os métodos de pesquisa que foram utilizados nesse percurso.

CAPÍTULO 4

Metodologia

One of the major consequences of the attempt to take seriously the fact that the members of society live in a world of meaning, is to bring language to the fore as a topic of social scientific philosophising (HUGHES & SHARROCK, 1997)

No presente capítulo, sendo nosso trabalho de natureza qualitativa interpretativista e tratando de uma análise documental, apresentamos brevemente os principais conceitos que a compõem.

Esta pesquisa configura-se como uma investigação documental, à medida que empregamos no campo teórico estudos sobre o tema focalizado, que nos trazem um arcabouço teórico de referência, além de focalizarmos um livro literário. Sendo assim, o corpus é formado pela obra *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, que tomamos como material a ser analisado no Capítulo 5.

Ademais, não visamos apenas analisar a obra sem demais implicações, uma vez que nosso objetivo é observar como a obra literária, no caso do romance que propomos, traz a herança patriarcal em relação à representação da mulher e que deste modo mobilizamos a literatura como elemento fundamental na aprendizagem de PLE para alunos avançados, e que possam ter um melhor desempenho no exame Celpe-Bras.

No âmbito da pesquisa documental, visto que é a pesquisa em que se utilizam documentos como fonte confiável e estável de conhecimento e consulta, mobilizamos diferentes estudos, mas que se articulam teórica e analiticamente, textos que compõem a teoria e o corpus deste trabalho.

Este trabalho partiu de uma inquietação da pesquisadora sobre como trabalhar o texto literário no ensino de PLE e sua importância para a compreensão da cultura brasileira. E assim, desejamos contribuir para que outros pesquisadores possam utilizar, no ensino de PLE um texto literário, que pode auxiliar o aprendiz a entender certos comportamentos e atitudes hodiernos que vêm de uma herança patriarcal, em que o homem é o centro da sociedade.

Nos tópicos a seguir, buscamos brevemente destacar os conceitos principais da pesquisa documental, bem como seus elementos qualitativo e interpretativista.

Deste modo, nos capítulos teóricos encontram-se diferentes conceitos e teorias que visam iluminar e fundamentar a análise do *corpus*, texto literário e que posteriormente servirá de componente didático nas aulas de PLE. As referências abarcam teorias sobre a abordagem comunicativa, sobre o ensino baseado em tarefas, sobre o patriarcalismo e sobre as representações sociais.

4.1 Pesquisa documental

O trabalho documental, com a decomposição dos conteúdos dos textos, foi estabelecido nos Estados Unidos, em 1920, inicialmente com análise de artigos publicitários, estendendo-se posteriormente a outros tipos textuais.

Análise de documento é um procedimento sistemático para revisar ou avaliar documentos – material impresso ou eletrônico (baseado em computador e transmitido pela Internet). Como outros métodos analíticos na pesquisa qualitativa, a análise de documentos requer que os dados sejam examinados e interpretados de maneira a obter significado, ganhar entendimento e desenvolver conhecimento empírico³³ (CORBIN e STRAUSS, 2008 *apud* BOWEN, 2009, p. 27)

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, porém seu diferencial encontra-se na “natureza das fontes”, conforme observamos:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente da contribuição de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados, de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45)

Assim, a pesquisa documental propõe um levantamento de dados a partir de documentos. Entendemos que a palavra documento possui um amplo campo ao englobar os diferentes textos existentes. Consideramos como documento o texto literário que será analisado, visto serem compreendidos como documento “quaisquer materiais escritos que

³³ Texto original: *Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge.*

possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILIPS, 1974 *apud* OLIVEIRA, 2013, p.20).

A análise de conteúdo, de narrativas ou do discurso tratam, de modo especial, os documentos transformados em “textos” para serem lidos e interpretados; os textos mais usualmente utilizados em pesquisas são documentos escritos que podem ter a forma de livro, jornal, revista, artigos, histórias de vida, cartazes de publicidade, ou transcrições de conferências, relatos, de entrevistas ou questionários, de aulas ou discussões em grupos dos quais se procura extrair e analisar o conteúdo patente ou latente que conservam (CHIZZOTTI, 2006, p. 114)

Em especial, a obra *As meninas*, escolhida como corpus a ser analisado contém, por meio de sua narrativa, informações que tratam de diferentes comportamentos, de acordo com as falas e atitudes das personagens, que nos trazem representações sociais que permeiam nossa sociedade.

No ensino de LE, especialmente desde a década de 80, dá-se atenção ao ensino comunicativo e “a comunicação está traduzida em um documento”, de modo que sua análise contribui para uma interação efetiva com construção de representações e significados (CHIZZOTTI, 2006, p. 114).

Visto que um texto “contém sentidos e significados, patentes ou ocultos”, eles podem ser analisados e seus sentidos “podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 115).

Uma das vantagens da pesquisa documental é que os documentos são uma “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p.46). Tais documentos podem ser consultados em qualquer momento e retomados mais de uma vez. Assim, a pesquisa documental apresenta pontos positivos como a durabilidade, o baixo custo e a dispensabilidade do contato com os sujeitos.

Outro ponto positivo da análise documental é que:

[...] os documentos fornecem informações básicas, bem como informações históricas. Essas informações podem ajudar os pesquisadores a entender as raízes históricas de questões e pode indicar condições que afetam os fenômenos atualmente sob investigação (BOWEN, 2009, p. 30)

Visto que na análise dos documentos há a necessidade da interpretação, entendemos que ela é sobretudo, qualitativa e interpretativista, que abordamos a seguir.

4.2 Pesquisa de natureza qualitativa

A partir do século XIX intensificou-se o movimento em torno das ciências humanas, pois havia a necessidade da compreensão e interpretação do fenômeno das ideias e da história humana. Ao final do século XIX, a temática sobre métodos específicos de pesquisa nas ciências humanas gerou ampla movimentação entre os cientistas e Carl Menger, em 1883, economista, lançou uma obra em que as pesquisas se fundamentassem em questões sobre o comportamento humano (CHIZZOTTI, 2006).

Um primeiro marco na pesquisa qualitativa remonta ao período do romantismo e idealismo, com muitos autores trabalhando com descrições das situações do mundo. Comte (1984), com seu “método comparativo para o estudo da diversidade das sociedades e culturas” procurou demonstrar a evolução em que os seres humanos perpassam nos estágios primitivos até o intelectual (CHIZZOTTI, 2006, p. 49).

O segundo marco dá-se na metade do século XX com ascensão da antropologia, procurando estudar grupos e suas especificidades, o nacionalismo procurando “o local sobre o universal” e assim, “a pesquisa começa a se profissionalizar”, inicialmente com a etnografia, com o estudo e descrição de grupos e sociedades remotas (CHIZZOTTI, 2006, p.52).

Um terceiro marco ocorre no período pós-guerra, a partir da década de 70, em que a pesquisa qualitativa busca critérios como objetividade e validação para se ter uma análise intransigente.

O quarto marco, nas décadas de 70 e 80 tem a ampliação dos investimentos e desenvolvimentos das pesquisas qualitativas. Há maior interdisciplinaridade entre as ciências humanas e sociais e uma grande diversidade de gêneros textuais trabalhados nas pesquisas buscando interpretações.

O quinto marco, na década de 90:

[...] o pesquisador está marcado pela realidade social. Toda observação está possuída de teoria, o texto não escapa uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante (CHIZZOTTI, 2006, p. 56)

Assim, no século XX avançam-se as pesquisas visando o ensino e aprendizagem, a extensão de publicações sobre métodos de pesquisa, o compromisso do pesquisador com o potencial de validar e construir o social. A pesquisa qualitativa, além de abranger fundamentos para a análise de dados, também utiliza temáticas do pós-modernismo como um

grau de sensibilidade, de crítica às questões sociais e políticas, as relações de classes, a dominação, a cultura entre outros.

4.3 Pesquisa de natureza interpretativista

Nas pesquisas das ciências humanas, nem sempre é possível fazer uma constatação exata, pois dada a necessidade de interpretação de escritos e análises, pode prevalecer a ação subjetiva, que possui. Desse modo, onde existe um significado a ser compreendido há a interpretação.

[...] o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA LOPES, 1994, p. 331)

Entendemos que as pesquisas nas áreas humanas exigem metodologias e teorias norteadoras, mas que podem conter a subjetividade de quem pesquisa na interpretação dos resultados, e isso não é um problema, conforme Moita Lopes (1994) discute, pois “a procura pelo conhecimento absoluto e certo deve ser abandonada e substituída por uma série infinita de interpretações do mundo”, que segundo ele, são encontrados tanto no âmbito social quanto político (HUGHES, 1990, p. 152 *apud* MOITA LOPES, 1994, p. 336).

Como em nossa pesquisa, buscamos as representações sociais da mulher e sabemos que os elementos socioculturais diferem de um povo para outro, o que inviabilizaria dados estáticos, sendo necessária a interpretação, conforme Hughes e Scharrock:

No entanto, nenhum privilégio especial se liga a qualquer "mundo da vida" particular, uma vez que esses são moldados por circunstâncias sócio-históricas e não pode haver um padrão historicamente ou socialmente independente para determinar quais concepções do mundo são superiores às outras (HUGHES e SHARROCK, 1997, p. 1)³⁴

Em se tratando de fatos sociais e históricos não existe uma pré-definição, pois são diferentes entre os países e assim necessitam de uma análise interpretativista.

³⁴ Texto original: [...] *no special privilege attaches to any particular 'life world' since these are shaped by sociohistorical circumstances and there can be no historically or socially independent standard by which to determine which conceptions of the world are superior to others.*

Considerando que nesta pesquisa propomos o trabalho com o texto literário no ensino de PLE, apresentamos a seguir o romance escolhido assim como dados sobre a autora e uma breve contextualização histórica do período em que foi escrito.

4.4 As meninas, de Lygia Fagundes Telles

Lygia Fagundes Telles nasceu em São Paulo, em 1923 e morou em diferentes cidades do interior paulista devido ao trabalho de seu pai, que era promotor, voltando posteriormente à cidade de São Paulo, a mãe era pianista. A escritora cursou direito na capital e conciliou o trabalho, como procuradora do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo até a aposentadoria, com sua carreira literária, publicando seus romances. É membro da Academia Paulista de Letras e da Academia Brasileira de Letras.

Suas obras foram publicadas em diferentes países: Portugal, França, Estados Unidos, Alemanha, Itália, Holanda, Suécia, Espanha e República Checa, o que justifica nossa escolha, pelo acesso a essas obras, que alguns dos aprendentes de PLE podem ter em sua própria língua e país de origem. Ela é considerada uma das grandes escritoras brasileiras e tem uma “obra de natureza engajada, comprometida com a difícil condição do ser humano em um país de tão frágil educação e saúde”. Além disso, durante a ditadura militar, ela fez parte de uma “comissão de escritores que foi a Brasília entregar ao ministro da Justiça o famoso “Manifesto dos Mil” contra a censura” (TELLES, 2009, p. 301).

A escolha deste romance se deve ao fato de que se encontra presente na sociedade brasileira, ainda hoje muitos traços que são resultado da época turbulenta dos anos de tirania no Brasil. Segundo Bosi (2006) esse romance “desenhou o perfil de um momento da vida brasileira, em que o fantasma das guerrilhas é apreendido no cotidiano de estudantes burguesas” (BOSI, 2006, p. 420).

É uma leitura em que encontramos linguagem coloquial e jovial, presente no dia a dia e que é relevante para a comunicação real de um estrangeiro em contexto de imersão, pois muitas vezes a língua padrão estudada não permite a compreensão na língua oral, tão diversificada em nosso país. Além de ser um romance que recebeu prêmios, ele permite, tanto por meio de seu contexto histórico quanto pelas marcas expressas no próprio texto, uma aprendizagem sobre o país da língua-alvo, no caso, o Brasil.

Comportamentos retrógrados são denunciados na obra, tais como a condenação da mulher que é divorciada, ainda nessa época, o divórcio era chamado de desquite; a virgindade como um tabu; homossexuais apartados da sociedade; o racismo ainda considerado

corriqueiro, e “sem consequências, a família tradicional permanecia um valor moral, social e econômico poderoso e intocável” e o mundo católico predominante (TEZZA, 2009, p. 286). Tais condutas regressistas, ainda presentes na sociedade atual brasileira estão expostas no romance e podem auxiliar o aprendiz do português brasileiro a entender muitos discursos presentes ainda hoje em nossa sociedade.

É um romance forte que traz à tona, por meio de três personagens, os sofrimentos da ditadura militar, as ilusões como fuga da realidade, as lembranças traumatizantes da infância e as representações de mulher numa sociedade patriarcal como a nossa. Por trás da aparente inocência e leveza, por meio das três adolescentes que moram em um pensionato, o livro é impressionante e incômodo, pois Telles “fragmenta o foco narrativo em três diferentes mulheres para desenhar a farsa da sociedade paulista, entremeando denúncias de violência e tortura no enredo do cotidiano de jovens” (MELLO, 2016, p.48).

O enredo é situado em 1970, em São Paulo, período de ditadura militar no Brasil e o romance foi publicado pela primeira vez em 1973. O país tinha sofrido o golpe militar em 1964, “reafirmado pelo sobregolpe de 1968, com a edição do AI-5³⁵, que consolidou entre nós uma ditadura de direita de longa duração” (TEZZA, 2009, p. 285).

