



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**LEMBRAR PARA NÃO ESQUECER: MEMÓRIA, HISTÓRIA E FICÇÃO EM AULA DE
LÍNGUA ESPANHOLA**

JOSÉ VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR

CAMPINA GRANDE – PB

2017

JOSÉ VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR

**LEMBRAR PARA NÃO ESQUECER: MEMÓRIA, HISTÓRIA E FICÇÃO EM AULA DE
LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Ensino de Língua e Literaturas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz

Co-orientadora: Profa. Dra. Ariadne Costa da Mata

CAMPINA GRANDE – PB

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

C8371 Costa Junior, José Veranildo Lopes da.
Lembrar para não esquecer : memória, história e ficção em aula de Língua Espanhola / José Veranildo Lopes da Costa Junior. – Campina Grande-PB, 2017.
159 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Profª. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz, Profª. Dra. Ariadne Costa da Mata".

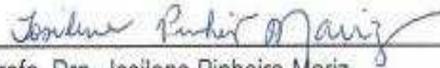
Referências.

1. Literatura Hispano-Americana. 2. Ensino de Literatura em Língua Espanhola. 3. Literatura, história e memória. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Mata, Ariadne Costa da. III. Título.

CDU 811.134.2(043)

JOSÉ VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR

FOLHA DE APROVAÇÃO



Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Orientadora

Profa. Dra. Ariadne Costa da Mata
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Co-orientadora



Prof. Dr. Wanderlan da Silva Alves
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Examinador Externo



Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Examinador Interno



Profa. Dra. Isis Milreu
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Suplente

“A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”.

À memória de *Ana Paula Sucupira Gomes da Costa*, minha mãe.

“Eu acredito, talvez até ingenuamente, no papel transformador da literatura. Filho de uma lavadeira analfabeta e um pipoqueiro semianalfabeto, eu mesmo pipoqueiro, caixeiro de botequim, balconista de armarinho, operário têxtil, torneiro-mecânico, gerente de lanchonete, tive meu destino modificado pelo contato, embora fortuito, com os livros. E se a leitura de um livro pode alterar o rumo da vida de uma pessoa, e sendo a sociedade feita de pessoas, então a literatura pode mudar a sociedade. Em nossos tempos, de exacerbado narcisismo e extremado culto ao individualismo, aquele que nos é estranho, e que por isso deveria nos despertar o fascínio pelo reconhecimento mútuo, mais que nunca tem sido visto como o que nos ameaça. Voltamos às costas ao outro – seja ele o imigrante, o pobre, o negro, o indígena, a mulher, o homossexual – como tentativa de nos preservar, esquecendo que assim implodimos a nossa própria condição de existir. Sucumbimos à solidão e ao egoísmo e nos negamos a nós mesmos. Para me contrapor a isso escrevo: quero afetar o leitor, modificá-lo, para transformar o mundo. Trata-se de uma utopia, eu sei, mas me alimento de utopias. Porque penso que o destino último de todo ser humano deveria ser unicamente esse: o de alcançar a felicidade na Terra. Aqui e Agora”.

Luiz Ruffato, 2013.

AGRADECIMENTOS

Acendo a história,
me apago a mim.
No fim destes escritos, serei
De novo uma sombra sem voz.

Terra sonâmbula, Mia Couto (1992).

Primeiramente, quero agradecer a minha orientadora, Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz, por me ensinar a pesquisar com ética e comprometimento. Com você aprendi a mergulhar em muitos mares, entre eles, o complexo mar do ensino de literatura. Gratidão!

À minha co-orientadora, Profa. Dra. Ariadne Costa da Mata, pelas orientações precisas e pelas palavras de apoio. Espero que logo, no Brasil ou nos Estados Unidos, possamos nos encontrar para tomar um café com açúcar mascavo e muitas saudades.

Ao Prof. Dr. Wanderlan da Silva Alves, pela valiosa contribuição durante a qualificação e defesa final deste trabalho. Além do mais, agradeço pelos inúmeros empréstimos de livros e pelos diálogos literários.

Ao Prof. Dr. Marco Antônio Costa, pela arguição desta dissertação na qualificação e defesa final, assim como pela disponibilidade para com minha pesquisa.

À Profa. Dra. Denise Lino de Araújo pela disponibilidade para dialogar comigo sobre formação docente e ensino de língua(s). Obrigado pelas interlocuções!

À Profa. Dra. Isis Milreu pelos empréstimos de livros e diálogos sobre ensino de literatura.

Não posso deixar de dizer que este trabalho foi escrito a muitas mãos e com o coração cheio de saudade agradeço a minha mãe Ana Paula Sucupira Gomes da Costa, quem me ensinou a ser forte, quando em uma manhã de dezembro o meu mundo desabou. Nesta mesma manhã, aprendi mais uma lição: o poeta morre, mas a poesia sobrevive.

Aos queridos Thays Albuquerque e Jonas Leite pelo apoio constante e pela amizade valiosa.

Aos meus amigos: Aluska Almeida, Antonio Carlos, Bruna Stefânia, Dani Alexa, Eduardo Breno, Gilda Carneiro, Karine Viana, Kátia Macedo, Maísa Gomes, Neila Côelho, Patrícia Gomes, Ricard Bezerra, Roberta Rosa, Rickison Cristiano, Rayanne Chagas, Thalyta Dias e Vilma Souza.

Aos meus colegas de mestrado: Alanne, Amanda, Luciana Vieira, Luciana Parnaíba e Melina.

A toda a minha família pela acolhida nos dias de tempestade, de modo especial a Ana Helena, Heloisa Helena, Stephanie, Jennifer, Hilmário, Tia Vera, Joilton, Gesildo e ao meu pai.

À Gabriela Sucupira, a pessoa mais importante da minha vida – com a certeza de que juntos venceremos todos os obstáculos.

À memória da minha avó, Risolene Sucupira, com saudade!

A CAPES pela bolsa de estudos.

Ao Movimento Estudantil e ao Centro Acadêmico de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, lugares indispensáveis na minha formação cidadã.

Ao movimento social que encontra-se permanentemente nas ruas do Brasil defendendo os direitos dos trabalhadores, lutando por uma educação pública de qualidade e para todos, além de um sistema de saúde acessível.

Aos cinco elementos essenciais: a vontade de viver, o desejo de transformar, a resistência, a liberdade e ao amor.

Ao amor – pois andaram grafitando pelos muros da cidade que o amor é uma oportunidade, não importa cor, credo, sexo ou idade.

RESUMO

Considerando a histórica problemática que envolve a relação indissociável entre língua e literatura no campo de ensino de línguas estrangeiras, esta dissertação deságua na confluência entre memória, história e ficção no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, resultando em uma experiência metodológica que considera fatos históricos como uma ferramenta didática para incentivar a escrita em primeira pessoa na sala de aula. Esta pesquisa aplicada, de cunho descritivo, cujos procedimentos de análise se inserem no campo da pesquisa-ação, promove a reconstrução do passado a partir das recordações e da escrita no contexto de ensino de Língua Espanhola. No que diz respeito à relação entre literatura e história, propomos uma leitura crítica, sob o viés das escritas de si e da memória, tendo como suporte a obra autobiográfica *Vivir para contarla* (2007) e um trecho selecionado de *Cien años de soledad* (2014), de Gabriel García Márquez, realizando um paralelo exploratório entre a autobiografia e a ficção para analisar o processo de reconstrução do episódio histórico de *La masacre de la bananera*, ocorrido em 1928, na Colômbia. Em busca de alcançar os objetivos, realizamos um curso de extensão com alunos de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola, oriundos do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (CEDUC/UEPB) e da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/UFCG), no qual focalizamos no elemento da memória como meio motivador para a escrita de narrativas memorialísticas. A fundamentação teórico-metodológica está ancorada, sobretudo, nos estudos sobre literatura hispano-americana e ensino de literatura em línguas estrangeiras. Neste sentido, apoiamos-nos no aporte teórico de Ricoeur (2007), quanto à ideia de “dever de memória” e no compromisso com o passado. Recorremos aos estudos sobre memória de Assmann (2015) e Huyssen (2014), além das contribuições sobre o espaço autobiográfico em Arfuch (2010), Klinger (2007), Lejeune (2008) e Gasparini (2014). Para as questões de didática, apoiamos-nos nas contribuições metodológicas de Andrade Junior (2011), Brait (2000; 2010), Compagnon (2009), Nascimento e Trouche (2008), Pinheiro-Mariz (2008; 2012), entre outros. O *corpus* analítico desta dissertação é composto por sete produções escritas secundárias e dez produções escritas finais, além de um questionário. A primeira categoria de análise diz respeito à ocorrência da memória nas produções escritas pelos estudantes. A segunda categoria de análise mobiliza nos questionários as respostas dos alunos sobre as razões que justificam o ensino de literatura na sala de aula. Como resultado, percebemos que a abordagem da memória na sala de aula possibilita um contato com o passado através da ficção, das recordações e da escrita. Além do mais, este estudo mostra, através do questionário aplicado, que o ensino de literatura na educação superior é uma discussão atual, apontando para a dificuldade da abordagem do texto literário pelos estudantes participantes da pesquisa. Ressaltamos, também, a complexa problemática que envolve a formação de professores em língua espanhola nos cursos de Letras do CEDUC/UEPB e da UAL/UFCG, através de lacunas nos estudos literários, linguísticos e de didática de ensino de línguas, apresentadas pelos estudantes. Mesmo considerando que os alunos participantes da pesquisa encontravam-se durante o processo de formação docente, esperamos que este estudo possibilite um (re)pensar sobre o currículo e o perfil do profissional formado por ambas as instituições, contribuindo, assim, com a formação dos futuros professores de língua espanhola.

Palavras-chave: Literatura Hispano-americana. Ensino de Literatura em Língua Espanhola. Literatura, história e memória. Gabriel García Márquez. Formação docente.

RESUMEN

Considerando la histórica problemática que envuelve la relación indisoluble entre lengua y literatura en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, esta disertación se acerca a la confluencia entre memoria, historia y ficción en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, resultando en una experiencia metodológica que considera hechos históricos como una herramienta didáctica para incentivar la escritura en primera persona en el aula. Este trabajo, de base descriptiva, cuyos procedimientos de análisis se insertan en el campo de la investigación-acción, promueve la reconstrucción del pasado a partir de las recordaciones y de la escritura en el contexto de enseñanza de lengua española. Acerca de la relación entre literatura e historia, hemos propuesto una lectura crítica, bajo las escrituras del “yo” y de la memoria, teniendo como soporte la autobiografía *Vivir para contarla* (2007) y un fragmento seleccionado de *Cien años de soledad* (2014), de Gabriel García Márquez, realizando un paralelo exploratorio entre la autobiografía y la ficción para analizar el proceso de reconstrucción del episodio histórico de La masacre de la bananera, sucedido en 1928, en Colombia. Para lograr los objetivos, realizamos un curso de extensión con alumnos de la Licenciatura en Lengua Española del *Centro de Educação* de la Universidad Estadual da Paraíba (CEDUC/UEPB) y de la *Unidade Acadêmica de Letras* de la Universidad Federal de Campina Grande (UAL/UFCG), en el cual focalizamos en el elemento de la memoria como medio motivador para la escritura de narrativas memorialistas. El aporte teórico-metodológico se fundamenta en los estudios sobre literatura hispanoamericana y enseñanza de literatura en lenguas extranjeras. En este sentido, nos apoyamos en el aporte teórico de Ricoeur (2007), bajo la idea de “deber de memoria” y en el compromiso con el pasado. Utilizamos los estudios sobre memoria de Assmann (2015) y Huyssen (2014) y acerca del espacio autobiográfico en Arfuch (2010), Klinger (2007), Lejeune (2008) y Gasparini (2014). Para las cuestiones de didáctica, nos apoyamos en las contribuciones metodológicas de Andrade Junior (2011), Brait (2000; 2010), Compagnon (2009), Nascimento y Trouche (2008), Pinheiro-Mariz (2008; 2012), entre otros. El *corpus* analítico de esta disertación es compuesto por siete producciones escritas secundarias y diez producciones escritas finales, además de un cuestionario. La primera categoría de análisis se relaciona a la presencia de la memoria en las producciones escritas de los estudiantes. La segunda categoría de análisis discute en los cuestionarios las repuestas de los estudiantes sobre las razones que justifican la enseñanza de literatura en el aula. Como resultado, percibimos que el abordaje de la memoria en el aula posibilita un contacto con el pasado a través de la ficción, de los recuerdos y de la escritura. Además, este estudio muestra, a través del cuestionario aplicado, que la enseñanza de literatura en la educación superior es una discusión actual, señalando para la dificultad de abordaje del texto literario por los estudiantes de la investigación. Resaltamos, también, la compleja cuestión que envuelve la formación de profesores en lengua española del CEDUC/UEPB y de la UAL/UFCG, a través de los huecos de formación en los estudios literarios, lingüísticos y de didáctica de enseñanza de lenguas, presentados por los estudiantes. Mismo considerando que los alumnos participantes de la investigación se encontraban a lo largo del proceso de formación docente, esperamos que este estudio posibilite un (re)pensar sobre el currículo y el perfil del profesional formado por estas instituciones, contribuyendo, así, con la formación de los futuros profesores de lengua española.

Palabras clave: Literatura hispano-americana. Enseñanza de Literatura en Lengua Española. Literatura, historia y memoria. Gabriel García Márquez. Formación docente.

ABSTRACT

Considering the historical problem which involves the inseparable relation between language and literature in the field of teaching foreign languages, this dissertation flows into the junction of memory, history and fiction in the teaching of Spanish as a Foreign Language, resulting in a methodological experience which considers historical facts as a didactic tool to encourage the writing in first person in the classroom. This applied descriptive research, whose analytical procedures are inserted in the field of action-research, promotes a reconstruction of the past from memories of writing in the context of teaching Spanish. Concerning the relation between literature and history, we propose a critical reading, on the perspective of self writing and memory, having as support the autobiographical work *Vivir para contarla* (2007) and a selected sketch of *Cien años de soledad* (2014), by Gabriel García Márquez, carrying out an exploratory parallel between autobiography and fiction to analyze the process of reconstruction of the historic event of *La masacre de la bananera*, which took place in 1928, in Colombia. To achieve our goals, we carried out an extension course with undergraduate students of the Spanish Language Course, from the Education Center of the State University of Paraíba (CEDUC/UEPB) and from the Language Department of the Federal University of Campina Grande (UAL/UFCG), in which we focused on the memory element as a motivation means to the writing of memory narratives. The theoretical-methodological foundation is grounded, mainly, on the studies about Spanish American literature and the teaching of literature in foreign languages. Accordingly, we are based on the theoretical contribution of Ricoeur (2007), regarding the idea of “duty of memory” and on the commitment to the past. We searched the studies about memory of Assmann (2015), and Huyssen (2014) and about the autobiographical space in Arfuch (2010), Klinger (2007), Lejeune (2008), and Gasparini (2014). As far as the didactic matters are concerned, we relied on the methodological contributions of Andrade Junior (2011), Brait (2000; 2010), Compagnon (2009), Nascimento e Trouche (2008), Pinheiro-Mariz (2008; 2012), among others. The analytical corpus of this dissertation is composed by seven secondary written productions and ten final written productions, besides a questionnaire. The first category of analysis is about the occurrence of memory in the written productions of the students. The second category of analysis treats, in the questionnaires, the students’ answers about the reasons which justify the teaching of literature in the classroom. Thus, we noticed that the memory approach in the classroom enables a connection with the past through fiction, memories, and writing. Furthermore, this study shows, through the applied questionnaire, that the teaching of literature in higher education is a current debate, pointing to the difficulty of approach of the literary text by the participants of the research. We highlight, also, the complex problem which involves teacher education in Spanish in the CEDUC/UEPB courses, as well as in UAL/UFCG, through the gaps on the literary, linguistic, and language teaching didactic studies, shown by the students. Even considering that the participants of the research were in the process of teacher education, we hope that this study enables a (re)thinking about the curriculum and the profile of the professional graduated by both institutions, contributing, thus, with the education of future teachers of the Spanish language.

Keywords: Spanish American literature. Teaching of Literature in Spanish. Literature, history and memory. Gabriel García Márquez. Teacher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Porcentagem de acordo com profissão dos estudantes	86
Gráfico 02: Porcentagem de acordo com idade dos estudantes	87
Gráfico 03: Porcentagem de acordo com a abordagem dos textos literários nos cursos de Letras	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Primeira etapa do curso: diagnóstico sobre leitura literária e formação de professores de literatura em língua estrangeira	80
Quadro 02: Leitura e discussão das obras literárias	81
Quadro 03: Produção das atividades finais de escrita	82
Quadro 04: Enunciado da primeira proposta de escrita	83
Quadro 05: Enunciado da segunda proposta de escrita	83
Quadro 06: Enunciado da terceira proposta de escrita	83
Quadro 07: Enunciado da proposta final de escrita	84
Quadro 08: Questionário: visão dos estudantes sobre as práticas de leitura na família	89
Quadro 09: Questionário: visão dos estudantes sobre livros literários lidos no curso de Letras.....	90
Quadro 10: Questionário: visão dos estudantes sobre preparação para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola	92

Quadro 11: Questionário: visão dos estudantes sobre a relevância dos textos literários para as aulas	93
Quadro 12: Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE.....	113
Quadro 13: Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE.....	114
Quadro 14: Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE.....	115
Quadro 15: Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE.....	116
Quadro 16: Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE.....	117
Quadro 17: Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo 1. LEMBRAR PARA NÃO ESQUECER: LA MASACRE DE LA BANANERA EM GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ	
1.1 Onde tudo começou.....	22
1.2 Esquecer, lembrar e recontar.....	27
1.3 Apontamentos sobre as escritas de si na literatura hispano-americana.....	33
1.4 Memória individual e memória coletiva.....	44
1.5 Não foi um sonho: <i>La masacre de la bananera</i> em <i>Vivir para contarla</i> e <i>Cien años de soledad</i>	48
Capítulo 2. A DIDÁTICA DO TEXTO LITERÁRIO: POR UMA SALA DE AULA INTERCULTURAL	
2.1 Língua e literatura: pressupostos de uma falsa dicotomia.....	57
2.2 Literatura em língua estrangeira e direitos humanos.....	64
2.3 O texto literário como meio para trocas interculturais.....	69
Capítulo 3. PERCURSO METODOLÓGICO: A LITERATURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA	
3.1 Classificação da pesquisa.....	75
3.2 Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	76
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	78
3.4 Passo a passo da proposta metodológica.....	78
3.5 Descrição do ambiente e do público-alvo da pesquisa.....	84
3.5.1 Perfil do leitor.....	85
3.5.2 Experiência literária.....	87
3.6 Categorias de análise.....	94
Capítulo 4: LA MASACRE DE LA BANANERA NA SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA DE ESCRITA EM PRIMEIRA PESSOA	
4.1 <i>Vivir para contarla</i> : o fio da memória nas produções escritas.....	96
4.2 <i>Literatura pra quê?</i> O que dizem os licenciandos.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....	130
ANEXOS.....	135

INTRODUÇÃO

Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo.¹

Gabriel García Márquez
Cien años de soledad (2014)

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo recuerda para contarla.²

Gabriel García Márquez.
Vivir para contarla (2007).

Existe uma forte relação entre literatura e história que marca os mais diversos contextos, períodos cronológicos, países e escritores, tendo como característica básica a produção literária baseada em fatos e momentos históricos. Essa relação é importante, pois permite que a arte, de certa forma, represente a vida, sendo também a vida, uma representação da arte.

Quando olhamos para a literatura hispano-americana, percebemos que muitos escritores, entre eles Gabriel García Márquez, se ocuparam em reconstruir o passado e reviver o trauma como tentativa de resguardar as recordações através de uma infinidade de gêneros, tais como autobiografias, relatos de viagem, testemunhos e romances autobiográficos.

Não obstante essa realidade, o mundo contemporâneo encontra nas artes uma forma de protestar contra a realidade social, localizando na literatura um meio para preservar as memórias vividas. Acrescentamos, assim, como característica da arte produzida no mundo hispano-americano, a forte relação entre literatura – história – memória (HUYSEN, 2014).

¹ Macondo era então uma aldeia de vinte casas de barro e taquara, construídas à margem de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las tínhamos que apontar com o dedo. (As traduções foram elaboradas pelo autor desta dissertação, salvo menções contrárias).

² A vida não é a que vivemos, e sim a que recordamos e como recordamos para contá-la.

Esta dissertação enfatiza a relação literatura, memória e ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, considerando o período de sangue vivenciado em 1928, na Colômbia, ocupando-se da memória na narrativa literária do escritor Gabriel García Márquez, quando uma greve operária resultou na morte silenciosa de inúmeros trabalhadores de uma empresa multinacional. Além do mais, como desdobramento em relação à análise das obras *Cien años de soledad* (2014)³ e *Vivir para contarla* (2007), propusemos uma intervenção metodológica para abordar o texto literário na aula de língua espanhola, desenvolvendo a escrita literária.

Inicia-se no ano de 1928, um genocídio de trabalhadores após a implantação da empresa norte-americana *United Fruit Company* (doravante UFC), no mercado de produção de frutas na Colômbia, quando os operários decretaram uma grande greve contra as condições trabalhistas, as fraudes e a excessiva carga-horária de trabalho nessa grande produtora no mercado latino-americano.

O episódio ficou conhecido como *La masacre de la bananera*, após a morte de um número flutuante⁴ de 3.000 operários que não aceitaram as condições de trabalho impostas pela empresa norte-americana. Neste sentido, Gabriel García Márquez ocupa-se do conhecido episódio para reconstruir a história e a memória coletiva em duas de suas obras: *Cien años de soledad* (2014) e *Vivir para contarla* (2007), no qual pode-se notar a reconstrução do mesmo episódio histórico a partir de duas perspectivas diferentes: a ficcional e a autobiográfica.

Importante destacar que a *United Fruit Company* não pode ser reduzida apenas a uma grande multinacional que provocou a morte de inúmeros trabalhadores após uma greve operária, pois o contexto é ainda mais grave e complexo. É importante mencionar também o caráter de autoritarismo como marca dessa empresa

³ A obra mencionada foi originalmente publicada no ano de 1967, entretanto, citamos a obra consultada publicada no ano de 2014.

⁴ Estima-se que aproximadamente 3.000 trabalhadores foram mortos, mas o número é incerto, pois após o genocídio os corpos foram jogados no mar. A empresa, também, desapareceu com os registros dos trabalhadores, o que impossibilitou a contagem de mortos.

na América Latina, o que promoveu de modo semelhante, a instauração de uma ditadura na Colômbia que girava em torno dos empregos gerados, em regime de escravidão e da influência política da multinacional no país.

A narrativa de Gabriel García Márquez, construída em torno de uma grande produtora de frutas, dialoga com uma forte tradição da América Latina com os produtos da terra, entre eles, o café, o milho e a banana. Na Conferência Anual da Revista *Cuadernos de Literatura*⁵, o estudioso Héctor Hoyos (2014), trata da *Aproximación de la materia prima y el deseo en la cultura colombiana*,⁶ no qual aponta para a construção de romances importantes para a literatura hispano-americana, entre eles: *María*, de Jorge Isaacs (1867); *La vorágine*, de José Eustasio Rivera (1924); *La virgen de los sicarios*, de Fernando Vallejo (1994) e *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez (2014), como narrativas que se desenvolvem através de um produto, coisa ou planta tipicamente latino-americana. Percebe-se a importância da banana para a narrativa de García Márquez, como forma de denúncia do autoritarismo, da corrupção e da opressão nos países chamados de República das Bananas.

Por sua vez, este estudo fundamenta-se no “dever de memória”, postulado por Ricoeur (2007), para quem as sociedades contemporâneas possuem um compromisso com o passado e com as recordações, devendo, portanto, lembrar para não esquecer. A abordagem da memória na sala de aula é importante para que as novas gerações conheçam a história de um passado sombrio vivido no continente, evidenciando, dessa forma, o compromisso das sociedades contemporâneas com a memória e com o passado (RICOEUR, 2007).

Assim, o trabalho com o passado é uma arma contra o esquecimento, sobretudo no atual contexto em que a América Latina vivencia dias de fascismo e autoritarismo, como ações de uma direita ultraconservadora que aprova pautas e

⁵ Cadernos de Literatura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lfcloeqBBg>
Acesso em Janeiro de 2016.

⁶ Aproximación da matéria prima e o desejo na cultura colombiana.

medidas que se voltam contra o povo, eliminando as políticas sociais em nome de um projeto de estado neoliberal voltado para a manutenção das hierarquias sociais⁷.

Dessa forma, quando pensamos na reconstrução de *La masacre de la bananera* escrita por Gabriel García Márquez na ficção e por uma suposta referencialidade, notamos algumas das funções da literatura para o ensino de línguas, como a ideia cunhada por Antônio Cândido (2004) de que a literatura humaniza e, assim, a literatura apresenta-se como direito humano. Além do mais, percebe-se também, o diálogo entre literatura e alteridade, proporcionando aos aprendizes de língua espanhola o contato com o outro e com a realidade do outro e de acordo com Luiz Ruffato, no discurso⁸ proferido em Frankfurt, no ano de 2013: “[...] é a alteridade que nos confere o sentido de existir”.

Na sala de aula, a literatura pode ser uma aliada no processo de aprendizado de línguas estrangeiras baseado na experiência intercultural e pela não dissociação entre língua e literatura, pois as potencialidades didáticas da obra literária nas aulas vão além da análise linguística, perspectiva apontada nas contribuições metodológicas sobre ensino de línguas de Andrade Junior (2011), Brait (2000; 2010), Nascimento; Trouche (2008), Pinheiro-Mariz (2008; 2012), Santoro (2007), Sánchez (2012), entre outros.

A abordagem em sala de aula com a reconstrução de *La masacre de la bananera* nas obras *Cien años de soledad* e *Vivir para contarla* oferece ao aprendiz de língua espanhola a ideia em comum de que o referente do evento histórico se perdeu na ficção e na referencialidade, dando aos alunos a possibilidade de refletir sobre a

⁷ Referimo-nos ao avanço da direita ultraconservadora na América Latina. No Brasil, ganha destaque o processo ilegítimo de destituição da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff e a retirada de direitos essenciais, operada por Michel Temer. Citamos alguns exemplos de pautas que se voltam contra o povo: o congelamento dos investimentos em saúde e educação por 20 anos, a mudança do currículo do ensino médio, a proposta do projeto Escola sem Partido, o desmonte da previdência social e o fim de políticas assistenciais. Aqui, cabe destacar ainda, os atuais processos de opressão aos movimentos sociais, em cidades como São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro. Na Argentina, percebe-se o acentuado aumento do nível da pobreza após as eleições de Mauricio Macri e uma repressão aos movimentos sociais.

⁸ Link de acesso para o discurso de Luiz Ruffato: https://www.youtube.com/watch?v=tsqcziX5_6E

relação entre 'a sua história de vida individual e os eventos históricos', de reconstruir suas memórias coletivas, além de perceber como sua escrita constrói a verdade, a partir da dificuldade de reconstruir o passado mediado por uma perspectiva interdisciplinar para o ensino de línguas estrangeiras.

Partindo das contribuições metodológicas sobre interculturalidade de Andrade Junior (2008) e Paraquett (2007; 2010; 2012), acreditamos que o texto literário pode ser um aliado cultural na sala de aula de língua espanhola, resultando em uma aprendizagem intercultural e, no caso particular desta pesquisa, é a partir da leitura literária que o estudante de língua espanhola entrará em contato com a reconstrução do passado e com o exercício de lidar com o trauma do outro, evidenciando-se um processo de ressignificação e reconstrução do "eu" a partir da alteridade.

Portanto, a asserção que permite a formulação dos objetivos desta pesquisa diz respeito à possibilidade de trabalhar na sala de aula de ELE textos autobiográficos para incentivar a escrita literária em língua espanhola. Propusemos, além do mais, duas perguntas de pesquisa que guiam este estudo: a) É possível abordar textos literários na aula de língua espanhola?; b) O texto literário pode incentivar a escrita literária em língua espanhola?

Este trabalho tem como objetivo geral traçar um paralelo exploratório entre a obra ficcional *Cien años de soledad* e a autobiografia *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez no processo de reconstrução do episódio histórico de *La masacre de la bananera*, para discorrer sobre as potencialidades do texto literário na construção de uma sala de aula intercultural.

Esta pesquisa está fundamentada em duas grandes áreas: a) Literatura Hispano-americana e b) Interculturalidade, resultando na não dissociação entre língua e literatura. Neste sentido, apresentamos três objetivos específicos delimitados para este estudo: a) Investigar a confluência entre a obra ficcional *Cien años de soledad* e a obra autobiográfica *Vivir para contarla* na reconstrução do episódio que ficou conhecido como *La masacre de la bananera*; b) Identificar as contribuições do texto

literário para o ensino de língua espanhola partindo do conceito de interculturalidade;

c) Discutir os resultados do curso proposto para (re)pensar o contexto de ensino de literatura em aulas de língua espanhola.

O *corpus* analítico da pesquisa foi composto por dezesseis questionários aplicados na intervenção metodológica proposta, tendo como público-alvo estudantes do curso de Letras – Língua Espanhola, do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba e da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Além do mais, analisamos sete produções escritas iniciais e dez produções escritas finais, elaboradas pelos alunos.

Acerca do *corpus* analítico é importante destacar que: a) Os participantes eram alunos do curso de Letras – Língua Espanhola e cursavam, no mínimo, o terceiro período da graduação; b) Os participantes da pesquisa passaram por um curso de sessenta horas entre teoria e prática, o que justifica a qualidade narrativa de alguns textos produzidos; c) Nenhuma produção escrita dos alunos foi corrigida, sendo estas resultado do trabalho em sala de aula e das propostas de escrita desenvolvidas ao longo do curso; d) Percebemos a qualidade narrativa de alguns textos, entretanto apontamos para a acentuada fragilidade linguística destes textos, o que pode ser evidenciado pelos equívocos gramaticais, entendendo-os como parte do processo de ensino/aprendizagem.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta dissertação é descritiva, de natureza aplicada e de pesquisa-ação, utilizando as atividades produzidas no curso de extensão, além de uma entrevista semiestruturada, que constituem o *corpus* analítico.

Esta pesquisa divide-se em quatro capítulos, a saber: a) *Lembrar para não esquecer: La masacre de la bananera em Gabriel García Márquez*, no qual traçamos um paralelo comparativo entre as obras *Cien años de soledad* e *Vivir para contarla* na construção do episódio de *La masacre de la bananera*; b) *A didática do texto literário: por uma sala de aula intercultural*, momento no qual discutimos acerca da falsa dicotomia entre língua e literatura e a relevância do texto literário para o ensino de

línguas estrangeiras; c) *Percurso metodológico: a literatura na sala de aula de língua espanhola*, no qual esclarecemos as etapas e o caminho metodológico adotado na intervenção proposta e d) *La masacre de la bananera na sala de aula: a experiência de escrita em primeira pessoa*, resultando nas análises do *corpus* analítico.

