

**Contando um caso também se aprende a falar:
a inserção da literatura no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**

*Antonio Rediver Guizzo **

RESUMO

A Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA) recebe anualmente estudantes de vários países da América Latina para cursar o Ensino Superior. As dificuldades apresentadas pelos discentes, principalmente quanto ao baixo desempenho em atividades de leitura, interpretação e produção textual, revelam uma preocupante situação da educação no continente – os alunos “saem da escola” com um imenso déficit no domínio da competência leitora e escrita. Na rotina acadêmica dos discentes estrangeiros na UNILA, a essa realidade soma-se a dificuldade em aprender um idioma adicional em casos em que a compreensão textual no idioma materno é deficitária. Diante desse cenário, o grupo de pesquisa Interfaces dos processos e objetos de ensino-aprendizagem de Português e Espanhol como línguas estrangeira e adicional (IPOELEA) procura investigar possibilidades didático-pedagógicas que enriqueçam o ensino e a aprendizagem de Português e Espanhol. No caso específico deste artigo, objetivou-se desenvolver uma sequência didática, elaborada a partir do gênero caso, que amplie as competências de leitura e escrita dos discentes e viabilize um diálogo intercultural no ensino de Português Língua Adicional.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Interculturalidade; Ensino de Português Língua Adicional

ABSTRACT

The institution Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA) annually receives students from several countries of Latin America in order to attend college. The difficulties faced by the students, especial on the poor performance at reading, text interpretation and production activities, reveal a deep concern about the continental education situation – the students “left school” with a huge deficit on Reading and writing abilities. During the academic routine of foreign students inside UNILA, this reality is aggravated by the difficulty of learning an additional language, because the text comprehension, even on their own languages, is insufficient. Based on this scenery, there search group Interfaces dos processos e objetos de ensino-aprendizagem de Português e Espanhol como línguas estrangeira e adicional (IPOELEA) intends to investigate didactic-pedagogical possibilities that enrich the instruction and learning of Portuguese and Spanish. On the specific case of this article, the purpose was to develop a didactic sequence, created by the textual genre case, in order to increase the students reading and writing abilities and to make possible an intercultural dialogue on Portuguese additional language instruction.

KEYWORDS: Literature; Intercultural; Instruction of Portuguese additional language

*Doutor em Letras. Professor adjunto da Universidade da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. antoniodredguizzo@gmail.com.

Introdução

O ensino de idiomas a estrangeiros, semelhantemente ao ensino da língua materna, durante um longo tempo, restringiu-se à transmissão de estruturas linguísticas desvinculadas de contextos reais de comunicação e/ou funções comunicativas que artificialmente emulavam contextos estereotipados de interação verbal. Essa concepção de ensino, embora apresentasse alguns pontos produtivos na aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional ou materna, inviabilizava um desenvolvimento mais amplo de competências e habilidades extralinguísticas, tais como, a compreensão dos elementos prosódicos, da dimensão simbólica e existencial dos signos verbais e da teatralização do cotidiano – conhecimentos comuns aos falantes nativos da língua, mas que, devido à artificialidade dos contextos de interação verbal desenvolvidos para as aulas, à ênfase nos aspectos estruturais do idioma e à ausência de uma abordagem cultural sobre a língua estudada, tornavam-se um mistério insondável aos aprendizes do idioma, principalmente aos que se encontravam distantes das culturas e países que falavam a língua estudada.

Na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), nós, professores de Língua Portuguesa para hispano-falantes, vivenciamos cotidianamente os problemas desse método de ensino de línguas, principalmente no que se refere à necessidade da criação de uma relação dialógica intercultural entre os estudantes hispano-falantes da América Latina e os brasileiros que aqui estudam. No entanto, muito além dos problemas encontrados em métodos de ensino-aprendizagem de idiomas que não contemplam a dimensão cultural da língua, o ensino de Português adicional, assim como as demais disciplinas dos cursos ofertados pela universidade, enfrenta as deficiências do ensino público latino-americano no ensino da leitura, compreensão textual e escrita.