Entre 1964, cujo golpe foi dado por civis e militares no então presidente João Goulart, e 1985 com a saída negociada dos militares do poder, “o Brasil passou por um turbilhão de acontecimentos que, em grande parte, nos definem até hoje e ainda provocam muito debate” (NAPOLITANO, 2014, p. 10). Ressaltamos que, a ditadura é um período que contém questões polêmicas que deixaram sinais em nossa sociedade atual, tanto pelos acontecimentos quanto pela sua repercussão, pelo que está no passado, e, também ainda no presente, traços que podem explicar certas ocorrências.

As personagens Lorena, Lia e Ana Clara residem em um pensionato de freiras e as conversas, inquietações e pensamentos se dão em sua maioria no quarto de Lorena, que é decorado com papel de parede amarelo ouro e um banheiro com banheira e azulejos cor-de-rosa. Lá, Lorena sempre está disposta a fazer um chá ou preparar um banho para as outras

³⁵ Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, marcou o início do período mais duro da ditadura militar (1964-1985). Editado pelo então presidente Arthur da Costa e Silva, ele deu ao regime uma série de poderes para reprimir seus opositores: fechar o Congresso Nacional e outros legislativos (medida regulamentada pelo Ato Complementar nº 38), cassar mandatos eletivos, suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer cidadão, intervir em Estados e municípios, decretar confisco de bens por enriquecimento ilícito e suspender o direito de habeas corpus para crimes políticos. O ministro da Justiça, Gama e Silva, anunciou as novas medidas em pronunciamento na TV à noite. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/ai5/index.html>, onde se encontra também o Ato em sua íntegra. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/ai5/index.html>, onde se encontra também o Ato em sua íntegra.

duas amigas, em sua “concha”, onde ela se esquia do mundo real. Ela cursa direito e é quem detém o dinheiro no enredo, pois vem de família rica. Lorena é sonhadora, segundo a mãe, pois não sabemos se a descrição repetida do falecimento do irmão, Rômulo, morto acidentalmente pelo outro irmão, Remo, é verdadeira visto que a mãe de Lorena conta à Lia que ele morreu com poucos meses de vida, devido a um sopro no coração. Como ambas são mulheres fantasiosas, mãe e filha, não sabemos o que aconteceu de fato, apenas que Lorena descreve repetidamente esse fato durante o romance, que tanto a afeta. Além disso, ela tem um amor platônico pelo personagem que não aparece, a não ser em suas falas e pensamentos, o médico Marcus Nemesius, a quem ela chama de M.N., que é casado e tem cinco filhos. Não temos certeza se ele existe ou se é produto da imaginação dela, pois ele não aparece fisicamente no enredo. Lorena assume muitas vezes sua futilidade, sua abstenção da vivência e envolvimento fora de sua concha, tem repetidos fluxos de consciência e monólogos interiores.

Lia é a filha de uma brasileira com um alemão que veio fugido quando descobriu o que de fato era o nazismo. Ela cursa Ciências Sociais e sempre pede o carro emprestado à Lorena. É militante política, faz parte de um grupo de resistência e é por meio dela que é exposto o cenário da ditadura militar, pois muitas vezes ela fala sobre os companheiros presos e até lê relatos de torturas. Lião, como muitas vezes é chamada, tem um namorado, Miguel, que é um preso político e que será exilado à Argélia, para onde ela vai, para encontrá-lo, embarcando sem muitas informações. Ela está sempre envolvida nos trabalhos do grupo esquerdista e expressa em seus discursos suas ideologias e críticas ao sistema.

Ana Clara, a mais bonita das três, estudante de psicologia, namora um traficante, teve uma infância difícil, muito pobre, violenta e cheia de abusos e agora vive envolvida em um mundo de prostituição e drogas, talvez por isso o curso escolhido seja condizente com um desejo de tentar entender sua trágica vida. Ela tem devaneios frequentes em que sonha com uma vida de luxo ao se casar com um certo velho rico de quem diz estar noiva. Ainda que Ana Clara tente romper com a repetição do que aconteceu com sua mãe (que era prostituta, engravida e morre envenenada), ela também é vítima dessa sociedade que talha as oportunidades dos menos favorecidos financeiramente, apesar de expressar em muitos momentos sua repugnância à vida da mãe, ela também se encontra no mundo da prostituição, engravida e morre de overdose.

Em síntese, como Lorena diz, de maneira simplista e extremamente resumida: “Se eu não falasse tanto em fazer amor, se Ana Clara não falasse tanto em enriquecer, se Lião não falasse noite e dia em revolução” (TELLES, 2009, p. 115).

As páginas vão formando um emaranhado de sentidos, divagações, perspectivas, lembranças e sonhos dessas três mulheres, que retratam e denunciam toda a instabilidade e tensão de uma época.

Portanto, nosso trabalho partiu da releitura de *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, fazendo uma análise da herança patriarcal da representação da mulher por meio das falas das personagens, tendo como embasamento teórico as representações sociais, de Serge Moscovici (2015) e pautando-nos nas contribuições quanto ao patriarcalismo em outros teóricos como Kate Millet (1970), Pierre Bourdieu (2014) e Simone de Beauvoir (2016).

Visto que a motivação para esta pesquisa partiu da inquietação advinda da atuação da pesquisadora como professora de PLE, que desejava trabalhar o texto literário no ensino de PLE, bem como usá-lo para que os estrangeiros pudessem compreender questões culturais que envolvem o cotidiano dos aprendizes por estarem no Brasil, também revisitamos a abordagem comunicativa, bem como o conceito de tarefas que permeiam o ensino de LE, conforme explicitado no Capítulo 1 e assim apresentamos no Capítulo seguinte nossa análise e propostas de trabalho para o ensino de PLE.

CAPÍTULO 5

Análise do *corpus*

A função do escritor é ser testemunha do seu tempo e da sua sociedade (TELLES, 2009)

Neste Capítulo, apresentamos a análise do texto, de acordo com os pressupostos teóricos abordados no Capítulo 3, em especial focalizando as falas das personagens, em sua maioria, de mulheres.

A análise feita neste capítulo pode ser adaptada para o trabalho na aula de PLE, bem como também contribuir com o professor para um estudo aprofundado da compreensão do texto a ser aplicado ao ensino. Além disso, apresentamos propostas de tarefas comunicativas, que abarcam os pressupostos teóricos expostos no Capítulo 1 com base no texto literário apresentado e analisado.

5.1 As personagens representativas femininas no romance

Encontramos no romance *As meninas* representações de mulher em cada um dos personagens, por meio de suas falas, delírios, fluxos de consciência e desejos. Cada uma das três protagonistas são personagens complexas e conflituosas que vivem em meio a tensões reais e ilusórias. Numa visão ampliada à sociedade, podemos encontrar correspondências, tais como Lorena representa a burguesia decadente, Ana Clara a classe menos favorecida e excluída da sociedade e Lia, uma esquerdista militante.

Lorena Vaz Leme retrata o conservadorismo da época (presente ainda hoje) quando fantasia se casar com o misterioso médico M.N., mesmo com seu desejo expresso em metáforas e pensamentos expostos em monólogos, ela se mantém virgem. Além disso, Lorena vive em sua “concha”, como se refere literalmente ao seu quarto, e também a mesma figura metafórica retrata sua atitude perante as transformações da sociedade. Nesse quesito, ela representa uma mulher alienada (ou que se coloca com tal) à sociedade, que fantasia a felicidade e se apega às suas criações imaginárias, não sai muito de casa e se orgulha de preparar um bom chá.

Ana Clara Conceição representa a classe social menos favorecida, expõe a minoria excluída da sociedade, que vê na vida mergulhada em álcool, drogas e prostituição, uma fuga

do passado torturante e ao futuro incerto, sem perspectivas, que a faz manter-se apartada, ao menos em sua mente, da realidade. Além disso, ela, sem oportunidades para uma ascensão social, deposita sua salvação no casamento com um homem rico, que faz questão de sua virgindade e que para sair da miséria e ter dinheiro, ela faria himenoplastia³⁶ e se submeteria a um casamento com o “escamoso”, como ela se refere a ele.

Em muitas de suas falas, Ana Clara mostra seu racismo contra os negros da camada social menos favorecida, como no excerto seguinte: “tenho ódio dessa música ódio, ódio. Lorena também tem mania. Uns negros berrando o dia inteiro, um berreiro desgraçado. Tenho ódio de negro” (TELLES, 2009, p. 39). Ana Clara, sendo uma personagem que se situa à margem da sociedade parece transportar o menosprezo que sente por ser pobre aos negros, como uma negação de sua condição de vida, como se assim ela estivesse “por cima”, mostrando-se como uma “branca rica”. Beauvoir (2016) associa analogicamente negros e mulheres quando explica que ambos sofrem com a imposição de outros, fazendo-os sentirem-se inferiores perante um grupo social.

Mas há profundas analogias entre a situação das mulheres e a dos negros: umas e outros emancipam-se hoje de um mesmo paternalismo, e a casta anteriormente dominadora quer mantê-los “em seu lugar”, isto é, no lugar que escolheu para eles; em ambos casos, ela se expande em elogios mais ou menos sinceros às virtudes do “bom negro”, de alma consciente, infantil e alegre, do negro resignado, da mulher “realmente mulher”, isto é, frívola, pueril, irresponsável, submetida ao homem (BEAUVOIR, 2016, p. 20, 21, grifo nosso)

Lia de Melo Shultz representa as mulheres feministas e engajadas nas lutas políticas nos anos de ditadura. O nome Lia significa “vaca selvagem” e, também “trabalhadora”³⁷ e vemos semelhanças, pois essa personagem é livre para viver o que deseja, além de durante o enredo estar sempre envolvida e trabalhando em sua militância. É a personagem que quebra os paradigmas conservadores relacionados às temáticas atuais, tais como em relação ao sexo, tem relações sexuais e também toma a iniciativa, além de ter um sexo casual com Pedro, ensinando o parceiro e depois indo embora sem laços afetivos, separando o amor, que tem pelo namorado Miguel, do sexo vivenciado com Pedro, companheiro do grupo. Também já

³⁶ Operação plástica de reconstrução do hímen. "**himenoplastia**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/himenoplastia> [consultado em 15-01-2018].

³⁷ Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/lia/>, Acesso em 27/03/2019.

teve uma relação homossexual, da qual ela conta, sendo assim uma mulher livre nas experiências na vida, sem preconceitos.

Quanto à religião, ela não acredita em Deus e critica, em especial, os padres que não se sujeitam ao celibato e mantêm uma postura estática à sociedade. Referente à família, mesmo tendo amor e boa relação com ela, Lia foi para longe deles. Lia tem ódio do sistema, da supremacia estrangeira, embora sendo filha de um alemão, valoriza nossa cultura e não tem lembranças traumáticas, como as outras duas personagens. Ela vive de acordo com sua ideologia, e sua personagem mostra a emancipação da mulher em períodos tenebrosos.

Tendo apresentado as personagens femininas do romance, percebemos que elas são mulheres complexas e representativas e desse modo, passamos a seguir à análise de algumas falas que transportam significativas representações.

5.2 Análise das personagens em *As meninas*: as representações do feminino.

Nossas análises são direcionadas para um público específico: estudantes e professores de Português como Língua Estrangeira (PLE) de níveis avançado e avançado superior. Dessa maneira, apresentamos os aspectos culturais presentes no romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, pautados na representação da mulher, como herança patriarcal na sociedade brasileira. Nossa análise foi norteada pelo conceito de representações sociais, exposto no Capítulo da fundamentação teórica, de Moscovici (2015), assim como nos estudos de Beauvoir (2016), Bourdieu (2014) e Millet (1970).

Embora *As meninas* seja uma obra ficcional, trata-se de um romance engajado que retrata as questões sociais e políticas que permeavam (e permeiam) a sociedade brasileira.

Observamos em um trecho do romance, em uma conversa entre Madre Alix, freira do pensionato, e Lia, em que Lia discute sobre a violência presente no período da ditadura:

Quero que ouça o trecho do depoimento de um botânico perante a Justiça, **ele ousou distribuir panfletos numa fábrica. Foi preso** e levado à caserna policial, ouça aqui o que ele diz, não vou ler tudo: **Ali interrogaram-me durante vinte e cinco horas enquanto gritavam: traidor da pátria, traidor!** Nada me foi dado para comer ou beber durante esse tempo. Carregaram-me em seguida para a chamada capela: **a câmara de torturas.** Iniciou-se ali um cerimonial frequentemente repetido e que durava de três a seis horas cada sessão. Primeiro me perguntaram se eu pertencia a algum grupo político. Neguei. **Enrolaram então alguns fios em redor dos meus dedos, iniciando-se a tortura elétrica: deram-me choques inicialmente fracos que foram se tornando cada vez mais fortes. Depois,**

obrigaram-me a tirar a roupa, fiquei nu e desprotegido. Primeiro me bateram com as mãos e em seguida com cassetetes, principalmente nas mãos. Molharam-me todo, para que os choques elétricos tivessem mais efeito. Pensei que fosse então morrer. Mas resisti e resisti também às surras que me abriram um talho fundo em meu cotovelo. Na ferida o sargento Simões e o cabo Passos enfiaram um fio. **Obrigaram-me então a aplicar choques em mim mesmo e em meus amigos. Para que eu não gritasse enfiaram um sapato dentro da minha boca.** Outras vezes, panos fétidos. Após algumas horas, a cerimônia atingiu seu ápice. Penduraram-me no pau-de-arara: **amarraram minhas mãos diante dos joelhos, atrás dos quais enfiaram uma vara, cujas pontas eram colocadas em mesas. Fiquei pairando no ar. Enfiaram-me então um fio no reto e fixaram outros fios na boca, nas orelhas e mãos.** Nos dias seguintes o processo se repetiu com maior duração e violência. Os tapas que me davam eram tão fortes que julguei que tivessem me rompido os tímpanos, mal ouvia. Meus punhos estavam ralados devido às algemas, minhas mãos e partes genitais completamente enegrecidas devido às queimaduras elétricas. E etcetera, etcetera (TELLES, 2009, p. 148, grifo nosso)

Notamos no trecho apresentado, o engajamento e a denúncia da violência no período da ditadura. A narração dos detalhes é feita de maneira real, sendo feita a leitura de um depoimento pela personagem Lia à mãe. Poderia ser somente uma ficção, mas dado o período da publicação da obra, 1973, a ditadura e tudo o que nela acontecia de bárbaro, temos a representação de uma época a ser conhecida no contexto histórico.