Ainda sobre a estrutura da dissertação, optamos por iniciar a pesquisa com uma breve leitura crítica na construção do episódio histórico nas duas obras estudadas, para depois adentrar às questões metodológicas, com o objetivo de colocar o texto literário no centro da pesquisa, o que dialoga, propositadamente, com o recorte teórico-metodológico adotado neste estudo, reconhecendo língua e literatura como instâncias indissociáveis.

Ressaltamos e esclarecemos que, nosso estudo trata da problemática acerca da presença do texto literário na aula de língua espanhola. Neste sentido, sempre que nos referirmos e afirmarmos que nossos alunos não tiveram contato com a literatura nas aulas de Espanhol, estamos considerando unicamente o contexto de ensino de língua, pois certamente nossos alunos tiveram contato com o texto literário nas aulas de literatura no curso de Letras.

É importante destacar que, esta dissertação não apresenta uma fórmula pronta de como trabalhar o texto literário na sala de aula, mas a contribuição metodológica em questão pode ser um incentivo para que professores de língua espanhola abordem o texto literário na sala de aula de forma não dissociada da língua, promovendo uma sala de aula intercultural.

Além do mais, este estudo justifica-se por, pelo menos, duas razões: a) Pelas relevantes contribuições apresentadas sobre ensino de literatura nas aulas de língua espanhola em contexto universitário e b) Porque este estudo pode ser lido como uma reflexão sobre a formação docente nos cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol, do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba e da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, dois territórios que são observados a partir do olhar do mestrando na posição de pesquisador de

mestrado e de (ex)aluno de ambas as instituições, no qual evidencia-se a nossa preocupação com a qualidade de ensino e com o perfil do profissional formado por estas instituições do ensino superior.

Capítulo 1. LEMBRAR PARA NÃO ESQUECER: LA MASACRE DE LA BANANERA EM GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Discutiremos, neste capítulo, as estratégias utilizadas por Gabriel García Márquez para narrar o passado e as suas próprias recordações. Partimos da reconstrução do episódio histórico conhecido como *La masacre de la bananera* em duas de suas obras: a ficcional *Cien años de soledad* (2014) e a autobiografia *Vivir para contarla* (2007), para discorrer sobre as estratégias utilizadas pelo escritor ao narrar o mesmo evento no plano da ficção e da referencialidade.

1.1 ONDE TUDO COMEÇOU

Ciénaga, Colômbia, 05 e 06 de dezembro 1928, uma cidade devastada pelas recordações e pelas lembranças de um dos maiores genocídios da história do Caribe colombiano que matou um número aproximado de quase três mil trabalhadores após uma greve operária.

A Colômbia ficou conhecida no século XX, como uma das maiores produtoras de frutas da América Latina, exportando para diversos países do continente e da América Central. A região do Magdalena e, especialmente, a cidade de Ciénaga, foi uma grande produtora de frutas, dadas condições geográficas do Caribe para a produção agrícola.

Ainda que a região caribenha se caracterizasse pelo baixo crescimento econômico, era uma região propícia ao desenvolvimento, com inúmeras plantações de bananas e uma geografia que possibilitava o desenvolvimento agrícola e a produção de frutas em larga escala. Assim, iniciam-se as exportações de banana por iniciativa da empresa *United Fruit Company* (doravante UFC)⁹, que prometia o desenvolvimento

⁹ A *United Fruit Company* foi uma empresa americana fundada em 1899, que produzia frutas e comercializava na América Latina e na América Central, sobretudo na Colômbia. Por muito

da região bananeira da Colômbia, com a produção de inúmeras vagas de emprego, mas que acarretou em um desastre nunca antes visto na história colombiana, conhecido como *La masacre de la bananera*.

Antes, a produção de frutas e bananas acontecia nas pequenas terras dos moradores de modo artesanal, logo muitos dependiam exclusivamente do cultivo das frutas como forma de sustento econômico. As opções de campo de trabalho eram escassas, o que resultava na formação de um grande número de mão de obra barata e não qualificada.

É neste cenário de pobreza, mas de alto potencial econômico e com um grande número de operários que necessitavam instituir um vínculo empregatício que possibilitasse o sustento de suas famílias, que a empresa norte-americana *United Fruit Company* decide se instalar no mercado colombiano, abrindo vagas de emprego e alimentando o sonho de uma vida melhor para os desempregados da região de Magdalena, pois com a chegada de uma grande empresa poderiam almejar um posto de trabalho que lhes fossem dadas condições dignas de sobrevivência.

Contudo, o sonho de uma vida melhor, possibilitado pela chegada de uma multinacional norte-americana, transforma-se em um grande pesadelo para os trabalhadores e operários da empresa, por conta das inúmeras irregularidades e práticas de corrupção que envolvia a política dessa empresa.

A implantação da *United Fruit Company* e os desastres causados pela multinacional marcaram a história, a literatura e a memória dos colombianos como um dos maiores genocídios vivenciados na região do caribe, presentes nas obras *Cien años de soledad* (2014) e *Vivir para contarla* (2007), de Gabriel García Márquez.

Segundo Caro (2011), a região compreendida pela produção bananeira no caribe da Colômbia, na primeira metade do século XX, corresponde ao atual estado de

tempo, foi considerada a empresa mais competitiva no mercado latino-americano, contudo muitas fraudes foram descobertas e silenciadas, pois a multinacional era detentora de poder político na Colômbia. Todavia, não se sabe se a empresa, de fato, encerrou sua atuação no mercado, pois há indícios, de que a UFC continua atuando na América Latina.

Magdalena, cujo território se estendia entre a Serra Nevada de Santa Marta e a Ciénaga Grande, de Santa Marta.

A região encontra-se no nível do mar e a temperatura passa dos 30 graus. Ao longo da primeira metade do século XX, a produção de bananas dessa região competia com os resultados de outros países, ocupando um papel de destaque no contexto internacional. A decadência da região é iniciada nos anos 60, quando a *United Fruit Company* começa o processo de exploração agrícola.

O episódio, que ficou conhecido como *La masacre de la bananera*, é considerado um dos maiores genocídios causados pela lógica de produção capitalista, envolvendo os Estados Unidos, a grande potência e representante máxima do capital e a Colômbia. O país era então governado por Miguel Abadía Méndez, último político eleito representante da hegemonia conservadora. Do outro lado, a *United Fruit Company*, era conhecida como o Império das bananas, pelo poder econômico e político da empresa americana no território colombiano. As condições de trabalho na empresa eram insustentáveis, pois a lógica se baseava no lucro da empresa, na retirada dos direitos dos trabalhadores, na produção e na exportação de frutas por meio da exploração humana.

Cansados das más condições de trabalho na *United Fruit Company*, diversos operários decidiram reivindicar seus direitos trabalhistas e melhores condições laborais em uma empresa que em favor do lucro e da lógica capitalista os explorava pagando-lhes baixos salários, incompatíveis com o alto rendimento financeiro da empresa, além das condições de trabalho propriamente ditas e a excessiva carga-horária laboral. Vejamos um panorama geral da situação:

Los hechos en cuestión parten desde el día 12 de Noviembre de 1928 cuando estalla una gran huelga en toda la región bananera del Magdalena. Una huelga que contó con la participación de más de 25 000 trabajadores de las plantaciones bananeras, los cuales se negaban a cortar la fruta hasta sus condiciones laborales y prestacionales no fueran mejoradas. (CARO, 2011, p. 02).¹⁰

¹⁰Os fatos em questão partem do dia 12 de novembro de 1928, quando explode uma grande greve em toda a região bananeira do Magdalena. Uma greve que contou com a participação de

De acordo com Caro (2011), a principal questão reivindicada pelos trabalhadores da *United Fruit Company* se relacionava às artimanhas contratuais da empresa para livrar-se dos direitos trabalhistas dos empregados. Assim, a empresa norte-americana evitava assinar contratos de maneira direta, eliminando os direitos trabalhistas de milhares de trabalhadores, para que o lucro fosse cada vez maior, o que configurava exploração de trabalhadores. A esmagadora maioria dos contratos estabelecidos pela UFC concretizava-se pela contratação a partir de terceiros, o que se aproxima do processo de terceirização, que conhecemos no Brasil. Além da forma contratual, outras demandas eram reivindicadas:

1) seguro colectivo obligatorio; 2) reparación por accidentes de trabajo; 3) habitaciones higiénicas y descanso dominical remunerado; 4) aumento en 50% de los jornales de los empleados que ganaban menos de 100 mensuales; 5) supresión de comisariatos; 6) cesación de préstamos por medio de vales; 7) pago semanal; 8) abolición del sistema de contratistas; y 9) mejor servicio hospitalario. (CARO, 2011, p. 07).¹¹

Mesmo com as reivindicações dos operários, a empresa decidiu que não faria as concessões para que os empregados voltassem à jornada de trabalho, o que evitaria, dessa forma, conflitos maiores. Assim, inicia-se uma grande paralisação entre os operários:

Las cosas sucedieron porque una vez concentrados los trabajadores obreros en los distintos puntos de congregación en los cuales se reunían como acto de manifestación y protesta pacífica, siendo las once de la noche del día miércoles 5 de diciembre llegó la noticia que el Dr. Núñez Roca, gobernador del departamento de Magdalena, acaba de emitir un decreto, por medio del cual ordenaba la dispersión de los grupos de huelguistas. El decreto hacía varias consideraciones, entre ellas la de que la huelga había generado una asonada. Norma que para los huelguistas fue de muy mal gusto, pues el Gobernador expidió dicho decreto sin consultarles a ninguna comisión que los representara, sólo lo hizo desde la óptica de la multinacional, de las autoridades militares que defendían los intereses de ésta compañía norteamericana

mais de 25.000 trabalhadores das plantações bananeiras, os quais se negavam a cortar a fruta até quando suas condições laborais e prestacionais não fossem melhoradas.

¹¹1) seguro coletivo obrigatório; 2) reparação por acidentes de trabalho; 3) quartos higiênicos e folgas remuneradas aos domingos; 4) aumento em 50% dos salários dos empregados que ganhavam menos de 100 mensais; 5) redução dos contratados; 6) fim dos empréstimos por meio de vales; 7) pagamento semanal; 8) abolição do sistema de contratos; 9) melhor serviço hospitalar.

y de la "bananocracia" criolla; lógicamente, los obreros irrumpieron en manifestaciones de protestas. (CARO, 2011, p. 15).¹²

Percebe-se o poder econômico e político da *United Fruit Company* na Colômbia, dado que a empresa sequer cumpria os acordos trabalhistas, desrespeitava a carga horária de trabalho estabelecida, além de ter se envolvido com inúmeras irregularidades, entre elas o envolvimento com a política do governador Nuñez Roca, do estado de Magdalena. Ao paralisarem as atividades trabalhistas, a UFC decidiu apelar para Nuñez Roca na tentativa de que o governador interferisse nas paralisações e conseguisse finalizar o movimento grevista que se instaurava na empresa.

Acreditava-se que uma empresa multinacional de base progressista, poderia ter negociado com os operários que reivindicavam melhores condições de trabalho. De acordo com Brungardt (2011), os próprios grevistas imploravam proteção governamental, pois tinham medo de que a UFC pudesse acabar com a produção bananeira na região. Logo, cinco mil trabalhadores decidiram entrar em greve no dia 12 de novembro de 1928. Como resultado dessa ação, o governo colombiano enviou um batalhão de 300 soldados sob o comando do general Carlos Cortés Vargas (BRUNGARDT, 2011), para inibir o avanço da greve dos trabalhadores.

Os grevistas não se curvaram à pressão política instalada na região da bananeira e tampouco às tentativas de silenciamento da UFC. Eles decidiram dirigir-se a Ciénaga para continuar as reivindicações e manifestações contra a empresa norte-americana. É neste momento que o então general Cortés Vargas decide abrir fogo

¹²As coisas aconteceram porque uma vez concentrados os trabalhadores operários nos diferentes pontos de congregação nos quais se reuniam como ato de manifestação e protesto pacífico, sendo as onze da noite da quarta-feira 5 de dezembro chegou a notícia de que o senhor Núñez Roca, governador do estado de Magdalena, acaba de emitir um decreto, por meio do qual ordenava a dispersão dos grupos de grevistas. O decreto fazia várias considerações, entre elas a de que a greve havia gerado um motim. Norma que para os grevistas foi de mau gosto, pois o governador expediu dito decreto sem consultar nenhuma comissão que os representava, apenas o fez a partir da visão da multinacional, das autoridades militares que defendiam os interesses dessa companhia norte-americana e da "bananocracia" *criolla*; logicamente, os operários invadiram nas manifestações de protesto.

contra os grevistas que reivindicavam seus direitos trabalhistas – no episódio que ficou conhecido como a história tenebrosa da Colômbia:

A la 1:30 a.m. del 6 de diciembre, Cortés Vargas desplegó las tropas en la plaza, armadas con tres ametralladoras. El decreto de estado de sitio y las dos proclamas de ley marcial fueron leídos por megáfono a una multitud de 1500 personas, dándoseles 5 minutos para desbandarse. La gente no creyó que los soldados fuesen a disparar y gritaron: "Viva el soldado, amigo del pueblo!". "Soldado, únete a la huelga!" "Soldado, somos tus hermanos!". Un toque de clarín anunció el final del plazo otorgado. El capitán Garavito previno: "Un minuto más y abrimos fuego". Algunos gritaron "Viva la huelga!" y "Abajo la United!". Un silbato puso punto final al minuto. El general Cortés Vargas tomó el megáfono y gritó "Vamos a disparar!". Uno de los huelguistas replicó: "Les regalamos el minuto restante". Sonó nuevamente el clarín y el general Cortés Vargas dio orden de disparar. (BRUNGARDT, 2011 p. 116)¹³

Entendemos, assim, de acordo com Brungardt (2011) que no dia 06 de dezembro o general Córtez Vagas atirou fogo nas pessoas que estavam na praça reivindicando os direitos dos trabalhadores, suprimidos pela ganância da *United Fruit Company*, resultando na morte de trabalhadores e familiares que ali se concentravam.

1.2 ESQUECER, LEMBRAR E RECONTAR

Para Ricoeur (2007), o chamado “dever de memória” deve ser compreendido como o compromisso das sociedades contemporâneas em conhecer o passado e recontá-lo para as novas gerações. Assim, esta ideia nos permite entender as relações entre a constituição da memória e o episódio que ficou conhecido como *La masacre de la bananera*, na Colômbia, pois existe na relação memória e sociedade um dever de narrar para conhecer e de lembrar para não esquecer.

¹³às 1:30 do dia 6 de dezembro, Cortés Vargas colocou as tropas na praça, armadas com três metralhadoras. O decreto de estado de sitio e as duas proclamações da lei marcial foram lidas por megafone a uma multidão de 1500 pessoas, dando a elas 5 minutos para sair. As pessoas não acreditaram que os soldados fossem atirar e gritaram: “Viva o soldado, amigo do povo!”, “Soldado, una-se a greve!”, “Soldado, somos teus irmãos!”. Um toque de corneta anunciou o final do prazo outorgado. O capitão Garavito previu: “Mais um minuto e abrimos fogo”. Alguns gritaram “Viva a greve!” e “Abaixo a United!”. Um assobio colocou o ponto final no minuto. O general Cortés Vargas tomou o megafone e gritou “Vamos disparar!”. Um dos grevistas replicou: “Lhes presentamos com o minuto restante”. Tocou suavemente a corneta e o General Cortés Vargas deu a ordem para disparar.

Todavia, “esquecer” no sentido que o empregamos, não diz respeito a um prejuízo mental que pode se relacionar com o esquecimento, que por sua vez, adquire uma conotação negativa, mas que possibilita a constituição da memória coletiva, pois é necessário que alguns eventos sejam esquecidos para que se evidencie a função da memória e do lembrar.

O esquecimento é tido como algo negativo e encontra-se distanciado da memória, contudo esquecer e lembrar mantêm entre si uma relação tênue, na qual a função da memória se evidencia pela capacidade de esquecer (HUYSSSEN, 2014).

No caso colombiano, o dever de memória é essencial, pois a empresa norte-americana *United Fruit Company*, após o episódio de *La masacre de la bananera*, mudou de nome e transformou-se em *Chiquita Brands International*, o que exemplifica a função do dever de lembrar para não esquecer, para que a “nova” empresa não cometa as mesmas atrocidades no presente, ao mesmo tempo em que aponta para relações problemáticas entre a história, o passado e a recriação posterior da empresa, sendo esta uma marca do poder da multinacional na Colômbia.

A ideia de dever de memória na América Latina é importante porque grande parte das sociedades latino-americanas vivenciaram fortes atentados contra o direito e a liberdade, tais como a ditadura no Brasil e nos países do Cone Sul, os regimes autoritários na Venezuela e na Colômbia, entre outros eventos que repercutem nas práticas culturais desses países¹⁴.

Na cidade de Buenos Aires, por exemplo, as mães e avós da Praça de Maio continuam reivindicando e lembrando a memória dos seus filhos e netos desaparecidos pela ditadura. Anos após o genocídio causado pelos militares argentinos, essas mulheres que foram consideradas ‘loucas’, continuam influenciando

¹⁴É importante lembrar que os ataques nefastos contra a vida nas sociedades latino-americanas não se restringiram apenas ao período da ditadura enfrentado por países como a Argentina e o Chile. Atualmente esses países – incluindo o Brasil – vivenciam atentados contra a memória e aos direitos humanos quando políticos movidos por uma ideologia conservadora, engessada e (ultra)religiosa insistem em normatizar a vida e lutar contra os direitos conquistados, tais como o acesso à educação e à saúde pública.

a rotina e a dinâmica da capital argentina ao se reunirem na Praça de Maio com cartazes, fotos e nomes dos desaparecidos semanalmente.

Existe, portanto, nas ações das avós e mães da Praça de Maio o dever de memória postulado por Ricoeur (2007), e assim, pode-se dizer que a função dessas senhoras é narrar para conhecer e lembrar para impedir que o passado seja esquecido.

Assim como no Brasil, a Argentina parece viver um momento em que a frágil e recente democracia é cada vez mais questionada pelos setores conservadores e religiosos da sociedade, que ignoram a laicidade do estado e promovem políticas neoliberais contra o povo. Esse contexto renova a importância das mães de maio de lutar contra o esquecimento, em uma tentativa clara de fixar na memória coletiva o que suas famílias vivenciaram, para que a ditadura permaneça presa no passado e não volte a causar efeitos nefastos sobre a vida democrática.

No Chile, parece haver um interesse da população em manter acesa a memória dos anos da ditadura contra o esquecimento, o que define parte das práticas literárias e culturais desse país, pois pela literatura os chilenos que não viveram o período da ditadura, podem aprender com a experiência do outro, como os regimes ditatoriais massacram e derramam sangue da população.

Na Colômbia, por sua vez, os regimes de autoritarismo resultaram, nas últimas décadas, em inúmeras mortes, cujos eventos foram narrados na literatura. Em García Márquez, há a presença da narrativa que envolve a empresa norte-americana *United Fruit Company* e a morte de trabalhadores, além do mais a política de autoritarismo operada pela multinacional mostra que neste país, instaurou-se uma espécie de ditadura que retirava os direitos dos trabalhadores.

O tema da violência, na literatura colombiana, não se restringe exclusivamente ao episódio conhecido como *La masacre de la bananera*. Em *Viento seco* (1953), de Daniel Caicedo, narra-se a violência e a imigração dos campesinos que se deslocam para as grandes capitais colombianas. Em *La virgen de los sicarios* (1994), de

Fernando Vallejo, ganha destaque a narrativa da violência e o narcotráfico na cidade de Medellín. Ou seja, estas obras, resgatam a temática da violência e apresentam-se como um importante meio que narra o passado para conhecer e para não esquecer.

É preciso discutir a capacidade de lembrar como estratégia narrativa que possibilita a construção de uma memória coletiva, para que a sociedade contemporânea não permita que as memórias do passado sejam silenciadas. Neste sentido, Huyssen mostra como o esquecimento é visto na sociedade que clama pelo trauma e pela memória:

Na cultura contemporânea, obcecada como é pela memória e pelo trauma, o esquecimento é sistematicamente mal visto. É descrito como uma falha da memória: clinicamente, como disfunção; socialmente, como distorção; academicamente, como uma forma de pecado original; em termos de vivência, como um subproduto lamentável do envelhecimento. Essa visão negativa do esquecimento, é claro, não é surpreendente nem particularmente nova. (HUYSSSEN, 2014, p. 155).

Percebe-se a preocupação da autora em discutir a problemática do esquecimento como meio para se chegar à construção da memória, de modo que o esquecer não seja visto como um processo negativo da memória, mas como uma estratégia que pode ser utilizada para a construção de narrativas memorialísticas, já que “ [...] nossos memoriadores profissionais tampouco dão importância suficiente ao paradoxo de que, dos pontos de vista fenomenológico e psicanalítico, o esquecimento efetivamente cria a memória”. (HUYSSSEN, 2014, p. 157).

Nas narrativas do trauma, esquecer é tão importante quanto lembrar, sendo um importante fio condutor que possibilita que as recordações não sejam apagadas. Porém quando se trata de trauma, esquecer é, por vezes, fundamental para que as pessoas que viveram episódios traumáticos sigam suas vidas, sem que sejam acometidas pela experiência e pelo pesadelo do trauma. Esquecer é essencial para que a vida se transforme e que a experiência do trauma não as prive de viver a vida, pois é através do esquecimento que a experiência traumática pode ser superada.

Huyssen (2014) acredita que o dever de memória proposto por Ricoeur (2007)

é essencial, mas para que a constituição da memória coletiva se concretize é também necessário considerar uma epistemologia do esquecimento, como meio para a formação de uma política da memória pública. Para a autora, o esquecimento é um campo complexo que se relaciona com a constituição da memória e não deve ser visto como uma falha ou uma incapacidade de lembrar, mas uma estratégia complexa que se relaciona a fenômenos como o silêncio, a evasão e o apagamento. Esquecer, nesse sentido, permite a formação de uma política da memória pública para que as reivindicações simbólicas constituam uma memória nacional.

Para Huyssen (2014), as mortes resultantes da guerrilha urbana na Argentina, por exemplo, tiveram que ser esquecidas para possibilitar o surgimento de uma memória nacional em torno dos desaparecidos políticos. Dessa forma, a memória da ditadura foi um aspecto essencial para o (re)estabelecimento da democracia no país. Apesar das dificuldades econômicas atuais, Huyssen (2014) defende que, no contexto dos países latino-americanos, a Argentina mantém os debates sobre memória e a dimensão política do passado mais intensos que outros países, como o Uruguai, o Brasil e o Chile. Assim, o resultado da política da memória na Argentina “foi um dos fatores que mantiveram os militares nos quartéis durante a queda livre econômica e social do país desde 2001.” (HUYSSSEN, 2014, p. 160).

Paul Ricoeur, por sua vez, sinaliza que o apagamento dos rastros é uma estratégia de esquecimento, que permite, no entanto, que as lembranças não sejam totalmente apagadas:

Dela resulta o destino da primeira forma de esquecimento profundo, o esquecimento por apagamento dos rastros. O acesso aos presumidos rastros psíquicos é totalmente diverso. Ele é muito mais dissimulado. Só se fala dele retrospectivamente, com bases em experiências que têm como modelo o reconhecimento das imagens do passado; essas experiências fazem pensar, ulteriormente, que muitas lembranças, talvez as mais preciosas lembranças de infância, não foram definitivamente apagadas, mas apenas tornadas inacessíveis, indisponíveis, o que nos leva a dizer que esquecemos do que acreditamos ou do que tememos. (RICOEUR, 2007, p. 426).

A estratégia do apagamento dos rastros possibilita o esquecimento, sem que as memórias sejam totalmente apagadas ou excluídas, contudo permite que através

do apagamento, o sujeito possa arquivar tais recordações que, em muitos casos geram trauma, possibilitando que a vida siga o seu curso, arquivando a experiência do trauma nos limiares da memória e do esquecimento.

Ainda que não exista uma fenomenologia do esquecimento e pouco se discuta sobre a função do esquecer em uma sociedade em que as experiências do trauma e da memória estão presentes na literatura e em outros meios de comunicação, como a TV aberta e a Internet, é importante retornar às palavras de Ricoeur (2007, p. 455), que nos lembra que “assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo”. A autobiografia de Gabriel García Márquez, por exemplo, localiza-se em um ponto ambíguo correspondente à impossibilidade do escritor de narrar tudo, dado que a narrativa está permeada por elementos ficcionais.

A autobiografia é caracterizada por Lejeune (2008), como um gênero que oscila entre a realidade e a ficção, pois as fronteiras entre o real e o ficcional mesclam-se em um processo de impossibilidade de delimitação do literário. Assim, entende-se que a característica singular da autobiografia não é a busca pela constatação de que o narrado de fato aconteceu, mas pela semelhança entre as histórias narradas e a realidade. A presença de elementos que justificam a ficcionalização das histórias narradas em Gabriel García Márquez remete à definição de escritas de si de Araújo (2011), para quem a prática escrita em primeira pessoa é uma categoria que oscila entre a realidade e a ficção:

A escrita de si – termo que caracteriza a narrativa em que um narrador em primeira pessoa se identifica explicitamente como o autor biográfico, mas vive situações que podem ser ficcionais – se delineia como um exercício literário típico da modernidade. Nele, as fronteiras entre real e ficção se diluem, e os interstícios desses dois campos engendram um espaço de significação que problematiza a ideia de referência na literatura. Nesse sentido, a ficção se apropria da autobiografia para ressaltar o caráter falho de ambas, quer dizer, revela a impossibilidade de uma representação plena da realidade. (ARAÚJO, 2011, p. 08).

É nessa concepção de escritas de si – como uma narrativa referencial, na qual o narrador se identifica em primeira pessoa, mas que vive histórias que se encontram entre a realidade e a ficção, que se localiza a autobiografia de García Márquez.

1.3 APONTAMENTOS SOBRE AS ESCRITAS DE SI NA LITERATURA HISPANO-AMERICANA

No mundo ocidental, as escritas de si são inauguradas com as *Confissões* de Agostinho, considerado um dos primeiros nomes da escrita em primeira pessoa no Ocidente. Klinger (2007) sinaliza que as escritas de si são um fenômeno firmado e constituído na América Latina, cuja presença histórica pode se dividir em dois grandes momentos. Primeiramente, as escritas de si dialogam fortemente com a formação de uma identidade nacional, dos conflitos e das transformações sociais na América Latina. Um segundo momento marcante das escritas de si no continente se origina no processo de recuperação democrática nos países do Cone Sul, nos quais surgiram inúmeros relatos de presos políticos de cunho autobiográfico como resultado das ditaduras vivenciadas por estes jovens.

Na América Latina, parte das escritas de si se relaciona com a construção de uma identidade nacional a partir dos discursos políticos que se produziram em momentos históricos diferentes e concretos. No contexto das ditaduras que envolveram os países do Cone Sul, produziram-se inúmeros discursos políticos que dialogam com a construção do nacionalismo nesses países, em repúdio ao sistema de repressão. Entretanto, quando consideramos a relação das escritas de si e a construção da identidade nacional, percebemos que:

De fato, na Argentina do século XIX, a literatura autobiográfica, que remete a figuras públicas relevantes no processo de construção da nacionalidade, é inseparável da construção dessa identidade. A importância da escrita autobiográfica é tal que Noé Jitrik chega a afirmar que “o que chamamos de *literatura argentina* para o século XIX é memórias, como as do General Paz, autobiografias, como as de Sarmiento, ou diários, como os de Mansilla, por dar alguns exemplos contundentes”. (KLINGER, 2007, p. 23).

Assim, considerando, todavia, a importância das escritas de si para a literatura argentina e a construção de um projeto de nacionalidade, podemos inferir que, na Colômbia, algo semelhante ocorre. Especificamente, a literatura de Gabriel García Márquez, é uma das responsáveis por denunciar o autoritarismo, em obras como por

exemplo, *Cien años de soledad* e *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), no qual percebemos a construção narrativa como partes de um processo de nacionalidade colombiana. Por outro lado, Gabriel García Márquez produziu um projeto literário eminentemente ficcional, sendo considerado como um dos escritores modernos que se ocuparam de narrar a realidade a partir do realismo maravilhoso. Em muitas entrevistas, García Márquez dizia que era impossível narrar o real, por isso nos perguntamos por quais razões o escritor decide concluir seu projeto literário com a publicação de uma autobiografia – gênero comprometido com a referencialidade, mesmo havendo dito diversas vezes que a realidade não se narra.

Dessa forma, nos parece que a prática de escrever sobre si se relaciona com o desejo de imortalizar a vida nas páginas da literatura. Em García Márquez, o episódio de *La masacre de la bananera* repete-se na construção da narrativa autobiográfica e em *Cien años de soledad*, o que nos leva a acreditar que a estratégia utilizada pelo escritor dialoga com a tentativa de materializar a dor e o sofrimento vivenciado na noite do massacre, mas também de tentar fixar uma verdade, visto que uma das razões pela qual o incidente é tão marcante é o silenciamento como forma de apagamento dos fatos. Segundo Ricoeur (2007):

Uma ambição, uma pretensão está vinculada a memória: a de ser fiel ao passado; desse ponto de vista, as deficiências propostas procedentes do esquecimento, e que evocaremos longamente no momento oportuno, não devem ser tratadas de imediato como formas patológicas, como disfunções, mas como o avesso de sombra da região iluminada da memória. Se podemos acusar a memória de se mostrar pouco confiável, é precisamente porque ela é nosso único recurso para significar o carácter passado daquilo de que declaramos nos lembrar.[...] Para falar sem rodeios, não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela. (RICOEUR, 2007, p. 40).

Das inúmeras funções da memória, a reconstrução dos fatos é um dos desafios mais intensos que o escritor de literatura memorialística pode encontrar, pois as memórias podem se apagar e se diluir no tempo e no esquecimento, como fim das possibilidades de recordar. Para Bezerra (2011), a memória é um dos elementos híbridos que caracterizam as escritas de si, pois narrar a realidade é um ato que se

mescla à ficção, mesmo que inconscientemente. A função da memória não se restringe apenas a recontar o passado, mas a reviver e imortalizar na história os fatos vividos, de forma que o indivíduo guarde consigo as recordações de uma vida antes que o esquecimento apague-as. Assim, “recordar [...] significa voltar a passar pelo coração [...] a recordação, como resgate do tempo, confere desta forma imortalidade àquilo que ordinariamente estaria perdido de modo irrecuperável” (BEZERRA, 2011, p. 21).