A saber, a UNILA é uma universidade criada a partir de um projeto de integração latino-americana e caribenha, na qual, as turmas de todos os cursos são compostas por alunos oriundos do Brasil e demais países da América Latina e Caribe. Para o desenvolvimento de seu projeto de integração latino-americana, um dos princípios sobre os quais a instituição se orienta é a promoção do bilinguismo entre a comunidade acadêmica (português e espanhol), visando a que todos os alunos egressos da instituição possam interagir fluentemente nos dois idiomas.

Nesse contexto, a investigação de métodos, propostas didáticas e teorias linguísticas que possibilitem o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais são fundamentais para a viabilização do bilinguismo e, principalmente, para a consolidação de um perfil pretendido de estudantes egressos que possam participar das questões políticas, sociais, históricas e demais diálogos interculturais locais, regionais e internacionais da América Latina e Caribe.

A partir dessa perspectiva, neste artigo, como possibilidade de superar certo modelo de ensino de línguas e também como forma de incentivar a criação de hábitos de leitura entre os discentes, apresentamos atividades de ensino orientadas em uma abordagem não restrita ao caráter estrutural, funcional e pragmático da Língua Portuguesa, mas aberta às dimensões simbólica, subjetiva e teatral estabelecidas nas relações sociais e impressas nas convenções linguísticas e extralinguísticas da língua. Nessa perspectiva didático-pedagógica, o ensino-aprendizagem de uma língua é também um processo de ressignificação do “ser-no-mundo” para o aluno, em que a compreensão dos pontos de convergência e divergência interculturais constitui um meio de desenvolvimento das competências linguísticas e culturais.

Para a realização de tal objetivo, uma das perspectivas investigadas pelo grupo de pesquisa Interfaces dos processos e objetos de ensino-aprendizagem de Português e Espanhol como línguas estrangeira e adicional (IPOLEA) e abordada neste trabalho é a proficiência da inserção de textos estéticos no ensino-aprendizagem de Língua Adicional (LA) e Língua Estrangeira (LE) (tais como, contos, poemas, peças teatrais, crônicas, romances, filmes, entre outros) para a construção de novas propostas didáticas inseridas dentro das urgências sociais e culturais da América Latina. O intuito fundamental da proposta é possibilitar ao aluno a inserção no universo estético, ético-existencial e cultural no qual estão imersos os falantes nativos da língua (no caso, os brasileiros), por meio de uma concepção de ensino voltada às particularidades dos espaços, temporalidades e culturas brasileiras e latino-americanas; perspectiva que reconhece a língua essencialmente como fenômeno cultural de uma comunidade.

Neste artigo, propomos especificamente sugestões de atividades que envolvem a cultura nordestina e os gêneros textuais *causo* e “notícia”. O gênero *causo*, pela facilidade de exposição e compreensão pelos alunos, é explorado, em princípio, a partir das narrativas “fantásticas” contadas pelo personagem “Chicó” na produção cinematográfica *O auto da Compadecida* (2001), baseada na peça teatral homônima do escritor pernambucano Ariano Suassuna; e o gênero *notícia* é explorado a partir do

estilo jornalístico denominado policialesco, devido ao apelo emotivo e sensacionalista desse estilo, que (embora negativamente) é atrativo aos leitores.

As atividades propostas neste artigo voltaram-se, em sua concepção, ao ensino de língua portuguesa como língua estrangeira/adicional. No entanto, o mesmo trabalho pode ser adaptado ao ensino de língua materna na Educação Básica, igualmente com o intuito de, partindo da literatura, possibilitar aos alunos o desvelamento dos preconceitos sobre as diferentes regiões brasileiras disseminados pela visão superficial que constituímos das culturas de nosso país; pois, a literatura é uma das manifestações culturais mais propícias a possibilitar práticas dialógicas a partir das quais os alunos possam discutir e questionar seus conceitos sobre temas sociais e culturais que atravessam as sociedades.