Há no romance, muitas referências ao período ditatorial, por exemplo:

Sabem que você foi preso e torturado, menino corajoso esse Miguel, é preciso ter coração, bravo, bravo. Sabem que a Silvinha da Flauta foi estuprada com uma espiga de milho, o tira soube do episódio do romance do Faulkner [...] Eurico continua sumido, foi preso assim que desembarcou e até agora ninguém sabe dele. [...] O Japona deixou uma maleta na casa do irmão, avisou que ia buscar no dia seguinte. Faz um ano isso, a maleta ainda está lá (TELLES, 2009, p. 32)

No excerto anterior, notamos as violentas barbáries cometidas durante o tenebroso período histórico: tortura, estupro, assassinatos etc.

Quanto à representação da mulher, retomando Moscovici (2015), que propõe que as representações sociais se dão por meio da ancoragem (Quadro 8, na página 58) que é a comparação a um protótipo, um modelo de como algo ou alguém deve ser, temos que a mulher, de acordo com algumas personagens, como Lorena, que a mulher deve estar casada, que é o considerado normal e aceito pela sociedade. É evidente no excerto a seguir de sua fala, pertencente a um monólogo interior, em que ela deixa seus pensamentos fluírem, de

maneira desarticulada, seu desejo de se casar com M.N. e que essa representação foi passada através das gerações em sua família, como observamos no excerto a seguir.

Adoraria me casar com M.N., não existe uma ideia mais joia, queria me casar com ele, sou frágil, insegura. Preciso de um homem em tempo integral. Com toda a papelada em ordem, acredito demais em papel, herdei isso da mamãezinha (TELLES, 2009, p. 73)

Assim, nessa fala de Lorena, podemos inferir uma representação de mulher frágil, insegura que precisa estar casada legalmente com um homem e que esse conceito é herança de sua mãe. Ao resgatarmos Beauvoir (2016), notamos que quando Lorena diz que é insegura e precisa de um homem, a ideia de a mulher não ser um ser independente.

Acima de tudo, Lorena, que significa “reino da famosa guerreira”³⁸ tem em sua concha rosa, que é seu quarto, o seu próprio reino à parte da realidade, e entre monólogos e conversas com as amigas, escolhe não participar do caos vigente no período ditatorial. Lorena, que vem de uma família burguesa antagônica, com histórias que não temos certeza se ocorreram ou se fazem parte de sua imaginação, é também uma personagem contraditória em si: cursa Direito, que parece um curso de famílias abastadas, que no entanto não tem proximidade consigo, pois seus sonhos não incluem a vida de uma advogada, mas casar, porém não com alguém do círculo burguês e disponível, mas com M.N., que é um homem casado, com cinco filhos, apresentando uma personagem repleta de contradições.

Entretanto, sendo M.N. um homem casado, Lorena acredita (ou inventa) a ideia de que o casamento dele é fracassado e, no entanto, ela culpa a mulher dele, mesmo sendo uma:

Por quê, meu amado, por que tanto filho! E se enfiar agora nesse cursinho, o que você pretende com isso, salvar o casamento? Mas querido, será que não percebe? Seu casamento apodreceu, salvar o quê. Naturalmente foi ela que teve essa ideia, a bruxa. Um homem lindo desses, imagine se uma bruxa vai desistir assim fácil. Cinco filhos. Deve ser gordíssima. Celulite nas coxas. Os peitos caídos. Enfim, uma vaca (TELLES, 2009, p. 114)

Notamos no pensamento de Lorena, exposto no fragmento anterior, que ela atribui o fracasso do casamento à mulher de M.N. e às suas características físicas, denegrindo-a, reforçando uma ideologia totalmente patriarcal e conservadora, tradicionalista.

³⁸ Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/lorena/>, acesso em 24/03/2019.

Em outro excerto, ela expõe que a virgindade da mulher é também uma herança patriarcal, também herdada de sua mãe:

O tesouro de uma moça é a virgindade, ouvi mãezinha dizer mais de uma vez às mocinhas que trabalhavam na casa da fazenda (TELLES, 2009, p.196)

Embora não esteja explícito na fala da personagem, a preocupação é de que o marido da mãe de Lorena poderia se relacionar com as mocinhas da fazenda, ela procura dissipar entre elas o discurso de que elas deveriam se guardar ou em outras palavras não saírem com seu marido.

Ainda concernente à temática da virgindade, segue outro excerto de Lorena:

E também esse drama da minha virgindade. Confesso que de vez em quando preciso falar nisso, provoco o assunto, alimento as reações, me exponho a todas as consequências numa necessidade tão aguda de ficar centro-de-mesa. Mas de repente me vem um pudor (não sei se será exatamente pudor) e não suporto a menor referência, problema meu, friso e levanto a cerca de arame, proibida a entrada de pessoas estranhas (TELLES, 2009, p. 117)

Vimos na confissão de Lorena a nós, leitores, que ela sente uma certa necessidade de falar sobre sexo, expondo um lado um pouco menos conservador, porém há um “pudor”, embora ela não tenha certeza de que seria uma nomeação correta, mas explica que de repente ela muda e não quer mais falar, não quer pensar e nem fazer sexo. Talvez seja evidência de abuso sofrido pelo marido de sua mãe, Mieux, como observamos no trecho que relata a ocasião em que os três, Lorena, sua mãe e seu padrasto foram ver o quarto da pensão antes de transformá-lo em sua concha rosa:

Bateu a porta atrás de si e cheirou o lenço: “Este quarto imagino amarelo bem claro, tenho o papel de parede. Neste espaço, o armário embutido. Ali, a minigeladeira e o barzinho, hein. Loreninha?”. Apanhou no chão uma carta de baralho, era uma dama-de-espadas. Colocou-a em pé na frincha da porta. E como mãezinha ia na frente e Irmã Priscila se ocupava em fechar a janela, ele aproveitou e passou a mão na minha bunda (TELLES, 2009, p. 26)

Em outra fala da mesma personagem, ainda em um monólogo interior, ela retoma características físicas, como sendo de extrema importância para a mulher. Nesta cena, Lorena está sozinha no quarto, olhando para o espelho:

Assim que tocou os pés na cabeça com a cabeleira em leque aberta no colchão, tirou as mãos dos quadris e pôs-se a apalpar as nádegas. - Podiam ser maiores. Incrível como homem gosta de mulher de bunda grande (TELLES, 2009, p.108).

No excerto anterior, a personagem diminui a constituição intelectual, emocional da mulher, ressaltando apenas uma característica física, que segundo ela, homem gosta e por isso ela queria tê-la. Nesse sentido, na fala de Lorena encontramos “a dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos” e que “elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros”, porque ela não se preocupa com o que ela simplesmente gosta mais, mas sua disposição está no “desejo de atrair a atenção e de agradar”, especialmente no caso de obter o olhar de M.N. Apreendemos assim que, “o corpo percebido é duplamente determinado socialmente” (BOURDIEU, 2014, p. 82).

Portanto, nos três excertos da personagem Lorena, percebemos que a mulher é retratada como um ser frágil, inseguro, que precisa estar casada legalmente com um homem, devendo possuir características físicas que atraem o sexo oposto, sendo um ser incompleto que vive à sombra do homem.

Tais representações, conforme verificamos pela herança de sua mãe, “são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações” (MOSCOVICI, 2015, p. 37). Embora sejam falas de uma personagem, encontramos a verossimilhança ao percebermos que as mesmas representações ainda são vigentes e passadas através das gerações.

Ademais, Lorena é a personagem burguesa, que se aliena do contexto histórico social dentro de seu quarto (concha rosa), conforme vemos no excerto a seguir, em que Lia, numa conversa, propõe uma entrevista à Lorena:

- Por acaso faz parte de algum desses movimentos de libertação da mulher?
- Também não. Só penso na *minha* condição.
- Trata-se então de uma jovem alienada?
- Por favor, não me julgue, só me entreviste. Não sei mentir, estaria mentindo se dissesse que me preocupo com as mulheres em geral, me preocupo só comigo, estou apaixonada. Ele é casado, velho, milhares de filhos. Completamente apaixonada (TELLES, 2009, p. 160)

No excerto da conversa exposta anteriormente entre Lia e Lorena, observamos a alienação social de Lorena, que faz parte da burguesia, em conformidade com Bourdieu

(2014) que explica que “é na pequena burguesia, que devido à sua posição no espaço social está particularmente exposta a todos os efeitos da ansiedade em relação ao olhar social, que as mulheres atingem a forma extrema de alienação simbólica” (BOURDIEU, 2014, p. 83).

Quando uma situação ou pessoas não estão de acordo com o protótipo, modelo do que é apresentado como normal e aceito em uma sociedade, “o não familiar atrai e intriga pessoas e comunidades” (MOSCOVICI, 2015, p. 56), de modo que o que é considerado estranho chama a atenção do outro, em um misto de desprezo e curiosidade, conforme observamos em outra fala de Lorena, em que ela divaga sobre acontecimentos na vida das colegas:

O primeiro homem de Ana Clara foi um alemão que bufou como um touro quando se atirou em cima dela, era ver um S.S. caindo sobre o inimigo num assalto a baioneta calada. Mas não contou depois que o primeiro tinha sido aquele professor de filosofia, a barba negra e as mãos de plumas? Enfim, com Ana Turva é tudo sobre o delírio”. Pensou em Lia com seu primeiro amante olhando para o teto e fumando, horrível, horrível. E explicou com pormenores que escolheu seu parceiro assim a frio, como se escolhe uma escova de dentes, pronto, vamos deitar.” (...) “Mas é incrível Lião. Logo na primeira vez tudo tão gelado”, explodiu. (...) “Mas de que jeito você queria que fosse?” Ela repetiu e eu respondi que fosse como nos romances que escrevia, imagine se alguma das personagens da tal cidade cheirando a pêssego vai ter relações com um homem por puro ato de libertação. E logo na primeira vez (TELLES, 2009, p.170, 171)

No fragmento anterior, Lorena, ainda em seu monólogo interior, lembrando uma conversa que teve com Lia, deixa transparecer sua indignação em relação à primeira experiência sexual de Lia, que embora é algo que não lhe diga respeito, a intriga, porque Lorena, segundo Bourdieu (2014) enquadra-se nas “mulheres, que estão socialmente preparadas para viver a sexualidade como uma experiência íntima e fortemente carregada de afetividade” (BOURDIEU, 2014, p. 30). Corroborando o mesmo autor, Lorena em outro excerto de pensamento expõe uma visão conservadora:

Nem uma tiazinha para lhe ensinar que tudo que se faz antes e depois do amor deve ser harmonioso. É antiestético masturbar-se? Não propriamente antiestético, mas triste (TELLES, 2009, p. 24)

No fragmento anterior, Lorena exhibe uma representação de mulher que não deveria se masturbar ou que isso é triste e que o sexo, que ela chama de “amor” deveria seguir roteiros para ser “harmonioso”, tudo como uma representação ou encenação. Além disso, ela apresenta relutância em usar certo vocabulário, pois parece ter sido treinada (pela mãezinha,

como ela mesma diz muitas vezes) a ser mulher conforme a representação conservadora que a coloca em submissão ao homem e na constante tentativa de agradá-lo.

Quero fervor, sabe o que é fervor? Ele não tem manifestado muita sede mas não será porque se controla? Controle, é lógico, um *gentleman*, não pode mesmo se afobar. “Meu noivo morre de tesão por mim”, disse Ana Clara quando amarrou um dos seus pilequinhos, solta o vocabulário tipo *C* nas ebulições. Tenho especial má vontade por essa palavra mas aqui ela vai caber: digamos que M.N. me deseja mas não tem tesão por mim — *that is the question*. Se eu tivesse aqueles peitos. Deve me achar sem saúde, suas mãos mais me protegem do que acariciam. Como se eu fosse de *biscuit*. “Cuidado com esses objetos de *biscuit!*”, recomendava a mãezinha aos homens da mudança (TELLES, 2009, 172)

Assim, no excerto apresentado, Lorena mostra preocupação com o vocabulário, menosprezando Ana Clara por utilizar, como ela nomeia um tipo *C* ou não apropriado. Além do mais, ela exhibe uma representação de como um cavalheiro deve ser: controlado. E ainda desvaloriza a mulher por resumir o interesse do homem, no caso M.N., nos peitos. Novamente Lorena cita sua mãe em uma situação passada sobre a manipulação do delicado *biscuit* nas mãos dos homens que trabalhavam na mudança.