Quando consideramos a memória na obra, percebemos que, por vezes, as histórias contadas por Gabriel García Márquez em sua autobiografia, eram tão absurdas que mais pareciam alucinação da infância, como: “En esa ocasión le conté mi recuerdo de las gallinas ahogadas y, como a todos los adultos, le pareció que era una alucinación de la niñez” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 21)¹⁵. Outras recordações são narradas a partir da memória do outro:

Fue allí, según me precisó mi madre aquel día, donde el ejército había matado en 1928 un número nunca establecido de jornaleros del banano. Yo conocía el episodio como si lo hubiera vivido después de haberlo oído, contado y mil veces repetido por mi abuelo desde que tuve memoria: el militar leyendo el decreto por el que los peones en huelga fueron declarados un apartida de malhechores. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 21).¹⁶

Encontramos em Gabriel García Márquez uma narrativa que compromete-se com a memória e com o dever de memória, postulado por Ricoeur (2007), com o objetivo central de impedir que o esquecimento apague as recordações sobre o passado obscuro da Colômbia.

O conceito de dever de memória de Ricoeur (2007) é essencial para a consolidação das memórias do passado no presente, permitindo que as novas gerações conheçam a história e visualizem através do trauma do outro a dor que não

¹⁵Nesta ocasião lhe contei minha recordação das galinhas afogadas e, como a todos os adultos, lhe pareceu uma alucinação da infância.

¹⁶Foi ali, segundo precisou minha mãe naquele dia, onde o exército havia matado em 1928 um número nunca estabelecido de trabalhadores da banana. Eu conhecia o episódio como se o tivesse vivido depois de tê-lo escutado, contado e mil vezes repetido pelo meu avô desde que tive memória: o militar lendo o decreto pelo qual os piões em greve foram declarados um conjunto de malfeitores.

deve ser vivida no presente. A narrativa de Gabriel García Márquez, sobre *La masacre de la bananera*, é um exemplo de dever de memória – do narrar para conhecer e do lembrar para não esquecer – como forma de proteção das recordações e do próprio passado sombrio que não pode se repetir nos tempos atuais.

Ao narrar o passado, muitas recordações são reconstruídas a partir de elementos e estratégias diversas, como a memória do outro e a memória coletiva. Lembrar, por sua vez, é uma estratégia que requer esforço, pois a memória é um complexo campo de escolhas que, por vezes, possibilita que essas recordações sejam narradas a partir da ficcionalização.

O ato de lembrar relaciona-se ao ato de ficcionalizar as memórias, dado que na construção da narrativa, o escritor utiliza-se da projeção do “eu”, ou seja, aquilo que deve ser mostrado, o que os leitores devem saber sobre a vida do autobiografado “É sob o signo da associação de ideias que está situada essa espécie de curto-circuito entre memória e imaginação: se essas duas afeições estão ligadas por contiguidade, evocar uma – portanto, imaginar – é evocar a outra, portanto, lembrar-se dela”. (RICOEUR, 2007, p. 25).

Na autobiografia *Vivir para contarla* a narrativa se mescla a elementos ficcionais, de modo que estratégias de recordação, como a memória e a imaginação, compõem a narrativa. Nesse sentido, Ricoeur (2007) distingue as categorias de memória e imaginação, a saber:

É na contracorrente dessa tradição de desvalorização da memória, nas margens de uma crítica da imaginação, que se deve proceder a uma dissociação da imaginação e da memória, levando essa operação tão longe quanto possível. Sua ideia é a diferença, que podemos chamar de eidética, entre dois objetivos, duas intencionalidades: uma, a da imaginação, voltada para o fantástico, a ficção, o irreal, o possível, o utópico; a outra, a da memória, voltada para a realidade anterior, a anterioridade que constitui a marca temporal por excelência da “coisa lembrada”, do “lembrado” como tal. (RICOEUR, 2007, p. 25).

Percebe-se a diferenciação entre memória e imaginação que se relaciona ao fantástico e a rememoração voltada para o passado. As narrativas memorialísticas –

comprometidas com o recontar – encontram-se em um panorama de questionamento, de forma que a veracidade da memória contada é questionada:

A permanente ameaça de confusão entre rememoração e imaginação, que resulta desse tornar-se imagem da lembrança, afeta a ambição de fidelidade na qual se resume a função veritativa da memória. E no entanto... E no entanto, nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança. A própria historiografia, digamo-lo desde já, não conseguirá remover a convicção, sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado, independentemente do que se possa significar a preteridade do passado. (RICOEUR, 2007, p. 26).

Partindo do pressuposto de que é impossível contar tudo, pela própria característica da memória e do esquecimento, a ficcionalização é uma das estratégias utilizadas pelo escritor de autobiografia para narrar a história da sua vida.

Lejeune (2008) inicia nos seus estudos a possibilidade de estabelecimento de um espaço autobiográfico para textos referenciais. Para o escritor, a autobiografia possui características que a diferenciam dos demais gêneros biográficos, como por exemplo, o romance pessoal, as memórias e os diários. Sua definição para autobiografia é “uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de uma personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Contudo, o autor sinaliza que essas categorias não são totalmente preenchidas e caracteriza a identidade entre o autor, o narrador e o personagem como características essenciais para sua autobiografia.

A grande problemática encontrada por Lejeune (2008) no processo de identidade entre o autor, o narrador e o personagem volta-se para um questionamento essencial: quem diz “eu” na autobiografia é o mesmo “eu” que assina o texto? Uma característica das autobiografias tradicionais é a presença marcante da primeira pessoa – da história de vida do narrador contada por ele mesmo. Essa primeira pessoa define-se, segundo Lejeune (2008), nos níveis de referência, quando os pronomes pessoais só possuem referência atual dentro do discurso e do enunciado, quando os pronomes pessoais de primeira pessoa marcam a identidade do sujeito da enunciação e do sujeito do enunciado. Percebe-se assim, a importância de

estabelecer quem diz “eu” na autobiografia em detrimento aos problemas que podem surgir relacionados à autoria.

Lejeune (2008) é o precursor da ideia de Pacto Autobiográfico que aponta para a existência de um contrato de leitura implícito entre o escritor e o leitor, dando ao leitor a possibilidade de ler uma obra autobiográfica como realidade ou ficção, cabendo a ele desvendar as pistas que são dadas pelo escritor ao longo da narrativa:

Voltemos ao aspecto jurídico: uma das críticas feitas à ideia de pacto é que ela supõe reciprocidade, um ato em que duas partes se comprometem mutuamente a fazer alguma coisa. Ora, no pacto autobiográfico, como, aliás, em “qualquer contrato de leitura”, há uma simples proposta que só envolve o autor: o leitor fica livre para ler ou não e, sobretudo, para ler como quiser. Isso é verdade. Mas se decidir ler, deverá levar em conta essa proposta, mesmo que seja para negligenciá-la ou contestá-la, pois entrou em um campo magnético cujas linhas de força vão orientar sua reação. (LEJEUNE, 2008, p. 73).

Assim, percebe-se que o pacto autobiográfico dá ao leitor a responsabilidade de estabelecer um pacto de leitura baseado na realidade ou na ficção, mas deve-se observar o contrato de leitura que é firmado entre o autor e o leitor, de modo que a ambiguidade apresentada se dá no ato da reciprocidade entre ambas as partes.

Pelo que se vê, a própria estrutura do pacto autobiográfico de Lejeune pressupõe e *necessita* da atitude do outro: é o leitor que, em concordância com as regras do contrato, completa o sentido da autobiografia e estabelece a direção da leitura – é ele quem decide ou não se um determinado texto pode ser entendido como autobiográfico. (ARAÚJO, 2011, p. 23).

Na teoria do pacto autobiográfico, Araújo (2011) afirma que Lejeune insiste em ser categórico e normativo em seus conceitos sobre o suposto pacto de leitura entre leitor e autor. E assim, o termo autoficção surge em 1977, quando o escritor Serge Doubrovsky tentara definir o pacto de leitura no seu romance *Fils*¹⁷. Segundo Noronha (2014), o teórico francês Philippe Lejeune foi o primeiro a estabelecer a trajetória do termo autoficção na abertura do Colóquio *Autofictions & cie*, realizado na Universidade de Nanterre, em 1992. De acordo com Noronha, na fala de abertura do Colóquio,

¹⁷O romance *Fils* de Serge Doubrovsky apresenta uma ambiguidade no contato de leitura sendo intitulado pela primeira vez como autoficção, pois Doubrovsky questionando a teoria de Lejeune, deu a seu personagem seu próprio nome. Atualmente, a palavra autoficção encontra-se dicionarizada na Língua Francesa e transcendeu os limites da literatura chegando às artes plásticas.

Lejeune destaca cinco atos que inauguram o termo autoficção: a) 1973: Doubrovsky começa a forjar a noção de autoficção quando percebe que no quadro de Lejeune, que explicita o conceito de “pacto autobiográfico”, existe uma casa vazia combinando homonímia entre autor e personagem e pacto romanescos; b) 1977: a publicação de *Fils* começa a ser teorizada e necessita-se de um conceito teórico; c) 1984: lembra a tentativa de ampliação do termo por Lecarme, transportando essa noção para outros textos; d) 1989: explica como a tese de Vicent Colonna apresenta o termo ficção abrangendo um sentido mais amplo; e) 1991-1992: que questiona o próprio colóquio realizado em Nanterre.

Para Gasparini (2014), a autoficção é o nome de um gênero ou de uma categoria genérica, que aplica-se primeiramente a textos contemporâneos. Contudo, percebe-se que os fundamentos da autoficção também são aplicáveis a textos referenciais de outras épocas, dado questionamento sobre os limites do literário. Para o autor, o surgimento da palavra autoficção deve ser situado em dois momentos específicos. Inicialmente, percebe-se o interesse crescente de autores em publicar textos escritos em primeira pessoa, cuja qualidade possa ser reconhecida e, posteriormente, o termo autoficção surge a partir de um vazio terminológico para nomear textos autobiográficos que dialogam com a ficção. É nesse contexto que a palavra autoficção se propaga e se concretiza, em um universo no qual a realidade e a ficção estão intimamente relacionadas.

O verbo latino *fingere* significava de fato “afeiçoar, fabricar, modelar”. O *fíctor* era alguém que dava feição: o oleiro, o escultor, e depois, por extensão, o poeta, o autor. Não se tratava de uma simples brincadeira com as palavras. O conceito de autoficção teve inicialmente como base uma ontologia e uma ética da escrita do eu. Ele postulava que não é possível se contar sem construir um personagem para si, sem elaborar um roteiro, sem “dar feição” a uma história. Postulava que não existe narrativa retrospectiva sem seleção, amplificação, reconstrução, invenção. (GASPARINI, 2014, p. 187)

O procedimento de criação artística de obras que circulam entre os limites e as fronteiras da literatura propicia a criação de um personagem a partir das histórias contadas. O “eu” que diz “eu” na narrativa não é necessariamente o mesmo que passa

pelo julgamento do real e do ficcional, mas é o “eu” ficcionalizado que caminha pela criação de um espaço autoficcional – no qual o narrador é o próprio autor e a narrativa tem compromisso com a verossimilhança, mas não se compromete em narrar apenas o comprovável pela ótica da racionalidade e da realidade. Neste sentido, muitos escritores não conseguiram diferenciar esteticamente a autobiografia do romance, como nos lembra Gasparini (2014):

A partir do momento que contamos o que nos ocorreu (ou poderia nos ocorrer), criamos um personagem com o qual nos identificamos e construímos uma história, um roteiro, uma fábula. É por isso que tantos escritores se recusaram a fazer uma distinção entre autobiografia e romance. O próprio Philippe Lejeune observou, em 1971, que “a autobiografia emprega todos os procedimentos romanescos de seu tempo” e até mesmo que “a autobiografia é uma ficção produzida em condições particulares”. (GASPARINI, 2014, p. 189)

Assim, levando em conta tais questionamentos sobre os limites da literatura, a palavra autoficção se concretiza “para traduzir e cristalizar as numerosas dúvidas levantadas, desde o início do século XX, pelas noções de sujeito, identidade, verdade, sinceridade, escrita do eu” (GASPARINI, 2014, p. 189). Em entrevista concedida a Philippe Vilain, o escritor francês Philippe Lejeune discorria sobre a impossibilidade de criação de uma narrativa fiel aos fatos:

Sim. Há pessoas que se resignam a essa impossibilidade – você, Philippe Vilain, e Serge Doubrovsky – e há pessoas que não se resignam; os que não se resignam parecem *naifs* para os primeiros. Pertencem à categoria dos *naifs*. As duas posições são constitutivamente antinômicas. Nossa vida é um imaginário, um imaginário que evolui, se questiona, esse imaginário é a realidade do que vivemos. (...) Posso me colocar no sentido do vento, e minha escrita vai prolongar esse movimento de construção imaginária. Há, portanto, escritas que escolhem ir contra o vento para observá-lo, e outras que acompanham e amplificam seu movimento. Fica-se forçosamente numa dessas posições, mas é claro que nenhuma delas é “verdadeira”. (GASPARINI, 2014, p. 214).

Aqui, a autoficção aparece como o conjunto de textos que partem da história de vida de um personagem que é o próprio autor e passam por um processo de ficcionalização das memórias narradas. Em outras palavras:

Em minha opinião, o termo autoficção deveria ser reservado aos textos que desenvolvem, em pleno conhecimento de causa, a tendência natural a se ficcionalizar, própria à narrativa de si. Uma situação, uma relação, um episódio, são narrados e roteirizados, intensificados e dramatizados por técnicas narrativas que favorecem a identificação do

leitor com o autor-herói-narrador. De um ponto de vista pragmático, são romances autobiográficos, baseados em um duplo contrato de leitura. No entanto, a partir do momento em que são designados pelo neologismo um pouco mágico de “autoficção”, eles se tornam outra coisa. Não são mais textos isolados, esparsos, inclassificáveis, nos quais um escritor dissimula com mais ou menos engenho suas confidências sob um verniz romanesco, ou vice-versa. Inscrevem-se em um movimento literário e cultural que reflete a sociedade de hoje e evolui com ela. (GASPARINI, 2014, p. 217).

Na perspectiva apresentada por Gasparini (2014), autobiografias tradicionais, como a de Gabriel García Márquez, possuem elementos ficcionais, entretanto a presença desses elementos não constitui autoficções, dada que esta é uma tendência complexa que aplica-se a contextos e escritores contemporâneos, pois ainda que, cronologicamente, a autobiografia de García Márquez seja contemporânea, o plano narrativo se compromete com elementos históricos, aproximando-a muito mais de uma autobiografia tradicional.

Ao longo da sua vida, o escritor colombiano foi entrevistado diversas vezes por inúmeros meios de comunicação. Aqui, pensamos na entrevista como um gênero das escritas de si e uma representação das narrativas em primeira pessoa – como uma marca da contemporaneidade e da espetacularização da vida nos espaços midiáticos, conforme proposto por Leonor Arfuch:

O novo traçado do espaço público transformou decisivamente os gêneros autobiográficos canônicos, aqueles que esboçavam as formas modernas de enunciação do eu. O avanço da midiatização e de suas tecnologias da transmissão ao vivo fez com que a palavra biografia íntima, privada, longe de circunscrever aos diários secretos, cartas, rascunhos, escritas elípticas, testemunhos privilegiados, estivesse disponível, até a saturação, em formatos e suportes em escala global. Nesse horizonte, uma forma peculiar parece concentrar as funções, tonalidades e valores – biográficos – reconhecíveis aqui e ali nos diferentes gêneros: a *entrevista*, que poderá se tornar indistintamente biografia, autobiografia, história de vida, confissão, diário íntimo, memória, testemunho. (ARFUCH, 2010, p.151)

Logo, entendemos a entrevista como um dos gêneros das escritas de si e uma das representações das escritas em primeira pessoa comprometida com a narração das histórias de vida. Em *Vivir para contarla* García Márquez fala sobre suas entrevistas:

Hoy es incontable el número de entrevistas de que he sido víctima a lo largo de cincuenta años y en medio mundo, y todavía no he logrado

convencerme de la eficacia del género, ni de ida ni de vuelta. La inmensa mayoría de las que no he podido evitar sobre cualquier tema deberán considerarse como parte importante de mis obras de ficción, porque solo son eso: fantasías sobre mi vida. En cambio, las considero invaluable, no para publicar, sino como material de base para el reportaje, que aprecio como el género estelar del mejor oficio del mundo. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 484)¹⁸

A fala de escritor sobre o processo de ficcionalização de suas entrevistas é reveladora para ilustrar os desvios de uma escrita autobiográfica que caminha pelo terreno da ficção e materializa-se através da projeção do “eu” e da construção de um personagem chamado Gabriel García Márquez. Assim, a confirmação por parte do escritor de que suas memórias passam pelo processo de ficcionalização evidencia-se pelos limites do literário através do jogo entre a realidade e a ficção.

Ao longo da escrita de suas obras, García Márquez segue interessado em aprender técnicas de narração ficcional, o que nos revela um interesse proposto pela realidade e a ficção:

Fue una idea fácil, pero mi abuelo la contó en familia como una ocurrencia genial. Las mujeres la divulgaban con tanto entusiasmo que durante algún tiempo huía de las visitas por el temor de que lo contaran delante de mí o me obligaran a repetirlo. Esto me reveló, además, una condición de los adultos que había de serme muy útil como escritor: cada quien lo contaba con detalles nuevos, añadidos por su cuenta, hasta el punto de que las diversas versiones terminaban por ser distintas de la original. Nadie imaginaba la compasión que siento desde entonces por los pobres niños declarados genios por sus padres, que lo hacen cantar en las visitas, imitar voces de pájaros e incluso mentir por divertir. Hoy me doy cuenta, sin embargo, de que aquella frase tan simple fue mi primer éxito literario. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 105)¹⁹

¹⁸Hoje é incontável o número de entrevistas de que fui vítima durante cinquenta anos na metade do mundo, e ainda não consegui me convencer da eficácia do gênero, nem de ida nem de volta. A imensa maioria das que não pude evitar sobre qualquer tema devem ser consideradas como uma parte importante das minhas obras de ficção, porque apenas são isso: fantasias sobre a minha vida. Do outro lado, as considero impagáveis, não para publicar, mas como material de base para a reportagem, que aprecio como o gênero estelar de melhor ofício do mundo.

¹⁹Foi uma ideia fácil, mas meu avô a contou em família como uma ocorrência genial. As mulheres a divulgavam com tanto entusiasmo que durante algum tempo fugia das visitas pelo temor de que o contaram diante de mim ou me obrigavam a repeti-lo. Isto me revelou, ademais, uma condição dos adultos que me havia de ser muito útil como escritor: cada um o contava com detalhes novos, adicionados por sua conta, até o ponto de que as diversas versões terminavam por ser diferentes da original. Ninguém imaginava a compaixão que sinto deste então pelas pobres crianças declaradas gênios pelos seus pais, que o fazem cantar nas visitas, imitar vozes de pássaro e inclusive mentir para divertir. Hoje me dou conta, contudo, de que aquela frase tão simples foi meu primeiro sucesso literário.

No entanto, é no resgate das recordações daqueles que conheceram García Márquez aos quatro anos de idade que fica clara a relação das histórias contadas pelo escritor e o jogo do recontar a partir de detalhes fantásticos:

Quienes me conocieron a los cuatro años dicen que era pálido y ensimismado, y que sólo hablaba para contar disparates, pero mis relatos eran en gran parte episodios simples de la vida diaria, que yo hacía más atractivos con detalles fantásticos para que los adultos me hicieran caso. Mi mejor fuente de inspiración eran las conversaciones que los mayores sostenían delante de mí, porque pensaban que no las entendía, o las que cifraban aposta para que no las entendiera. Y era todo lo contrario: yo las absorbía como una esponja, las desmontaba en piezas, las trastocaba para escamotear el origen, y cuando se las contaba a los mismos que las habían contado se quedaban perplejos por las coincidencias entre lo que yo decía y lo que ellos pensaban. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 94)²⁰

Acima, evidencia-se que o escritor propõe a construção de uma narrativa referencial que se localiza nas fronteiras indissociáveis entre a realidade e a ficção, quando o narrador escutava as recordações dos adultos e as recriava com detalhes fantásticos. Provavelmente, é no excerto abaixo que a ficção se concretiza na narrativa analisada a partir da ficcionalização da realidade, quando o autor relembra algumas das suas falsas recordações:

Tantas versiones encontradas han sido la causa de mis recuerdos falsos. Entre ellos, el más persistente es el de mí mismo en la puerta de la casa con un casco prusiano y una escopetita de juguete, viendo desfilar bajo los almendros el batallón de cachacos sudorosos. Uno de los oficiales que los comandaban en uniforme de parada me saludó al pasar: - Adiós, capitán Gabi. El recuerdo es nítido, pero no hay ninguna posibilidad de que sea cierto. El uniforme, el casco y la escopeta coexistieron, pero unos dos años después da la huelga y cuando ya no había tropas de guerra en Cataca. Múltiples casos como ése me crearon en casa la mala reputación de que tenía recuerdos intrauterinos y sueños premonitorios. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 73)²¹

²⁰ Aqueles que me conheceram aos quatro anos de idade dizem que eu era pálido e ensimesmado, e que apenas falava para contar coisas absurdas, mas meus relatos eram em grande medida, episódios simples da vida diária, que eu fazia mais atrativos com detalhes fantásticos para que os adultos me fizessem caso. Minha melhor fonte de inspiração eram as conversações que os mais velhos tinham diante de mim, porque pensava que eu não as entendia, o que apostavam que não as entendia. E era todo o contrário: eu as absorvia como uma esponja desmontava-as em peças, alterava para desaparecer a origem, e quando contava aos mesmos que a haviam contado ficavam perplexos pelas coincidências entre o que eu dizia e o que eles pensavam.

²¹ Tantas versões encontradas tem sido a causa das minhas recordações falsas. Entre estes, o mais persistente é o de mim mesmo na porta da casa com um capacete prussiano e uma escopetinha de brinquedo, vendo desfilar sobre as amendoeiras o batalhão de soldados

Haveria a construção de um espaço ficcional na autobiografia do escritor colombiano, e percebemos que existe na escrita de Gabriel García Márquez um jogo entre a narração de fatos reais e a ficção. Contudo, apontamos que embora a autobiografia possua elementos tidos como ficcionais, não podemos aproximar *Vivir para contarla* (2007) do conceito de autoficção, pois a construção da narrativa do colombiano perpassa uma ideia de autobiografia tradicional que conta fatos históricos, diferentemente das autoficções contemporâneas, no qual percebe-se uma narrativa que parte da ficção e apresenta elementos autobiográficos, enquanto García Márquez parte dos elementos autobiográficos e utiliza fatos supostamente ficcionais.

1.4 MEMÓRIA INDIVIDUAL E MEMÓRIA COLETIVA

É difícil delimitar as linhas que separam a memória individual da memória coletiva porque as vozes discursivas do “eu” são atravessadas por outras inúmeras vozes discursivas do “outro”. Ao longo de décadas, percebe-se que o conceito de memória passou por diversos momentos de diálogo com a História e com a Literatura. Para Silva (2007), o termo memória era usado, historicamente, para designar relatos de testemunhos pessoais, exemplificando seu caráter moral e didático. Ainda que associado às experiências pautadas na realidade, a memória era considerada uma verdade histórica. No século XVIII, segundo a autora, adiciona-se o termo memória aos romances ficcionais. Entretanto, nos séculos XIX e XX, o termo foi utilizado para textos históricos e ficcionais, mostrando o caráter híbrido dos gêneros e a relação

suados. Um dos oficiais que os comandavam no uniforme de desfile me saudou ao passar: Adeus, capitão Gabi. A lembrança é nítida, mas não existe nenhuma possibilidade de que tenha ocorrido. O uniforme, o capacete e a escopetinha coexistiram, mas uns dois anos depois da greve e quando já não haviam tropas de guerra em Cataca. Múltiplos casos como esse me criaram em casa a má reputação de que eu tinha lembranças intrauterinas e sonhos premonitórios.

intrínseca entre literatura e história. Neste sentido, a função da memória relaciona-se a um processo de reviver, de recontar as histórias vividas:

Não é apenas o de simples reconhecimento de conteúdos passados, mas um efetivo reviver que leva em si todo ou parte deste passado. É o de fazer aparecer novamente as coisas depois que desaparecem. É graças à faculdade de recordar que, de algum modo, escapamos da morte que aqui, mas que uma realidade física, deve ser entendida como a realidade simbólica que cria o antagonismo-chave com relação ao nosso tema: o esquecimento. O esquecimento é a impermanência, a mortalidade. (BEZERRA, 2011, p. 21 apud ROSÁRIO, 2002).

As escritas de si, – e as narrativas memorialísticas –, utilizam-se, por vezes, da memória do outro para construir uma voz discursiva do “eu”, dado que a construção do discurso e da memória é atravessada por outras vozes. Assim, a memória individual e a memória coletiva não podem ser consideradas processos narrativos particulares, mas vozes discursivas que complementam-se e possibilitam a reconstrução do passado.

Para Halbwachs (1990), não estamos acostumados a pensar na formação de uma memória coletiva, no qual diversas pessoas reconstróem o passado em conjunto, já que parece que a faculdade do lembrar ainda é associada a um cérebro individual. Contudo, para o autor, as memórias podem ser produzidas de forma individual, assim como coletivamente:

Se essas duas memórias se penetram frequentemente; em particular se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela; nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente à sua substância. A memória coletiva, por outro lado, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoa. Consideremos agora a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. (HALBWACHS, 1990, p. 57).

A memória individual é permeada pelo discurso da memória coletiva, pois as recordações de quem diz “eu” sofrem influência da produção discursiva da memória coletiva. Em sua autobiografia, Gabriel García Márquez utiliza-se em diversos

momentos, da memória coletiva do outro para construir o seu próprio discurso, ou seja, a sua própria memória individual. No autor colombiano, a dificuldade de narrar os acontecimentos passados é evidenciada a partir da fala de Cuqui, um garoto de seis anos de idade:

Me bastaría como evocar un almuerzo en que conversábamos con mi papá sobre la dificultad de muchos escritores para escribir sus memorias cuando ya no se acuerdan de nada. El Cuqui, de apenas seis años, sacó la conclusión con una sencillez magistral: - Entonces – dijo – lo primero que un escritor debe escribir son sus memorias, cuando todavía se acuerda de todo. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 437)²².

Na ingenuidade do garoto, iniciar um projeto literário escrevendo as memórias é uma possibilidade para que as recordações não se diluam no esquecimento. Assim, o colombiano escreve sua autobiografia a partir de elementos reconstruídos pela memória – individual e coletiva –, pois a história do escritor se confunde ora com a história da criação do realismo mágico, ora com a história política da América Latina, ora com a intensa narração do episódio que ficou conhecido como *La masacre de la bananera*. No excerto abaixo, nota-se a concretização da memória na construção da narrativa:

Por la mañana, ya en el embarcadero de Ciénaga, mi abuelo estaba afeitándose a navaja con la puerta abierta y el espejo colgado en el marco. El recuerdo es preciso: no se había puesto todavía la camisa, pero tenía sobre la camiseta sus eternos cargadores elásticos, anchos y con rayas verdes. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 18)²³

A recordação narrada pelo autor não induz à dúvida, pois o escritor relata um acontecimento preciso, em que seu avô estava fazendo a barba. Nas escritas de si, é comum que o autobiografado seja caracterizado pelo esquecimento de eventos e enfatize histórias que contribuam para a construção do perfil do personagem, daquilo

²²Bastaria marcar um almoço em que conversávamos com meu pai sobre a dificuldade de muitos escritores para escrever suas memórias quando já não se lembram de nada. O Cuqui, de apenas seis anos, tirou a conclusão magistral: - Então – disse – a primeira coisa que um escritor deve escrever são suas memórias quando ainda se lembra de tudo.

²³Pela manhã, já no píer de Ciénaga, meu avô estava barbeando-se na navalha com a porta aberta e o espelho pegado no quadro. A recordação é precisa: ainda não havia colocado a camisa, mas tinha sobre a camiseta seus eternos carregadores elásticos, largos e com listas verdes.

que o “eu” quer mostrar para os leitores, em um consciente processo de projeção do “eu”. No trecho “La nostalgia, como siempre, me había borrado los malos recuerdos y magnificado los buenos”²⁴ (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 24) evidencia-se a projeção do “eu” em García Márquez.

A história do escritor confunde-se com a história da Colômbia, de modo que muitas de suas recordações individuais se relacionam a um passado obscuro no país, no qual pessoas foram aniquiladas em guerras e genocídios históricos. O autor preferiria esquecer algumas recordações relacionadas a fatos históricos que lhe causavam dor e comoção, quando o narrador passou na frente da casa de María Consuegra:

Mi madre no me entendió. Más aún: cuando pasamos frente a la casa de María Consuegra ni miró siquiera la puerta donde todavía se notaba el remiendo de la madera en el boquete del balazo. Años después, rememorando con ella aquel viaje, comprobé que se acordaba de la tragedia, pero habría dado el alma por olvidarla. Esto fue aún más evidente cuando pasamos frente a la casa donde vivió don Emilio, más conocido como el Belga, un veterano de la primera guerra mundial que había perdido el uso de ambas piernas en un campo minado de Normandía, y que un domingo de Pentecostés se puso a salvo de los tormentos de la memoria con un sahumero de cianuro de oro. Yo no tenía más de seis años, pero me acuerdo como si hubiera sido ayer el revuelo que causó la noticia a las siete de la mañana. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 32).²⁵

As representações da memória coletiva – entendidas aqui, como recordações que se relacionam à história compartilhadas pelos colombianos –, são frequentes na autobiografia, como pode-se observar abaixo, quando o autor relembra um típico dia de segunda-feira em outubro:

Aun las versiones menos válidas coinciden en que era un lunes típico del octubre caribe, con una lluvia triste de nubes bajas y un viento funerario [...] La tradición oral atribuyó a Papalelo una frase retórica en

²⁴A nostalgia como sempre, tinha apagado as minhas más recordações e magnificado as boas.