1 Duas línguas, dois mundos, dois imaginários

O imaginário é o elo que une a experiência sensível aos sentidos engendrados dentro de uma cultura. Como afirma Silva (2003, p. 7): “O ser humano é movido pelos imaginários que engendra. O homem só existe no imaginário”. O imaginário, nessa perspectiva, é um conjunto de produções com base em imagens visuais (quadro, desenho, fotografia, etc.) e linguísticas (metáfora, símbolo, relato, mito, etc.) que formam agrupamentos sistêmicos, coerentes e dinâmicos de imagens constituídos prioritariamente por duas faces, uma representativa (verbalizada) e outra emocional (afetiva), localizando os sentidos mais próximos das percepções que nos afetam do que das concepções abstratas que elaboramos (WUNENBURGER, 2007). Para Wunenburger, o imaginário constitui uma visão mais holística (totalidade) do que atomística (elemento) da realidade, visão transversal que compõe as imagens, os símbolos e os mitos das comunidades.

Sob tal perspectiva, consideramos que toda língua, além dos elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos, é constituída pelo imaginário de um tempo; não é apenas uma codificação linguística da realidade ou uma referencialidade estrita do empírico, mas forma de ver e compreender o mundo indissociável do imaginário compartilhado por seus falantes. Desse modo, não há aprendizado efetivo de uma língua sem a constituição de um diálogo intercultural que possibilite a intersecção entre o imaginário do falante e o imaginário do aprendiz.

Camblong, em sentido semelhante, observa, a partir do campo disciplinar da semiótica, que não apenas a estrutura da língua, mas também os elementos culturais e geográficos constituem as interações verbais.

As produções semióticas reforçam suas articulações e correlações com os demais componentes das redes de significação; gestos, posturas corporais, distâncias, odores, olhares, cromatismos e cadências discursivas. A linguagem abandona sua centralidade e sua capacidade integral tanto para gerar quanto para sustentar os universos semióticos. (CAMBLONG, 2004, p. 19-20).¹

Desse modo, também compreendemos que falar uma língua ultrapassa a dimensão subjetiva dos indivíduos que nela se expressam, ou, ao menos, na esteira de Guattari, seria necessário que reconstruíssemos o conceito de subjetividade também no ensino de línguas. Para o pensador francês

[...] parece indicado forjar uma concepção mais transversalista da subjetividade, que permita responder ao mesmo tempo a suas amarrações territorializadas idiossincráticas (Territórios existências) e a suas aberturas para sistemas de valor (Universos incorporais) com implicações sociais e culturais. (GUATTARI, 2012, p. 14).

Dessa forma, o sentido pleno das manifestações linguísticas é indissociável das “Incidências espaciais na conformação da memória e do imaginário desse animal semiótico denominado ‘humano’”². (CAMBLONG, 2004, p. 6). Ou seja, além de regidas por estruturas, as manifestações linguísticas comunicam-se com o ambiente cósmico e cultural da comunidade, logo, devem ser compreendidas a partir de uma perspectiva ecológica (do grego *oikos*, casa, *logos*, saber), isto é, um saber constituído a partir da casa (da sociedade), do espaço e do tempo em que se manifesta.

Maffesoli (2010, p. 119), embora se refira apenas ao imaginário, tece afirmação semelhante: “em oposição à simples razão que é econômica, projetiva, calculadora, a imagem é, antes de tudo, ecológica, inscreve-se num contexto, mesmo que reduzido a um dado grupo”. No mesmo sentido, também consideramos que a língua é fenômeno enraizado no substrato natural da comunidade que a fala.

¹Las producciones semióticas refuerzan sus articulaciones y correlatos com los demás componentes de las redes de significación: gestos, posturas corporales, distancias, olores, miradas, tonos y cadencias discursivas. El lenguaje abandona su centralidad y su capacidad integral tanto para generar, cuando para sustentar los universos semióticos. (CAMBLONG, 2004, p. 19-20). (tradução do autor)

² Incidencias espaciales en la conformación de la memoria y el imaginario de ese animal semiótico denominado ‘humano’”. (tradução do autor)

E tal pensamento ainda impõe outro desdobramento: se colocamos o imaginário como instância superior da produção dos sentidos e a língua como um dos meios de manifestação do imaginário, língua e imaginário são também formas de constituir as experiências do ser no mundo, isto é, fazem parte dos processos de construção dos territórios existenciais e dos universos incorporais (na nomenclatura de Guattari), dos quais participam as leis, as crenças, o meio cósmico, a cultura, a subjetividade, a alteridade, as formas de teatralização do cotidiano, entre vários outros elementos que se manifestam de forma indissociável nas situações de interação verbal.