Outra personagem, Ana Clara, apesar de ter a vida e experiências muito diferentes de Lorena, também possui representações de mulher com base no patriarcalismo.

E Lião ainda com suas teorias de superioridade da mulher. “Mas onde? Papo furado. Uma cólica e já avacalha tudo. Se não é cólica, é filho dependurado no peito. Pronto. Mas que guerrilha pode sair disso? Mulher tem que ser assim mesmo. Se embonecar. Vestir coisas lindas. A única vantagem que vejo é essa da gente fazer amor sem se sujar. A única. Preciso dizer isso pra Lião repetir nas reuniõezinhas dela, lembrou e riu enquanto despejava água de toalete nos seios, nas coxas (TELLES, 2009, p.179)

Na passagem anterior, Ana Clara, também em um monólogo interior, a princípio deturpa os conceitos de Lião, que em nenhum momento propaga a superioridade da mulher, mas sua igualdade social e política, assim como muitas pessoas o faziam no período do romance e ainda o fazem na atualidade.

Em seguida, Ana Clara aponta que a mulher é inferior por ter cólica, filho e que precisa se arrumar toda. A personagem ainda ressalta que não há vantagem ser do sexo feminino, a não ser pelo fato de não se sujar durante o sexo. De acordo com Beauvoir (2016) embora seja difícil ter certeza de como era a vida da mulher no período anterior ao da

agricultura, de fato “a gravidez, o parto, a menstruação diminuam sua capacidade de trabalho e condenavam-nas a longos períodos de impotência” (BEAUVOIR, 2016, p. 96).

Ainda referindo-nos ao mesmo excerto anterior na fala de Ana Clara, notamos que ela diz que mulher deve se embonecar e vestir coisas lindas e assim ela nos revela a representação social em relação ao corpo da mulher, que “delas se espera que sejam femininas” (BOURDIEU, 2014, p. 82).

Em outro extrato do texto, Ana Clara, assim como Lorena ressalta a importância da virgindade da mulher, como sendo um requisito exigido pelo homem.

Quer virgem o escamoso. Já andou com tudo quanto é vagabunda mas na hora. Bastardo. Está certo. Se você faz mesmo questão eu sou a própria. E se pedir o oriehnid³⁹ pra ele? Por que não. Noiva não tem intimidade pra pedir dinheiro ao noivo? Digo que é pra uma operação urgente e ele vai perguntar que operação é essa não tem no mundo um cara que faça mais perguntas. Vai perguntar e digo que vou operar as amígdalas minhas amígdalas estão podres meu apêndice está podre ah que depressão (TELLES, 2009, p. 50)

Neste trecho, Ana Clara, também em um monólogo interior, refere-se ao suposto noivo rico, que quer uma mulher virgem e ela se submeterá para fazer uma cirurgia, porém como não possui dinheiro, articula em pedir para ele, dizendo que seria para outro tipo de operação. E ela continua com essa representação da mulher pura para o casamento, exigido por homens abastados financeiramente:

Em dezembro me costuro em janeiro, Valdo faz o vestido. Quero branco. Estilo medieval. Pérolas, um fio de pérolas brancas. Enormes (TELLES, 2009, p.45)

Além da questão da virgindade, Ana Clara também faz referência à representação social da noiva, com vestido branco, remetendo à pureza, como é conhecido pelo consenso cultural em nosso país. Ademais, essa fala de Ana Clara remete ao significado de seu nome “mulher clara cheia de graça, mulher brilhante e graciosa”⁴⁰ e sua preocupação com ser virgem novamente e vestir branco com grandes pérolas brancas também, formando a imagem de pureza.

A seguir, tomemos outra personagem, como já vimos, responsável pela herança patriarcal de Lorena, sua mãe.

³⁹ É dinheiro ao contrário, que segundo a personagem Lorena, falar assim traz sorte.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/ana-clara/>, Acesso em 27/03/2019.

Na vida mesmo em comum, você tem bens, filha. Quem senão um marido para administrar os nossos bens (TELLES, 2009, p.200)

No fragmento anterior, a mãe de Lorena deixa claro que a mulher precisa de um marido para administrar seus próprios bens, remetendo à herança do patriarcalismo. No período de 1830 a 1930, o direito legal sobre a mulher, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, quando ela se casava, “perdia o controle sobre os seus rendimentos, não lhe era permitido escolher o seu domicílio, não podia administrar bens que lhe pertenciam legalmente” (MILLET, 1970, p.17).

- Fico tão feliz de saber que continua pura – murmurou com uma expressão de beatitude. Mas logo a testa se franziu. A voz ficou embaçada: - Você não acha que ela se interessa pouco por sexo? Tenho às vezes tanto medo, está me compreendendo? Aparecem tantas ultimamente, você sabe, essas moças...(TELLES, 2009, p. 237)

No texto citado, a mãe de Lorena, novamente faz referência à pureza da mulher representada pela virgindade e em conformidade com a aversão ao que é “diferente” do que lhe foi imposto como normal e aceitável, ela demonstra preocupação quanto à sexualidade da filha. Essa cena dá-se em uma conversa entre a mãe de Lorena e Lia, quando a segunda a convite da primeira vai buscar uma doação de mala com roupas.

-Mulher sem homem acaba tão complexada, tão infeliz. (TELLES, 2009, p.238)

Enfim, nessa citação, a mãe de Lorena resume a infelicidade e os complexos à falta de um homem, já que em sua representação, a mulher aceita na sociedade é casada. E, novamente retomamos Beauvoir (2014) sobre a mulher não ser reconhecida como um “ser autônomo”. A mulher ainda é vista da mesma maneira pela sociedade geral, quando ela decide que não quer se casar, ou demonstra, como Lia, que não precisa ter um homem, ela não faz parte do modelo protótipo de mulher submissa e dependente, ainda presente na atualidade.

Ratificando a representação social da mulher como um ser dependente de um homem, temos outro personagem: o chofer da mãe de Lorena.

- Essa moda que vocês têm, essa liberdade. Cismou de andar solta demais e não topo isso. Agora inventou de estudar de novo. Entrou

num curso de madureza. - E isso não é bom? - Só sei que antes de fechar os olhos quero ver a garota casada, é só o que peço a Deus. Ver ela casada. Minha filha é moça pobre e lugar de moça pobre é em casa, com o marido, com os filhos. Estudar só serve pra atrapalhar a cabeça dela quando estiver lavando roupa no tanque (TELLES, 2009, p. 219)

A conversa anterior se dá quando o chofer vai buscar Lia para levá-la até à casa da mãe de Lorena para buscar as doações das roupas. Na concepção do chofer, estudo não é para mulher e que seu lugar é em casa, novamente, estando casada e lavando roupa, cuidando dos filhos e dos afazeres domésticos.

Quando o chofer define que o lugar de mulher é em casa com o marido, ele parece dizer sobre que “a divisão entre os sexos está “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural [...] ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”)” (BORDIEU, 2014, p. 17). O autor ainda expressa a divisão dos sexos operando também na casa, como certos cômodos ou afazeres que são ditos pertencentes à mulher, como na fala do chofer que remete ao tanque, lugar de lavar roupa.

Passamos agora à personagem Lia, que tem uma representação social diferente. Na fala a seguir, Lia conversa com Lorena sobre o casamento.

Quem mais quer se casar, Lorena? Só os padres e as prostitutas. E um ou outro homossexual, entende? (TELLES, 2009, p. 73)

Podemos observar a objetivação (Quadro 8 na página 58), segundo Moscovici (2015), presente nessa alocação de Lia, pois é um conceito que com o passar do tempo, pode mudar de uma geração para outra. Observamos nos nossos dias, por diferentes questões, que o casamento legal decaiu, em 2016 em relação a 2017, 3,7% , segundo o IBGE.⁴¹

Na ocasião em que Lia conversa com a mãe de Lorena que diz que “mulher sem homem é complexada e infeliz”, Lia tem o seguinte pensamento retrucando, utilizando como exemplo o próprio exemplo da mãe de Lorena, embora não fale:

Com homem também, tenho ganas de dizer-lhe e dar-lhe o espelho na mão TELLES, 2009, p.238)

⁴¹ <https://noticias.r7.com/brasil/ibge-divorcios-sobem-casamentos-caem-e-brasileiro-tem-menos-filhos-14112017>, Acesso em 13/10/2018

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2016_v43_informativo.pdf, Acesso em 13/10/2018

Em outra cena, em uma conversa entre Lorena e Lia falando de Ana Clara, usuária de drogas, incluindo injetáveis, que namora um traficante e diz que vai se casar com um homem rico, que ela chama de escamoso:

-Você acredita que casamento rico vai resolver? – perguntou Lia. Teve um sorriso triste: - Devia se envergonhar de pensar assim, Lorena... Ao invés de ficar pensando no milagre do casamento você devia pensar num milagre de verdade, entende? (TELLES, 2009, p. 30)

Trabalhe, entende? Seja útil, participe e quero ver se vai ter folga para ficar admirando o próprio umbigo (TELLES, 2009, p. 153)

Nos excertos apresentados anteriormente, Lia chama a atenção de Lorena que casamento não é um milagre e que não resolve nada, não apaga as insatisfações, não preenche o vazio, mas que ela deveria trabalhar, buscar a realização em si mesma.

Por sua vez, Lia expressa em suas falas sua postura quanto ao sexo:

Fiquei com vontade de conhecer um homem e tomei as providências, onde está o gelo? Não é preciso fazer a histórica. Um tipo legal, estudante de Medicina, nosso companheiro. Outro dia tomamos um lanche juntos, vai casar (TELLES, 2009, p.171)

Lia expressa em sua fala a liberdade sexual, contrária à representação comum da mulher, que deve se casar virgem. A liberdade, conforme Moscovici, “assume a representação de um par de reciprocidades”, e nelas são permitidas mudanças se houver as associações de “liberdade – bem-estar versus mal-estar” e assim pode haver “permutações nas representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 247). Desse modo, no discurso de Lia, observamos que a liberdade de escolha na vida sexual lhe traz um bem-estar e um resultado tranquilo, o que pode permitir transformações nas representações sociais.

Ademais, quanto à causalidade social, vemos no fragmento seguinte de uma fala de Lia, que ela pertence à esquerda, que segundo Moscovici (2015), atribui os problemas vividos pelos indivíduos à sociedade a que pertencem. Na ocasião, Lia está conversando com Madre Alix sobre Ana Clara.

- Noivo. A senhora me desculpe, Madre Alix, mas **Ana é o produto desta nossa bela sociedade, tem milhares de Anas por aí, algumas aguentando a curtição. Outras se despedaçando. As intenções de socorro e etcetera são as melhores do mundo, não é o inferno que**

está exorbitando de boas intenções, é a cidade. Vejo a senhora sair com outras senhoras bondosas dando sopinha aos mendigos. Bons conselhos, cobertores. Eles bebem a sopinha, ouvem os conselhos e vão correndo trocar o cobertorzinho pelo litro de cachaça porque o dia amanheceu mais quente, pra que cobertor? Tudo continua como na véspera com uma noite de demência a mais fornecida pelo donativo. Um padre nosso amigo foi ensinar catecismo à menininha de nove anos que o pai vendeu pro bordel e quase morreu de tanto apanhar do agregado da proprietária. Aprendeu a lição, ô se aprendeu. Caridade individual é romantismo, cheguei a essa conclusão não faz muito tempo. Agora ele funciona com a gente mas dentro de outra perspectiva. Nos esquecemos, nos descuidamos, diz Bella Akhmadulina. E tudo caminha ao contrário (TELLES, 2009, p. 146, grifo nosso).

Em um trecho de um monólogo de Lorena, ela relembra e comenta a visão que Lia tem em relação ao sexo e à liberdade sexual que as mulheres deveriam ter ao livrarem-se da herança conservadora passada através das gerações:

No tempo em que Lião fazia milhares de pesquisa, fez uma entre as meninas da Faculdade, quantas se masturbavam? Incrível o resultado entre as virgens. “Estamos saindo da Idade Média”, disse ela examinando a papelada. “Heranças das nossas mães e avós”, entende? (TELLES, 2009, p. 24)

Observamos no excerto exposto, que além de Lia possuir um ponto de vista mais atualizado com as próximas épocas, ela também tenta expandir essa liberdade, apesar de vir de uma família conservadora. No excerto seguinte, por possuir uma família conservadora, ela explica que inventaria uma foto de casamento tradicional, na fala em que comenta sobre ir ao encontro do namorado que será deportado para a Argélia:

- Depois de três dias de choro minha mãe vai ficar ocupada demais em arrumar dinheiro, vai querer me forrar, o pavor que eu passe fome no *estrangeiro*. Meu pai é um alemão sentimental mas contido, ele entende. Sou capaz de mandar de lá uma foto com vestido de noiva pra efeito familiar, obrigo Miguel a posar de noivo, ô! o sucesso da foto no porta-retrato de prata da sala de visitas (TELLES, 2009, p. 141)

Além de Lia ser mais vanguardista em relação à herança patriarcal, ela também deixa transparecer, como vemos em sua fala no fragmento a seguir, o respeito às questões de gênero sexual e se irrita com a preocupação preconceituosa da mãe de Lorena:

- Não quero ser rude, mãezinha, mas acho completamente absurdo se preocupar com isso. A senhora falou em crueldade mental. Olha aí a crueldade máxima, a mãe ficar se preocupando se o filho ou filha é homossexual. Entendo que se aflija com droga e etcetra mas com o sexo do próximo? Cuide do próprio e já faz muito, me desculpe, mas fico uma vara com qualquer intromissão na zona sul do outro. A norte já é tão atingida, tão bombardeada, mas por que as pessoas não se libertam e deixam as outras livres? Um preconceito tão odioso quanto o racial ou religioso (TELLES, 2009, p. 238)

Com sua exposição, Lia promove, por meio de argumentação e raciocínio com as outras personagens, o que Moscovici (2015) chama de “a revolução das ideias”, que “exige argumentos que possuem o poder de subverter uma ideia ou uma imagem dominante” (MOSCOVICI, 2015, p. 246). Lia defende a liberdade tanto de expressão quanto de vivência e o respeito a todos.