²⁵Minha mãe não me entendeu. Mas: quando passamos em frente a casa de María Consuegra não olhou sequer para a porta onde ainda se notava o remendo da madeira no buraco da bala. Anos depois, recordando com ela aquela viagem, comprovei que se lembrava da tragédia, mas havia dado a alma para esquecer. Isto foi ainda mais evidente quando passamos na frente da casa onde morou o senhor Emilio, mais conhecido como o Belga, um veterano da primeira guerra mundial que havia perdido o uso de ambas as pernas em um campo minado da Normandía, e que em um domingo de Pentecostes se salvou dos tormentos da memória com um incenso de cianeto de ouro. Eu não tinha mais que seis anos, mas me lembro como se tivesse sido ontem o rebuliço que causou a notícia às sete da manhã.

el momento de entregarse al alcade: “La bala del honor venció a la bala del poder”. Es una sentencia fiel al estilo liberal de la época pero no he podido conciliarla con el talante del abuelo. La verdad es que no hubo testigos. Una versión autorizada habrían sido los testimonios judiciales del abuelo y sus contemporáneos de ambos bandos, pero del expediente, si lo hubo, no quedaron ni sus luces. De las numerosas versiones que escuché hasta hoy no encontré dos que coincidieran. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 49).²⁶

Como se nota, o episódio de *La masacre de la bananera* é um evento que Gabriel García Márquez recontou em duas de suas obras, a partir da sua própria memória e da memória coletiva. Episódios como este nos ajudam a entender que entre a memória individual e a memória coletiva encontra-se a formação de uma memória histórica, que, no caso particular das nossas análises, rememora a vida dos colombianos materializando as recordações na memória individual e na memória coletiva.

1.5 NÃO FOI UM SONHO: LA MASACRE DE LA BANANERA EM VIVIR PARA CONTARLA E CIEN AÑOS DE SOLEDAD

Aqui, traçamos um paralelo entre as obras *Vivir para contarla* (2007) e *Cien años de soledad* (2014), para reconstruir o episódio do massacre da bananeira. Para tanto, recuperamos em *Cien años de soledad* o excerto que conta como a greve se concretizou e os resultados dessa paralisação para os trabalhadores:

Aunque no era hombre de presagios, la noticia fue para él como un anuncio de la muerte, que había esperado desde la mañana distante en que el coronel Gerineldo Márquez le permitió ver un fusilamiento. Sin embargo, el mal augurio no alteró su solemnidad [...] La ley marcial facultaba al ejército para asumir funciones de árbitro de conciliación. Tan pronto como se exhibieron en Macondo, los soldados pusieron a un lado los fusiles, cortaron y embarcaron el banano y movilizaron los trenes. Los trabajadores, que hasta entonces se habían conformado con esperar, se echaron al monte sin más armas que sus machetes de

²⁶ Ainda as versões menos válidas coincidem que era uma segunda-feira típica de outubro do caribe, com uma chuva triste de nuvens baixas e um vento funerário [...]. A tradição oral atribuiu a Papalelo uma frase retórica no momento de se entregar ao prefeito: “A bala de honra venceu a bala do poder”. É uma sentença fiel ao estilo liberal da época que não houve testemunhas. Uma versão autorizada foi os testemunhos judiciais do avô e seus contemporâneos de ambos os lados, mas do expediente, se houve, não ficaram nem as luzes. Das numerosas versões que encontrei até hoje não localizei duas que coincidiram.

labor, y empezaron a sabotear el sabotaje. Incendieron fincas y comisariatos, destruyeron los rieles para impedir el tránsito de los trenes que empezaban a abrirse paso con fuego de ametralladoras, y cortaron los alambres del telégrafo y el teléfono. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014 p. 360)²⁷.

O episódio ficou conhecido na história como *La noche negra de Aracataca* ou *La masacre de la bananera*, marcado na memória coletiva dos moradores da região da bananeira. Nunca se soube ao certo quantos grevistas encontravam-se na manifestação na noite do dia 6 de dezembro de 1928 quando Cortés Vargas ordenou que os trezentos soldados abrissem fogo contra a multidão. Relatos oriundos da memória coletiva contam que naquela noite aproximadamente três mil trabalhadores protestavam pacificamente ao lado de suas famílias, incluindo crianças, mulheres, jovens e idosos:

A la mañana siguiente, a las 8:00 a.m., el informe oficial reportó 13 muertos y 19 heridos, dos de los cuales murieron después en el hospital. Una bala perdida atravesó una casa, matando a un empleado del gobierno. Horas después, 400 huelguistas armados sitiaron las oficinas de la compañía en Sevilla, matando un teniente. Cuando los soldados llegaron con sus ametralladoras fueron dados de baja 29 huelguistas. Otros 3 cayeron en Aracataca. Entre el 7 y el 14 de diciembre fueron enterrados 13 huelguistas más. Se informó -sin confirmación alguna- que entre 5 y 15 trabajadores heridos murieron en sus escondites por falta de asistencia médica. Los daños materiales ascendieron a 1.250.000 dólares, 800.000 de los cuales correspondieron a daños sufridos por la United Fruit, 150.000 a daños en la vía férrea, y los 300.000 restantes fueron sufridos por cultivadores colombianos. (BRUNGARDT, 2011 p. 117)²⁸

²⁷ Ainda que não era um homem de presságios, a notícia foi para ele como um anúncio da morte, que havia esperado desde a manhã distante em que o coronel Gerineldo Márquez lhe permitiu ver um fuzilamento. Contudo, o mau augúrio não alterou sua solenidade [...] A lei marcial facultava ao exército para assumir funções de árbitro de conciliação. Tão logo como se exibiram em Macondo, os soldados colocaram de um lado os fuzis, cortaram e embarcaram a banana, e começaram a sabotar a sabotagem. Incendiaram fazendas e armazéns, destruíram os trilhos para impedir o trânsito dos trens que começavam a se abrir com o fogo das metralhadoras, e cortaram os fios do telégrafo e o telefone.

²⁸ Na manhã seguinte, às 08 da manhã, o informe oficial anunciou 13 mortos e 19 feridos, dois dos quais morreram depois no hospital. Uma bala perdida atravessou uma casa, matando um empregado do governo. Horas depois, 400 grevistas armados cercaram os escritórios da companhia em Sevilla, matando um tenente. Quando os soldados chegaram com suas metralhadoras foram mortos 29 grevistas. Outros 3 caíram em Aracataca. Entre o dia 7 e 14 de dezembro foram enterrados 13 grevistas mais. Informou-se – sem confirmação alguma – que entre 5 e 15 trabalhadores feridos morreram nos seus esconderijos por falta de assistência médica. Os danos materiais ultrapassaram 1.250.00 dólares, 800.000 dos quais correspondiam a danos sofridos pela United Fruit, 150.000 danos na via férrea, e 300.000 restantes foram sofridos por cultivadores colombianos.

No romance *Cien años de soledad* reconstrói-se o momento em que o exército vai às ruas para atirar nos trabalhadores grevistas:

La posición privilegiada del niño le permitió ver que en ese momento la masa desbocada empezaba a llegar a la esquina y la fila de ametralladoras abrió fuego. Varias voces gritaron al mismo tiempo:
 – ¡Tírense al suelo! ¡Tírense al suelo!
 Ya los de las primeras líneas lo habían hecho, barridos por las ráfagas de metralla. Los sobrevivientes, en vez de tirarse al suelo, trataron de volver a la plazoleta, y el pánico dio entonces un coletazo de dragón, y los mandó en una oleada compacta contra la otra oleada compacta que se movía en sentido contrario, despedida por el otro coletazo de dragón de la calle opuesta, donde también las ametralladoras disparaban sin tregua. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 365)²⁹

Considerando o poder da *United Fruit Company* na região bananeira e a relação política da empresa com o governador de Magdalena, os dados sobre o número de mortos foram ocultados. Divulgou-se, então, o número de treze mortos e dezenove feridos.

Números e estimativas deslocados da realidade, pois aponta-se que entre oitocentas e três mil pessoas foram mortas naquela noite. Com a greve e o massacre dos trabalhadores, a UFC perdeu espaço e poder no mercado colombiano, entretanto, ainda resta a dúvida se a empresa continua suas atividades na Colômbia, ou não. Até os dias atuais, o episódio faz parte da memória coletiva de inúmeros colombianos e o massacre encontra-se presente nos livros e nas aulas de história. *La massacre de la bananera* e a dúvida sobre a estimativa de mortos é narrada em *Vivir para contarla* e *Cien años de soledad*:

Los últimos vestigios del miedo que me causaba de niño aquel paria olvidado se me disiparon de pronto, mientras mi madre y yo, sentados juntos a su cama, escuchábamos los pormenores de la tragedia que había abatido a la población. Tenía un poder de evocación tan intenso que cada cosa que contaba parecía hacerse visible en el cuarto enrarecido por el calor. El origen de todas las desgracias, por supuesto, había sido la matanza de los obreros por la fuerza pública, pero aún

²⁹A posição privilegiada da criança lhe permitiu ver que nesse momento a massa fugitiva começava a chegar na esquina e a linha de metralhadoras abriu fogo. Várias vozes gritaram ao mesmo tempo: - Se joguem no chão! Se joguem no chão! Os das primeiras linhas conseguiram, varridos pelos estouros da metralhadora. Os sobreviventes, no lugar de se jogarem no chão, trataram de voltar à praça, e então o pânico deu um golpe de dragão, e os mandou em uma onda compacta que se movia no sentido contrário, despedida por outro golpe de dragão da rua oposta, onde também as metralhadoras disparavam sem tregua.

persistían las dudas sobre la verdad histórica: ¿tres muertos o tres mil? Quizás no habían sido tantos, dijo él, pero cada quien aumentaba la cifra de acuerdo con su propio dolor. Ahora la compañía se había ido por siempre jamás. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 35).³⁰

La simple idea de abandonar el cuarto que le había proporcionado la paz, aterrorizó a José Arcadio Segundo. Gritó que no había poder humano capaz de hacerlo salir, porque no quería ver el tren de doscientos vagones cargados de muertos que cada atardecer partía de Macondo hacia el mar. “Son todos los que estaban en la estación”, gritaba. “tres mil cuatrocientos ocho”. Solo entonces comprendió Úrsula que él estaba en un mundo de tinieblas más impenetrable que el suyo, tan infranqueable y solitario como el del bisabuelo. Lo dejó en el cuarto, pero consiguió que no volvieran a poner el candado, que hicieran la limpieza todos los días, que tiraran las bacinillas a la basura y solo dejaran una, y que mantuvieran a José Arcadio Segundo tan limpio y presentable como estuvo el bisabuelo en su largo cautiverio bajo el castaño. Al principio, Fernanda interpretaba aquel ajeteo como un acceso de locura senil, y a duras penas reprimía la exasperación. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014 p. 400).³¹

Nas narrativas acima, nota-se a dúvida sobre o número de mortos e o fim das atividades da empresa. Contudo, ao finalizar suas atividades comerciais na Colômbia, a *United Fruit Company* apagou todos os seus arquivos, dentre eles os documentos de trabalhadores, os contratos e todos os arquivos que comprovavam os atos ilegais que envolviam a política da empresa – em uma tentativa de apagar a história e as memórias sobre o acontecido.

Porém, engana-se quem pensa que ao finalizar suas operações na região bananeira, a *United Fruit Company* desaparecia da Colômbia. As fraudes

³⁰Os últimos vestígios do medo que aquele pária esquecido me causava quando eu era criança se dissiparam rapidamente, quando minha mãe e eu, sentados ao lado da cama, escutávamos os pormenores da tragédia que havia abatido a população. Tinha um poder de evocação tão intenso que cada coisa que contava parecia se fazer visível no quarto abafado pelo calor. A origem de todas as desgraças, por suposto, havia sido a matança dos trabalhadores pela força pública, mas ainda persistiam as dúvidas sobre a verdade histórica: três mortos ou três mil? Talvez não tinham sido tantos, disse ele, mas cada um aumentava a porcentagem de acordo com sua própria dor. Agora a companhia se foi para sempre.

³¹A simples ideia de abandonar o quarto que lhe havia proporcionado paz aterrorizou José Arcadio Segundo. Gritou que não havia poder humano capaz de fazê-lo sair, porque não queria ver o trem de duzentos vagões carregados de mortos que a cada entardecer partia de Macondo até o mar. “São todos os que estavam na estação”, gritava. “Três mil quatrocentos e oito”. Então Úrsula compreendeu que ele estava em um mundo de escuridão mais impenetrável que o seu, tão intransitável e solitário como o do seu bisavô. Deixou-lhe no quarto, mas conseguiu que não voltasse a colocar o cadeado, que fizessem a limpeza todos os dias, que jogassem os urinários no lixo e apenas deixassem uma, e que mantivessem José Arcadio Segundo tão limpo e apresentável como esteve o bisavô no seu longo cativeiro sobre a castanheira. No início, Fernanda interpretava aquela atividade intensa como um acesso de loucura senil, e a duras penas reprimia a exasperação.

características da política empresarial da UFC continuaram vigorando na Colômbia por muito tempo, pois ao decretar o fim das operações no país, a *United Fruit Company* mudou de nome e se transformou em *Chiquita Brands*.

Não muito diferente do contexto da UFC, a *Chiquita Brands* transformou-se em uma empresa competitiva no mercado de frutas internacional, tendo como características principais as inúmeras fraudes e desvios cometidos pela empresa. Há registros de que ainda no ano de 2004, a *Chiquita Brands* continuava praticando irregularidades, assim como a *United Fruit Company*, segundo informações do jornal *El espectador* (2009):

Chiquita Brands nunca se fue del país. Desde de los tiempos de la masacre de las bananeras (1928), con su antiguo nombre United Fruit Company, hasta la barbarie paramilitar que arrasó a sangre y fuego el Urabá, la cuestionada compañía norteamericana, que financió durante años a las autodefensas, sigue teniendo presencia en Colombia. En el año 2004, una vez descubierto su patrocinio a este grupo ilegal, supuestamente cesó sus actividades comerciales, al tiempo que enfrentó un sonado proceso en Estados Unidos donde fue condenada a pagar US\$25 millones por haber financiado a las Auc. No obstante, a través de una sofisticada maniobra financiera detectada por la Fiscalía, las operaciones de Chiquita Brands en Colombia fueron asumidas por dos firmas con curiosas particularidades: Invesmar S.A. y Olinsa. La primera, domiciliada en el paraíso fiscal de Islas Vírgenes Británicas, es dueña de un conglomerado empresarial cuya firma líder en el territorio nacional es Banacol S.A. Esta compañía, según el ente acusador, siguió pagando millonarios recursos entre 2004 y 2007 a las cooperativas de seguridad que eran fachada de las autodefensas. Es decir, continuó auspiciando la estela de violencia de su antecesora (EL ESPECTADOR, 2009)^{32 33}.

³² Artigo “Chiquita sigue en Colombia” disponível no periódico online *El espectador* de 05 de setembro de 2009. Para mais informações, consultar as referências finais ou acessar: <http://www.elespectador.com/impreso/judicial/articuloimpreso159808-chiquita-sigue-colombia>

³³ Chiquita Brands nunca se foi do país. Desde os tempos do massacre da bananeira (1928), com o seu antigo nome de United Fruit Company, até a barbárie paramilitar que tirou sangue e fogo do Urabá, a questionada companhia norte-americana, que financiou durante anos as autodefesas, segue presente na Colômbia. No ano de 2004, uma vez descoberto seu patrocínio a esse grupo ilegal, supostamente encerrou suas atividades comerciais, ao mesmo tempo enfrentou um conhecido processo nos Estados Unidos onde foi condenada a pagar 25 milhões de dólares por haver financiado a Auc. Não obstante, através de uma sofisticada manobra financeira detectada pela Fiscalía, as operações de Chiquita Brands na Colômbia foram assumidas por duas empresas com curiosas particularidades: Invesmar S.A e Olinsa. A primeira, domiciliada no paraíso fiscal das Ilhas Virgens Britânicas, é dona de um conglomerado empresarial cuja empresa é líder no território nacional é a Banacol S.A. Esta companhia, segundo o acusador, continuou pagando milionários recursos entre 2004 e 2007 às cooperativas de segurança que eram fachada das autodefesas. Ou seja, continuou patrocinando a estrela da violência da sua antecessora.

La masacre de la bananera faz parte da memória coletiva de inúmeros colombianos, tendo transformado-se em um dos episódios mais importantes na narrativa de García Márquez. Assim, este evento histórico é narrado como um dos pontos centrais da autobiografia e do romance, sendo retomado por García Márquez em diferentes momentos em ambas as obras.

As recordações em *Vivir para contarla* mostram que a mãe do narrador preferia esquecer a noite de mortes na Colômbia, como uma tentativa de preservar-se ante tantas recordações e memórias que recontam um período nefasto da história. Entretanto, García Márquez narra, em *Cien años de soledad*, o momento em que o personagem José Arcadio Segundo caminha por um trem e encontra os corpos dos mortos enfileirados, todos na mesma temperatura. Em Macondo, a cidade imaginária, trabalhadores, mulheres e crianças foram mortos pelos soldados que atiraram contra os grevistas:

Quando José Arcadio Segundo se despertó estaba bocarriba en las tinieblas. Se dio cuenta de que iba en un tren interminable y silencioso, y de que tenía el cabello apelmazado por la sangre seca y le dolían todos los huesos. Sintió un sueño insoportable. Dispuesto a dormir muchas horas, salvo del terror y el horror, se acomodó del lado que menos de dolía, y solo entonces descubrió que estaba acostado sobre los muertos. No había un espacio libre en el vagón, salvo el corredor central. Debían de haber pasado varias horas después de la masacre, porque los cadáveres tenían la misma temperatura de yeso en otoño, y su misma consistencia de espuma petrificada, y quienes los habían puesto en el vagón tuvieron tiempo de arrumarlos en el orden y el sentido en que se transportaban los racimos de banano. Tratando de fugarse de la pesadilla, José Arcadio Segundo se arrastró de un vagón a otro, en la dirección que avanzaba el tren, y en los relámpagos que estallaban por entre los listones de madera al pasar por los pueblos dormidos veía los muertos hombres, los muertos mujeres, los muertos niños, que iban a ser arrojados al mar como el banano de rechazo. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014 p. 366)³⁴

³⁴Quando José Arcadio Segundo se acordou estava boca-aberta na escuridão. Deu-se conta de que ia em um trem interminável e silencioso, e que tinha o cabelo endurecido pelo sangue seco e lhe doía todos os ossos. Sentiu um sono insuportável. Disposto a dormir muitas horas, salvo do terror e horror, se acomodou do lado que menos doía, e apenas então percebeu que estava deitado sobre os mortos. Não havia um espaço livre no vagão, salvo o corredor central. Deveria haver passado várias horas do massacre, porque os cadáveres tinham a mesma temperatura de gesso no outono, e sua mesma consistência de espuma petrificada, e quem os havia colocado no vagão teve tempo para arrumá-los na ordem e no sentido em que transportavam os cachos de banana. Tratando de fugir do pesadelo, José Arcadio Segundo se arrastou de um vagão ao outro, na direção que avançava o trem, e nos relâmpagos que explodiam entre os limites da madeira ao passar pelos povos dormidos viam os mortos

Ainda em *Cien años de soledad*, a narrativa é construída quando José Arcadio Segundo caminha pela cidade de Macondo e encontra as ruas desertas, pois embora quase 3000 pessoas tenham sido mortas, o exército insiste que nada havia acontecido, que tudo estava normal.

José Arcadio Segundo no habló mientras no terminó de tomar el café.
 – Debían ser como tres mil – murmuró.
 – ¿Qué?
 – Los muertos –aclaró el—. Debían ser todos los que estaban en la estación. La mujer lo midió con una mirada de lástima. “Aquí no ha habido muertos”, dijo. “Desde los tiempos de tu tío, el coronel, no ha pasado nada en Macondo”. En tres cocinas donde se detuvo José Arcadio Segundo antes de llegar a la casa le dijeron lo mismo: “No hubo muertos”. Pasó por la plazoleta de la estación, y vio las esas de fritangas amontonadas una encima de otra, y tampoco allí encontró rastro alguno de la masacre. Las calles estaban desiertas bajo la lluvia tenaz y las casas cerradas, sin vestigios de vida interior. La única noticia humana era el primer toque para misa. Llamó en la puerta de la casa del coronel Gavilán. Una mujer encinta, a quien había visto muchas veces, le cerró la puerta en la cara. “Se fue”, dijo asustada. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014 p. 368)³⁵

A construção narrativa na cidade fictícia de Macondo, mostra uma tentativa clara do exército de transformar a realidade vivenciada pelos moradores em esquecimento:

No llovía desde hacía tres meses y era tiempo de sequía. Pero cuando el señor Brown anunció su decisión se precipitó en toda la zona bananera el aguacero torrencial que sorprendió a José Arcadio Segundo en el camino de Macondo. Una semana después seguía lloviendo. La versión oficial, mil veces repetida y machacada en todo el país por cuanto medio de divulgación encontró el gobierno a su alcance, terminó por imponerse: no hubo muertos, los trabajadores satisfechos habían vuelto con sus familias, y la compañía bananera suspendía actividades mientras pasaba la lluvia. La ley marcial

homens, os mortos mulheres, os mortos crianças, que iam ser jogadas no mar como banana podre.

³⁵José Arcadio Segundo não falou enquanto não terminou de tomar o café. – Deveriam ser como três mil mortos – murmurou. – O quê? – Os mortos – ele deixou claro. – Deveriam ser todos os que estavam na estação. A mulher o mediu com um olhar de lástima “Aqui não houve mortos”, disse. “Desde os tempos do seu tio, o coronel, nada aconteceu em Macondo”. Em três cozinhas onde se deteve José Arcadio Segundo antes de chegar a casa lhe disseram o mesmo: “Não houve mortos”. Passou pela praça da estação, e viu um tipo de frituras amontoadas uma em cima da outra, e ali também não encontrou rastro algum do massacre. As ruas estavam desertas sob a chuva forte e as casas fechadas, sem vestígios de vida interior. A única notícia humana era o primeiro toque para a missa. Chamou na porta da casa do coronel Gavilán. Uma mulher grávida, a quem havia visto muitas vezes, lhe fechou a porta na cara. “Se foi”, disse assustada.

continuaba, en previsión de que fuera necesario aplicar medidas de emergencia para la calamidad pública del aguacero interminable, pero la tropa estaba acuartelada. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014 p. 370)³⁶

Ainda na cidade fictícia de Macondo, segue a tentativa de os soldados criarem no imaginário coletivo uma falsa recordação de que nada aconteceu e de que não houve mortes na cidade. A todo custo os soldados tentam fixar a ideia de que o evento não passou de um sonho:

Era todavía la búsqueda y el exterminio de los malhechores, asesinos, incendiarios, revoltosos del Decreto Número Cuatro, pero los militares lo negaban a los propios parientes de sus víctimas, que desbordaban la oficina de los comandantes en busca de noticias. “Seguro que fue un sueño”, insistían los oficiales. “En Macondo no ha pasado nada, ni está pasando, ni pasará nunca. Este es un pueblo feliz”. Así consumaron el exterminio de los jefes sindicales. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014 p. 370).³⁷

Com o suposto encerramento das atividades da *United Fruit Company* na Colômbia após o genocídio que apagou da história um número flutuante de quase três mil trabalhadores, percebe-se que a região da bananeira transformou-se em um lugar repleto de recordações. Recuperamos na autobiografia a conclusão de que a região bananeira havia sido devastada pela UFC:

– Los gringos no vuelven nunca – concluyó.
Lo único cierto era que se llevaron todo: el dinero, las brisas de diciembre, el cuchillo de pan, el trueno de las tres de la tarde, el aroma de los jazmines, el amor. Sólo quedaron los almendros polvorientos, las calles reverberantes, las casas de madera y techo de cinc oxidados con sus gentes taciturnas, devastadas por los recuerdos. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p. 36)³⁸

³⁶Fazia três meses que não chovia e era tempo de seca. Mas quando o senhor Brown anunciou a sua decisão se precipitou em toda a zona bananeira o aguaceiro torrencial que surpreendeu a José Arcadio Segundo no caminho para Macondo. Uma semana depois continuava chovendo. A versão oficial, mil vezes repetida e esmagada em todo o país por todos os meios de divulgação encontrou o governo no seu alcance, e terminou por se impor: não houve mortos, os trabalhadores satisfeitos haviam voltado com suas famílias, e a companhia bananeira suspendia suas atividades enquanto passava a chuva. A lei marcial continuava, na previsão de que fosse necessário aplicar medidas de emergência para a calamidade pública do aguaceiro interminável, mas a tropa estava esquadrejada.

³⁷Era ainda a busca e o extermínio dos malfeitores, assassinos, incendiários, revoltados do decreto número quatro, mas os militares o negavam aos próprios parentes de suas vítimas, que inundava o escritório dos comandantes em busca por notícias. “Tenho certeza que foi um sonho”, insistiam os oficiais. “Em Macondo não aconteceu nada, nem está acontecendo, nem nunca acontecerá. Este é um povoado feliz”. Assim, consumaram o extermínio dos líderes sindicais.

³⁸Os gringos não voltam nunca – concluiu. A única certeza era que levaram tudo: o dinheiro, as brisas de dezembro, a faca do pão, o trovão das três da tarde, o aroma dos jasmims, o amor.

Existe, portanto, nas duas narrativas de Gabriel García Márquez, uma reconstrução do episódio conhecido como *La masacre de la bananera*, como tentativa do escritor de reconstruir a verdade e fixar na memória coletiva uma versão para o ocorrido. Assim, este processo de reconstrução do passado dialoga com o conceito de dever de memória, de Ricoeur (2007) que aponta para o compromisso das sociedades contemporâneas em reconstruírem o passado para as novas gerações. Neste sentido, as narrativas analisadas promovem a reconstrução do passado para que as novas gerações tenham acesso, a partir da narrativa, da reconstrução das recordações e do passado.

Restou apenas as amêndoas empoeiradas, as ruas reverberantes, as casas de madeira e o teto de zinco oxidado com pessoas silenciosas, devastadas pelas recordações.

Capítulo 2: A DIDÁTICA DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: POR UMA SALA DE AULA INTERCULTURAL

Apresentaremos algumas discussões acerca da questão da falsa dicotomia entre língua e literatura e suas implicações para a construção de uma sala de aula de língua espanhola intercultural. A partir das contribuições teórico-metodológicas utilizadas, mostraremos que a literatura pode – e deve – ocupar um espaço de construção de sentidos na sala de aula.

2.1 LÍNGUA E LITERATURA: PRESSUPOSTOS SOBRE UMA FALSA DICOTOMIA

Na formação acadêmica do profissional de Língua(s) no Brasil, a discussão sobre a falsa dicotomia entre língua e literatura parece ser um dos aspectos mais relevantes no que tange à formação do professor e do profissional de Letras. Discutir a relação entre os estudos linguísticos e literários é um frutífero exercício para questionar o fazer pedagógico e tornar as aulas de língua e literatura mais didáticas e significativas no panorama da educação brasileira.

Ao longo deste tópico, propomos discorrer acerca da divisão anacrônica entre língua e literatura, refletindo sobre as práticas de professores de língua espanhola. É importante mencionar que nosso objetivo é discutir sobre a falsa dicotomia entre língua e literatura e exemplificar uma das várias possibilidades para que o texto literário seja incluído no processo de ensino de língua espanhola. Não objetivamos apresentar fórmulas para o trabalho com o texto literário, até porque a literatura possibilita inúmeras significações para a leitura da obra, porém pretendemos apresentar, posteriormente, uma proposta metodológica que investe no trabalho com a reconstrução do passado na sala de aula de língua espanhola.

Embora as reflexões empregadas neste capítulo exemplifiquem o panorama de ensino de Língua Espanhola, tais discussões são aplicadas às demais línguas estrangeiras modernas, cabendo em cada caso, diversas modificações e

transformações a partir da nossa proposta inicial. Aqui, queremos afirmar que o texto literário não pode ser trabalhado apenas como meio para análise linguística ou como um mero reprodutor das estruturas da língua meta, mas como uma ferramenta que possibilita as mais diversas atividades linguísticas, literárias e interculturais na sala de aula.

Para tanto, é necessário aclarar a questão que subjaz à dicotomia entre língua e literatura que prolifera nos cursos de Letras e na formação docente no Brasil, para refletir sobre como essa divisão é arcaica para os estudos contemporâneos linguístico-literários e anacrônica no panorama de ensino de línguas estrangeiras que institui a comunicação contextualizada como eixo central.

Concordamos com Brait (2000, p. 190), que afirma existirem nos cursos de Letras no Brasil uma realidade “aparentemente refletida e consignada na escolha que as pessoas fazem, voltando-se mais para o estudo da língua que para o da literatura e vice-versa”. Evidentemente, por preferências pessoais, e refletindo a tendência da sociedade contemporânea da era das especializações, o profissional de Letras é impulsionado a dedicar-se à área de estudos linguísticos ou literários. Contudo, o problema dessa divisão da área de Letras não diz respeito à escolha sistemática de uma das áreas mencionadas, mas aponta para a formação de uma ideologia que distancia os próprios profissionais de Letras ao separá-los entre linguistas e literatos, sem que, por muitas vezes, lhes seja permitido enxergar os pontos de confluência entre língua e literatura, mas apresentando-lhes apenas um campo de divisões e diferenças sintomáticas entre as áreas.

A divisão entre língua e literatura é uma falsa dicotomia oriunda do início da implantação dos cursos de Letras no Brasil, cujas matrizes pedagógicas originam-se na Europa e na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em Portugal. Os atuais cursos de Letras no Brasil ainda reverberam a perspectiva elitista trazida pelos europeus, ilustrada no próprio nome do curso: Letras. No século passado, os grandes pensadores e estudiosos que se dedicavam às Belas Artes, ou ao atual curso de

Letras, eram os grandes intelectuais e aristocratas pertencentes ao seio familiar das tradicionais famílias. Atualmente, parece existir um ranço que prende os cursos de Letras a um passado histórico que possivelmente contribui para a divisão entre língua e literatura.

É necessário compreender que o profissional de Letras não se dedica apenas aos estudos linguísticos ou literários, mas aos estudos sobre as inúmeras manifestações da linguagem na vida social – e aqui, leia-se linguagem não apenas como as manifestações escritas, mas como as diversas formas de arte que estão imbuídas de um signo linguístico e de significação, como o cinema, as artes plásticas, entre outras formas de significar e de existir em um mundo cada vez mais diverso e heterogêneo.

O que se pode tirar dessa generalização é que a oposição binária língua-literatura perde inteiramente o seu significado quando olhamos essas duas criações humanas a partir de um conceito mais amplo de linguagem, envolvendo as particularidades da língua e possibilidades de exploração e utilização dessas particularidades, considerando, repito, as formas de produção e circulação dos discursos numa dada comunidade e num dado momento, as particularidades das interações, o poder de construção da linguagem e não apenas de representação, informação e expressão. (BRAIT, 2000, p. 197).

Neste sentido, nos últimos vinte anos, percebemos que as discussões sobre a relação entre língua e literatura têm suscitado debates e reflexões inquietantes, porém essa problemática ainda é um campo que gera muitos debates ideológicos. Para os estudos contemporâneos, o texto literário deve ocupar um espaço singular nas aulas de língua estrangeira, pelas inúmeras possibilidades de leitura e significações, contudo, para os tradicionalistas, a obra literária deve ser reservada às elites culturais, e, portanto, seu espaço na sala de aula é questionado. Filiamo-nos, sobretudo, às contribuições metodológicas de estudiosos como Brait (2000), Serrani (2005), Pinheiro-Mariz (2008) e Andrade Junior (2011), que caminham no mesmo sentido, ao apontar para a relevância do trabalho com o texto literário na sala de aula de língua estrangeira.