Assim sendo, aprender outra língua é adentrar em outro mundo, compreender a geografia, os costumes, as histórias, os sabores, os aromas e todo o substrato que constitui cada falante do idioma apreendido. E, nesse ponto, as manifestações estéticas são autênticas formas de “ser no mundo” de um sujeito e de uma comunidade em determinada temporalidade, espacialidade e cultura. Logo, o substrato linguístico que delas emana não se restringe apenas a estruturas sintáticas e/ou funções comunicativas, mas se inscreve profundamente em uma dimensão ecológica que envolve todos os operadores existenciais da comunidade.

2 Narrativas: construções existenciais

A proposta didática que apresentamos neste artigo centra-se no gênero causo, explorado, em princípio, a partir das histórias contadas por *Chicó* no filme *O auto da Compadecida* (2001). A escolha por um gênero narrativo se justifica, conforme exposto, pelo fato de que as narrativas são representações dos territórios existenciais e universos incorporais que constituem os sujeitos em sociedade, e possibilitam aos alunos, além do material linguístico e das manifestações restritas da subjetividade na língua, observar e compreender os conteúdos sociais e semiológicos e a relação de alteridades regidas pelos costumes locais, pelos usos familiares, pelos sentimentos de exclusão ou de pertencimento, pelas leis jurídicas, pela moral e ética, pela autoidentificação, e demais multiplicidade de fatores que constituem o indivíduo no jogo sociocultural que encena no *theatrum mundi*. Ademais, em um continente em que a prática da leitura não é um hábito devidamente difundido e incentivado, narrativas de origem popular, tais como o causo, podem oferecer uma atraente porta de entrada ao universo literário aos discentes. E a escolha de iniciar pela narrativa em sua forma cinematográfica também se orienta a

fim de incentivar os discentes, geralmente condicionados culturalmente à categoria de telespectadores, a tornarem-se leitores de obras literárias.

As narrativas também trazem aos alunos uma percepção do uso da língua que dificilmente conseguiriam contemplar de outra forma, pois, ao confrontarem as narrativas com as suas representações de mundo, ampliam a percepção cultural que possuem do outro, assim como de si mesmos, compreensão que viabiliza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas fundamentais – ler, ouvir, falar e escrever. Essa apropriação dá-se em um contexto intercultural significativo, no qual o aluno pode reconhecer as similitudes e as diferenças entre si e o outro, conhecimento de mundo que melhora não apenas a compreensão da língua estrangeira/adicional estudada, mas também a capacidade de interpretar os textos oriundos da própria língua materna com maior profundidade.

Em semelhante perspectiva, García (2007), referindo-se à utilização de textos literários como instrumento didático no ensino de línguas estrangeiras, destaca vários pontos positivos que tornam os gêneros literários fundamentais em planejamentos didático-pedagógicos. Para García (2007), os textos literários destacam-se dos demais gêneros por: a) o caráter universal dos temas – morte, amor, sexo, amizade, ciúme, entre outros, são temas que atravessam todas as culturas humanas e, dessa forma, podem propiciar ao aluno o estabelecimento de pontos de contato entre ele e o outro, levando-o a compreender que, apesar das distâncias linguísticas, geográficas e culturais, as relações sociais versam, basicamente, sobre os mesmos temas; b) trata-se de material linguístico autêntico e destinado a leitores falantes nativos, e não textos elaborados para o ensino de línguas; c) são meios de transmissão dos códigos sociais e dos costumes das sociedades que falam a língua em estudo e também forma de se descrever a geografia local e as paisagens urbanas e naturais, assim como, meio de fomentar a simpatia pela cultura do outro, fator indispensável ao bom domínio de uma língua estrangeira; d) a riqueza linguística encontrada nos textos – estrutura de composição, estratégias de persuasão, figuras de linguagem, vocabulário, entre outros elementos – pode aumentar o repertório linguístico do aluno; e) podem envolver pessoalmente o aluno, despertando a curiosidade pela história narrada, pelos personagens e suas motivações. Nas palavras do autor,