Apresentamos a seguir um quadro que elaboramos com a síntese das representações presentes em cada personagem analisadas neste capítulo.

Quadro 11 – Representações do feminino no romance *As meninas*

REPRESENTAÇÕES DE MULHER		
PERSONAGEM	REPREESNTAÇÃO	MULHER = DEPENDENTE
Lorena	Frágil, insegura e precisa se casar	E PRECISA ESTAR CASADA
mãe de Lorena	Precisa de um homem para gerir sua vida	
Chofer	Cuida dos afazeres domésticos, do marido e dos filhos e não precisa de instrução	
Ana Clara	Precisa se embonecar e ter um homem com dinheiro que a sustente	
Lia	Deve ser livre para fazer o que deseja	MULHER = INDEPENDENTE, QUE NÃO PRECISA ESTAR CASADA

Fonte: elaboração própria

No quadro apresentado, temos as cinco personagens do romance *As meninas*, que nos revelam as representações de mulher, em que quatro são mulheres e uma é homem. Observamos que, embora tenhamos cinco personagens, apenas uma delas, Lia, apresenta uma visão diferente das outras personagens, uma mulher independente, que não vive à sombra de um homem e que possui ideias mais evoluídas e liberais, para sua época, sobre questões sexuais.

Por outro lado, embora haja nítidas diferenças, tais como: sociais, físicas, emocionais e familiares, as personagens Lorena, sua mãe, o chofer e Ana Clara retratam uma visão conservadora similar, em que a mulher não é um ser autônomo e independente, pois não possui visibilidade social e precisa estar devidamente casada para sua aceitabilidade na sociedade.

Tendo feita a análise da obra escolhida, visto que nosso intuito é trabalhar no ensino de PLE as representações sociais do feminino na literatura, vindo de uma herança patriarcal, a seguir retomamos os conceitos de tarefa e as propomos para o trabalho em sala de aula, em preparação para o exame Celpe-Bras.

5.3 Tarefas para aulas de PLE e literatura

Segundo Scaramucci (1995), tarefa é uma atividade com propósito comunicativo, que proporciona ao aprendiz a oportunidade de desenvolver o que aprende, concernente à língua estrangeira, em sua vida.

Tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados nos moldes tradicionais. Elas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real (SCARAMUCCI, 1995, p.80)

Dessa maneira, para que uma atividade seja considerada uma tarefa, deve-se procurar na medida do possível desvincular-se das abordagens tradicionais de ensino em que o uso da língua-alvo em sala de aula deve ser verossimilhante à vida fora da sala de aula. O aluno pode fazer uso do que vivencia em sala de aula em sua comunicação na vida real.

As tarefas propostas nesta seção têm como objetivo que o aluno compreenda as representações de mulher advindas de uma herança patriarcal enraizadas na cultura brasileira e que também possa se preparar para o exame Celpe-Bras, dado o formato das atividades. Além disso, intentamos que por fim, ele se interesse em ler integralmente a obra *As meninas* e que por meio dessa leitura e das tarefas propostas possa interagir e comparar as representações de mulher presentes no texto e nas falas das personagens com as de seu país de origem tanto em textos literários, como na sociedade.

Considera-se que uma tarefa comunicativa possui foco no sentido, com uma mensagem relevante e significativa para o aluno, assim proporciona um uso comunicativo da língua e tem um eixo temático centrado no aluno, fazendo-o pensar e participar,

proporcionando interação e objetivando um resultado, que é verossimilhante ao mundo real, ou seja, fora da sala de aula.

Assim, no quadro a seguir vejamos como as atividades propostas atendem aos critérios da tarefa comunicativa:

Quadro 12 - Critérios da tarefa comunicativa

Foco no sentido e na mensagem	O foco está nas representações de mulher expressas no romance.
Uso comunicativo da língua e interação	Realização da tarefa na qual o aluno deve conversar com o colega, interagindo e discutindo sobre o que compreendem.
Eixo temático	Representações da mulher em uma sociedade patriarcal.
Centrado no aluno para fazê-lo pensar	O aluno, que é o centro da tarefa, deve ser levado a pensar e a refletir sobre as representações que a mulher tem no romance e na sociedade brasileira.
Retomada de insumo (Romance)	Por ser um romance, um texto longo, exige a retomada do texto em muitas aulas, dando continuidade ao assunto.
Mensagem significativa e relevante	Deve-se retomar a linguagem do texto, que pode auxiliar o aprendente na compreensão de costumes e atitudes atuais presentes na cultura brasileira sobre a representação da mulher.
Apresentação de resultado(s)	Explicar e comparar a(s) representação(ões) de mulher expressa no romance com o país de origem do estrangeiro.
Semelhança fora da sala de aula	A linguagem do texto é similar a das conversas no cotidiano e a assimilação de significado(s) podem auxiliar na compreensão de atitudes advindas da herança patriarcal que o estrangeiro pode presenciar.

Fonte: elaboração própria.

Apresentamos a seguir propostas de tarefas que trabalham excertos do texto literário, trazendo a representação do feminino como herança patriarcal em formatos que podem auxiliar o aluno para o exame Celpe-Bras.

1) Elemento 1 para conversa face a face (preparação para o exame Celpe-Bras)

Lugar de mulher é em casa, cuidando dos afazeres domésticos.



Fonte: Revista Veja, jun. de 1999. Acervo do site Propaganda em Revista.

- Essa moda que vocês têm, essa liberdade. Cismou de andar solta demais e não topo isso. Agora inventou de estudar de novo. Entrou num curso de madureza. - E isso não é bom? - Só sei que antes de fechar os olhos quero ver a garota casada, é só o que peço a Deus. Ver ela casada. Minha filha é moça pobre e lugar de moça pobre é em casa, com o marido, com os filhos. Estudar só serve pra atrapalhar a cabeça dela quando estiver lavando roupa no tanque (excerto extraído do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, 2009, p. 2019).

Questões para guiar a conversa:

- 1 – Qual é o assunto desse material?
- 2 – Você concorda que o lugar da mulher é em casa, cuidando da casa e dos filhos?
- 3 – Em sua opinião, por que a imagem da mulher está associada a eletrodomésticos e lugares da casa?

4 – O material faz referência a um trecho de um romance brasileiro que traz diferentes representações da mulher. Você acha que a visão masculina exposta nesse fragmento é comum?

5 – Em seu país, você acha que a mulher é associada aos afazeres domésticos?

2) Elemento 2 para conversa face a face (preparação para o exame Celpe-Bras)

Mulher tem que se embonecar.

The screenshot shows the Marie Claire website header with navigation links: MODA, BELEZA, FEMINISMO, EU, LEITORA, COLUNAS, BEAUTY TUDO, and ASSINE. Below the header, a green button labeled 'BELEZA' is visible. The main headline reads: 'Em busca do glow perfeito: quatro novos iluminadores que vão mudar a sua maquiagem'. Below the headline, a sub-headline states: 'Lançamentos com exturas, cores e acabamentos inéditos para brilhar o tempo todo'.

Fonte: <https://revistamarielaire.globo.com/Beleza/noticia/2019/05/em-busca-do-glow-perfeito-quatro-novos-iluminadores-que-vo-mudar-sua-maquiagem.html>

The advertisement features a collection of jewelry and watches. At the top left, the LABES logo is displayed with the tagline 'JÓIAS • ÓCULOS • RELÓGIOS'. Below the logo, a pair of sunglasses, a watch, and a necklace are showcased. The text 'TODA mulher NASCEU PARA BRILHAR' is written in a stylized font. At the bottom, five small images of jewelry items are shown with their respective prices:

Óculos Solares (213880)	Anel (214210)	Anéis (214210)	Colares e Pingentes (214210)	Relógio Feminino (214210)
R\$ 1.144,00	R\$ 2.289,00	R\$ 4.246,00	R\$ 2.093,00	R\$ 726,00

Fonte: <http://www.propaga.com/projeto/labes-campanha-dia-da-mulher>

Mulher tem que ser assim mesmo. Se embonecar. Vestir coisas lindas (Excerto extraído do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, 2009, p.179).

Questões para guiar a conversa:

1 – Qual é o assunto desse material?

2 – Você concorda que a mulher deve se arrumar/embonecar para ficar bonita?

3 – Em sua opinião, por que a imagem da mulher está associada a maquiagem e vestimenta para estar mais bonita?

4) Tarefa 2 – Produção escrita (preparação para o exame Celpe-Bras)

Depois de ler o excerto da notícia e os trechos do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles escreva um texto de opinião para ser publicado em um blog. Em seu texto, exponha o seu ponto de vista sobre o assunto, comparando as estatísticas com a de seu país.

Um em cada três casamentos termina em divórcio no Brasil

Ausência de diálogo, visão de mundo diferente e a falta de bom humor no relacionamento são fatores que colaboram para o fim de um casamento

BRASIL
Daniel Cruz
© 26/09/2018 - 09h47 (Atualizado em 26/09/2018 - 12h37)



Prevenir o divórcio, que assombra cada novo casamento celebrado, não só no Brasil, mas também ao redor do mundo, é um dos principais desafios da vida amorosa.

Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com dados

Um em cada três casamentos acaba em divórcio

iStock

colhidos entre 1984 e 2016 indica que, no Brasil, um em cada três casamentos resulta em divórcio.

Fonte: <https://noticias.r7.com/brasil/um-em-cada-tres-casamentos-termina-em-divorcio-no-brasil-26092018>

-Quem mais quer se casar, Lorena? Só os padres e as prostitutas. E um ou outro homossexual, entende? (TELLES, 2009, p. 73)

-Você acredita que casamento rico vai resolver? – perguntou Lia. Teve um sorriso triste: - Devia se envergonhar de pensar assim, Lorena... Ao invés de ficar pensando no milagre do casamento você devia pensar num milagre de verdade, entende? (excertos extraídos do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, 2009, p. 30 e 73).

5) Tarefa parte 1 – Em sala de aula⁴²

Observe os fragmentos das falas de duas personagens do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles:

-Adoraria me casar com M.N., não existe uma ideia mais joia, queria me casar com ele, sou frágil, insegura. Preciso de um homem em tempo integral. Com toda a papelada em ordem, acredito demais em papel, herdei isso da mamãezinha (TELLES, 2009, p. 73).

-Você acredita que casamento rico vai resolver? – perguntou Lia. Teve um sorriso triste: - Devia se envergonhar de pensar assim, Lorena... Ao invés de ficar pensando no milagre do casamento você devia pensar num milagre de verdade, entende? (TELLES, 2009, p. 30).

Em pares, discuta com seu colega sobre as duas diferentes representações de mulher expressas no fragmento lido. Em seguida, compare com a de seu país de origem. Depois, compartilhe com a sala sobre as semelhanças e diferenças das representações de mulher que discutiram.

6) Tarefa parte 2 – Em sala de aula

Retomando os excertos lidos na tarefa anterior, complete com suas palavras, o quadro com as concepções de mulher de cada uma das personagens. Depois, compartilhe com a sala sobre as diferenças entre as personagens.

Personagem	Representação de mulher
Lorena	
Lia	

Na análise dos excertos de falas das personagens do romance *As meninas* observamos duas representações do feminino opostas entre si, uma apresentando a mulher como um ser independente pertencente a somente uma personagem que se contrapõe às outras, que expõem uma mulher dependente social e financeiramente do homem, mais amplamente difundida e aceita, advinda da herança patriarcal. Essa última representação ainda está presente na cultura

⁴² Propomos uma tarefa dividida em duas partes para ser trabalhada no ensino de PLE, em sala de aula, de acordo com os pressupostos da Abordagem Comunicativa, porém não no formato do exame Celpe-Bras, como as duas anteriores.

brasileira e em decorrência disso, mostramos a importância de tal compreensão cultural/social para o estrangeiro, aprendente de PLE, principalmente em contexto de imersão. Assim, conforme apresentamos, procuramos veicular a análise feita do texto literário ao trabalho com tarefas comunicativas no ensino de PLE, preparando também o aluno para o exame Celpe-Bras. Desse modo, intentamos trabalhar o texto literário sob a ótica da herança patriarcal por meio de tarefas, pretendendo contribuir para que o aprendente observe as representações presentes no texto e na cultura do país da língua-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fechamento deste estudo, apresentamos as considerações finais a que chegamos nesta pesquisa. A motivação deste trabalho iniciou-se quando a pesquisadora, ao lecionar PLE, constatou que a literatura brasileira não é trabalhada na maioria dos cursos e nos MDs de ensino de PLE, tornando-se desconhecida aos estrangeiros que vêm ao Brasil, mas que ao conhecerem-na podem apreciá-la e ter acesso a informações que dão materialidade à cultura brasileira, e assim, podem ter um rendimento mais adequado no exame Celpe-Bras e em situações discursivo-comunicativas.