No que tange à relação entre língua e literatura, Santoro (2007, p.11) defende a

união entre essas duas áreas do conhecimento, pois “língua e literatura constituem um binômio inseparável, visto que a língua não seria pensável sem a literatura e a literatura não seria possível sem a língua”. Aqui, percebe-se a integração entre língua e literatura proposta pela autora, pela qual acreditamos na existência de uma relação indissociável entre ambas as áreas e que uma divisão sincrônica entre estudos linguísticos e estudos literários seria, portanto, arbitrária e arcaica.

De fato, a língua estabelece relações, traça fronteiras, produz conceitos, transmite ideias, veicula interpretações e tudo isso é indispensável para que se faça literatura, que só pode ser realmente “descoberta” analisando e lendo em profundidade a língua que a constitui. Por outro lado, a literatura abre novos espaços, admite contradições, permite jogos, comporta ambiguidades, amplia potencialidades e tudo isso é imprescindível para entender e conhecer a língua. (SANTORO, 2007, p. 11).

Considerando os pontos de confluência entre língua e literatura mencionados por Santoro (2007), a estudiosa aponta que na atualidade, essas duas áreas do conhecimento são tratadas como disciplinas diferentes, o que acarreta inúmeros prejuízos para a formação do profissional de Letras no Brasil:

Língua e Literatura são, contudo, ainda hoje, em muitas situações, domínios separados, são tratadas como disciplinas separadas e, portanto, ensinadas e estudadas sem estabelecer contatos ou criar ligações. Embora unidas em nomes de cursos universitários e pronunciadas como sintagma coeso e sólido em tantas ocasiões, língua e literatura permanecem ainda, na maior parte dos casos, dois campos separados do saber e, tanto nas escolas, quanto nas universidades, uma efetiva integração até hoje ainda não se realizou. (SANTORO, 2007, p. 11).

Essas reflexões sobre a frágil – para não dizer em muitos casos, inexistente – integração entre língua e literatura nas salas de aula do Brasil, são importantes para discutir a formação do profissional de Letras e a sua atuação na sala de aula. Para Andrade Júnior (2011) no nosso país, uma das primeiras questões que chama a atenção na formação no curso de Letras, diz respeito ao espaço que o texto literário ocupa na sala de aula de línguas estrangeiras, a saber:

Uma das principais questões que chama a atenção a qualquer um que tente pensar criticamente o desenvolvimento histórico dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, no Brasil, é a dúvida sobre o lugar que a literatura ocupa, ou deveria ocupar, nos currículos de licenciatura. Evidentemente, o questionamento a respeito desse lugar não significa, em absoluto, dizer que não haja espaço para a

literatura na grade curricular dos cursos de Letras oferecido na maioria dos Estados brasileiros. (ANDRADE JÚNIOR, 2011, p. 80).

Acreditamos que a frágil integração entre língua e literatura inicia-se nos cursos de Licenciatura em Letras espalhados pelo país, caminha pelos cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) e atinge os mais diversos níveis de ensino em que o profissional atuará. Dessa forma, a falsa dicotomia explica-se, pois “no Brasil, por questões de tradição metodológica, foi necessário promover uma separação entre o ensino de língua e literatura maternas, principalmente nos cursos de graduação em Letras”. (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 19).

Os cursos de Licenciatura em Letras do Brasil – sejam eles localizados nos centros urbanos mais desenvolvidos ou nas cidades mais afastadas das grandes urbes – parecem reverberar, na atualidade, práticas elitistas e antigas oriundas da formação trazida pelos portugueses. Não obstante, muitos dos docentes lotados nos mais diversos departamentos dividem-se entre os que se dedicam aos estudos linguísticos e aqueles que se dedicam aos estudos da literatura, como se ambas as áreas não apresentassem nenhuma relação de confluência e fossem, assim, áreas totalmente separadas do conhecimento. Como resultado, os docentes das faculdades de Letras formam profissionais estimulados a escolherem uma das áreas para seguir os estudos acadêmicos.

Para a Educação Básica, esse ciclo vicioso de divisão entre linguistas e literatos, resulta no modo como os profissionais de Letras enxergam e ensinam língua e literatura para seus alunos nos mais diferentes níveis de ensino. Para muitos, o texto literário é tido como um simples meio pelo qual os alunos poderão realizar a análise linguística de orações e períodos, reduzindo a potencialidade da literatura a fins meramente gramaticais. Outros, por falta de formação acadêmica, sequer sabem como abordar o texto literário na sala de aula e acreditam que a Literatura serve apenas como deleite ou passatempo. Nos cursos de idiomas, a obra literária é, em

grande parte, relegada, pois ainda se acredita na falsa ideia de que a gramática é o único meio pelo qual o estudante aprenderá a língua para comunicar-se.

Aprende-se a língua estrangeira e aprende-se também a “ler” literatura, a perceber como funcionam os textos literários e, a partir deles, todos os outros textos, porque a “apropriação” da língua estrangeira acontece simultaneamente à conscientização dos mecanismos por meio dos quais se realiza a produção de sentido e à reflexão sobre eles. Isso é indispensável quando se pensa no ensino de uma língua estrangeira, que – longe de reduzir-se à correção gramatical – se realiza e se completa quando, entre outras coisas, a língua é observada “em uso”, para que se possa refletir sobre os elementos que a constituem e entender, nos textos e nos discursos, como eles significam. (SANTORO, 2007, p. 27).

Paralelamente a essas reflexões, Serrani (2005) discute que a literatura é marginalizada na sala de aula, considerando-se a tendência dos enfoques nocional-funcional, que se firmaram nos últimos anos no panorama do ensino de línguas estrangeiras em favorecer outros discursos comunicativos. Nas palavras da autora: “Uma das razões alegadas frequentemente ou implícitas nas propostas didáticas tem sido que os textos literários teriam relativamente pouca aplicação em usos linguísticos funcionais, especialmente em contextos da vida diária” (SERRANI, 2005, p. 47).

De acordo com Serrani (2005), o enfoque nocional-funcional desvaloriza a potencialidade do texto literário em sala de aula ao privilegiar, por exemplo, textos retirados da mídia como forma de mascarar o carácter comunicativo dos enfoques comunicativos. Ela conclui, nesta perspectiva, que “A literatura fica na aula de língua pelo princípio de que quanto mais amplo o leque de gêneros discursivos trabalhados, mais ampla será a possibilidade de desenvolvimento da capacidade textual-discursiva” (SERRANI, 2005, p. 47).

Nos últimos anos, a discussão sobre a formação de um campo de estudos sobre didática do texto literário para o ensino de línguas estrangeiras intensificou-se na academia, pelas recentes pesquisas desenvolvidas nas universidades sobre a eficácia da abordagem da literatura para o processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro (PINHEIRO-MARIZ, 2007; PARAQUETT, 2012; BESERRA, 2014). Contudo, o trabalho com o texto literário na sala de aula, ainda que seja

comprovadamente eficiente, é, todavia, marginalizado por linguistas e literatos, como Pinheiro-Mariz nos explica:

Entre os que não crêem na eficácia de tal abordagem, existem tantos linguistas quanto críticos literários. Para alguns linguistas, a dificuldade da maioria dos alunos em compreender o texto literário na sua totalidade decorreria do fato de ele ser o resultado de um manejo complexo da língua pelo escritor, o que ocorre principalmente com os clássicos. Já alguns especialistas nos estudos literários, ao considerarem a literatura como a melhor forma de manifestação poética da língua, tendem a vê-la como uma expressão sacra, enquanto a língua seria a manifestação profana. (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 18).

Neste sentido, Brait (2000) mostra que a separação entre linguistas e literatos, sobretudo no contexto dos cursos de Letras, resulta na formação de uma falsa ideologia de que língua e literatura são duas áreas completamente opostas nas ciências humanas.

Mesmo parecendo óbvio que línguas e literaturas formam uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem, muitas vezes opera-se uma dicotomia". (BRAIT, 2010, p. 724).

Por questões diversas, a formação do profissional de Letras pode ter como foco de estudos e pesquisa uma das áreas (língua ou literatura), porém o profissional de Letras deve considerar que sua formação acadêmica necessita contemplar conceitos, teorias e metodologias básicas para as áreas dos estudos linguísticos e literários.

Deve-se adotar, portanto, uma perspectiva interdisciplinar na formação do profissional de Letras, levando-o a interagir com os pontos de confluência que unem língua e literatura nos horizontes das ciências humanas, evitando promover uma formação dicotomizada entre as áreas e a falsa ideia de que língua e literatura são domínios separados da área de Letras, ou nas palavras de Brait:

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

Ao optar por abarcar uma formação que integra língua e literatura, o profissional de Letras poderá estabelecer relações frutíferas entre os estudos linguísticos e literários percebendo o horizonte de perspectivas que unem e dialogam com ambas as áreas. Assim, pensamos que a necessidade de compreender conceitos e manifestações básicas oriundas da língua e da literatura são características essenciais para a formação de um profissional de Letras integrado as necessidades e competências contemporâneas do sujeito que se dedica à linguagem em suas mais diversas manifestações.

Àqueles que renegam o espaço e a potencialidade do texto literário para o ensino de línguas estrangeiras, concordamos com o pensamento de Jakobson (1969), que trata do despreparo daqueles que optam por uma divisão sincrônica e arcaica entre língua e literatura:

Se existem alguns críticos que ainda duvidam da competência da Linguística para abarcar o campo da Poética, tenho para mim que a incompetência poética de alguns linguistas tenha sido tomada por uma incapacidade da própria ciência linguística. (JAKOBSON, 1969, p. 162).

Da ideia apresentada por Jakobson (1969) cabe-nos, enquanto profissionais formados e atuantes no signo da contemporaneidade, o desafio de perceber os diálogos e os pontos de confluência entre língua e literatura, evitando a “incompetência poética”, resultante da incapacidade de entender ambas as áreas. Dessa forma, podemos concluir que os profissionais de línguas localizados no paradigma emergente da (trans)formação e atuação docente evitam a formação de binarismos excludentes e buscam construir pontes de diálogo entre língua e literatura.

2.2 LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E DIREITOS HUMANOS

As questões aqui apontadas nascem da necessidade de discutir a relação entre literatura e direitos humanos proposta pelo professor e crítico literário Antônio Cândido (2004), pois essa reflexão é importante para evidenciar a função singular do

texto literário para a vida humana.

No mundo contemporâneo, onde a discussão sobre a alteridade é cada vez mais importante na luta contra o aniquilamento das singularidades e das diferenças, o tema dos direitos humanos parece mostrar-se como um esperançoso caminho que reivindica a necessidade de aprender a partir da experiência de vida do outro. Das inúmeras funções do texto literário, provavelmente a necessidade de transformar o mundo é, muito mais que uma utopia, a esperança de construirmos um mundo mais empático com as singularidades do outro.

Para Cândido (2004), o pressuposto que incentiva a reflexão sobre os direitos humanos diz respeito à necessidade de reconhecer que aquilo que consideramos importante para nossa vida é também indispensável para a vida do outro.

A discussão sobre literatura e direitos humanos dialoga, por exemplo, com as considerações do escritor Luiz Ruffato, no discurso proferido na abertura da Feira do Livro de Frankfurt, em 2013³⁹, cujos argumentos atacam as formas de preconceito e de marginalização das minorias sociais no Brasil contemporâneo. A fala do escritor retrata o outro lado de um Brasil conservador com suas mais diversas formas de preconceito e marginalização das singularidades humanas:

O maior dilema do ser humano em todos os tempos tem sido exatamente esse, o de lidar com a dicotomia eu – outro. Porque, embora a afirmação de nossa subjetividade se verifique através do reconhecimento do outro – é a alteridade que nos confere o sentido de existir, o outro é também aquele que pode nos aniquilar. E se a humanidade se edifica neste movimento pendular entre agregação e dispersão, a história do Brasil vem sendo alicerçada quase que exclusivamente pela negação explícita do outro, por meio da violência e da indiferença. (RUFFATO, 2013).

O discurso de Ruffato parece ser, hoje, uma leitura do Brasil contemporâneo, no qual as elites sedentas por poder, articulam-se com os setores mais conservadores do país, com o objetivo de retirar direitos conquistados pelas camadas mais pobres nos últimos anos de um governo democrático. Alves (2016) observa que o discurso de

³⁹Discurso de Luiz Ruffato na abertura da Feira do Livro de Frankfurt em 2013. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,leia-a-integra-do-discurso-de-luiz-ruffato-na-abertura-da-feira-do-livro-de-frankfurt,1083463>

Ruffato provocou tensões e polêmicas, dado que alguns jornalistas e escritores renomados, descontentes com o que escutaram, negaram a existência de um Brasil tradicional e conservador, nas palavras do estudioso:

A repercussão negativa de seu discurso entre amplos setores das classes médias mostra que, longe de ter se tornado algo comumente aceito, sua condição à *deriva* entre o campo intelectual e a periferia ainda provoca recusas e revela uma espécie de estratificação da cultura letrada, marcada pelo preconceito e o racismo. (ALVES, 2016, p. 152).

O discurso proferido, na famosa Feira do Livro de Frankfurt, era considerado, por muitos, a possibilidade de *marketing* internacional do mercado editorial e do próprio Brasil, vendido no exterior como o país do futebol, da cerveja gelada e das praias paradisíacas. Entretanto, Ruffato proferiu um discurso que, distante dos padrões de *marketing* aguardados pela mídia, pela classe média e por alguns escritores, mostra para o mundo um Brasil misógino, preconceituoso, homofóbico, machista, racista e de acentuados problemas de desigualdade social. Alves (2016) nos lembra do desconforto e do impacto causado em parte dos intelectuais e da mídia brasileira:

Um primeiro traço que marca o discurso de Ruffato na abertura da feira é sua imediata transformação em polêmica. Ao observá-lo cuidadosamente, verifica-se que não há nenhuma inverdade no texto do autor. No entanto, algumas reações enérgicas, entre elas a de Ziraldo: no momento mesmo da conclusão da fala proferida por Ruffato, em meio aos aplausos do público, Ziraldo gesticulava e condenava o que acabara de ouvir. (ALVES, 2016, p. 150).

Considerando, todavia, o impacto do discurso de Ruffato, Alves (2016) afirma que, o “choque de recepção” provocado nos setores mais reacionários da sociedade brasileira, pode ser explicado pelo fato de que, Ruffato abandonou a noção do “politicamente correto”, no qual escritores evitam envolver-se em conflitos que coloquem em risco a sua própria reputação para promover um discurso de denúncia dos problemas sociais da sociedade brasileira.

Neste sentido, a fala de Ruffato não incomodou apenas pela denúncia dos problemas sociais, mas pelo fato de que, naquele momento, o escritor representava um país que ascendia socialmente, onde o filho de pipoqueiro tornava-se escritor. A

elite brasileira sentiu-se, dessa forma, atacada pelos argumentos de um escritor que não se encontra nos padrões comumente compartilhados para o que se espera de escritor de literatura. (ALVES, 2016).

A nosso ver, o conceito de “direito à literatura” (CÂNDIDO, 2004) volta-se à democratização da literatura para os leitores, mas não acolhe, todavia, o direito de acesso à escrita e de democratização do papel do escritor, em um país, no qual, o perfil do escritor brasileiro contemporâneo é o das elites culturais, branco, heterossexual, oriundo do meio acadêmico e jornalístico e morador das grandes capitais do país. (DALCASTAGNÈ, 2012).

Como pensar, então, na relação entre a alteridade e a discussão dos direitos humanos em um mundo cada vez mais conservador, governado por políticos representantes do extremismo religioso e das camadas mais conservadoras? A literatura é um espaço de trocas interculturais, e como bem público e de direito universal, é um dispositivo que pode ser mobilizado contra todas as formas de preconceito, marginalização e aniquilamento das singularidades humanas. Cândido (2004) lembra que existem direitos fundamentais à vida humana, entre os quais se encontra a literatura:

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao seu semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão dos direitos humanos. (CÂNDIDO, 2004, p. 172).

Acreditamos, então, na literatura e na arte como bens comuns, cujo direito deve ser reservado a todos, pela possibilidade de transformar a vida humana em um lugar mais democrático e consciente, através da alteridade e pelo reconhecimento do outro que nos é apresentado, tanto na leitura de um livro, quanto na contemplação de uma obra de arte.

Todavia, se a literatura é um bem comum – leia-se não apenas a literatura proveniente da língua materna, mas também as literaturas em línguas estrangeiras –, por quais razões o professor de Língua Estrangeira pode ocultar o espaço destinado ao texto literário na sala de aula? Considerando o mundo globalizado em que vivemos, o aprendizado de uma língua estrangeira é a cada dia mais necessário, não apenas para o mercado de trabalho, mas para ascender a novas culturas e comunicar-se com o estrangeiro, que está cada vez mais perto e fronteiriço.

No Brasil, um país continental, parte da geografia encontra-se ao lado de inúmeras fronteiras que guardam as mais diversas histórias, costumes e culturas, como se o outro e o estrangeiro não estivesse distante de nós – porque “nós” também somos o “outro”. O mundo estrangeiro está muito próximo, a fronteira está a alguns passos, pensar na constituição de um Brasil que se distancia do outro é um crime contra todas as formas culturais que constituem o tecido social brasileiro e, sobretudo, latino-americano. Logo, a função da literatura se evidencia, pois “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela”. (CÂNDIDO, 2004, p. 174).

Além do mais, considerando a literatura como direito, Cândido (2004) afirma que nenhum homem pode passar vinte quatro horas do dia sem mergulhar na literatura e na ficção, como uma necessidade humana universal, pois a literatura constitui-se, portanto, um direito humano.

A promoção de uma sala de aula mediada pela interculturalidade, na qual os aprendizes possam ler uma obra como a do Gabriel García Márquez e ter contato com uma forma de arte que legitima o outro e apresenta a dor do outro, como na narrativa do episódio de *La masacre de la bananera*, é uma forma de afirmar a literatura como direito⁴⁰. Neste sentido, tem-se a literatura não apenas como uma ferramenta didática

⁴⁰ Para complementar às reflexões sobre “Literatura e direitos humanos” (CÂNDIDO, 2004), somos contrários à reforma do ensino médio proposta pelo governo ilegítimo de Michel Temer (PL 241; PL 55), assim como rechaçamos o projeto “escola sem partido”, porque entendemos

que cumpre funções e objetivos escolares, mas que permite aos estudantes-leitores entrar em contato com a dor do outro, e perceber que o problema do outro não é só dele, é “meu” também.

Quando recorremos ao dever de memória postulado por Ricoeur (2007), percebemos que *La masacre de la bananera* é apenas um dos muitos eventos históricos que podem ser abordados em sala de aula pelo viés da literatura em diálogo com as ciências humanas, para que os alunos possam resgatar momentos importantes de suas histórias de vida e perceber as aproximações culturais através da alteridade e da interculturalidade.

No Brasil, a Comissão Nacional da Verdade, por exemplo, reaviva a memória sobre a ditadura, podendo constituir uma importante ponte com o episódio acontecido na Colômbia, o que mostra a função social da literatura. Parece-nos que, uma proposta de literatura amparada nas ciências humanas e comprometida com a sociedade, tem sido alvo de um projeto político ultraconservador⁴¹, especialmente no Brasil, que busca resguardar as elites e o discurso daqueles que historicamente governaram contra as minorias étnicas, econômicas e sociais e a favor dos grandes empresários. Assim, a literatura como dever e bem universal cumprirá uma das funções apresentadas por Cândido (2004, p. 176), pois: “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

2.3 O TEXTO LITERÁRIO COMO MEIO PARA TROCAS INTERCULTURAIS

que tais propostas ameaçam o ensino de literatura na educação básica em nome de um programa de governo tecnicista, neoliberal e arbitrário. Neste sentido, acreditamos em uma literatura livre, democrática, de fácil acesso, constituindo-se, portanto, direito humano.

⁴¹ Importante ressaltar que, no Brasil atual o ensino das ciências humanas e da literatura têm sido questionado por setores ultraconservadores da direita brasileira, sobretudo com a proposta do Projeto “Escola Sem Partido”, que busca criminalizar o senso crítico e a construção do pensamento reflexivo. Assim, reforçamos nosso posicionamento contrário a qualquer projeto que criminalize e retire a característica reflexiva, social e crítica da escola.

Iniciamos as reflexões deste tópico com uma pergunta que perpassa a formação de muitos estudantes de Letras: “Qual a função da Literatura?”. Parece-nos que, para muitos discentes e profissionais de Letras, a literatura ainda é tida como entretenimento, desconsiderando-se, desse modo, as potencialidades da abordagem do texto literário na sala de aula, assim como as inúmeras funções da literatura para a existência humana. Aqui, podemos inferir que a academia, por vezes, elitiza o ensino e a leitura literária, dando ao texto literário um *status* inabalável, erudito e acessível apenas às elites culturais.

Contrários à elitização do texto literário, acreditamos na democratização da literatura e de sua importância para a vida humana. Concordando com a noção de literatura e direito humano como bem universal, de Cândido (2004), entendemos que uma das funções primordiais da literatura é a reflexão sobre o binarismo “eu” – “outro”, através da alteridade/interculturalidade.

De acordo com Paraquett (2011), existe um diálogo intercultural que permeia a América Latina através da relação linguística e cultural entre o português e o espanhol. Assim, acredita-se que, por parte dos brasileiros, há uma dificuldade de identificação cultural e de aceitação da identidade latino-americana.

Na nossa prática como professores de Língua Espanhola, não é difícil escutar que o Brasil não pertence ao mundo latino, e que, portanto, os brasileiros não são considerados latino-americanos. Evidentemente, essa diferença cultural resulta na formação de inúmeros estereótipos e preconceitos envolvendo os países da América Latina e o Brasil.

Frequentemente, em sala de aula, encontramos estereótipos que ferem as nacionalidades e resultam em um distanciamento cultural causado, por vezes, pela ignorância que acomete aqueles que se privam de enxergar a beleza da cultura do outro, limitando-se a (re)criar inúmeros preconceitos culturais. Neste sentido, a aprendizagem da língua espanhola no Brasil é fundamental, pois “significa um importante passo para a integração continental, já que somos um dos poucos povos

latino-americanos a não falar espanhol”. (PARAQUETT, 2011, p. 49).

Das muitas funções do texto literário para a sala de aula e para a vida, acreditamos que conhecer as experiências do outro e colocar-se no lugar do estrangeiro é uma das singularidades proporcionadas pela literatura. Assim, concordamos com Pinheiro-Mariz:

Sabe-se que a grande importância de se estudar uma língua estrangeira (LE) reside principalmente no fato de ela ampliar, para além das fronteiras culturais e da visão do mundo, as possibilidades na vida contemporânea, no mercado profissional, por exemplo. Esse estudo está ligado a algo essencial na vida: propicia a descoberta de si e do outro. Por isso, estudar uma LE é um exercício de alteridade, é trilhar caminhos até então desconhecidos, é, portanto, a aventura de tornar-se outro. (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 17).

Neste sentido, o texto literário é um espaço para trocas interculturais e permite que o “eu” afirme sua própria identidade a partir da experimentação literária e que o “eu” em trânsito, também conheça e coloque-se no lugar do outro. Os estudos de Hall (2006) nos ajudam a entender que no mundo globalizado as identidades estão cada vez mais “descentradas, deslocadas e fragmentadas”. O processo intitulado de crise de identidade é essencial para as sociedades contemporâneas que questionam frequentemente sua própria identidade, seu modo de ver o mundo, de viver e de existir. Assim, as identidades fragmentadas possibilitam um processo de interação entre o “eu” e o outro e entre o “eu” e a sociedade.

Nos tempos atuais, o âmbito latino-americano – incluído o Brasil, parece viver um dos momentos em que a alteridade é cada vez mais revisitada. Não obstante, encontramos ao longo do triênio 2013 – 2015, uma série de movimentações e protestos⁴² que ocuparam as ruas das grandes capitais, sobretudo no Brasil e na

⁴² No tecido social brasileiro, inúmeras manifestações e protestos marcaram o ano de 2016, tendo como característica a fragmentação e a divisão política da sociedade. Nas principais capitais do país, inúmeros protestos marcaram o processo ilegítimo de destituição da Presidenta Dilma. A Avenida Paulista, por exemplo, foi palco de movimentações pró e contra o processo de impeachment, sobretudo nas imediações da sede da FIESP, que ficou conhecida como uma das *financiadoras* da destituição presidencial. Foram registrados protestos em, praticamente, todas as capitais do Brasil, o que mostra a acentuada divisão política do país antes e durante o processo de destituição presidencial. Importante lembrar também das famosas “batidas de panelas” nos apartamentos das grandes capitais, enquanto que trabalhadores protestavam nas ruas contra a retirada de direitos. Parte destas movimentações

Argentina. Esses protestos evidenciam o caráter de fragmentação das identidades, e por vezes, de aniquilamento das singularidades do outro.

No Chile, parece-nos que parte das práticas culturais e leitoras do país é motivada pela preocupação em manter intactas as recordações do passado – sobretudo após o período de sangue causado pela ditadura chilena. Bibliotecas e livrarias encontram-se repletas de testemunhos, memórias, relatos e entrevistas sobre a vida no período da ditadura, evidenciando-se a função da literatura como um espaço que possibilita a reflexão sobre a relação entre o “eu” e o outro.

É nessa perspectiva que surge o texto literário como uma das formas mais férteis para viver essa experiência em um mundo diferente, em função de sua literariedade. Como documento autêntico, destituído de intenção pedagógica, esse texto contribui para o tratamento não somente de questões da língua ou literárias; mas, estimula também a troca de fatores interculturais. (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 17).

Neste sentido, a literatura apresenta-se como um espaço para viver a alteridade e o encontro com o outro, tão mencionado na literatura hispano-americana por diversos autores, entre eles Todorov (2003), que considera o descobrimento da América Latina como um dos maiores encontros entre o “eu” e o outro – o homem americano e o europeu – já protagonizados no mundo ocidental, pois o texto literário é um meio que promove o contato com as singularidades do outro. A relação entre língua e literatura é essencial no processo de reconhecimento das singularidades do “eu” e da alteridade e propicia uma aproximação entre língua e literatura ao possibilitar “reconhecer múltiplas formas de aproximação entre os estudos de literatura e de língua estrangeira (LE)”. (ANDRADE JÚNIOR, 2008, p. 121).

A questão da alteridade para os estudos sobre o ensino/aprendizagem de Língua Espanhola para falantes de Língua Portuguesa brasileiros é, provavelmente, uma das maiores evidências de que a alteridade possui uma forte relação entre língua e literatura, e, que, portanto, ambas são indissociáveis.

foi amplamente divulgada pela mídia, sobretudo pela Rede Globo (apoiadora da ditadura militar no Brasil), entretanto as reivindicações dos trabalhadores não ganharam destaque na programação da rede, o que mostra que a mídia no Brasil é seletiva, partidária e preocupada unicamente com os seus próprios interesses.

Ensinar Língua Espanhola no Brasil é ensinar que o outro está tão perto de nós, que chega a se transformar na nossa própria identidade. O Brasil, geograficamente continental, encontra no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira um interessante paradoxo. Como pensar que o Espanhol ensinado nas regiões fronteiriças é uma Língua Estrangeira se o estrangeiro está nos limiares de uma fronteira imaginária? O outro, nesse caso, é o “eu” fragmentado, cuja identidade encontra-se deslocada entre duas culturas tão próximas, que chegam a se confundir.

A importância dos estudos interculturais se evidencia na sala de aula de LE e, particularmente, no currículo da formação do profissional de Letras, cujo componente sócio-cultural é apontado por Serrani (2005), como secundário nas práticas de ensino de língua. Nesse cenário, a autora discute o perfil do profissional de Letras como um professor de língua interculturalista.

O termo *interculturalista*, cunhado por Serrani (2005), sugere uma formação acadêmica que propicie ao professor de língua e literatura a realização de práticas de mediação sócio-cultural em sala de aula. Assim, na sala de aula do professor como interculturalista não há espaço para práticas arcaicas que visualizam a língua como uma estrutura sacra e a literatura como um mero expoente de análise linguística.

Contrária a práticas arcaicas no ensino de LE, Serrani (2005, p. 21) afirma que “o domínio das concepções teóricas fundamentais para um docente de línguas é definitivamente transdisciplinar. Para tanto, várias áreas do conhecimento precisam ser convocadas pelos conteúdos das disciplinas”. Neste sentido, ao levar *La masacre de la bananera* para a sala de aula, a proposta intercultural que apresentamos se fundamenta no currículo transdisciplinar e na sala de aula intercultural proposta por Serrani (2005), ao considerar a literatura, a língua e o componente intercultural como foco, pois “é bom lembrar que até para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la muito mais do que um mero instrumento. Ela é matéria prima da constituição identitária” (SERRANI, 2005, p. 29).

Nos próximos capítulos desta dissertação, exemplificaremos a nossa proposta

didática, mostrando que através da leitura literária os alunos de ELE serão levados a perceber o diálogo intercultural que existe entre a literatura colombiana e suas próprias vidas, através da alteridade. Neste sentido, acreditamos que a prática escrita que propomos como objetivo central da intervenção pedagógica justifica-se pela necessidade de colocar-se no lugar do outro através do deleite literário e do processo de escrita, como podemos perceber nas palavras de Andrade Júnior:

Será curioso verificar que esse tipo de relação simultaneamente conflituosa e produtiva, em termos de questionamento da identidade, com uma segunda língua, pode ser um ponto de interesse não só para as análises linguísticas e discursivas da produção oral e escrita de estudantes em classes de LE, mas também para a reflexão sobre o ato de escrever poeticamente utilizando uma outra língua. (ANDRADE JÚNIOR, 2008, p. 121).

Portanto, através da literatura e da leitura literária, o aluno de Língua Estrangeira entrará em contato com o outro e com o estrangeiro, a partir da ideia da alteridade. Através da leitura literária a alteridade “pode ainda promover o respeito ao próximo e à cultura, estimulando o pensamento: “Não sou melhor, nem pior que o outro”...!” (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 531). É neste horizonte de perspectivas que acreditamos na potencialidade do TL para o ensino de Línguas Estrangeiras, não apenas como pretexto para o trabalho com aspectos linguísticos, mas como um espaço para viver a alteridade e a existência humana.