A coesão do texto com as experiências dos estudantes aumenta o interesse e o envolvimento na aula de língua estrangeira, ao sentir que

seu mundo pessoal afetivo pode contribuir com algo ao texto e vice-versa, o que se reverte em uma maior motivação e participação na aula e, dessa forma, uma aceleração no processo de aprendizagem. (GARCÍA, 2007, p. 9).³

Desse modo, as breves narrativas de *Chicó* em *O auto da Compadecida* servirão para suscitar a atenção dos alunos quanto à relação entre a cultura e o causo, e ao diálogo que se estabelece entre as particularidades geográficas e biológicas de uma região e as narrativas que dela surgem, assim como, incentivar novas leituras. Ademais, é a partir da compreensão desses aspectos que envolvem o gênero que os alunos poderão realizar a adaptação cultural de uma narrativa oriunda de seu país ao contexto nordestino, que é uma das atividades de produção escrita que propomos no artigo, atividade que envolve comparação e diálogo entre culturas, ponto fundamental de uma proposta intercultural.

3 O Nordeste nas aulas de PLA

O Nordeste é a região que congrega mais estados federativos no território brasileiro – Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe. Em razão da grande região que abrange e em função das diferentes características físicas encontradas em sua extensão, a região é dividida em quatro sub-regiões, a saber, meio-norte, sertão, agreste e zona da mata. As sub-regiões sertão e agreste, principalmente em razão das características climáticas e socioculturais, foram cenários de uma vasta e riquíssima produção literária, artística e cinematográfica, na qual se representam belíssimas manifestações da cultura, crença e tradição oral que compõem o mosaico do imaginário nordestino.

A grande produção cultural que tematizou essas sub-regiões do Nordeste brasileiro e a difusão internacional dessas obras promovem também uma grande curiosidade sobre o sertão e o agreste nordestino nos alunos de PLA. Por isso, atividades pedagógicas que propiciem um conhecimento cultural sobre a região são sempre possibilidades atrativas no ensino de Português e no incentivo à leitura.

³ La cohesión del texto com las experiencias de los estudiantes aumentan el interés y la implicación em la clase de lengua, al sentir que su mundo personal afectivo puede aportar algo al texto y vice versa, lo que revierte en una mayor motivación y participación en el aula y por tanto en una aceleración del proceso de aprendizaje en general. (tradução do autor)

Um exemplo dessa produção cultural que consideramos como ponto de partida para a proposta desenvolvida neste artigo é o filme *O auto da Compadecida*, de Guel Arraes. Na obra, a personagem *Chicó* conta a seu amigo *João Grilo* casos que, na estrutura da narrativa, exercem diferentes funções, tais como, ilustrar determinada situação que ocorreu/ocorrerá com os personagens no enredo do filme, introduzir uma questão moral que possa intervir nas decisões futuras dos personagens, justificar ação fracassada ou resultado não esperado de uma ação a outra personagem, encorajar personagem a tomar decisão utilizando o caso como narrativa exemplar, entre outras funções que podem ser consideradas.

Além disso, as histórias de *Chicó* são repletas de elementos subjetivos, sociais, culturais e geográficos que ilustram o imaginário da região, compondo um interessante quadro sobre o modo de vida nordestino, visão que pode propiciar o ponto de partida das atividades propostas no artigo, especialmente o debate sobre o multiculturalismo no continente latino-americano.

4 A sequência didática proposta

A partir das discussões fomentadas sobre as semelhanças e diferenças que compõem a América Latina, os objetivos específicos da proposta são: a) incentivar os alunos à leitura de casos e notícias, tanto em português quanto em espanhol, a fim de compreender as estruturas composicionais, os estilos e os conteúdos temáticos de cada gênero; b) possibilitar que os alunos produzam um caso ambientado no sertão nordestino a partir de um caso de sua cultura de origem, isto é, realizar uma adaptação cultural na qual sejam substituídos, no caso escolhido, o ambiente natural e as personagens originários por elementos que pertencem ao sertão nordestino, contextualizando a narrativa de sua cultura dentro das características climáticas, geográficas, naturais e socioculturais do sertão nordestino; c) incentivar os alunos a elaborar, a partir do caso que produziram, uma notícia fictícia, ou seja, estimular a produção de uma retextualização do gênero caso para o gênero notícia; d) estimular os alunos a divulgar a notícia produzida por eles em mídias virtuais, a fim de acompanhar as percepções sobre a cultura do “outro” expressas nos comentários suscitados a partir da narrativa fictícia noticiada e também observar possíveis exteriorizações negativas, difamatórias ou preconceituosas sobre a região do Nordeste brasileiro, percebendo,

dessa forma, como uma visão estereotipada de determinada cultura, país ou comunidade atravessa, sem maiores reflexões, qualquer conteúdo veiculado sobre tal lugar.