Ao retomarmos a importância da literatura no ensino, aferimos que ela é relevante ao ensinar LE, tendo sua justificativa e incentivo no QECR, pois ela é uma manifestação cultural que têm funções, além da língua e estética, morais, afetivas, com exposição de diferentes pontos de vista. Podemos dessa maneira, buscar trabalhar com o texto literário, além dos conteúdos linguísticos, também a essência que nele se encontra e sua significação, conforme Cândido (2004) menciona “estrutura e significado”, pois ele é repleto de manifestações, tanto individuais quanto de diferentes grupos, que formam diferentes representações (CÂNDIDO, 2004, p. 178).

Assim, consideramos que o uso de textos literários no ensino de LE, especificamente em PLE, pode proporcionar no aprendente uma visão ampliada de questões culturais do país da língua-alvo, dado que além de ser uma expressão estética, pode ser uma representação da realidade, “pois projeta dimensões imponderáveis do real” à medida em que se coloca como uma literatura engajada, “uma realidade social reconhecível” preocupada com as questões político sociais e apresenta na ficção a temática do contexto histórico, fazendo-nos repensar a atualidade (ROCCO, 1989, p. 125; HAROLD BLOOM, 2001, p. 102).

Além disso, por meio da literatura podemos conhecer costumes, crenças, hábitos de um povo e assim, o aprendente estrangeiro pode compreender atitudes que lhe causam estranheza, como por exemplo a herança patriarcal na cultura brasileira, em que a mulher é vista como uma sombra do homem, que é o protagonista na sociedade política e social.

Por meio da análise dos livros didáticos de ensino de PLE observamos que em alguns materiais há pouca ocorrência do texto literário e em outros, é inexistente. Ademais, na maioria das vezes, a literatura aparece apenas como pretexto para o ensino gramatical.

Os pressupostos teóricos de representações sociais postulados por Serge Moscovici (2015) contribuíram para a análise das falas das personagens do romance *As meninas*, pois por meio delas pudemos constatar a presença do patriarcalismo como base na constituição do que

é ser mulher ou como ela deve se comportar na sociedade. Outrossim, a conceituação do patriarcalismo forneceu aparato teórico para que pudéssemos conceber tal herança na cultura brasileira, que no romance nos é difundido por meio das falas das personagens.

Apreendemos que as representações sociais, como a da mulher, vêm de uma noção respaldada em uma ideologia conservadora e tradicional, na qual a mulher deve estar reclusa ao espaço da casa, quarto e cozinha, de acordo com um sistema patriarcal que dispõe a mulher como um ser dependente de um homem e esse modelo é passado através das gerações.

Notamos que as personagens, em sua maioria femininas, corroboram a noção da dependência da mulher em relação ao homem e que somente estando ligada a ele, por meio do casamento legal, possui visibilidade na sociedade, como uma sombra, um complemento dele e não como um ser autônomo. Aferimos que a linguagem das personagens é, em sua maioria, coloquial e jovial, e esse aspecto pode auxiliar o aprendente no que diz respeito à comunicação no dia a dia em contexto de imersão.

No Capítulo 1 apresentamos os referentes teóricos sobre como concebemos tarefas comunicativas, neste sentido compreendemos que as tarefas, propostas no Capítulo 5 deste estudo, podem ser concebidas como forma de trabalho com a literatura no ensino de PLE, em níveis avançados, e que também promovem a discussão com colegas sobre o(s) papel(eis) da(s) mulher(es) observado no romance, assim como propicia a interação e a comunicação de modo cultural. Em tais propostas, vimos que preocupação está na representação da mulher, portanto o foco está no sentido do texto, podendo ser associado a situações verossimilhantes do cotidiano real, assim como o discurso das personagens pode ser encontrado também no dia-a-dia da atualidade em nossa sociedade.

Apresentamos a seguir um quadro retomando as perguntas de pesquisa deste trabalho, bem como os objetivos e as respostas que obtivemos.

Quadro 13 – Perguntas e objetivos

Perguntas	Objetivos
<p>1 - Quais as implicações e contribuições do uso do texto literário para a aprendizagem de elementos histórico-culturais, em especial sobre o patriarcalismo e representação da mulher, para os alunos de PLE em nível avançado, visando o contexto do exame</p>	<p>Despertar a atenção do aluno para a herança patriarcal presente na literatura brasileira, por meio do romance <i>As meninas</i>, de Lygia Fagundes Telles.</p>

Celpe-Bras?	
2 - Quais representações do feminino estão presentes no romance <i>As meninas</i> , que podem contribuir para a o ensino de PLE a partir de uma Abordagem Comunicativa?	Compreender como uma ideia parte de um conceito estereotipado, de patriarcalismo, e a partir de então, passa a ser encarado como uma verdade e passado de geração em geração, vistas como representações do feminino em uma sociedade, no caso brasileira

Fonte: elaboração própria.

Portanto, em relação à pergunta 1, verificamos que as contribuições do uso do texto literário são amplas, pois podem auxiliar o aprendente de PLE, em nível avançado, a compreender elementos histórico-culturais, presentes na sociedade brasileira por meio da herança patriarcal e por meio das propostas de tarefas como aparecem no Celpe-Bras, podem prepará-lo para a aplicação do exame.

Concernente à pergunta 2, percebemos que encontramos duas representações no romance *As meninas*, que é a da mulher dependente, que precisa de um homem e da mulher independente, livre para suas escolhas, que contribuem para o ensino de PLE por meio de tarefas propostas com base nos pressupostos da Abordagem Comunicativa, valorizando a interação e comparação de representações interculturais feita pelos aprendentes.

Esperamos, portanto, que este trabalho possa ser de valia, posteriormente, pela pesquisadora na sequência do trabalho desta pesquisa, também por outros pesquisadores, professores e aprendentes de PLE para a assimilação de questões culturais presentes na literatura, que segundo Motta-Roth, é o desejo do pesquisador “para ser lido e talvez replicado por outro pesquisador” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 65). O professor poderá encontrar maneiras de fazer com o que o aluno possa encontrar no texto literário o reflexo da sociedade da língua a que anseia aprender e dessa maneira a aprendizagem pode se tornar mais rica e agradável por conter questões para além da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, T. M. **Sociolinguística**. In: Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, MUSSALIN, F. & BENTES, A. C (orgs.), 8 ed., Editora Cortez, São Paulo, SP, 2008.

ALMEIDA, M. A. De e DELL'ISOLA, R. L. P. **Terra Brasil: Curso de língua e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2005a.

_____. **O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino.** Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa, 2005b. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>, Acesso em 22/06/2019.

_____. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil.** In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas: Ed. Pontes, 2010.

Almeida Filho, J.C.P. & Barbirato, Rita C. **Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira.** In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000

ANDRADE E SILVA. **Autenticidade de materiais e ensino de línguas.** São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pg/v20n31/1982-8837-pg-20-31-00001.pdf>, Acesso em 07/01/2017.

ANTUNES, B. **O ensino de literatura hoje.** Revista Fronteiraz, Rio de Janeiro, jul. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456/17058>

BARBIRATO, R.C. **A tarefa como ambiente para aprender LE.** Mestrado em Educação – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, 1999.

_____. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2005

BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. de. **Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros.** Ciclo básico – níveis 1 e 2. 1ª ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.

BARTHES, R. **O prazer do texto.** Tradução J. Guinsburg, São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos.** Tradução Sérgio Millet, 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena Kühner, 11º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira.** 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Literatura e Resistência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras.** Brasília: MEC, INEP, 2016. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2016> >. Acesso em 23/06/2019

CÂNDIDO, A. **O direto à literatura.** In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Outro sobre azul, 2004

_____. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** 6º ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CAVALCANTI, M. A.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, 1991.

CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio**. Tese de doutorado, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, LAEL, PUC, SP, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COLTRANE, B & PETERSON, E. **Culture is Second Language Teaching**. Washington, DC: Eric Digest, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237500367_Culture_in_Second_Language_Teaching, Acesso em 12/10/2018.

COSSON, R. e SOUZA, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, 2001.

COUNDRY, P. e FONTÃO, E. **Fala Brasil: português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

CROOKES, G. **Action Research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research**. In Applied Linguistics. Oxford University Press.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies**. Oxford, 2007.

DRUMMOND, C. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra; revisão da tradução João Azenha Jr. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

ELLIS, R. **The Methodology of Task-Based Teaching**. The Asian EFL Journal Cebu Conference Proceedings. August 2009.

GALELLI, C. Y. **A emergência do conceito de interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, São Paulo, 2002.

HOUAISS. Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008

HUGHES, J.A; SHARROCK, W.W. **The philosophy of social research**. London: Longman, 1997.

INEP, Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/celpebras>> Acesso em 15/04/2017.

IZAKI, M. A. **Professores em formação: significados construídos no processo de interação em sala de aula de português língua estrangeira**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

LAFETÁ, J.L. **1930: a crítica e o modernismo**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. **Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective**. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.) (2005). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas,SP: Pontes, p. 25-37.

KRAMSCH, C. **Contexto and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993

MAGALHÃES, C. G. M. **Um lugar para o texto literário na aula de PLE**. Relatório de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2016.

MELLO, E. **A trilogia da tortura: os anos de chumbo e a mulher brasileira sob a lente de Heloneida Studart**. In: COSTA E SILVA; BRAFF (Org.) *Personagens femininas à luz do caos*. Rio de Janeiro: UNIFAB/Autografia, 2016.

_____. **Olhares Femininos sobre o Brasil. Um estudo de *As meninas* de Lygia Fagundes Telles**. Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MILLET, K. **Política sexual**. Tradução de Alice Sampaio, Gisela da Conceição e Manuela Torres. Nova Iorque: Publicações Dom Quixote, 1970.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas : Mercado das Letras, 1996.

_____. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Rio de Janeiro: Delta, 1994.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2015.

MOTA, K. M. S. **Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras**. In: *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MOTA, F. **Literatura e(m) ensino de língua estrangeira**. Fólio, Revista de Letras, V. 2, n.1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/39>, Acesso em 23/06/2019.

MOTTA-ROTH, D. **Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou bom senso?** In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.) (2005). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas,SP: Pontes, p. 65-83.

NAPOLITANO, M. **1964: História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NORTE, M. B. **Pressupostos teóricos da leitura**. In: NORTE, M.B., Klaus Schlünzen Junior [e] Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. São Paulo: Cultura Acadêmica. Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação à Distância, Coleção Temas de Formação, V. 4, 2013.

NUNAN, D. **The Methodology of Task-Based Teaching**. Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, S.M. **Relação entre dois livros didáticos e os documentos oficiais da língua inglesa na rede pública: o que a análise de abordagem revela?** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

PENNYCOOK, A. **A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

PONCE, M.H.O.; BURIM, S.R.B.A.; FLORISSI, S. **Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 1999.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital Immigrants**. MCB, University Press, 2001

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA DE REFERÊNCIAS PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino e avaliação, 2001.

ROCCO, M. T. F. **O prazer possível: literatura, leitura e escola**. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, USP, v.15, n2, 1989

ROCHA, N. A. **A constituição da subjetividade feminina em Alfonsina Storni: uma voz gritante na América**. Tese de doutorado, UNESP, Araraquara, 2009.

_____. **O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje.** In: *Linguagem – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, ISSN: 1981-9943, Blumenau, V. 13, 2019 (No Prelo)

SOUZA, R. A. Q. **Teoria da literatura.** 10 ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, R. P. **Análise de tarefas comunicativas em um material didático para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).** Trabalho de Conclusão de Curso (Departamento de Letras), Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa:** Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil.** Dissertação de mestrado, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

TELLES, L. F. **As meninas.** São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

TEZZA, C. **As meninas: os impasses da memória.** Posfácio. In: TELLES, Lygia Fagundes. *As Meninas.* São Paulo, Companhia das Letras. 2009.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> acesso em 05/06/2016.

VIANA, Nelson. **Pesquisa-ação e ensino\aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação.** In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares.* Campinas, SP: 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. ; CONSOLO, D. A. **Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira.** São Paulo: Editora UNESP, 2004

WIDDOWSON, H. G. **Linguistics.** Oxford University Press. 1996.

_____. **On the limitations of linguistics applied.** Applied Linguistics 21:1:2-25, 2000. Disponível em:<
http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/widdowson_h_2000_on_the_limitations_of_linguistics_applied.pdf>, Acesso em 23/06/2019

XAVIER, R.P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental.** Tese de doutorado, Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999

_____. **Revisitando o conceito de tarefas comunicativas.** In: MOZILLO, I.e BORGES, P.R.S. (Orgs.) Linguística Aplicada. Caderno de Letras da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

_____. **O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?** In: A formação de professores de línguas: novos olhares – Vol. 1. Editora Pontes: Campinas, 2011.