Capítulo 3: PERCURSO METODOLÓGICO: A LITERATURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo, trazemos a metodologia empregada para a construção da intervenção metodológica utilizada neste estudo. Além da classificação da pesquisa, apresentamos a descrição do *corpus* analítico, do ambiente de pesquisa e de outros procedimentos metodológicos, como um perfil descritivo dos participantes da pesquisa, que nos permite ilustrar a identidade e as práticas de leitura dos estudantes de Letras – Língua Espanhola.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Para Andrade (2010, p. 111) pesquisa “é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos”. Neste sentido, a pesquisa pode ser entendida como um procedimento formal de interpretação e análise buscando encontrar soluções para problemas e questões. Para Lakatos; Marconi (2010, p. 139), a pesquisa pode ser entendida como um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Durante o desenvolvimento da ciência, pode-se observar a aplicação de métodos e técnicas diversos, de acordo com os objetivos e a natureza da investigação. O paradigma de pesquisa que predomina nas ciências humanas é baseado na interpretação, exemplificando a natureza interpretativista sobre um determinado fenômeno estudado.

De acordo com Severino (2007), este estudo é caracterizado como pesquisa aplicada, pois resulta em conhecimentos que ajudam a solucionar e interpretar um

problema determinado, no nosso caso, a abordagem do texto literário e suas contribuições para o ensino/aprendizagem de língua espanhola.

No que se refere aos objetivos, esta pesquisa é descritiva, pois de acordo com Moreira (2008), esta abordagem é amplamente utilizada na área de educação e “baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição” (MOREIRA, 2008, p. 70). Dessa forma, a abordagem descritiva justifica-se pelo levantamento da problemática que tange o ensino de ELE através de uma proposta metodológica que busca modificar a realidade da sala de aula.

No que refere-se aos procedimentos metodológicos, esta investigação é de base pesquisa-ação, posto que nela o pesquisador esteve inserido no contexto de pesquisa, em contato com os indivíduos, analisando os dados gerados na intervenção metodológica. Além do mais, Severino (2007, p. 120) afirma que: “ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico [...] a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”, considerando que o aspecto mencionado pode ser visualizado no curso de extensão ministrado, dada a preocupação de oferecer uma formação metodológica que possibilite aos futuros professores de espanhol procedimentos adequados para o trabalho com o texto literário na sala de aula.

3.2 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos duas narrativas do escritor colombiano Gabriel García Márquez, cujo desafio para abordagem na sala de aula de língua espanhola reside na extensão das obras escolhidas, além da própria construção narrativa (léxico e enredo complexos, a presença de muitos personagens, etc).

A autobiografia *Vivir para contarla* (2007), em primeira edição lançada na cidade de Buenos Aires, em 2004, conta com 08 capítulos distribuídos ao longo de 527 páginas, tratando da história de vida do escritor.

A obra *Cien años de soledad* (2014) foi lançada em primeira edição no ano de 1967. A narrativa ficcional utilizada é construída ao longo de 495 páginas, entretanto existem no mercado outras edições que apresentam entrevistas, textos teóricos e explicações sobre a obra, chegando a ultrapassar o número de 800 páginas.

Sobre o recorte escolhido que possibilita a leitura do episódio conhecido como *La masacre de la bananera*, destacamos que este evento é contado por documentos históricos, tendo ocorrido na data de 1928, na Colômbia. Dessa forma, *La masacre*, enquanto evento histórico coloca as duas obras literárias abordadas neste estudo, nas fronteiras pantanosas entre a realidade e a ficção.

Trabalhar textos literários extensos na sala de aula é um desafio para o professor, por inúmeras questões, entre elas: a falta de hábito de leitura dos alunos e a carga-horária reduzida da disciplina de espanhol. Entretanto, percebemos que ao longo do curso ministrado os alunos mostraram interesse na leitura de ambas as obras – aspecto este que pode ser entendido pelo fato de que todos os participantes eram estudantes de Letras – Língua Espanhola.

É relevante mencionar que a leitura integral da obra autobiográfica foi incentivada durante todo o desenvolvimento do curso. O texto foi disponibilizado aos alunos e o professor/pesquisador sugeriu que a leitura fosse feita em casa. Criamos, então, um calendário de leitura para que ao longo da semana os alunos realizassem a leitura de um capítulo da obra. Além do mais, como forma de incentivar a leitura, no início de cada aula o professor/pesquisador fazia um debate acerca do capítulo lido.

No que diz respeito a *Cien años de soledad*, apenas o capítulo I da obra foi lido, pois entendemos que este capítulo permite comparar a construção narrativa de ambas as obras no que diz respeito ao episódio do massacre da bananeira.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, técnicas e instrumentos diversos de coleta de dados podem ser utilizados de acordo com os objetivos e a natureza do objeto investigado. Esta pesquisa apoia-se em dois instrumentos de coleta de dados, intitulados por Severino (2007) como “documentação” e “questionário”.

A documentação pode ser entendida como “toda forma de registro e sistematização de dados, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 124). Entendemos que as atividades de escrita geradas pelos alunos caracterizam-se como documentação utilizada para análise, através do processo de coleta de dados. Estas atividades de escrita constituem o *corpus* analítico deste estudo.

O segundo instrumento de coleta de dados é o questionário, entendido como “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos-pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. (SEVERINO, 2007, p. 125). Acreditamos que o questionário respondido pelos alunos permite-nos realizar um diagnóstico sobre o perfil do leitor, do estudante de Letras e da experiência literária dos participantes. Portanto, os dois instrumentos de coleta são necessários para gerar dados que se apresentam como meios que permitem fornecer um diagnóstico sobre a experiência literária dos alunos, além de gerar resultados que ilustram as atividades desenvolvidas durante o curso de extensão.

3.4 PASSO A PASSO DA PROPOSTA METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento da proposta metodológica deste estudo, apresentamos a seguir o planejamento das aulas que foram ministradas. Para melhor visualização do planejamento adotado, dividimos o curso em três momentos particulares, a saber: a)

Diagnóstico de leitura literária e formação de professores de literatura em língua estrangeira; b) Leitura e discussão das obras literárias e c) Produção das atividades finais de escrita. Nestes três momentos, destaca-se que a maior parte das atividades foram realizadas em sala de aula, contudo algumas destas foram desenvolvidas durante a semana, como por exemplo, a leitura das obras literárias.

No quadro a seguir, descrevemos os principais momentos da primeira etapa do curso, no qual desenvolvemos o diagnóstico de leitura literária, através do questionário aplicado com os alunos participantes do curso e a formação de professores de literatura em língua estrangeira, momento no qual discutimos temas referentes à didática do texto literário na sala de aula de língua estrangeira.

QUADRO 01 - Primeira etapa do curso: diagnóstico sobre leitura literária e formação de professores de literatura em língua estrangeira.

CONTEÚDOS	TEMPO	PROCEDIMENTOS – DESENVOLVIMENTO	RECURSOS UTILIZADOS
Primeiro contato com a turma. Apresentação dos alunos	4 horas	Neste encontro, esclarecemos a proposta do curso. Em seguida, o pesquisador leu e explicou, para todos os participantes da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os alunos assinaram o documento. Além do mais, os estudantes desenvolveram a primeira proposta de escrita intitulada <i>¿Quién soy yo?</i>	Notebook, slides de apresentação e TCLE.
Diagnóstico do perfil os participantes	4 horas	Os participantes da pesquisa responderam o questionário aplicado. Os alunos desenvolveram a segunda proposta de escrita intitulada <i>Mi primera vez.</i>	Questionários.
Entrega dos materiais de leitura.	4 horas	Neste encontro, os alunos tiveram acesso ao material de leitura e desenvolveram a terceira proposta de escrita intitulada <i>Un día en mi vida.</i>	Autobiografia <i>Vivir para contarla.</i> Trecho selecionado de <i>Cien años de soledad.</i>
Discussão sobre Ensino de Literatura na aula de Língua Estrangeira.	4 horas	Enquanto os alunos liam a obra literária, o pesquisador iniciou uma discussão sobre Ensino de Literatura com o objetivo de contribuir com a formação e a atuação dos licenciandos e futuros professores de ELE.	Discussão mediada pelo texto: BRAIT, Beth. Língua e Literatura: uma falsa dicotomia. <i>Revista ANPOLL</i> , 2000.
Discussão sobre Ensino de Literatura na aula de Língua Estrangeira.	4 horas	A discussão seguiu com a temática sobre a abordagem da literatura nas aulas de ELE.	Discussão mediada pelo texto: SÁNCHEZ, Dario Gómez. Anotações sobre o uso da literatura no ensino de língua espanhola. Recife: <i>Eutomia</i> – Revista de Literatura e Linguística, 2012.

FONTE: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Abaixo, descrevemos os principais momentos relativos ao segundo momento do curso, no qual destaca-se a leitura e discussão das obras literárias, realizada através da divisão de capítulos.

QUADRO 02- Leitura e discussão das obras literárias.

CONTEÚDOS	TEMPO	PROCEDIMENTOS – DESENVOLVIMENTO	RECURSOS UTILIZADOS
Apontamentos sobre a história da Colômbia.	4 horas	Neste encontro, foram discutidas questões sobre a história da Colômbia para que os alunos pudessem compreender melhor o episódio de <i>La masacre de la bananera</i> .	Notebook, aparelho de projeção de imagens e slides.
Leitura da obra autobiográfica <i>para contarla</i> .	4 horas	Discussão do capítulo I e II da obra autobiográfica.	Texto autobiográfico.
Leitura da obra autobiográfica <i>para contarla</i> .	4 horas	Discussão do capítulo III e IV da obra autobiográfica.	Texto autobiográfico.
Leitura da obra autobiográfica <i>para contarla</i> .	4 horas	Discussão do capítulo V e VI da obra autobiográfica.	Texto autobiográfico.
Leitura da obra autobiográfica <i>para contarla</i> .	4 horas	Discussão do capítulo VII e VIII da obra autobiográfica.	Texto autobiográfico.
Leitura de um excerto da obra <i>Cien años de soledad</i> .	4 horas	Discussão de um excerto selecionado da obra <i>Cien años de soledad</i> .	Excerto selecionado.

FONTE: Quadro elaborado pelo pesquisador.

No quadro a seguir, descrevemos os principais momentos da terceira etapa da proposta metodológica, intitulada 'Produção das atividades finais de escrita', no qual desenvolvemos a proposta final de escrita.

QUADRO 03- Produção das atividades finais de escrita

CONTEÚDOS	TEMPO	PROCEDIMENTOS – DESENVOLVIMENTO	RECURSOS UTILIZADOS
Discussão sobre autobiografia e autoficção.	4 horas	Realizou-se uma discussão coletiva sobre os conceitos de autobiografia e autoficção.	Notebook e slides.
Memórias e recordações	4 horas	Discussão sobre eventos históricos e a memória individual/coletiva.	Notebook e slides.
Produção das produções finais escritas	4 horas	Iniciou-se, em sala, a produção da proposta de escrita final.	Papel e lápis.
Entrega das produções escritas finais.	4 horas	Os alunos entregaram ao pesquisador as produções escritas finais.	

FONTE: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Além do mais, nos quadros abaixo apresentamos o enunciado das propostas iniciais e finais de escrita. A partir destes enunciados, os alunos produziram as propostas de escrita que geraram parte dos dados analisados neste estudo.

QUADRO 04- Enunciado da primeira proposta de escrita.

Proposta 01: ¿Quién soy yo?

En su autobiografía, el escritor colombiano Gabriel García Márquez decía que “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”. (GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, 2007, p. 08).

Pero... ¿quién soy yo? Escriba una pequeña presentación en primera persona.⁴³

FONTE: Quadro elaborado pelo pesquisador.

No quadro 04, apresentamos o enunciado da primeira proposta de escrita, desenvolvida na primeira etapa do curso. Os alunos participantes do curso foram incentivados a se apresentarem em primeira pessoa. A seguir, apresentamos o enunciado da segunda proposta de escrita inicial, intitulada *Un día en mi vida*:

QUADRO 05- Enunciado da segunda proposta de escrita.Proposta 02: *Un día en mi vida*

Imagínate que tienes que contar un día en tu vida. ¿Contarías toda la verdad?

Ahora es tu vez, cuéntenos un día en tu vida.⁴⁴

FONTE: Quadro elaborado pelo pesquisador.

No quadro 05, os alunos foram incentivados a escreverem um dia da vida deles. A seguir, apresentamos o enunciado da terceira atividade de escrita.

QUADRO 06- Enunciado da terceira proposta de escrita.

Proposta 03: Mi primera vez.

Imagínate que tienes que contar una experiencia de tu vida particular. ¿Cómo lo harías?

Escriba un texto que tenga relación con el tema ‘Mi primera vez’.⁴⁵

FONTE: Quadro elaborado pelo pesquisador.

⁴³ Na sua autobiografia, o escritor colombiano Gabriel García Márquez dizia que “A vida não é o que vivemos, e sim a que recordamos e como recordamos para contá-la”. (GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, 2007, p. 08). Mas... quem sou eu? Escreva uma pequena apresentação em primeira pessoa.

⁴⁴ Imaginas que tens que contar um dia na sua vida. Contaria toda a verdade? Agora é sua vez. Conte-nos um dia na sua vida.

⁴⁵ Imaginas que tens que contar uma experiência da sua vida particular. Como farias? Escreva um texto que tenha relação com o tema ‘minha primeira vez’.

Acima, a terceira proposta de escrita solicitava que os alunos contassem uma experiência particular de suas vidas, intitulada *Mi primera vez*. Abaixo, apresentamos o enunciado da proposta final de atividade de escrita:

QUADRO 07- Enunciado da proposta final de escrita.

Proposta 04: Proposta final de escrita.

Considerando las discusiones sobre realidad y ficción, además de la historia narrada por Gabriel García Márquez, cuyo enredo se lleva a cabo através de la narración de eventos de la memoria colectiva, escriba un texto que cuente una memoria colectiva de un evento histórico vivido o conocido.⁴⁶

FONTE: Quadro elaborado pelo pesquisador.

As quatro propostas de escritas, apresentadas nos quadros 04, 05, 06 e 07 descrevem os enunciados solicitados para os textos que fazem parte das análises desta dissertação.

3.5 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE E DO PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

A proposta metodológica dessa pesquisa foi devidamente autorizada em forma de curso de extensão oferecido pelo Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I e certificado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Inicialmente, o curso receberia apenas estudantes oriundos do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, contudo a proposta acolheu também, alunos do curso de Letras – Língua Espanhola da Universidade Federal de Campina Grande – Campus I.

O público-alvo foi composto por vinte estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola das referidas instituições de ensino

⁴⁶ Considerando as discussões sobre realidade e ficção, além do mais da história narrada por Gabriel García Márquez, cujo enredo se desenvolve através da narração de eventos da memória coletiva, escreva um texto que conte uma memória coletiva de um evento histórico vivido ou conhecido.

superior. As atividades propostas foram desenvolvidas nas instalações da Central de Integração Acadêmica da Universidade Estadual da Paraíba, nas segundas-feiras, no turno da tarde, durante o semestre 2016.1. Alguns encontros foram realizados no Auditório da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

A seguir, apresentamos uma descrição mais detalhada sobre o perfil dos alunos. Essa descrição parece-nos importante para conhecer o perfil de leitor dos estudantes do curso, assim como a experiência literária de cada um deles.

3.5.1 PERFIL DO LEITOR

No primeiro encontro do curso oferecido, aplicamos um questionário respondido pelos alunos, objetivando conhecer o perfil dos estudantes, suas práticas de leitura e suas experiências literárias e a partir, dos quais elaboramos perguntas que nos permitem traçar um diagnóstico do perfil desses alunos de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola.

Quando questionados sobre a sua identidade de gênero, a maioria dos entrevistados pertence ao sexo feminino: cerca de 80% dos alunos identificou-se pertencente ao sexo feminino e 20% ao sexo masculino. Sobre a nacionalidade, todos os entrevistados responderam que são brasileiros, o que significa dizer que a intervenção metodológica proposta nessa dissertação é direcionada para estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira.

Em seguida, quando perguntados sobre sua formação acadêmica, todos os dezesseis participantes comprovaram vínculo institucional na qualidade de graduandos em Letras – Língua Espanhola. Neste sentido, é interessante mencionar que no período de divulgação do curso de extensão, uma imagem foi postada nas redes sociais, assim, o curso originalmente direcionado para alunos do curso de Letras – Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, recebeu também,

alunos do curso de Letras – Língua Espanhola da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Em números exatos, foram matriculados vinte alunos para o curso de extensão, denominado *Escrita Criativa em Língua Espanhola*. Desse total, dezesseis alunos iniciaram as atividades propostas.

Quando questionados sobre a profissão, percebe-se que o curso de extensão em *escrita criativa* obteve uma grande maioria de participantes que já estavam inseridos no mercado de trabalho, as profissões citadas são as seguintes:

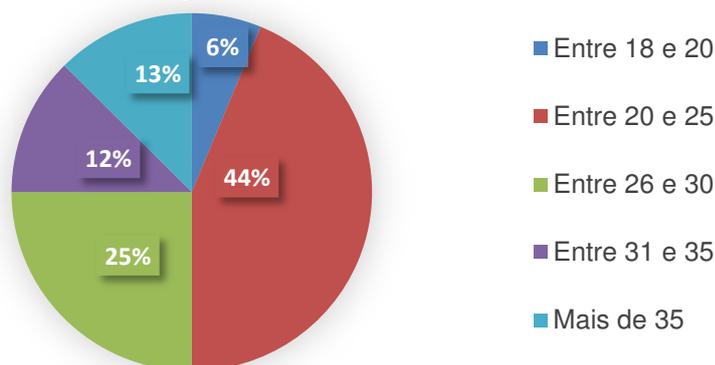
GRÁFICO 01 – Porcentagem de acordo com a profissão dos estudantes



FONTE: Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Percebemos um número expressivo dos participantes da pesquisa que possuem mais de 25 anos de idade, o que dialoga com o número de estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho, dada a necessidade de manter-se financeiramente.

GRÁFICO 02 – Porcentagem de acordo com a idade dos estudantes.



FONTE: Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Acerca da experiência de estudos em escola de idiomas – cursos de língua espanhola –, a pergunta foi: *Já estudou espanhol em cursos de idiomas?* a grande maioria dos entrevistados revelou não frequentar cursos de idiomas de ELE. Cerca de 88% dos participantes não estudou espanhol em cursos de idiomas.

A partir dessa primeira análise de dados referentes ao perfil dos estudantes, é fato que existe um número expressivo de mulheres, com mais de 25 anos de idade, que exercem função dupla entre o mercado de trabalho e as atividades acadêmicas. É interessante perceber que a grande maioria dos alunos não estudou espanhol antes de iniciar a graduação, o que nos leva a acreditar que esses estudantes começam a licenciatura em Letras com restritos conhecimentos sobre a língua espanhola, o que poderá ser comprovado a partir das análises dos textos produzidos pelos alunos, em que percebemos uma acentuada fragilidade linguística destas produções.

3.5.2 EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Em um segundo momento do questionário respondido pelos participantes da pesquisa, elaboramos perguntas que nos permitiam diagnosticar a experiência literária dos estudantes. A pergunta foi: *você se considera um leitor proficiente?* 85% dos participantes afirmou ser um leitor proficiente, enquanto que 15% afirmaram não se considerar leitor. Quando questionados sobre a leitura literária fora da sala de aula, a

pergunta foi: *você ler obras fora da sala de aula?* 62% respondeu ter o hábito de leitura fora da universidade, enquanto 38% afirmou não possuir o hábito de leitura – o que revela números preocupantes em relação ao perfil do profissional de Letras.

Aqui, percebemos que, embora a maioria dos estudantes identifique-se como leitores proficientes, parte deles afirmaram que não leem obras literárias fora da sala de aula, o que pode ser considerado uma ambiguidade, pois o leitor proficiente não nasce na sala de aula de um curso de graduação, mas sim nas leituras que fazem parte do seu cotidiano. Quando perguntados sobre o hábito de leitura dos seus pais, a pergunta foi: *na sua casa, seus pais são/foram leitores?*, os alunos afirmaram que 81% dos pais não se consideram leitores, enquanto 19% afirma ser um leitor.

Sobre o hábito de leitura da família, a pergunta foi: *a sua família é leitora?*, percebemos que a grande maioria afirma que seus pais não tiveram o hábito de leitura, porém os dados dividem-se quando metade dos estudantes afirma que sua família é leitora e a outra metade afirma que sua família não é leitora. Interpretamos que, embora os pais não tenham tido a experiência leitora, outros parentes, como os irmãos, tiveram acesso à leitura. Parece-nos interessante verificar qual o tipo de leitura realizada pela família dos alunos:

QUADRO 08- Questionário: visão dos estudantes sobre práticas de leitura na família

Estudante 1: <i>A sua família é leitora?</i>
<p>d- A sua família é leitora? Sim (x) Não (). Que tipo de leitura?</p> <p><i>Livros religiosos, Bíblia, folhetos</i></p>
Estudante 2: <i>A sua família é leitora?</i>
<p>d- A sua família é leitora? Sim (x) Não (). Que tipo de leitura?</p> <p><i>Bíblia, jornal e encartes.</i></p>
Estudante 3: <i>A sua família é leitora?</i>
<p>d- A sua família é leitora? Sim (x) Não (). Que tipo de leitura?</p> <p><i>jornal, livros, Bíblia e carta.</i></p>

FONTE: Figura elaborada pelo pesquisador.

Quando questionados sobre o tipo de leitura realizada em suas casas, parte dos alunos afirma que a leitura da Bíblia e de jornais são gêneros frequentes em suas casas. É interessante perceber que os alunos não citam, necessariamente, a leitura literária propriamente dita, tais como romances, poemas, contos, etc. Os gêneros citados pelos estudantes, como prática de leitura são, Bíblia, Jornal, Folhetos, Livros acadêmicos, Cartas e Encartes.

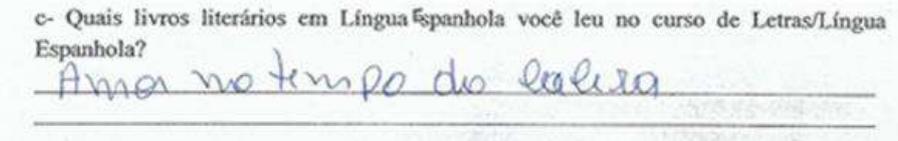
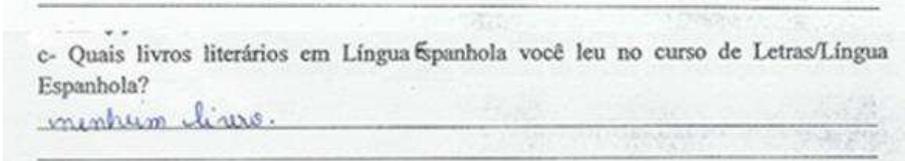
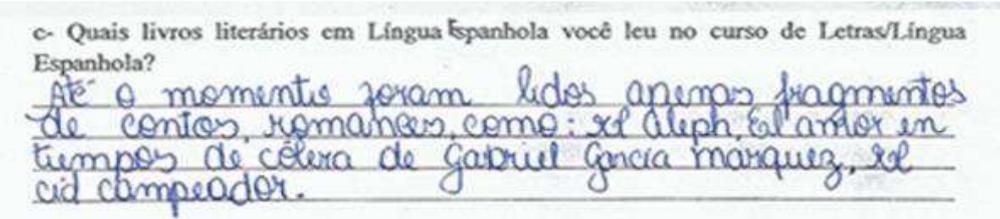
Quando perguntados sobre o nível linguístico de ELE, ao ser aprovados no curso de Letras, os estudantes afirmaram que 80% estavam no nível básico e 20% no nível intermediário de língua. Neste sentido, é importante perceber que nenhum dos alunos afirmou que ao entrar no curso de Letras seu nível linguístico em ELE era avançado. Os dados sintetizam a situação alarmante presente na maioria dos cursos de línguas estrangeiras do Brasil: os alunos começam a graduação sem

conhecimentos básicos da língua estrangeira. Quando questionados sobre a experiência literária no curso de Letras, os participantes responderam que aproximadamente 69% leram textos literários na sala de aula de língua espanhola, enquanto que 32% não leram literatura em espanhol.

Sobre a leitura de obras completas no curso de Letras, os estudantes apontaram que 75% deles não leram obras completas em Espanhol no curso de Letras, enquanto que apenas 25% leram obras literárias no curso.

Quando questionados sobre a abordagem do texto literário lidos no curso de Letras, os dados são:

QUADRO 09- Questionário: visão dos estudantes sobre livros literários lidos no curso de Letras

<p>Resposta 1: <i>Quais livros literários em Língua Espanhola você leu no curso de Letras/Língua Espanhola?</i></p>
 <p>c- Quais livros literários em Língua Espanhola você leu no curso de Letras/Língua Espanhola? <u>Amor no tempo do leleia</u></p>
<p>Resposta 2: <i>Quais livros literários em Língua Espanhola você leu no curso de Letras/Língua Espanhola?</i></p>
 <p>c- Quais livros literários em Língua Espanhola você leu no curso de Letras/Língua Espanhola? <u>nenhum livro.</u></p>
<p>Resposta 3: <i>Quais livros literários em Língua Espanhola você leu no curso de Letras/Língua Espanhola?</i></p>
 <p>c- Quais livros literários em Língua Espanhola você leu no curso de Letras/Língua Espanhola? <u>Até o momento foram lidos apenas fragmentos de contos, romances, como: El Aleph, El Amor en tiempos de cólera de Gabriel García Márquez, El cid Campeador.</u></p>

FONTE: Elaborado pelo pesquisador.

Percebe-se, através do quadro 2 acima, a dificuldade dos estudantes em listarem as obras lidas no curso de Letras. Assim, duas respostas chama-nos atenção: a resposta 02, no qual o estudante afirma não ter lido nenhuma obra em língua espanhola e a resposta 03, no qual se percebe o predomínio de excertos de contos e romances.

No que diz respeito à presença do texto literário no curso de Letras, a pergunta foi: *Nas aulas de língua espanhola, o texto literário é utilizado para...*

GRÁFICO 03 – Porcentagem de acordo com a abordagem dos textos literários lidos no curso de Letras.



FONTE: Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Entretanto, quando questionados acerca da motivação para trabalhar com o texto literário na aula de ELE, 81% dos participantes da pesquisa afirmaram não se sentirem motivados para o trabalho com o texto literário em sala de aula, enquanto que apenas 19% afirmaram sentir motivação por esta abordagem de trabalho.

Sobre o preparo metodológico para o trabalho com o TL na aula de ELE, os alunos associaram o despreparo à falta de leitura e ao desconhecimento de metodologias, abordagens e didáticas específicas para o trabalho com a literatura na sala de aula. No que diz respeito à preparação dos estudantes para o trabalho com o texto literário, eles responderam:

QUADRO 10 - Questionário: visão dos estudantes sobre preparação para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola

Resposta 1: *Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?*

a- Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?
 Sim () Não (X) Justifique sua resposta explicitando a razão pela qual você (não) se sente preparado para trabalhar com a literatura na sala de aula de Língua Espanhola:
Ate o dado momento não tivemos nenhuma leitura espanhola para discussao em sala de aula.

Resposta 2: *Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?*

a- Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?
 Sim () Não (X) Justifique sua resposta explicitando a razão pela qual você (não) se sente preparado para trabalhar com a literatura na sala de aula de Língua Espanhola:
Não pois como vimos pouco conteúdo literário, não me sinto preparada(o) para trabalhar com tal.

Resposta 3: *Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?*

a- Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?
 Sim () Não (X) Justifique sua resposta explicitando a razão pela qual você (não) se sente preparado para trabalhar com a literatura na sala de aula de Língua Espanhola:
não me sinto preparada para trabalhar textos literarios na aula de lingua espanhola, porque não obtive nenhum contato direto com obras literarias.

FONTE: Elaborado pelo pesquisador.

Todos os estudantes, quando questionados por: *na sua opinião, o texto literário é relevante para as aulas de língua espanhola?*, afirmaram que o texto literário é relevante para as aulas de língua espanhola, o que pode ser verificado nas respostas selecionadas abaixo:

QUADRO 11 - Questionário: visão dos estudantes sobre a relevância do texto literário para as aulas

<p>Estudante 1: <i>Na sua opinião, o texto literário é relevante para as aulas de língua espanhola?</i></p> <p>b- Na sua opinião, o texto literário é relevante para as aulas de Língua Espanhola? Sim (X) Não (). Justifique sua resposta: <i>Nos ajuda no melhor entendimento da disciplina como também a dominar a língua como o todo.</i></p>
<p>Estudante 2: <i>Na sua opinião, o texto literário é relevante para as aulas de língua espanhola?</i></p> <p>b- Na sua opinião, o texto literário é relevante para as aulas de Língua Espanhola? Sim (X) Não (). Justifique sua resposta: <i>SIM, POIS ALÉM DO VOCÁBULO, GÊNEROS e FORMA, TORNA-SE FUNDAMENTAL PARA AMPLIAR A CULTURA DA LÍNGUA.</i></p>
<p>Estudante 3: <i>Na sua opinião, o texto literário é relevante para as aulas de língua espanhola?</i></p> <p>b- Na sua opinião, o texto literário é relevante para as aulas de Língua Espanhola? Sim (X) Não (). Justifique sua resposta: <i>Os textos literários não de extrema importância uma vez que promovem o conhecimento da língua em nos aspectos: social, linguístico e cultural, promovendo também que o aluno exercite o seu senso crítico.</i></p>

FONTE: Elaborado pelo pesquisador.

Quando questionados sobre a motivação ao trabalhar o TL na aula de língua espanhola, a grande maioria – 94% das respostas – indicam que o texto literário promove motivação para o trabalho com língua espanhola na sala de aula.

Assim, apresentamos alguns dados resultantes de um questionário respondido pelos alunos com o objetivo de diagnosticar e conhecer o perfil dos estudantes de Letras. Os dados não nos permitem afirmar que o histórico familiar afeta às práticas de leitura dos estudantes, e embora acreditemos que as práticas de leitura sofrem influência do meio social e do próprio acesso e compartilhamento da literatura, o fato de que a família do estudante não seja leitora, não significa que o aluno não será leitor, pois a escola – e as bibliotecas – são, ainda, importantes espaços de acesso e compartilhamento da leitura literária.

3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para analisar as produções finais dos estudantes que participaram desta pesquisa, mobilizaremos duas categorias de análise, que acreditamos dialogar com os objetivos da proposta metodológica desta dissertação.

A categoria de análise 01 intitulada “Lembrar para não esquecer: o fio da memória”, busca perceber nas produções escritas dos alunos a utilização da memória como marca da construção de narrativas em primeira pessoa do singular. Esta categoria dialoga com a noção de ‘dever de memória’ discutida por Ricoeur (2007), segundo o qual as sociedades contemporâneas possuem uma espécie de dever com o passado e com o lembrar para não esquecer. Neste sentido, ao passo que os estudantes utilizam a memória como ferramenta para a construção da narrativa, mostramos que Gabriel García Márquez também faz uso da memória como estratégia para narrar o passado. Além do mais, nessa categoria, podemos perceber, linguisticamente, a ocorrência da primeira pessoa como marca da construção da memória narrativa.