5 O gênero causo no ensino de línguas

Chicó: Quase pego para mais de quinze paca, João.

João Grilo: Estou quase lhe pegando na mentira, Chicó.

Chicó: Oxe, fulerage! Quando foi que já me viu mentindo?

João Grilo: Nunca vi, só ouvi.

Chicó: Pois devia tá lá pra vê.

João Grilo: A mentira?

Chicó: Não, home! As paca. No riacho de Cosme Pinto onde as paca atravessa. É tanta paca, tanta paca que cruza por lá, que a trilha delas fica marcada na água. O riacho vem reto e naquele canto dá uma afundada assim ó.

João Grilo: Oxe! E água é barro pra ficá com o caminho marcado pela passagem dos bicho?

Chicó: Não sei. Só sei que é assim. Eu tava lá atocaiando quando apareceram pra mais de trinta paca.

João Grilo: Cê tinha falado mais de quinze.

Chicó: Ô xente, home! E trinta não é mais que quinze não?

João Grilo: Tá certo! Eu vô cala minha boca pra não espantá suas paca.

Chicó: É melhor memo. Pois aponteí minha papo amarelo e puxei o gatilho. E de repente apareceu na minha frente a égua do Major Antônio Moraes. Eu pensei: “vô matá a égua do Major Antônio Moraes, ele vai me matá. Tem que dá um jeito nisso!”

João Grilo: Que jeito se já tinha puxado o gatilho?

Chicó: Tudo isso eu pensei ligeiro, mais ligeiro ainda eu tampei a boca da espingarda com a mão pro tiro não saí. Chega a bicha ficô assim ó. Quando destampeí, soltei a bala, as paca já tinha ganhado mato.

João Grilo: Vamo larga suas caçada, Chicó. Vamo caçá trabalho. (ARRAES, 2000, transcrição do autor).

Os causos, como a história referida, são narrativas populares que, por meio da ironia, da ambiguidade e/ou do cômico, transmitem valores e costumes, descrevem elementos naturais e expõem a estrutura social de determinada região, construindo uma concisa imagem de uma comunidade.

Oliveira (2006), a partir da análise das estruturas semiolinguísticas dos causos, observa que o gênero constitui-se a partir de quatro categorias principais: a) a lúdica, que explora o riso através da quebra de expectativas culturais, seja por meio da transgressão ou transmutação ilógica de elementos do cotidiano, seja por meio da reversão de valores determinados pelas instituições sociais; b) a crítica, que se sustenta na ironia – representada, geralmente, pelo exagero de costumes, ideias, atividades, ou

situações, a fim de evidenciar o caráter ridículo da cena por meio de estereótipos; c) o revide, narrativa que evidencia embates entre as diferentes “classes sociais”, espécie de vingança nas quais os mais fracos conseguem, geralmente por meio da criatividade e/ou sagacidade, subverter a vontade dos mais abastados – é frequente nessas histórias a crítica aos poderes institucionalizados (representados na figura de padres, prefeitos, polícias) e à subserviência aos que detêm o poder econômico; nessa categoria a reviravolta ocorre geralmente com a desmoralização, sempre pelo uso do poder da comunicação/persuasão, dos representantes das instituições pelo “caipira matuto”; d) a aterrorizante, narrativa que objetiva causar medo nos ouvintes, em que geralmente a personagem sofre uma transformação corporal e/ou espiritual, sanção decorrente de um erro ou excesso cometido dolosa ou culposamente; próximos das histórias exemplares, os causos aterrorizantes destacam valores e regras do grupo e, dessa forma, constituem uma espécie de estratégia pela qual o grupo mantém suas tradições na exposição narrativa do direito consuetudinário do grupo social e exemplificação das sanções impostas àqueles que o transgridem.