ZANATA, R. **Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para Falantes de Outras Línguas.** In: Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL, 2009

ZOLIN, L. O. **Crítica feminista.** In: BONNICI, T. e ZOLIN, L.O.(org.) Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2ed., Maringá: EDUEM, 2005, p. 181-203. Disponível em: <<https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/05/crc3adtica-feminista-parte-1.pdf>> , Acesso em 26/10/2018.

ANEXO I



GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE OBSERVADOR


 Ministério da
Educação


PRONÚNCIA *	ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	ADEQUAÇÃO LEXICAL	FLUÊNCIA	COMPETÊNCIA INTERACIONAL	COMPREENSÃO	
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada .	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente , para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Apresenta muita desenvoltura e autonomia , contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala .	5
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas .	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente , para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Apresenta desenvoltura e autonomia . Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala .	4
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas .	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Não se limita a respostas breves , contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala .	3
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas .	Uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências, da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, mais frequentemente , para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pode se limitar a respostas breves , mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala .	2
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas .	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Limita-se a respostas breves , contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala .	1
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas .	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências e outras línguas, comprometendo a interação.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada .	0
* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos de certificação.						

ANEXO II

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

TEXTO

O PESSOAL

Rubem Braga

Chega o carteiro e me deixa uma carta. Quando se vai afastando eu o chamo: a carta não é para mim. Aqui não mora ninguém com este nome, explico-lhe. Ele guarda o envelope e coça a cabeça um instante, pensativo:

— O senhor pode me dizer uma coisa? Por que é que agora há tanta carta com endereço errado? Antigamente isso acontecia uma vez ou outra. Agora não sei o que houve...

E abana a cabeça, em um gesto de censura para a humanidade que não se encontra mais, que envia mensagens inúteis para endereços errados.

Sugiro-lhe que a cidade cresce muito depressa, que há edifícios onde havia casinhas, as pessoas se mudam mais que antigamente. Ele passa o lenço pela testa suada.

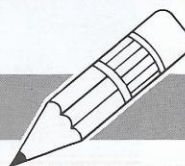
— É, isso é verdade... Mas reparando bem o senhor vê que o pessoal anda muito desorientado...

E se foi com seu maço de cartas, abanando a cabeça. Fiquei na janela, olhando a rua à-toa numa tristeza indefinível. Um amigo me telefona, pergunta como vão as coisas. E não consigo resistir:

— Vão bem, mas o pessoal anda muito desorientado. (O que aliás é verdade.)



Exercício



13. Depois de entender bem o texto, reconte-o no passado conservando os diálogos e fazendo adaptações necessárias. Veja o modelo:

“Chegou o carteiro e me deixou uma carta. Ali não morava ninguém. E se foi com seu maço de cartas.”

NOTA: O Pretérito imperfeito pode ser usado no lugar do Passado contínuo. Compare os exemplos:

1. a) As crianças *estavam dormindo* quando a mãe chegou.
b) As crianças *dormiam* quando a mãe chegou.
2. a) Enquanto eu *estava me divertindo* na festa, os ladrões *estavam roubando* minha casa.
b) Enquanto *me divertia* na festa, os ladrões *roubavam* minha casa.

ANEXO IV

TEXTO

O HOMEM NU
PARTE I

Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:
— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar. Amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouvia lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

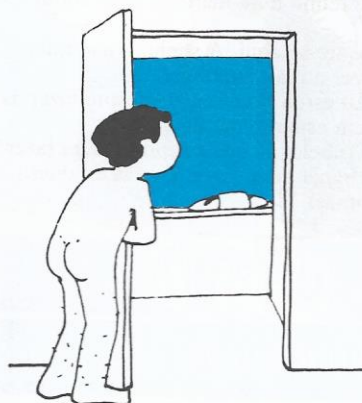
— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho do pão:

— Maria, por favor! Sou eu!



Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mais eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

E agora? O que vai acontecer com o homem nu? Imagine qual seria o final e continue você mesmo como escritor!



TEXTO

O HOMEM NU

PARTE II

Fernando Sabino

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado. E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez mais para longe de seu apartamento; começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime de Terror.

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre essa porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho do pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, reestabelecida a calma lá fora, bateram na porta:

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era. Era o homem da televisão.



Exercício

16. Expressão oral: conte a história toda com suas próprias palavras.

TEXTO

O ROBÔ

Luis Fernando Veríssimo

Um dia ele chegou em casa com um robô. O robô era baixinho, redondo e andava sobre rodinhas. A mulher achou engraçado, mas sentiu uma ponta de apreensão. Para que um robô em casa?

— Olhe só — disse o marido. E, dirigindo-se ao robô, disse: — Seis!
— O robô foi até o quarto do casal e de lá trouxe os chinelos do homem e sua suéter de ficar em casa. Voltou para o quarto levando o paletó, a gravata e os sapatos.

— Mas isso é fantástico — disse a mulher, sem muita animação.
— Ele está programado para só obedecer à minha voz — explicou o homem.

Estava tão entusiasmado com o seu robô que a mulher decidiu não lembrar a ele que naquele dia eles faziam dez anos de casados. Ele continuou:

— É um código. De acordo com o número que eu digo, ele sabe exatamente o que fazer.

— Sim.

— Os números vão de um a 100 e obedecem a uma seqüência que corresponde, mais ou menos, à importância relativa das tarefas. Entendeu?
— Entendi.

Se ela não tivesse dito nada, seria a mesma coisa, porque o homem não a escutava. Olhava para o robô como um dia, dez anos antes, olhara para ela. Pelo menos ela ficou sabendo que, os chinelos que lhe trazia todos os dias quando ele entrava em casa, correspondiam a seis.

Depois do jantar, quando ela começou a limpar a mesa, ele a deteve com um gesto. Disse para o robô:

— Sessenta e um!

O robô rapidamente tirou os pratos da mesa, botou tudo dentro da máquina de lavar pratos, ligou a máquina e voltou para aguardar novas instruções.

Mais tarde, quando o marido disse “Que tal um joguinho de cartas?”, ela levantou-se, alegremente, para pegar o baralho. Logo descobriu que o marido falava com o robô.

— Dezoito!

O robô correu na frente dela, pegou o baralho, pegou o bloco de papel e um lápis, arrumou a mesa para o jogo e ficou esperando. Ele sentou-se para jogar cartas com o robô. Ela perguntou:

— Posso jogar também?

— Esse jogo é só para dois — disse o marido. — Você pode ir se deitar. Se quiser.

— Você não vai querer mais nada?

— O que eu precisar, o robô pega.

Do quarto, ela ficou ouvindo o marido dizer, a intervalos, “vinte e seis” ou “trinta e um”, e o ruído do robô, na cozinha, pegando cerveja, salgadinhos etc.

Tomou uma decisão.

Levantou-se e foi até a sala. De camisola.

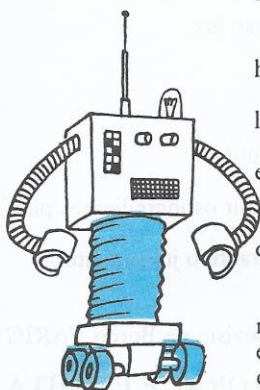
— Querido...

— Você não estava dormindo?

— Não.

— Nós fizemos muito barulho?

— Não.





- Então o que é?
- Tem uma coisa que eu faço que esse robô não faz.
- O quê?
- Uma coisa de que você gosta muito.
- Você quer dizer...
- Arrã — sorriu ela.
- É o que você pensa — disse ele. E, para o robô:
- Um!

Aí o robô correu até a cozinha e começou a reunir os ingredientes para fazer uma musse de chocolate.

Grupos feministas a apoiaram ruidosamente durante o julgamento, com toda a razão.

Ícaro, nº 35, Revista de Bordo VARIG

EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA

O que você faria (ou teria feito) se fosse a mulher do homem do robô?

Sistematização



VI) Vamos retomar as sentenças condicionais que você aprendeu e aprofundar o seu uso:

Modelo 1: Se você *quiser*, eu posso *ajudá-la*.

Modelo 2: Se eu *fosse* você, não *faria* isso.

Modelo 3: Se elas *tivessem* me avisado, eu não *teria* contado nada.

Agora observe como podemos combinar os modelos 2 e 3:

Modelo 4: Se eu *tivesse comido* de manhã, eu não *estaria* com fome agora.

Modelo 5: Se ele *usasse* cinto de segurança, ele não *teria se machucado* no acidente.

Veja como fica mais claro através dos pressupostos:

Modelo 4: Eu não *comi* de manhã, por isso *estou* com fome agora.

passado

presente

Modelo 5: Ele não *usa* cinto de segurança, por isso *se machucou* no acidente.

presente

passado

TEXTO II

“Chatear” e “Encher”

Paulo Mendes Campos



Um amigo me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer na cidade.

- Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?
- Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

- O Valdemar, por obséquio.
- Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.
- Mas não é do número tal?
- É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

- Por favor, o Valdemar já chegou?
- Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

– Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

– Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo:

- Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado?

O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

- Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

Diálogos Dirigidos

Bom, para encerrar, vamos a uma série de Diálogos Dirigidos onde você vai usar tudo o que aprendeu, inclusive o Indicativo. Boa sorte!

(Uma colaboração de Jairo Moraes Nunes)

1

Ricardo: Como você se _____ (sair) na prova ontem?

Carlos: Muito mal. Se eu _____ (estudar), eu _____ (sair-se) melhor. Não pensei que eu _____ (ir) encontrar tantas dificuldades. E você? Como se saiu?

Ricardo: Bem! Mas se eu não _____ (prestar) muita atenção nas questões, eu não _____ (fazer) nada. Elas eram totalmente confusas.

2

Márcia: Você viu o que meu namorado fez comigo? Eu o estou esperando há duas horas!

Sílvia: Se o meu namorado _____ (fazer) isso comigo, eu nunca lhe _____ (perdoar).

ANEXO VIII

UNIDADE 15

 Ouça a fita e escreva as palavras que você conseguir distinguir, relacionadas à aviação.

Ouça novamente a fita e responda às seguintes perguntas, trabalhando em pares:

1. A que tipo de autônomos se refere o texto?
2. Qual o papel de cada um dos membros da família?
3. Quais são as barbaridades cometidas por cada um deles?
4. Qual é o significado das palavras ou expressões abaixo?
 - a) colocá-lo na praça
 - b) avião próprio
 - c) metade da fêria
 - d) estamos fritos
5. Você acha que, no futuro, o transporte aéreo (ou qualquer outro serviço) poderá ser explorado por autônomos ou microempresários?



Agora leia o texto e verifique se as respostas estão corretas ou não.

AUTÔNOMOS

As grandes companhias de aviação vão mal das pernas, ou, no caso, das asas. Ao mesmo tempo, todos os candidatos à presidência falam em favorecer a microempresa no Brasil, e o neoliberalismo prega a competição desenfreada como saída. Devemos começar a pensar na possibilidade de permitir a exploração do transporte aéreo por autônomos, pequenos empresários que receberiam incentivos oficiais para comprar seu próprio avião e colocá-lo, por assim dizer, na praça. Um avião de passageiros requer um número relativamente pequeno de pessoas para fazê-lo funcionar e no começo o proprietário poderia empregar seus próprios parentes como tripulantes. Não deve ser muito difícil pilotar um jato, ainda mais com a mulher ao lado, de co-piloto.

— Estabilômetro de moção inercial.
— Estabilômetro de moção inercial, ligado.
— Retropimba de windsor.
— Retropimba de windsor, ligado.
— Isopor com o iogurte e as frutas.
— Isopor com as... O quê?
— Esqueci o isopor para a viagem em casa. Segura a decolagem que eu vou buscar.

Uma vez no ar, não haveria maiores problemas, apesar dos comentários da mulher.
— Quero ver aterrissar.
— É só fazer tudo que eu fiz para decolar, ao contrário. Se eu conseguir me lembrar do que fiz.
— Um avião... Só você mesmo. Podia ter comprado uma mercearia. Se ainda fosse avião próprio, mas é o Boeing do meu irmão.

— Ele fica com metade da fêria e... O que é isso?
— O queeeeê?
— Na nossa frente?
— É OUTRO AVIÃO! VOCÊ ESTÁ NA CONTRAMÃO!

Entra na cabine a filha, que é a aeromoça.

— Papai, os passageiros estão pedindo comida.

— Pois então sirva a comida.
— Mas a vovó ainda está fazendo.
— Eu sabia. Eu disse para a sua mãe, feijoada não...

Entra a sogra, coberta de feijão.
— Quem é o maluco que está dirigindo este avião?

— Eu disse que era para trazer a comida pronta de casa.

— Era só o que faltava. Você já não me deixou trazer paio e lingüicinha, ainda queria feijão congelado?!

Entra o filho de dez anos, engenheiro de voo e comissário de bordo.

— Pai, precisa pressurizar a cabine. Tem gente ficando azul.

— Pressurização, pressurização... Será isso aqui? Não, isso é o isqueiro. Acho que é aqui.

Ele pressiona um botão e o avião imediatamente vira de cabeça para baixo.

— Desvira! Desvira!

— Filho, vai ver como estão os passageiros.

O filho vai e volta dizendo que os passageiros estão flutuando dentro da cabine.

— Flutuando? Vocês não disseram que era para apertar os cintos de segurança?

— Os cintos de segurança desapareceram, pai.

— Como, desapareceram?
— Fui eu que peguei — diz a sogra.

— E as máscaras de oxigênio também.

— O QUÊ?
— Alguma coisa tinha que dar gosto no feijão!