A categoria de análise 02, intitulada “*Literatura pra quê? O que dizem os licenciandos*”, objetiva discutir as respostas dos estudantes sobre as razões que justificam o ensino de literatura na sala de aula. Esta categoria de análise é importante porque mostra o modo como a abordagem do texto literário na sala de aula de línguas estrangeiras é vista por estudantes do curso de licenciatura em Letras e futuros professores de língua espanhola.

Das análises empreendidas nesta pesquisa, percebemos que os dados gerados permitem-nos construir o argumento de que é possível e viável trabalhar textos literários extensos na sala de aula de língua espanhola, sendo necessário, para tanto, planejamento, conhecimento da abordagem metodológica e capacidade reflexiva das práticas e do fazer pedagógico do docente.

Além do mais, as nossas análises permitem uma reflexão sobre a formação docente nos cursos de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola das Universidades participantes desta pesquisa, pois os dados apontam para lacunas e dificuldades dos estudantes no campo dos estudos literários, linguísticos e na área de didática, argumento este que será retomado nas conclusões desta dissertação.

Capítulo 4: *LA MASACRE DE LA BANANERA* NA SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA DE ESCRITA EM PRIMEIRA PESSOA

Neste capítulo apresentaremos os principais resultados da pesquisa: sete produções escritas iniciais que ajudam a ilustrar algumas das propostas de escrita desenvolvidas durante o curso de sessenta horas e dez produções escritas finais, resultantes da proposta final de atividade do curso ministrado.

4.1 *VIVIR PARA CONTARLA*: O FIO DA MEMÓRIA NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Durante o curso ministrado como proposta de intervenção metodológica para esta pesquisa, discutimos a relação entre memória individual e coletiva tendo como texto motivador, a autobiografia de Gabriel García Márquez, além de um excerto selecionado do mesmo autor, lido em sala de aula. Realizamos, além do mais, reflexões sobre a prática de escrita em primeira pessoa como ‘dever de memória’ e compromisso com o passado (RICOEUR, 2007).

Para incentivar a escrita em primeira pessoa, propusemos uma série de pequenas produções ao longo das aulas com o objetivo de motivar os estudantes a escreverem suas memórias. Entre elas, a dinâmica de apresentação consistia em responder à pergunta *¿Quién soy yo?*⁴⁷, sem se identificar, para que após a leitura da produção o grupo identificasse de quem se tratava. Analisamos algumas das produções a seguir:

¿Quién soy yo?

Hola, soy una persona muy feliz, tengo esposo, dos hijos, un trabajo bueno en que gano tres miles por mes, mis padres son maravillosos y mis hermanos me ayudan mucho con mis hijos. Entonces, ¿de qué voy reclamar?

No voy reclamar porque mi esposo llega todas las noches en casa bebado, batendome... ¡yo lo amo! bien, creo que lo amo.

Algunos días atrás conocí una persona en lo omnibus. Conversamos mucho y marcamos un encuentro. Nos encontramos en una casa vacía

⁴⁷Quem sou eu?

muy bonita, la naturaleza alrededor es increíble. Nos encontramos todos los días (Estudiante 01)⁴⁸

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Percebemos que na sua apresentação, o estudante 01 brinca com as fronteiras entre a realidade e a ficção, para além da memória. Parece-nos que ele joga com a realidade ao contar que seu esposo chega em casa alcoolizado e violento, inclusive agredindo o personagem que se apresenta em primeira pessoa, que por sua vez encontra-se todos os dias com um homem em uma casa bonita e vazia. A leitura desse episódio nos possibilita diversas interpretações: quem é esse homem? Um amigo? Um amante?...

Dessa pequena apresentação, os alunos se depararam, todavia, com o conceito de autoficção como “palavra-teste, palavra espelho, que nos devolve as definições que lhes atribuímos” (GASPARINI, 2014, p. 218), o que possibilitou a criação de narrativas ficcionais nos primeiros encontros do curso. Neste sentido, acreditamos que o caráter ficcional das narrativas construídas pelos alunos, mostram o interesse e a motivação dos estudantes em brincarem com uma escrita localizada nos limiares entre a realidade e a ficção.

Recuedome que un día tenía una muchacha que estaba enamorada por mí. Pero solo que yo sentía por ella era un gran odio, esta chica había partido mi corazón cuando niño, hablaba que yo era feo y que mi odiaba. Pero hoy soy mayor y guapo, todavía soy rico, siempre deseo matála y creo que lo voy hacelo. (Estudiante 02)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

A recordação narrada pelo estudante 02, conta a história do próprio protagonista em primeira pessoa, que após ter se apaixonado por uma menina, sente ódio e vontade de matá-la porque a mesma partiu seu coração. Acreditamos que esta produção, ainda que pudesse ter sido escrita com mais detalhes, é interessante

⁴⁸ Importante mencionar que as produções escritas não foram corrigidas pelo pesquisador desta dissertação, e tampouco durante o curso ministrado. Apontamos a acentuada fragilidade linguística das produções escritas pelo aluno, o que pode ser comprovado pelas inadequações linguísticas, a falta de léxico e de coerência textual.

porque narra um episódio particular que faz parte da memória individual do estudante, pautada em eventos localizados nos limiares entre a realidade e a ficção. A produção ilustra, também, uma das características da memória apontada por Bezerra (2011, p. 21), de que “recordar [...] significa voltar a passar pelo coração”, dado que o fato narrado pode ser entendido como um amor do passado. Além do mais, vimos essa história como uma produção relevante quando consideramos que o estudante 02 se apresentou no primeiro dia de aula, em uma turma de desconhecidos, como o menino que quer matar uma menina, mostrando motivação para com os jogos entre a realidade e a ficção, ao longo de sua apresentação.

¿Quién soy yo?

Me llamo Maria, tengo 08 años, me gusta mucho mis papás, mi hermana y amigas. Sin embargo, soy una niña como las otras. Pero algo ocurrió y no sé explicar que fue.

Era verano, en mis ferias, y siempre voy a la casa de mis tios. Allá mia tía Julia me lleva al cine, al parque hacemos muchas actividades de ocio. Pero a las noches, cuándo todos se acuestán y las luces se apagan, em mi cuarto una sombra de una persona aparece, que habla u hace cosas que tengo vergüenza de decir a otras personas.

Tengo medo, y mientras no sé o que es, y no dijo a nadie, pues dicen que es mi imaginación. (Estudiante 03)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

A produção do estudante 03 mostra a criação de um personagem autoficcional chamado Maria. Na análise dessa narrativa, percebemos a construção de uma história na qual o suspense é uma das estratégias de escrita, além da marca da imaginação enquanto elemento que justifica a narrativa autoficcional. A personagem principal cria um momento de suspense quando as luzes se apagam e a sombra de uma pessoa aparece no quarto. O estudante também brinca com os limites entre o real e a imaginação, concluindo a narrativa com a dúvida entre a veracidade do fato narrado e a imaginação. Esta criação imaginativa do personagem é, também, uma marca da autoficção, pois segundo Gasparini (2014, p. 187): “não é possível se contar sem construir um personagem para si, sem “dar feição” a uma história”, assim o estudante 03 sugere a construção de um personagem ficcional para sua narrativa em primeira pessoa.

Em um segundo momento do curso, os alunos foram incentivados a iniciar a escrever em primeira pessoa através de duas propostas escritas. No primeiro momento, os alunos receberam uma folha com o título *mi primera vez*, como eixo de orientação para a produção escrita. O objetivo dessa atividade era que os alunos pudessem escrever, nas fronteiras entre a realidade e a ficção, histórias que contassem algo que lhes ocorreu pela primeira vez em suas vidas. A produção abaixo retrata o jogo ficcional utilizado como estratégia pelo estudante 01.

Mi primera vez...

Mi primera vez fue muy especial, no esperaba sentir algo así, pero sabia que seria una sensación diferente. Fue un largo tiempo de espera por esto, contaba los días para este momento llegar. Finalmente llegó el día, sucedió en mi habitación, era día y yo ainda estaba dormindo cuando él llegó, en silencio se metió en mi cama y fue bajo de mi edredón. Sentí en mi cuerpo una superficie fría y luego me estremecí. Cuando abri los ojos, estabas me mirando con sus ojos brillantes. Sin pensar, te agarré y empecé a besarte allí mismo. Este fue el día más feliz de mi vida, porque fue la primera vez que mis padres me dieron un perro. (Estudiante 01)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Percebemos que a narrativa escrita pelo estudante 01 brinca com a ficção, jogando com os limites entre a realidade e a ficção e construindo uma história no qual se sugere tratar da narração da primeira relação sexual do personagem principal. Entretanto, o desfecho do episódio contado refere-se ao dia em que o personagem ganhou o seu primeiro cachorro. Essa narrativa é construída por meio de elementos autoficcionais (GASPARINI, 2014) por mesclar fatos imaginativos à escrita em primeira pessoa.

A seguir, percebemos que a narrativa produzida pelo estudante 02 também utiliza elementos autobiográficos, como o uso da primeira pessoa, para a construção da história que trata do primeiro dia de aula do personagem na universidade, resultando em uma mescla de sentimentos e sensações. Nessa produção, em particular, percebemos a função da escrita possibilitando a criação de uma história pautada na memória individual do autor do texto, quando sugere tratar dos seus

próprios sentimentos. Ou seja, percebe-se, além do mais, a presença de uma narrativa comprometida com elementos autobiográficos com um caráter que se aproxima da referencialidade narrativa.

Mi primera vez...

Mi primera vez fue una mezcla de sentimientos. En mi corazón cargava inseguridad, miedo, pero la alegría también era mucha. Apesar de todo me quedaba confiante, pues estaba realizando algo que realmente a mucho ya deseaba.

Dias antes solamente pensaba de como sería, lo que viria después. Sabría que no sería tan fácil, que así como toda decisión, tiene sus consecuencias, pero estaba dispuesto a vivir el momento y seguir enfrente, ultrapasando todos los obstáculos que tal acto me haría pasar.

Y digo que hoy fue la cosa más “certera” que hizo, que todo miedo e inseguridad del comienzo hoy se cambia en realización, pues sé que los frutos recogeré ahora.

Mi primera vez en la Universidad fue eso, la mezcla de buenos y males sentimientos también, pero siempre mirando el mañana y buscando ganas de continuar hasta el término.

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Ao longo do desenvolvimento do curso, iniciamos uma proposta de escrita intitulada *um día en mi vida* que tinha como estratégia seguir motivando-os a escrita em primeira pessoa. Dessa vez, a instrução dada pelo pesquisador foi que os alunos pudessem escrever imaginando que esta seria uma página de seus diários pessoais. Abaixo apresentamos duas das produções escritas pelos estudantes:

Un día en mi vida...

En un cierto día estaba muy cansada por qué tenía trabajado demasiado, fue a dormir temprano, cuándo me desperté, recibí una llamada telefonica dónde la persona mandó me llamar para darme una buena noticia; Fue al telefono y todavía escuché muy sorpresa la noticia que me aguardara, era una noticia muy buena, mi sueno, creo que es el sueno de muchas personas. (Estudiante 01)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

No texto em questão, o estudante narra o dia em que o personagem foi recebeu uma ligação telefônica, pela qual recebeu uma notícia, e este foi o dia mais feliz da sua vida. A produção revela a construção de uma narrativa autobiográfica e compartilha da dificuldade de conjugação verbal na primeira pessoa do discurso

encontrada no texto, além de outros elementos como o uso dos pronomes e dos dêiticos. Essa produção escrita aponta a dificuldade dos estudantes em narrarem suas histórias e escreverem na primeira pessoa da língua espanhola. Da mesma proposta de escrita, analisamos a produção do Estudante 02:

Un día en mi vida...

Un día en mi vida estuve en la España con él jugador de fútbol del time Real Madrid. Sí, Cristiano Ronaldo. És un hombre muy guapo y maravilloso. Estabamos enamorados un del otro, pero pienso que él no estaba tan enamorado así. El día podría ser lo mejor de mi vida, pero él me enganá y me dejó esperandolo sola y salió con un panicat que tenía un cuerpo escutural. Lloré mucho y até hoy tengo odio desto día, pero ainda lo amo y se él me llar de nuevo, salgo con él porque lo amo así mismo. (Estudante 02)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

A produção acima apresenta uma narrativa estritamente ficcional, quando o personagem conta o dia em que ela esteve na Espanha com um jogador do Real Madri. O desfecho da narrativa dá-se envolvendo a traição entre o jogador e outra mulher. Estes jogos entre a referencialidade e a ficção são marcas presentes em narrativas autoficcionais (NORONHA, 2014), que histórias são criadas a partir da imaginação e da fabulação.

As narrativas iniciais analisadas anteriormente ajudam-nos a perceber e a localizar a escrita dos alunos nas primeiras semanas de desenvolvimento do curso, além do mais, ilustram os pequenos exercícios motivadores de escrita que foram realizados durante o curso.

Contudo, nesse momento, analisamos a proposta final de escrita em primeira pessoa produzida pelos estudantes participantes desta proposta de intervenção metodológica, cuja ideia inicial era a construção de uma narrativa que tinha como tema central a memória coletiva.

Solicitamos, então, dos estudantes, que a produção escrita focalizasse um evento compartilhado pela memória coletiva, e que fosse considerado o estilo de escrita de Gabriel García Márquez na construção do episódio de *La masacre de la*

bananera como referência. Essa atividade de escrita iniciou-se na sala de aula, sendo entregue uma semana depois. Para exemplificar as produções escritas pelos estudantes, mobilizamos as 10 produções geradas⁴⁹ que analisaremos a seguir.

Produção final 01:

Juntos Somos la Solución

En 2014 las elecciones que los relegemos el actual president en la carrera más cercana en la historia haciendo que el PT ganó el cuarto término. Antes de eso, la carrera más ajustada fue en 1989, cuando Collor (PRN) ganó Lula (PT).

Y que se establecería que el partido obrero (PT) tomaría Brasil a la crisis que estamos asistiendo hoy en día, los escándalos, desempleos, aumentos dausivos y tantas otras cosas, a veces pienso que es un sueño.

Donde vemos los comentarios, los actos cometidos, quién está contra y quién es a favor, quién pierde y quién gana todo y la conclusión es que sufrimos varios golpes y lo Brasil se está muriendo poco a poco.

Debemos despertar, no podemos dormir en el caos... No podemos estar abajo con las manos atadas, los ojos cerrados y no hacer nada. Juntos somos la solución. (Estudiante 01).

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Na produção final 01, percebemos que a narrativa é contemplada pelo uso da memória, quando o aluno trata do panorama das eleições no ano de 2014, no Brasil, evento este que é compartilhado pela memória coletiva. Importante dizer que, o texto apresenta uma acentuada fragilidade gramatical, pois encontramos inúmeras inadequações ao uso da língua, inclusive a dificuldade encontrada pelo aluno em utilizar o discurso em primeira pessoa do singular.

Portanto, o texto apresenta a ocorrência da memória coletiva, quando trata das eleições, no ano de 2014, como um evento compartilhado pela memória coletiva dos brasileiros, podendo entender esta narrativa como uma política do lembrar para não esquecer e do compromisso das sociedades contemporâneas com o passado (RICOEUR, 2007). Entretanto, no plano linguístico, a narrativa é caracterizada pelas inúmeras inadequações linguísticas que aparecem ao longo do texto, tais como o

⁴⁹ Apenas dez alunos concluíram a proposta de escrita final. Nesta pesquisa, decidimos, analisar todas as dez produções escritas pelos estudantes.

fragilizado uso do léxico, a ausência de coerência e coesão textual e as inadequações gramaticais.

Produção final 02:

Un día de vergüenza pala la nación

En un día más precisamente, en el mês de junio de 2014, ocurrió un juego de futbol más esperado por todos los brasileños, la semifinal de la copa del mundo.

Fue un día histórico pala la historia del Brasil, por la primera vez el Brasil sería sede de los juegos del campeonato de la copa del mundo, pero creo que los jugadores de futbol no piensaban en el evento, como los brasileños, porque todavía no estaban con voluntad de vencer el campeonato.

El estadio quedo lleno de personas que todavía compraran entradas para asistir una partida de futbol que quedaría marcada en sus memorias y para el país sería un día de tristeza. Todos estaban en el estadio, jugadores, torcedores, las familia brasileñas estaban presentes en aquel evento.

Pero, el time del Brasil no ha hecho por merecer, pasó una vergüenza inescucible, ha perdido la partida por siete a uno. ¡Que vergüenza! Los brasileños no merecen esta vergüenza, los jugadores no hicieron una buena partida, parecen que estaban haciendo de propósito no.
(Estudiante 02)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Na produção final 02, percebemos que a memória é contemplada na narrativa ao contar o dia em que o Brasil jogou na copa do mundo, em junho de 2014. Contudo, quando consideramos a escrita em primeira pessoa, percebemos que o estudante prefere utilizar a terceira pessoa do plural, ainda que exista uma evidência da primeira pessoa exemplificada pela ocorrência do verbo *creo*. Linguisticamente, existem inadequações na produção, como por exemplo, a ditongação no verbo pensar, conjugado por ele, como “*piensaban*”. Essa ocorrência revela a dificuldade com a conjugação na primeira pessoa, pois alguns verbos em língua espanhola sofrem ditongação no presente do indicativo, como por exemplo, o verbo pensar, utilizado pelo aluno. No que diz respeito ao elemento da memória, percebemos que o estudante cria uma narrativa cujo tema central é a copa do mundo de 2014. Esse evento, ainda que compartilhado pela sociedade brasileira, sendo lido como uma memória coletiva mostra-nos que no Brasil, é necessário um trabalho com a política da memória

(RICOEUR, 2007), para que os alunos possam associar o dever de memória com eventos históricos, como a ditadura, e não, exclusivamente, com a copa do mundo.

Produção final 03:

La juventud de Francisco

En el año de 2013, acompañe uno de los mayores eventos de la iglesia católica: La Jornada Mundial de la Juventud. Evento este que reunió millares de personas, en especial los jóvenes del mundo inteiro. Hablo que acompañé, pues infelizmente no me fue posible participar directamente del mismo, lo que no me impidió de vivir todos los momentos por la tele.

Cediada en el Brasil, fueron días marcados por la fé, renovación y espiritualidad. Conducida por el Papa Francisco fue posible percibir la alegría y entusiasmo de los brasileños.

Uno de los momentos más emocionantes para mi, fue ver el Papa en una de sus pasagen por las calles cariocas, se direccionar para un grupo de cadeirantes, donde estos también se emocionaron muchos al recibieren la bendición del Francisco.

Fue un marco importante en mi vida, me hize crescer como persona en muchas homilías, palestras, presentación. Creo que mismo no estando presente físicamente, recibí toda gracia deramada en aquellos jóvenes.

Miras las playas y calles llenas de personas, madres llevando sus hijos para recibieren la bendición del papa, personas de otras denominaciones religiosas participando del evento, todo esto fue prueba de que aún existen personas de fé, que buscan y soñan con un mundo de paz. (Estudiante 03)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

A ocorrência da memória na produção 03 se exemplifica quando o estudante narra um episódio acontecido durante a Jornada Mundial da Juventude no ano de 2013, no Brasil. No que diz respeito à escrita em primeira pessoa, percebe-se a ocorrência dos verbos acompanhar, fazer e receber, e evidencia-se a dificuldade de conjugação com o verbo “hacer”, podendo ser entendido como um reflexo da conjugação em terceira pessoa. No que tange à política de dever de memória (RICOEUR, 2007), a narrativa é construída tendo por base um evento compartilhado na memória coletiva daqueles que estiveram na Jornada Mundial da Juventude. No plano linguístico, esta narrativa possui inadequações de coesão e coerência textual, o que compromete o entendimento do texto.

Produção final 04:

El fin es apenas un recomienzo

En aquel día de 31 de diciembre de 1999, nadi estaba bien, con el tímido “fin del mundo” murmullos, por todos los lados. No se hablava de

otra cosa. Noche de lluvia y oscura, personas en sus casas, ansiosas esperando lo fin de sus vidas.

Pero yo, tampoco importaba, si lo mundo acabarse, había mas una excusa para mi amarga existencia. Acabara de perder el trabajo, alquiler atrasado, cuentas vencidas, lo que ganaba, mal dava para comer, no tengo nadie, la soledad es mi compañera. Que viria el fim de los tiempos, el apocalipse, luego mas, nadi restara a no ser mi espirito vagando, el purgatório yo vivo acá en tierra. - Droga de vida!

Escucho relámpago, lo cenário esta perfecto neste momento, luego decido tomar un porre, ahogar mis mágoas, me refugiar-se nesta. (Estudiante 04)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Na produção acima, percebe-se o fio da memória na narrativa do episódio conhecido pelo fim do mundo, dada mudança de século, entre os anos 1999 – 2000. Essa narrativa é marcada pela presença da memória coletiva sobre a mudança dos séculos, podendo evidenciar o caráter ficcional (GASPARINI, 2014) adotado pelo estudante na constituição da história, que sugere viver em dias de apocalipse, jogando com a ficção. Quanto à escrita do texto, afirmamos que o entendimento do texto é comprometido pelos desvios da língua e o inadequado uso de estruturas gramaticais, como o artigo neutro *lo*, antecedendo equivocadamente os substantivos empregados na narrativa. Percebemos, também, a ocorrência de verbos como por “tengo”, “vivo”, “escucho”, “decido”, marcando linguisticamente a construção de uma escrita de memórias em primeira pessoa.

Produção final 05:

¿Cómo no pensar en este día?

Cuando yo era una niña me ocurrió que yo estaba en la escuela muy feliz, pero no sabía que estaba ocurriendo con el mundo, principalmente el mundo de los E.E.U.U. Sí, los Estados Unidos es para mí un mundo principalmente para mí pensamiento de cuando era niña. Pues allá es una gran potencia mundial.

Me ocurrió que, al llegar en mi casa, u siempre como era de costumbre pasar en la tele diseños, dibujos, cosas que hacía parte de mí infancia feliz. Pero, en aquel día pasaba algo raro, algo que yo no entendía bien, y pregunté a mi madre que era aquello, mi madre intentó explicarme de un modo que yo entendiera: es un ataque a los E.E.U.U. Era día 11 de septiembre de 2001, un pesadillo para muchas personas y para el mundo, vaya! Que triste día, el día en que hubo un ataque a las Torres Gemelas y el Pentágono. Muchos murieron en el ataque, muchos y muchos muertos. Yo sólo asistía perplexada, pues allí estaban personas inocentes, personas que iban al trabajo.

Yo pensaba en los niños que estaban y que la también murieron, es muy triste pensar hasta que punto llegan la capacidad de una persona destruir la vida de muchos por disputa de poder, de petróleo, por

religión, por tantas cosas, que me hace reflexionar hoy cómo persona adulta en todas esas cosas triste que pasó. (Estudiante 05)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Na produção final 05, percebemos a construção de uma narrativa que trata dos ataques terroristas aos Estados Unidos, no ano de 2001, focalizado na memória coletiva. Nesse caso, assim como no episódio de *La masacre de la bananeira*, trata-se de um evento histórico que resultou na morte de inúmeras pessoas nos Estados Unidos. Importante destacar que o aluno utiliza-se da memória individual – ao contar o fato remetendo-se ao dia em que estava na escola – e da memória coletiva – narrando o que as pessoas contavam sobre o fato na televisão. Percebe-se, também, a presença de verbos como estar, perguntar e pensar, marcando, linguisticamente, a escrita de memórias na primeira pessoa, ainda que a escrita do texto esteja comprometida com elementos como a coerência e a coesão.

Produção final 06:

La mayor vergüenza del fútbol brasileño

Un día todos los brasileños vivieron un momento desagradable. Fue en 2014, en el mundial, cuando Brasil jugaba con la Alemañ. El país torcia con muchas ganas por la vitória brasileña, pero sabíamos que los jugadores brasileños no estaban preparados para jugar con la Alemaña.

Fue con certeza un día inesquecible, en los primeros minutos del primer tiempo los Alemáns hicieron cuatro gols en el Brasil y dejaron la torcida brasileña muy triste. Con esto, el Brasil estaba fuera del mundial, pero el juego todavía no había acabado. En el final del primer tiempo ellos hicieron más dos gols, dejando los brasileños desesperados. Los torcedores lloraban y algunos todavía estaban sin creer en el placar.

Cuando empezó el segundo tiempo los Alemáns hicieron otro gol y los brasileños hicieron uno para que la vergüenza no sea tan grande. Cuando el juego terminó, lo que quedaba era un sentimiento de tristeza y humillación. Todos lloraban, jugadores y aficionados. Brasil fue desclasificado y el 7x1 nunca se olvidará de la memoria brasileña.

Este mundial fue muy esperado por los brasileños, principalmente porque el Brasil fue el país donde ocurrió el mundial. Todos creían en la victoria del Brasil en casa, pero por desgracia no fue posible. Este día se guarda en la historia y el Brasil se convirtió en una broma en todo el mundo. Hoy en día todavía recordamos ese día como la mayor vergüenza brasileña. (Estudiante 06)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Nessa produção, a ocorrência da memória é atingida quando o estudante narra um jogo da Copa do Mundo de 2014. Para o aluno que produziu essa narrativa, o

tema da Copa do Mundo apresenta-se como uma memória coletiva e um fato histórico que deve ser lembrado. A produção final 02, assim como essa narrativa, tratam da copa do mundo como política de memória, evidenciando o que discutimos anteriormente acerca de um apagamento dos eventos históricos e da frágil presença de um trabalho com a memória no Brasil, diferentemente do que acontece na Colômbia, com a política de lembrar do episódio de *La masacre de la bananera*. Percebemos que não há ocorrência de verbos na primeira pessoa do singular, pois o estudante utilizou-se de verbos na primeira e na terceira pessoa do plural.

Produção final 07:

En meados de 2013 todos los brasileños quedaron pasmos con una gran movilización de la sociedad acerca de la gran onda de descazo de las autoridades para con el pueblo. La población se juntó para pelear por sus directos en general, unos luchaban por el cambio de las leys otros por mejores condiciones de vida.

Esas mobilizaciones hizo el Brasil ser noticiado en periódicos de todo el mundo. Las noticias variaban, as vezes eran a cerca de la lucha del pueblo, as vezes era por los vandalos o las agresiones que la población sufrieran de la policía.

Acurdome cuando fui en una desas movilizaciones en lo ciento de la ciudad del Recife, acuerdome que tenía un ideal y luchava por el fin de la corrupción y igualdad de derechos, u estavamos en una paseata pasífica, cuando la policía sacó splay de chile e bala de borracha.

Creo que ese día no se apagará fácilmente de la memoria de las personas y nen de mi memoria pero con tantas luchas nada o case nada cambió y tenemos hoy un panorama de corrupcion y de violencia pero que naquel año. (Estudante 06).

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Na produção escrita número 07, a memória é abarcada quando o aluno narra as mobilizações políticas ocorridas na cidade de Recife. Essa produção apresenta relação com as narrativas de Gabriel García Márquez utilizadas nesse estudo, pois narra um episódio histórico que envolve a reivindicação da manutenção de direitos básicos. Na Colômbia, *La masacre de bananera* acontece quando trabalhadores se reúnem para reivindicar que uma grande multinacional respeite os direitos dos trabalhadores (CARO, 2011), enquanto na memória individual narrada pelo estudante 07, podemos interpretar que o centro de Recife é o palco das reivindicações sociais no

Brasil contemporâneo. No que diz respeito à utilização dos verbos na primeira pessoa do singular, percebemos duas ocorrências: o verbo lembrar e crer.

Produção final 08

Era una mañana radiante como todas del més de marzo, era viernes, un día aparentemente común, pero no fué, mi amigo Cleber e yo habíamos acordados de aquel viernes 13 sería inoivable, confeso que mismo en ápice de los niños de 16 años. Aquello que nosotros propomos a realizar nunca había pasado en mis pensamientos.

En lunes de aquella semana yo ya aprensivo cada momento libre investigava en el ordenador y en mi móvil, para hacer todo muy bien planeado, para nadar salir de mi control.

Como yo había case tres meses que habíamos programado, yo tenía un poco de dinero que mis padres tenían dadome, en miercoles dos días antes de lo ocurrido, fui en una tienda que tenía en medio del camino de mi casa y mi escuela, era una tienda muy peculiar, yo nunca tuviera adentrado en aquella tienda y nunca había me imaginado allí, mas para no dispiertar curiosidade de mi familia no podría comprar por la internet, compre unasriendas distintas, case fantasias y unos jueguitos, en jueves Cleber me dicho que tenía comprado unas botillas de vino, yo quede con mucho miedo, porque se sienten el dos de alcohol de pronto podrían descubrir lo que habíamos hecho.

Finalmente llegó la tan sueñada vienes, mi bolso ya tuviera pronto y el mi corazón case saltava por la boca, cuando salí de mi casa no hacía más que cinco minutos mi móvil llama y era mi madre, y le dicho para yo volver de pronto, imaginé “Ella descubrió todo”, pero fuera solo mi tajeta del colectivo que tenía olvidado (Estudiante 08)

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Na análise da produção final 08, percebemos que a memória não é contemplada, dado que a proposta final consistia em narrar um evento histórico que formasse parte da memória e não da memória individual do estudante. Nessa narrativa, percebe-se que nenhum fato histórico foi narrado, há apenas a narração de uma história individual com elementos ficcionais. Entretanto, a produção contempla o uso de verbos na primeira pessoa do singular, como o verbo ir, imaginar e ter. A narrativa, também é comprometida pelo inadequado uso de estruturas gramaticais, como por exemplo, a falta de coesão textual na formação das orações.

Produção final 09:

¿Milagro o surte? Los 33.

En 5 de agosto de 2011, una parte de la mina San José, en Chile, desmoronó, dejando soterrados 33 mineros, casi 700 metros de profundidad y temperatura arriba de los 40 grados.