Também é importante ressaltar que o causo é forma de representar e constituir identidades sociais, valorizando ou depreciando personagens que representam classes da comunidade, motivo pelo qual a presença de estereótipos é constante no gênero. Dessa forma, deve-se levar o aluno a perceber que sabedoria, esperteza, coragem, convicção, confiabilidade, covardia, deslealdade, entre outras características e valores axiológicos que os personagens podem assumir, são predicados existenciais que servem para localizar grupos sociais na dinâmica da comunidade. Ainda, além do plano subjetivo e social, há nos causos uma constante interação com os elementos naturais, podendo servir ao aluno de ilustração das características geográficas de uma região.

No âmbito linguístico, o causo pode promover interessante trabalho sobre os tempos verbais do passado, principalmente quanto ao uso da primeira pessoa, pois, geralmente o narrador participa da história. A narração em primeira pessoa também auxilia os alunos a compreender as construções sintáticas que utilizarão em situações de interação verbal que demandarem relatos pessoais. Além disso, o uso da modalidade oral da língua é preferencial no gênero, possibilitando exemplos de marcadores conversacionais, assim como retrata o uso de vocábulos e expressões regionais que dificilmente seriam encontradas em outros gêneros escritos, ampliando o vocabulário da língua. Ademais, quando encenado, como no caso da produção fílmica *O auto da Compadecida*, o causo também fornece variações fonéticas e prosódicas da língua, bem

como, ilustrações das expressões faciais e dos movimentos corporais que compõem as interações verbais.

Sob essa perspectiva, o caso contado por Chicó e transcrito anteriormente pode ser caracterizado na categoria lúdica, visto que, por meio de uma transmutação ilógica de elementos cotidianos, quebra as expectativas do ouvinte/leitor e provoca o riso por meio do inusitado contido no relato. Além disso, o caso também destaca elementos da fauna, da flora e da geografia local, tais como as pacas, a égua, os rios; e personagens que representam grupos sociais da comunidade, tais como Chicó, o matuto esperto que sobrevive às adversidades climáticas e sociais por meio da astúcia e da habilidade com a linguagem na elaboração de narrativas, e o major, que representa os poderes opressores constituídos na sociedade.

A categoria e os elementos naturais e socioculturais como os descritos acima, assim como termos e expressões linguísticas populares, são, entre outros, os aportes que estruturam as narrativas que os alunos deverão ter a sensibilidade de identificar nos casos de sua cultura e, posteriormente, a tarefa de trocá-los por elementos que fazem parte do sertão e do agreste nordestino no trabalho de adaptação cultural da narrativa. É interessante observar que, para realizar a adaptação cultural, será necessário um trabalho de coleta de informações sobre elementos naturais, históricos e culturais do sertão nordestino, o que, incentivando a leitura, permitirá também ao aluno ampliar seu repertório linguístico e cultural sobre a região.

6 Do caso à notícia: desvelando os preconceitos sociais

Depois dos discentes adaptarem culturalmente o caso de sua cultura ao contexto do sertão nordestino, a próxima atividade proposta consiste na retextualização do gênero literário caso para o gênero jornalístico notícia. Primeiramente, como é aconselhável no trabalho com gêneros, várias notícias são selecionadas e, a partir desses exemplos, a estrutura composicional, o estilo e os conteúdos temáticos são explorados; posteriormente, parte-se para a produção pelos discentes. Quanto à atividade de retextualização, cabe destacar que não é a metodologia e/ou os pressupostos teóricos, já abordados em diversas publicações, que nos propomos a expor neste artigo, mas as razões a partir das quais elaboramos a atividade.

Um elemento fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira/adicional é o grau de aceitação e engajamento do aluno em relação à cultura

estrangeira. As visões preconceituosas e a construção de estereótipos são barreiras que impedem a constituição de uma relação intercultural com o outro, fundamental para o aprendizado efetivo de uma língua estrangeira/adicional, assim como para a compreensão das diversas manifestações culturais existentes dentro de um país para alunos de língua materna.

Na UNILA, instituição na qual os alunos hispano-falantes frequentam aulas de português e os alunos brasileiros, de espanhol, observa-se esse problema na própria constituição dos círculos de relacionamento entre os estudantes, que, frequentemente, dividem-se em nacionalidades e mantêm pouco ou nenhum contato entre grupos.