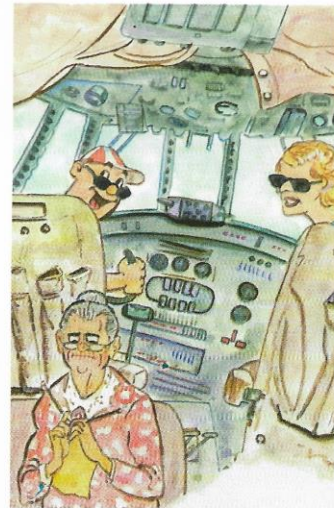
— E agora? Se algum passageiro morrer antes da chegada, estamos fritos.

— Não vai me dizer que você não cobrou adiantado.

— Você não lembra do nosso slogan "Você só paga se o avião chegar ao destino"?

— Eu não acredito...

— É um mercado competitivo!



Fonte: Revista BUSINESS - 01/98
Luís Fernando Veríssimo

SERVIÇOS BANCÁRIOS (COBRADOS)

CARTÃO (VALOR ANUAL)
CHEQUE ADMINISTRATIVO/AVULSO/DEVOLVIDO
DOC
EMIÇÃO DE CARTÃO
MANUTENÇÃO DE CONTA
1º TALÃO
SAQUE 24 HORAS
2º EXTRATO SEMANAL...



bsiu!



Leio, logo entendo



A carteira

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

- Olhe, se não dá por ela, perdia-a de uma vez.
- É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

- Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.
- Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada. Não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

- Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A ideia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau. Por isso, quer pagar-lhe hoje mesmo e não

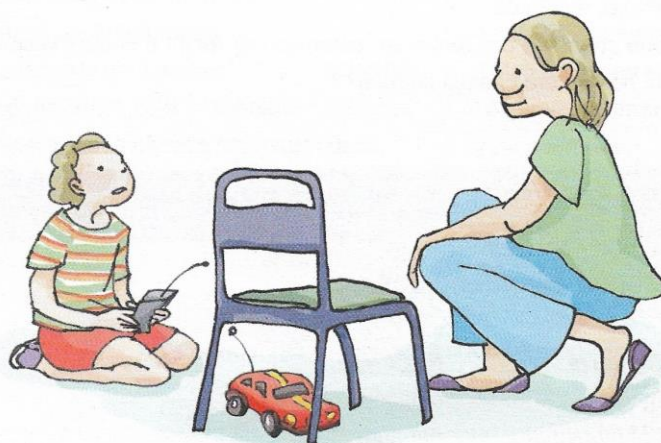
vê-lo novamente. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua da Assembleia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando. (...)

Machado de Assis. Disponível no site Domínio Público. Fragmento adaptado.

Como você imagina que esse conto termina? Com base na leitura desse fragmento, redija um final para esse conto. Acesse o site <<http://www.dominiopublico.gov.br>> e leia o final da história. Você se surpreenderá.

Diálogo

O sabe-tudo



- Tonim: - Mamãe, alguém é de alguém?
 Mãe: - Tonim...
 Tonim: - Não, mamãe, ninguém é de ninguém.
 Mãe: - Mas...
 Tonim: - Tudo é perfeito?
 Mãe: - Hum... algo deve ser...
 Tonim: - Nada é perfeito, mas...
 Mãe: - Escuta, Tonim...
 Tonim: - O sol nasce para todos?
 Mãe: - Nasce.
 Tonim: - Mas a sombra só é para alguns, para quem merece. Mãie, eu sou criança prodígio?
 Mãe: - Só prodígio, Tonim.

ANEXO X

260 Terra Brasil

Leio, logo entendo



Em grupo, escolha um dos cinco poemas abaixo, de Olavo Bilac. Leia o poema escolhido, procure o sentido das palavras e termos desconhecidos e escreva um pequeno texto explicando o tema tratado pelo poeta. Treine para uma apresentação oral do poema em um sarau de poesia a ser apresentado em data e local previamente marcados com a turma.

As viagens

1.

Os fenícios

Ávida gente, ousada e moça! Ávida gente!
Desse estéril torno, desse areal maninho
entre o Líbano e o mar da Síria, – que caminho
busca, turvo de febre, o vosso olhar ardente?
Tiro, do vivo azul do pélagos marinho;
branca, nadando em luz, surge resplandecente...
Na água, aberta em clarões, chocam-se de repente
os remos. Rangem no ar os velames de linho.
Hiram, com o cetro negro em que ardem pedrarias,
conta as barcas de cedro, atupidas de fardos
de ouro, púrpura, ônix, sedas e especiarias.
Ao largo! Melcarte abençoe a partida
dos que vão de Sídon, de Gebel e de Antardus
dilatam o comércio e propagam a Vida!

3.

Os bárbaros

Ventre nu, seus nus, toda nua, cantando
do esmorecer da tarde ao ressurgir do dia,
Roma lasciva e louca, ao rebramar da orgia,
sonhava, de triclinio em triclinio rolando.
Mas lá da longe Cítia e da Germânia fria,
esfaimado, rangendo os dentes, como um bando
de lobos o sabor da presa antegozando,
o tropel rugidor dos bárbaros descia.
Ei-los! A erva, aos seus pés, mirra. De sangue cheios
turvam-se os rios. Louca, a floresta farfalha...
E ei-los, – torvos, brutais, cabeludos e feios!
Donar, Pai da Tormenta, à frente deles corre;
e a ígnea barba do deus, que o incêndio ateia e espalha,
ilumina a agonia a esse império que morre...

2.

Israel

Caminhar! caminhar!... O deserto primeiro,
o mar depois... Areia e fogo... Foragida,
a tua raça corre os desastres da vida,
insultada na pátria e odiada no estrangeiro!
Onde o leite, onde o mel da Terra Prometida?
– A guerra! a ira de Deus! o êxodo! o cativo!
E, molhada de pranto, a oscilar de um salgueiro,
a tua harpa, Israel, a tua harpa esquecida!
Sem templo, sem altar, vagas perpetuamente.
E, em torno de Sião, do Líbano ao mar Morto,
fulge, de monte em monte, o escárnio do Crescente:
E, impassível, Jeová te vê, do céu profundo,
náufrago amaldiçoado a errar de porto em porto,
entre as imprecções e os ultrajes do mundo!

4.

As Índias

Se a atração da ventura os sonhos te arrebatam,
conquistador, ao largo! A tua alma sedenta
quer a glória, a conquista, o perigo, a tormenta?
Ao largo! saciarás a ambição que te mata!
Bela, verás surgir, da água azul que a retrata,
catai, a cujos pés o mar em flor rebenta;
e Cipango verás, fabulosa e opulenta,
apunhalando o céu com as torres de ouro e prata
pisarás com desprezo as pérolas mais belas!
De mirra, de marfim, de incenso carregadas,
se arrastarão, arfando, as tuas caravelas.
E, a aclamar-te Senhor das Terras e dos Mares,
os régulos e os reis das ilhas conquistadas
se humilharão, beijando o solo que pisares...

5.

O Brasil

Pára! Uma terra nova ao teu olhar fulgura!
 Detém-te! Aqui, de encontro a verdejantes plagas,
 em carícias se muda a inclemência das vagas...
 Este é o reino da Luz, do Amor e da Fartura!
 Treme-te a voz aleita às blasfêmias e às pragas,
 ó nauta! Olha-a, de pé, virgem morena e pura,
 que aos teus beijos entrega, em plena formosura,
 – os dous seios que, ardendo em desejos, afagas...
 Beija-a! O sol tropical deu-lhe à pele doirada
 o barulho do ninho, o perfume da rosa,
 a frescura do rio, o esplendor da alvorada...
 Beija-a! é a mais bela flor da Natureza inteira!
 E farta-te de amor nessa carne cheirosa,
 ó desvirginador da Terra Brasileira!

Olavo Bilac. Disponível no site Domínio Público.

**Guarde bem****Expressões úteis****Morrer de:**

- morrer de rir = rir muito; gargalhar
- morrer na praia = fracassar na etapa final de uma atividade,
de um empreendimento qualquer
- lindo de morrer = muitíssimo bonito; extraordinariamente lindo

saudade = nostalgia

Careta:

- fazer careta = contrair o rosto
- ser careta = gíria que pode se referir a:
 - a) pessoa que não faz uso de droga (entre toxicômanos)
 - b) pessoa muito presa aos padrões tradicionais (ou “pessoa quadrada”)
 - c) personagem mascarada dos bumba-meu-boi
 - d) alguém conservador

Leio, logo entendo

A língua do povo



O negócio do cara era espalhar tudo que ele via e ouvia. Era conversador, contava caso. Então, um dia, ele saiu com um amigo e, na encruzilhada, se separaram, um pra um lado e outro para o lado oposto.

De repente, no meio da estrada, ele deu de cara com uma cabeça. Sozinha, roída de cupim, só o casco. Deu uma vontade danada de saber como aquela cabeça foi parar ali. O moço perguntou:

- Ô cabeça, quem te matou?

A verdade mesmo era que ele queria saber da cabeça o acontecido com ela. Mas a segunda ideia era sair espalhando a ocorrência por ali afora, para todo aquele que se avizinhasse com os ouvidos. Diante do silêncio da cabeça, o moço toca a perguntar de novo.

- Ô cabeça, quem te matou?

Meteu o pé nela e nada. Calçado num sapato, tornou a bater e ela, quieta. Discretinha. Então ele seguiu pelo caminho. Se a cabeça não conversava, o jeito era ir embora. Mas quando ele se distanciou mais ou menos uns dez metros, a cabeça deu um pulo e uma risada:

- Ha, ha, ha, quem me matou foi a língua do povo e vai matar você também!

O que o moço conversador fez então? Em vez de ficar calado e passar batido pelo comérciozinho onde estava, resolveu contar para o delegado o caso da cabeça. Foi até a delegacia e deu parte assim:

- Doutor, eu passei ali em uma região e encontrei uma cabeça que cupim tinha roído.

Bati o pé nela e perguntei quem a tinha matado, mas ela não disse nada. Insisti, insisti, mas desisti e vim embora. Quando me afastei assim uns dez metros, ela saltou para riba, deu uma risada e explicou para mim que quem a tinha matado era a língua do povo e ia me matar também.

O que o delegado fez foi intimar, preventivo, o moço. Não poderia sair assim, sem sentinela. A autoridade chamou logo dois praças e deu a ordem:

- Vocês vão acompanhar o moço aí até onde está a tal cabeça. Se ela conseguir conversar, podem liberar o cabra, está solto. Se a cabeça não conversar, vocês podem fazer fogo nele.

Chegaram no despejo onde estava a cabeça e o moço foi logo dando pezada nela. Bateu, chutou, perguntou e ela não respondeu. Insistiu, os sapatos ficaram cortados, os pés saindo sangue e o moço tentando contato. Depois de umas quatro horas, contadas no relógio, o moço olhou pra um lado e pra outro e reparou na conversa dos policiais:

- Ó, não tem jeito, o único recurso é fazer fogo nele.

Miraram o fuzil no moço e o pipoco matou o cara. O conversador mal caiu no chão e a cabeça já deu lá seus três pulos, uma risada forte e disse:

- Não te falei? Quem me matou foi a língua do povo e matou você também!



Na ponta da língua

Atividade 7

Responda:

- O que o cara fazia? _____
- No dia que o cara saiu com seu amigo, eles ficaram juntos? _____
- O que ele viu? _____
- Como estava a cabeça? _____
- O que ele perguntou? _____
- Ela respondeu logo? _____
- O que a cabeça disse? _____
- O que o moço conversador fez então? Ele ficou calado? _____
- Qual foi a reação do delegado? _____
- O que aconteceu depois disso? _____

Atividade 8

No texto "A língua do povo", há algumas expressões que merecem atenção. Procure identificar o significado delas de acordo com o texto:

- passar batido: _____
- dar parte: _____
- riba: _____
- prevenção: _____
- autoridade: _____
- o praça: _____
- o cabra: _____
- fazer fogo em alguém; passar fogo em alguém: _____



Guarde bem

Vocabulário

negócio (coloquial) = caso, coisa, assunto, fato
 espalhar = tornar público, divulgar
 contador (de caso) = aquele que narra, relata um caso
 caso = acontecimento, ocorrência, fato

ANEXO XII

Unidade 12 273



Na ponta da língua

Atividade 7

Responda:

- O que o cara fazia? _____
- No dia que o cara saiu com seu amigo, eles ficaram juntos? _____
- O que ele viu? _____
- Como estava a cabeça? _____
- O que ele perguntou? _____
- Ela respondeu logo? _____
- O que a cabeça disse? _____
- O que o moço conversador fez então? Ele ficou calado? _____
- Qual foi a reação do delegado? _____
- O que aconteceu depois disso? _____

Atividade 8

No texto "A língua do povo", há algumas expressões que merecem atenção. Procure identificar o significado delas de acordo com o texto:

- passar batido: _____
- dar parte: _____
- riba: _____
- prevenção: _____
- autoridade: _____
- o praça: _____
- o cabra: _____
- fazer fogo em alguém; passar fogo em alguém: _____



Guarde bem

Vocabulário

negócio (coloquial) = caso, coisa, assunto, fato
 espalhar = tornar público, divulgar
 contador (de caso) = aquele que narra, relata um caso
 caso = acontecimento, ocorrência, fato