Nesse contexto, surgiu a necessidade de propor atividades que desvelassem os preconceitos e viabilizassem uma profunda reflexão sobre a multiplicidade cultural do continente; ou seja, de mostrar aos discentes quem de fato é o outro que convive com ele. Pensando a partir dessa carência, a ideia fundamental foi mostrar aos alunos que a cultura alheia, quando observada de maneira leviana e/ou preconceituosa, facilmente transforma-se no humor superficial da “comédia de costumes” e/ou na estereotipação folclórica do outro.

Para tal fim, discutimos possibilidades de mostrar aos discentes como se constituem as visões superficiais do outro e uma dessas possibilidades é a atividade sugerida nesta seção desse trabalho, que consiste em propor ao aluno transformar o caso de sua cultura (que foi adaptado ao contexto do sertão nordestino na atividade anterior) em uma notícia e, posteriormente, veicular a notícia em mídias sociais a fim de observar as manifestações preconceituosas e/ou negativas (possivelmente manifestas nos comentários sobre a notícia veiculada). A observação dos comentários possibilita aos discentes, além da interação verbal escrita, que percebam nitidamente como o que pensamos do outro, muitas vezes, não retrata a realidade, mas, sim, uma visão superficial e calcada em preconceitos.

Para essa atividade de retextualização do gênero textual caso em notícia, trabalhamos com os alunos o estilo jornalístico denominado de policialesco, pois o tom apelativo desse estilo, reconhecido principalmente pelo desrespeito à diversidade cultural e pela reiterada violação da dignidade humana e de muitos outros direitos constituídos, é propício para desencadear manifestações preconceituosas, quase sempre expressas em comentários irônicos sobre os fatos noticiados.

Assim, o caminho do caso à notícia, além de aumentar o repertório linguístico do aluno e a compreensão das estruturas composicionais, estilos e conteúdos temáticos

dos dois gêneros, propicia um ensino no qual a dimensão cultural é o elo fundamental do processo de aprendizagem.

Considerações finais

Antonio Cândido (1999) caracteriza a literatura como manifestação artística que possibilita a transformação e a humanização do homem e da sociedade e aponta três principais funções da literatura: a função psicológica, que permite ao leitor sair de sua realidade imediata e adentrar em um mundo de imaginação, reflexão, identificação e catarse; a função formadora, na qual a literatura atua como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante; e a função social, por meio da qual a literatura retrata os diversos segmentos e culturas da sociedade.

Neste trabalho, expomos atividades que, além de cativar os alunos pela imaginação, identificação e catarse que a literatura proporciona, possibilitam aos discentes, com o auxílio do gênero notícia, perceber aspectos culturais do nordeste brasileiro que, na maioria das vezes, são apenas conhecidos de maneira superficial, caricata e imbuídos de preconceitos.

Nesse sentido, além dos conhecimentos linguísticos, também consideramos a necessidade da construção de uma metodologia intercultural de ensino-aprendizagem de línguas que viabilize aos discentes a percepção dos pontos de convergência e divergência entre as representações de seu imaginário e do imaginário do outro, para que, assim, possam acolher a cultura da língua estudada, ponto fundamental tanto para o ensino da Língua Portuguesa quanto para a própria dimensão humanizadora de que deve estar eivada qualquer proposta de ensino.

REFERÊNCIAS

CAMBLONG, A. *Cuadernos de Recievenido: Habitantes de frontera*. Universidade de São Paulo: Humanitas, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de males*, Campinas, Número especial Antonio Candido, 1999. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/remate/article/view/3560>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

GARCÍA, M. D. A. Como llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

O AUTO DA COMPADECIDA. Direção (roteiro e adaptação) de Guel Arraes. Lereby Produções. Brasil: 1999. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 1999. Suporte VHS. (155 minutos), colorido.

OLIVEIRA, I. R. *O gênero causo: narratividade e tipologia*. 2006. 135 f. Tese. (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, J. M. *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

WUNENBURGER, J. *O imaginário*. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Data de submissão: 20/03/2015

Data de aprovação: 22/04/2015