En medio de ellos estaba mi marido Carlitos, minero a poco más de dos años. Después que casamos él perdió su empleo en la industria textil y fue obligado a aceptar el trabajo de minero, ya que no tenía

otro y la situación financiera se agrababa cada día más. Todos los días que él salía para el trabajo, yo quedabame con el “corazón en la mano”. Fueron 73 días de angustia, los primero 17 días fueron los peores pues quedamos sin noticias, sin saber se ellos estaban vivos, y todos decían que estaban muertos, que no tenía como supervivieren. Hasta que el milagro ocurre. Después de mucha insistencia y lucha para forzar las autoridades a continuaren las búsquedas, una respuesta allá de dentro de la mina surge: ¡Estamos bien en el refugio los 33! Mi marido relató el sufrimiento que vivieron en aquel lugar que más parecía el infierno de tan caliente. El calor afectó la cabeza de muchos, algunos ya estaban enloqueciendo y perdiendo las esperanzas. La comida y el agua fueran comedidas y cuando ya estaban casi nulas, ellos escucharan la perforación y consiguen enviar la mensaje. De la perforación hecha, enviaban para ellos alimentos, ropas y demás cosas. Sin embargo, ellos aún estaban allá, presos, y la dificultad en abrir un túnel para una cápsula pasar para rescatalos estaba difícil y peligroso. Fueron 50 días para conseguieren. Mi marido ha dicho que solo pensaba en mi y en nuestro pequeño hijo de 7 meses. Fue donde tuve fuerzas para enfrentar todo eso, ha dicho. (Estudiante 09)

FONTE: Datos coletados pelo pesquisador.

No que diz respeito à memória, a produção acima relata um acidente que aconteceu no ano de 2010, no Chile, apontando a ocorrência da memória coletiva. Essa produção parte da construção narrativa de um evento histórico, assim como no caso de Gabriel García Márquez, que narra *La masacre de la bananera*, na Colômbia. Quando consideramos o uso da primeira pessoa, apontamos a ocorrência de alguns verbos na primeira pessoa do singular, ainda que a produção escrita utilize muitos verbos na terceira pessoa, o que pode ser entendido como uma narrativa que se preocupa com a produção de um relato da vida do outro. No que tange ao uso da língua, percebe-se equívocos linguísticos, como a falha aplicação de verbos reflexivos.

Produção final 10

El año de la volcada

El año de 1999 fue muy importante en mi vida, pues para mí se hizo el año de la volcada, marcó lo inicio de los cambios. Desde el fallecimiento de mi madre vivía con una madrina de yo, pues mi padre por motivos personales no quería cuidar de nosotros.

Cuando el año de 1999 comenzó yo trabajaba en una fabrica de ron desde el principio do año anterior, pero no estaba satisfecha, porqué el dor de run me hizo daño, entonces decidi darle razones para que fuera demitida, alcancé el objetivo previsto en mayo de ese mismo año.

En julio de ese ano, empiecé trabajar en un supermercado, cuando hacia dos meses trabajando allí conocí un chico muy guapo, él aparentemente era honesto y responsable, eso me encantaba en los hombres, pero yo estaba equibocada, aquel joven que me ganó en la pimera mirada so quieren aprovecharse de yo.

En septiembre fue vivir con un amigo, había decidido dejar. (Estudiante 10).

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Na análise da produção final número 10, percebemos que a memória não é contemplada, dado que o estudante não utilizou a memória coletiva para construir sua narrativa, mas narrou um evento da sua memória individual, ou seja, o dia em que começou a trabalhar em uma fábrica de rom. Sobre os aspectos linguísticos da narrativa, percebemos a acentuada fragilidade das estruturas gramaticais, o que compromete o entendimento e a produção de sentidos do texto escrito. Percebemos a aplicação de verbos na primeira pessoa, como por exemplo, querer, decidir e começar, ainda que conjugados inadequadamente, em algumas das ocorrências.

Através do curso de extensão proposto como forma de intervenção metodológica para coleta de dados desta dissertação, buscamos mobilizar nesta análise, a utilização da memória nas narrativas escritas pelos alunos. Assim, nosso objetivo era oferecer aos participantes da pesquisa uma proposta de escrita baseada nas recordações da memória coletiva, como forma de cumprir com o dever de memória (RICOEUR, 2007) e com o compromisso das sociedades contemporâneas com o passado.

Das dez produções de escrita finais, percebemos a ocorrência da memória em oito narrativas, enquanto duas narrativas não contemplam a recordação do passado e das memórias coletivas.

Importante destacar que, embora os textos apresentem uma acentuada fragilidade linguística em língua espanhola, não tínhamos como objetivo tratar de questões linguísticas destes textos, pois entendemos que a abordagem da memória nos possibilitou debates consistentes em sala de aula. Além do mais, a análise linguística, assim como a correção das estruturas gramaticais não faz parte dos objetivos desta dissertação, ainda que nas análises apontemos algumas inadequações.

Acreditamos que a proposta de escrita alcançou os objetivos inicialmente esperados, pois os alunos puderam reconstruir parte de suas memórias, através da escrita de um evento coletivo, utilizando a língua espanhola como veículo de comunicação, além dos diversos debates empreendidos na sala de aula.

Neste sentido, esta proposta de escrita também dialoga com a fundamentação teórica deste estudo, pois mostra que os alunos reconstruíram recordações do passado partindo de uma perspectiva intercultural, no qual a literatura apresenta-se como um direito essencial (CANDIDO, 2004).

4.2 LITERATURA PRA QUÊ? O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS⁵⁰

Antes de concluirmos nossas discussões, buscamos compreender e interpretar as respostas dos estudantes do curso, todos oriundos da Licenciatura em Letras – Língua Espanhola do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba e da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, sobre o trabalho com o texto literário nas aulas de Espanhol. Para tanto, mediante o questionário aplicado no primeiro encontro, eles responderam à seguinte questão: *aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE*. Esta pergunta é importante, pois nos permite compreender de que forma os alunos licenciandos e futuros professores de Espanhol percebem as potencialidades e o trabalho com o texto literário na sala de aula.

Neste sentido, é importante dizer que “el texto literario no encontró, todavía, su espacio en las clases de lengua extranjera”⁵¹. (NASCIMENTO e TROUCHE, 2008, p. 13). Em muitos casos, a literatura encontra, na sala de aula, um espaço reduzido a fins gramaticais e linguísticos, desconsiderando, dessa forma, as inúmeras potencialidades

⁵⁰ O título utilizado nesta categoria de análise faz referência direta à Conferência proferida por Antoine Compagnon (2009), na França, intitulada *Literatura pra quê?*

⁵¹ O texto literário não encontrou, ainda, seu espaço nas aulas de língua estrangeira.

do TL, como por exemplo, a própria reflexão sobre o mundo atual, o descobrimento da alteridade, reflexões culturais, além das inúmeras possibilidades metodológicas.

Logo, nos parece que a falsa dicotomia (ANDRADE JUNIOR, 2011; BRAIT, 2000; 2010; PINHEIRO-MARIZ, 2008; SERRANI, 2005; SANTORO, 2007), não é tão falsa como imaginamos, pois o que podemos perceber é que língua e literatura são, em muitos casos, conhecimentos dicotômicos, no qual a literatura é utilizada, exclusivamente, como meio exemplificador de categorias linguísticas, dessa forma:

Observamos que, en el estudio del español en la escuela secundaria y en los “cursos libres”, el problema está en que el texto literario, simplemente no existe, o, sirve tan solo de pretexto para algunas descripciones de la gramática normativa. La universidad presenta una situación de precariedad semejante, aunque en ésta los problemas son distintos, ya que los cursos de Letras, de las universidades brasileñas se destinan, casi únicamente, a formar profesores⁵². (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008, p. 19).

Nascimento e Trouche (2008) afirmam que os cursos de Letras no Brasil, se destinam, quase unicamente, a formar professores. Este panorama pode ser lido a partir da ideia de que no Brasil os cursos de Letras se constituem praticamente em torno das licenciaturas, e praticamente não se dedicam a outras áreas, como a escrita criativa e na modalidade de bacharelado. Entretanto, mesmo que os cursos de Letras no Brasil se destinem unicamente à formação de professores, esta por si só já é uma tarefa demasiada complexa e que não pode ser vista como algo menor.

Durante o desenvolvimento do curso de extensão, percebemos a real dificuldade dos alunos em abordarem o texto literário na sala de aula. Além disto, percebemos também, que embora a discussão sobre o trabalho com o texto literário nas aulas de línguas seja algo recorrente, sobretudo no âmbito dos cursos de Licenciatura, nossos participantes mostraram certo grau de dificuldade ao apontar

⁵² Observamos que, no ensino de espanhol na escola e nos cursos livres, o problema está no fato de que o texto literário, simplesmente não existe, ou, serve apenas de pretexto para algumas descrições da gramática normativa. A universidade apresenta uma situação de precariedade semelhante, pois os cursos de Letras, das universidades brasileiras se destinam quase que exclusivamente, a formar professores.

pontos positivos e negativos para o trabalho com a literatura na sala de aula, como podemos perceber abaixo:

QUADRO 12 – Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

d- Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de Língua Espanhola como E/LE?

PONTO POSITIVO: *analisar aspectos gramaticais, incentivar a leitura e trabalhar a interpretação dos alunos, etc;*

PONTO NEGATIVO: *nenhum ponto negativo.*

FONTE: elaborado pelo pesquisador

Da resposta acima, interpretamos que a visão do estudante acerca da abordagem da literatura nas aulas de língua espanhola é uma visão semelhante àquela dos estruturalistas, que “utilizam” o texto literário, exclusivamente, para fins ilustrativos da gramática ensinada em sala de aula. Nascimento e Trouche (2008, p. 19) apresentam reflexões relevantes sobre a presença da literatura nos cursos de licenciatura no Brasil, segundo os autores: “Sin embargo, en la casi totalidad de los cursos universitarios, el texto también sirve de mero pretexto, de “ilustración” para las

mismas descripciones gramaticales⁵³. Interessante perceber que, o estudante não mencionou nenhum *ponto negativo* para o trabalho com a literatura na sala de aula, o que nos sugere interpretar que, o aluno compreende que existem inúmeras possibilidades metodológicas para a utilização do TL na aula de ELE, entendendo que não há *pontos negativos*. Contudo, ainda assim, o estudante parece não saber com propriedade como abordar este gênero na escola.

No quadro abaixo, percebemos, mais uma vez, à vinculação do texto literário ao ensino de gramática e de léxico, incentivando a leitura dos alunos. Neste sentido, a resposta do estudante participante da pesquisa, exemplifica a dicotomia entre língua e literatura (BRAIT, 2010; PINHEIRO-MARIZ, 2007; 2008), onde o texto literário é abordado como ilustração de categorias gramaticais (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008).

QUADRO 13 – Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

d- Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de Língua Espanhola como E/LE?

PONTO POSITIVO: *incentivo a leitura; trabalhar gramática, léxico de maneira mais dinâmica, etc.*

PONTO NEGATIVO: *Dificuldade de levar o aluno ao hábito da leitura. Essa dificuldade pode ser um desafio para o professor.*

FONTE: elaborado pelo pesquisador

⁵³ Contudo, na quase totalidade dos cursos universitários, o texto também serve de mero pretexto, de “ilustração” para as mesmas descrições gramaticais.

Como ponto negativo, o estudante afirmou que o trabalho com o texto literário em sala de aula, encontra como dificuldade a falta do hábito de leitura dos alunos. Contudo, a abordagem da literatura na sala de aula poderá ser um incentivador da leitura e da construção do hábito de leitura como uma atividade cotidiana em sala de aula, exemplificando, assim, uma das funções do TL para o ensino (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008).

No quadro 14, abaixo, o estudante participante da nossa pesquisa, aproxima o ensino de literatura como exemplificador da gramática (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008), como uma característica do despreparo metodológico dos professores em abordar a literatura na sala de aula (PINHEIRO-MARIZ, 2007), cujo resultado volta-se para a manutenção da dissociação entre língua e literatura como campos separados do saber.

QUADRO 14 – Questionário – visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

d- Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de Língua Espanhola como E/LE?

PONTO POSITIVO: *Ajudar na gramática, leitura e interpretação, cultura, etc.*

PONTO NEGATIVO: *Não sei.*

FONTE: elaborado pelo pesquisador.

Podemos inferir, todavia, que a resposta acima nos mostra que o estudante associa a cultura como um ponto positivo para a abordagem do literário em sala. De fato, o texto literário mostra-se como um importante meio para trocas interculturais (PARAQUETT, 2010). Contudo, nos preocupa a associação do literário ao uso de estruturas gramaticais e da leitura como mera atividade decodificadora. É importante, neste sentido, que os professores compreendam que a leitura deve ser crítica e reflexiva, assim como a abordagem cultural.

QUADRO 15 – Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

d- Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de Língua Espanhola como E/LE?

PONTO POSITIVO:

Se Aprende muita das culturas, incentiva a leitura, trabalha a oralidade e a escutar.

PONTO NEGATIVO:

Os alunos não tem o hábito da leitura, com isso ficam desinteressados e acabam achando a disciplina "chata".

FONTE: elaborado pelo pesquisador

A resposta do estudante acima, diz que a disciplina torna-se *chata* porque os alunos não possuem o hábito de leitura como atividade cotidiana. A afirmação do estudante é preocupante, pois ao passo que diagnosticamos que os nossos alunos não possuem o hábito de leitura, a escola é um dos responsáveis por incentivar e melhorar o acesso de leitura por parte deles. Desta forma, afirmar que um dos pontos negativos para a abordagem do TL na sala de aula é a falta de hábito de leitura dos alunos é uma afirmação perigosa, pois retira do professor e da escola a sua

responsabilidade com o desenvolvimento e a motivação da leitura literária. A seguir, analisamos mais uma das respostas dos alunos:

QUADRO 16 – Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

d- Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de Língua Espanhola como E/LE?

PONTO POSITIVO: Conhecer a literatura escrita em língua espanhola, conhecer um pouco mais da cultura, e desenvolver práticas de leitura

PONTO NEGATIVO: Os alunos não tem acesso a livros de literatura, não tem conhecimento de autores e muitas vezes os professores utiliza textos literários para a aplicação de uma determinada teoria.

FONTE: elaborado pelo pesquisador

Sobre a resposta do aluno no quadro acima, percebemos que o estudante aponta como *ponto positivo* que a literatura possibilita conhecer o texto escrito em espanhol, a cultura e o desenvolvimento de práticas de leitura. Neste sentido, preocupa-nos o fato de que a literatura seja mencionada, pelo estudante, como um exemplificador da língua escrita em espanhol. Aqui, percebemos que a literatura de tradição oral, por exemplo, é desconsiderada pelo estudante em detrimento da literatura escrita, o que pode ser entendido como uma concepção tradicional ao validar como literário apenas o discurso escrito. Nascimento e Trouche (2008, p. 22) afirmam que: *solo un profesor que es también un lector, es capaz de trabajar el texto literario*

*en clase sin dejarse dominar por el sistema de confusiones*⁵⁴. Dessa forma, inferimos que o sistema de dificuldades, apontado pelos autores, diz respeito à falta de preparo metodológico dos professores de línguas, que por não saber como abordar a literatura na sala de aula, se perdem em abordagens tradicionais, como por exemplo, utilizar o TL para conhecer a língua escrita.

Contudo, o que nos chama atenção, diz respeito aos *pontos negativos* mencionados pelo estudante, entre eles o fato de que os alunos não possuem acesso à literatura. O que interessa-nos discutir, não diz respeito, necessariamente, à política de acesso a livros literários no Brasil, mas sim ao perigo que esta afirmação pode representar ao colocar os professores em um espaço de conforto, pois não irão abordar a literatura, amparados em um paradigma que nega o acesso à literatura como bem comum (CÂNDIDO, 2004). Por uma parte, nossa pesquisa parte da perspectiva de que a abordagem do texto literário na sala de aula não é uma tarefa fácil, pois encontramos inúmeras dificuldades, entre elas a política de acesso à literatura e a falta de hábito de leitura literária por parte dos alunos, porém se queremos mudar esse panorama, devemos encarar as dificuldades que nos são apresentadas em nome de um processo de democratização da literatura.

Ao nos deparar com uma obra literária, nos encontramos também com o outro e com suas singularidades. Assim, retomamos as palavras de Compagnon (2009, p. 48) para quem: “o texto literário me fala de mim e dos outros, provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”. Dessa forma, parte dos alunos participantes da nossa pesquisa, mencionou que uma das funções do texto literário é o reconhecimento do outro através da alteridade:

⁵⁴ Apenas um professor que é também um leitor, é capaz de trabalhar o texto literário na aula sem deixar-se dominar pelo sistema de dificuldades.

QUADRO 17 – Questionário: visão dos estudantes sobre aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de língua espanhola como LE

d- Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de Língua Espanhola como E/LE?

PONTO POSITIVO: AUMENTA O SENSO CRÍTICO DO LEITOR,
"DESCOBERTA DE NOVOS MUNDOS".

PONTO NEGATIVO: MUITAS VEZES É UTILIZADO
APENAS PARA TESTAR OS CONHECIMENTOS EM
GRAMÁTICA.

FONTE: elaborado pelo pesquisador

O estudante mencionou que o *ponto positivo* para a abordagem do texto literário na sala de aula de espanhol é a descoberta de ‘novos mundos’. Interpretamos, dessa forma, que o aluno, enquanto leitor encontra no texto literário a presença do outro e de suas singularidades. Nas palavras de Compagnon:

A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. Constitutivamente oposicional ou paradoxal – protestante como o *protervus* da velha ecolástica, reacionária no bom sentido – ela, resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Assim, a literatura na sala de aula é um meio que possibilita o encontro com o outro, com suas singularidades, transformando-nos em pessoas melhores e mais abertas para com as diferenças. A leitura em sala de aula, de *La masacre de la bananera*, é um exemplo de como o texto literário pode melhorar as pessoas

colocando-as no lugar do outro. A partir da leitura literária, podemos compartilhar um pouco do sentimento de dor e de trauma causado pela morte de quase três mil operários na Colômbia.

Percebemos, todavia, que o estudante aponta como *ponto negativo* o fato de que a literatura é utilizada para fins exclusivamente gramaticais, o que corrobora com as discussões propostas nesta dissertação, que apontam para uma falsa dicotomia entre língua e literatura (BRAIT, 2000, 2010).

Encerrando as nossas reflexões, mostramos algumas das respostas dos alunos participantes da pesquisa sobre pontos positivos e negativos para a abordagem da literatura na sala de aula. Nosso compromisso, nesta dissertação, volta-se, então, para um processo de democratização da literatura na sala de aula, visando que os futuros professores de língua espanhola, através do contato com a proposta metodológica deste estudo, pudessem perceber as potencialidades da abordagem do texto literário para o ensino, e de modo particular, pudessem se sensibilizar para o caráter da literatura e o seu compromisso com o passado e com as recordações. (RICOEUR, 2007).

Por fim, esta categoria de análise nos mostra que a discussão sobre a abordagem da literatura nos cursos de formação de professores é uma problemática atual, pois os futuros licenciandos não souberam, com propriedade, atribuir pontos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário em sala de aula, o que pode ser entendido como lacunas metodológicas e didáticas na formação docente oferecida pelos cursos de licenciatura envolvidos nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões propostas nesta pesquisa apresentamos algumas considerações sobre a autobiografia do escritor colombiano Gabriel García Márquez no que tange à construção narrativa do episódio que ficou conhecido como *La masacre de la bananera*. Além do mais, realizamos um estudo entre a autobiografia *Vivir para contarla* (2007) e um excerto selecionado de *Cien años de soledad* (2014), buscando estabelecer um paralelo comparativo entre ambas as obras na construção narrativa do episódio mencionado anteriormente.

Desse estudo comparativo, observamos que a autobiografia escrita por Gabriel García Márquez, possui características marcantes que a aproximam do que podemos chamar de narrativa autobiográfica tradicional, escrita nos moldes clássicos, pois a escrita em primeira pessoa de García Márquez se apropria da história para construir o episódio da narrativa autobiográfica.

Nas duas obras analisadas, o escritor colombiano constrói uma narrativa comprometida com a memória e com o passado, reconstruindo o episódio conhecido como *La masacre de la bananera*, como uma possibilidade de fixar uma verdade sobre um evento histórico, após várias tentativas de apagamento da história e do ocorrido por parte da empresa norte-americana *United Fruit Company*. Dito de outra forma, García Márquez compromete-se com o passado e com a memória coletiva de inúmeros trabalhadores e das famílias mortas após o grande massacre em praça pública.

Ao longo da leitura das duas obras em questão, o referente comum, ou seja, o episódio de *La masacre de la bananera*, perdeu-se na narrativa autobiográfica, assim como na obra ficcional. Contudo, esse movimento do referente, na realidade e na ficção, resulta no compromisso do escritor em uma luta contra a tentativa de silenciamento e o apagamento da memória.

A autobiografia é um gênero comprometido com a referencialidade, o que não impede que a construção narrativa contemple elementos ficcionais, assim como ocorre em Gabriel García Márquez. Logo, parece-nos que grande parte das autobiografias, sobretudo as contemporâneas, possuem na sua construção narrativa, elementos oriundos da ficção, produzidos por inúmeros fatores, tais como a impossibilidade de lembrar todas as memórias do passado, assim como a própria intenção do escritor de omitir um ou outro evento da sua vida. Ou em outros casos, o escritor utiliza-se da ficção, convidando o leitor para um tênue jogo nas fronteiras entre a realidade e a ficção.

Aqui, interessa-nos salientar que, embora a autobiografia de Gabriel García Márquez possua elementos ficcionais na sua construção narrativa, é uma inadequação associar ou aproximar essa autobiografia ao conceito de autoficção, pois esta nos parece ser uma experiência contemporânea de escritas do “eu”.

Portanto, concluímos que a respeito da construção narrativa em primeira pessoa, evidenciada pela autobiografia de García Márquez, grande parte das autobiografias ditas tradicionais apresentam alguns elementos da ficção, porém essas narrativas não podem ser consideradas autoficcionais, ainda que utilizem a escrita ficcional em primeira pessoa, pois a construção narrativa é predominantemente comprometida com a veracidade dos fatos contados.

Assim, consideramos a experiência autoficcional na América Latina, como uma prática narrativa que se constrói a partir do eminente plano da ficção, além da ocorrência de temas e personagens marginais, como o sexo, as drogas, o corpo, o realismo sujo, entre outros elementos presentes na vida nas cidades contemporâneas. Importante destacar que estes elementos não se encontram na narrativa autobiográfica construída por Gabriel García Márquez, o que nos possibilita afirmar que a autobiografia analisada neste estudo é uma experiência tradicional de narrar a vida em primeira pessoa, pois em García Márquez apontamos um compromisso com a memória e com a verdade ilustrada pela narrativa de *La masacre de la bananera*.

O desafio desta pesquisa relaciona-se com a proposta metodológica de levar para a sala de aula uma autobiografia através da não dissociação entre língua e literatura. Destarte, considerando nossa atuação como professores de língua e de literaturas – sem binômios dicotômicos – propusemos abordar a autobiografia na sala de aula por entender que os gêneros de maior extensão encontram-se distantes da escola, pelos mais diversos motivos, como a própria formação de uma falsa dicotomia entre língua e literatura, a falta de conhecimento metodológico por parte dos professores e a falta de hábito de leitura, entre outras razões.

Contudo, este estudo mostra que é possível aplicar a autobiografia nas aulas de língua espanhola por vários caminhos metodológicos, e aqui, decidimos trilhar o nosso percurso através da escrita para possibilitar que os estudantes narrassem o passado através de narrativas memorialísticas.

Para alcançar os objetivos propostos, oferecemos um curso de extensão ministrado em língua espanhola, cujo objetivo central era apresentar aos alunos de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola, a possibilidade de reconstruir o passado e suas memórias através da leitura literária de Gabriel García Márquez e da escrita memorialística.

Os integrantes do curso oferecido como proposta metodológica desta dissertação eram alunos do curso de licenciatura em Letras – Língua Espanhola, oriundos do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (CEDUC/UEPB) e da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/UFCG).

Quando consideramos o *corpus* analítico, constituído por sete produções escritas iniciais e dez produções escritas finais, além do questionário aplicado, percebemos que os alunos puderam escrever suas memórias em língua espanhola, evidenciando, assim, o dever de memória postulado por Ricoeur (2007) e o compromisso das sociedades contemporâneas com a reconstrução do passado.

Das narrativas produzidas pelos alunos, pudemos notar que eles conseguiram

reconstruir o passado. Contudo, mesmo não se constituindo objetivo deste estudo, percebemos que os textos produzidos pelos alunos de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola apresentam sérias lacunas linguísticas. Entendemos, também, que estes estudantes encontravam-se durante o processo de formação acadêmica e que as inadequações linguísticas fazem parte do próprio complexo processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Entretanto, os textos produzidos pelos alunos do CEDUC/UEPB e da UAL/UFCG, além de apresentarem uma séria fragilidade linguística, o que torna alguns destes textos praticamente agramaticais, voltam-se para os respectivos cursos de formação docente, pois nos preocupamos com o perfil do profissional formado, com o currículo e com a própria atuação docente destes estudantes.

Quando consideramos a esfera dos estudos literários, nossos participantes da pesquisa afirmaram que nos respectivos cursos de Licenciatura em Letras o texto literário encontra um espaço, todavia, reduzido. Nos questionários aplicados, alguns estudantes afirmaram que sequer leram uma obra literária completa na graduação. Este dado é preocupante, pois mostra que nas referidas licenciaturas, o profissional de Letras é formado sem ter tido um contato profundo com a literatura da língua estudada.

No que diz respeito ao eixo metodológico, os questionários aplicados mostram que os estudantes de Licenciatura não sabem como abordar o texto literário em sala de aula e não justificam com propriedade a abordagem do literário na sala de aula, o que nos revela mais uma lacuna nos cursos de formação da UEPB e da UFCG.

Estes dados mostram que a discussão sobre a abordagem da literatura nos cursos de formação docente é uma problemática complexa e atual. No contexto particular da nossa pesquisa, esperamos que esta dissertação possa ser lida como um pequeno diagnóstico sobre a formação de professores de língua espanhola no CEDUC/UEPB e na UAL/UFCG e sobre a abordagem da literatura nestas instituições de ensino superior. Assim, acreditamos, também, que os dados gerados neste estudo

possam promover uma melhoria na qualidade dos cursos de formação docente das instituições participantes desta pesquisa, através de um (re)pensar sobre as práticas docentes no ensino superior e suas implicações para a educação básica.

Por fim, esta dissertação não apresenta uma fórmula pronta para a abordagem do texto literário na sala de aula, mas esperamos que nossa experiência motive outros estudantes e professores em atuação a trabalharem com a literatura na sala de aula de forma contextualizada e considerando, sobretudo, as funções e o deleite proporcionado pelo texto literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARAÚJO, Pedro Galas. *Trato desfeito: o revés autobiográfico na literatura contemporânea brasileira*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura: Brasília, 2011.

ALVES, Wanderlan da Silva. O discurso de Luiz Ruffato em Frankfurt: polêmica, recepção inicial e paradigmas em disputa. *Revista de literatura brasileira contemporânea*: Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n48/2316-4018-elbc-48-00149.pdf> Acesso em 01/11/2016.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRADE JÚNIOR, Antônio Francisco de. Letramento literário e formação de professores de língua estrangeira. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado de Língua e Literatura da UFT*, 2011.

_____. Literatura e Espanhol/LE: a questão da alteridade. *Revista Gragoatá*, 2008.

BRAIT, Brait. Língua e Literatura: uma falsa dicotomia. *Revista ANPOLL*, 2000.

_____. Língua e literatura: saber com sabor. *Estudos Linguísticos*: São Paulo, 2010.

BEZERRA, Luciana da Silva. *A escrita itinerante de Maria Ondina Braga. Autobiografia, ficção e memória*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa – Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

BESERRA, Isolda Alexandrina Silva. *O texto literário em aulas de língua espanhola em contexto universitário*. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino: Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

BRUNGARDT, Maurice P. *La United Fruit en Colombia*. Revista Innovar: Universidad Nacional de Colombia, 2011. Disponível em: <http://www.bdigital.unal.edu.co/22475/> Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2004.

CAICEDO, Daniel. *Viento seco*. Buenos Aires: Editorial Nuestra América, 1954.

CARO, Jorge Enrique Elías. *La masacre obrera en 1928 en la zona bananera del Magdalena – Colombia: una historia inconclusa*. Portal Scielo, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S166880902011000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini – Belo Horizonte: Editora UFCG, 2009.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Horizonte; Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

GASPARINI, Phillipe. Autoficção é o nome de quê? In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim; GUEDES, Maria Inês Coimbra. *Ensaio sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Vivir para contarla*. Buenos Aires: Debolsillo, 2007.

_____. *Memória de minhas putas tristes*: Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2014.

_____. *Relato de um naufrago*: Tradução de Remy Gorga Filho. Rio de Janeiro, Record, 2010.

_____. *Cien años de soledad*. Barcelona: Debolsillo, 2014.

_____. *La soledad de América Latina: discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura*. Disponível em: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1982/marquez-lecture.sp.html Acesso em 29 de dezembro de 2015.

_____. *El coronel no tiene quien le escriba*. Madrid: Espasa Calpe, [1961] 1999.

HUYSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: *Vértice/Revista dos Tribunais*, 1990.

HOYOS, Héctor. *Aproximación de la materia prima y el deseo en la cultura colombiana*. Conferencia Anual Cuaderno de Literatura, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lfcloeqBBg> Acesso: 28 de dezembro de 2016.

ISAAC, Jorge. *María*. Bogotá: Norma, 1990.

JAGUARIBE, Beatriz. *O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEMUS, Victor. *Cien años de soledad y el realismo mágico: reflexiones sobre una ilusión*. Revista Cadernos Neolatinos da UFRJ, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/neolatinas/pages/publicacoes/cadernos-neolatinos/ano-ix---ndeg-6-e-7/ano-ix---ndeg-6/apresentacao.php> Acesso em: 28 de dezembro de 2015.

MOLLOY, Sylvia. *Vale o escrito: a escrita autobiográfica na América hispânica*. Chapecó: Argos, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do; TROUCHE, André Luiz Gonçalves. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

NORONHA, Jovita Maria Gerheim; GUEDES, Maria Inês Coimbra. *Ensaio sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PARQUETT, Márcia. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: ZIMMERMANN, Rosane Innig; KELLER, Tânia Mara Goellner. *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo: EDUPF, 2007.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa. *Espanhol: ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010.

_____. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, Edleise et al. *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. O texto literário hispano-americano e o ensino de base intercultural. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia. *Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFPG, 2012.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. Tese de Doutorado: Universidade de São Paulo, 2007.

_____. *Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. Recife: Eutomia – Revista de Literatura e Linguística, 2008.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RIVERA, José Eustasio. *La vorágine*. Neiva: Cromos, 1924.

RUFFATO, Luiz. Leia a íntegra do discurso de Luiz Ruffato na abertura da Feira do Livro de Frankfurt. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Cultura, 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/10/1353517-escritor-luiz-ruffato-diz-em-frankfurt-que-brasil-e-pais-da-impunidade-e-intolerancia.shtml> Acesso em: 11.12.2016.

SEVERINO, Andrade Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁNCHEZ, Darío Gómez. Anotações sobre o uso da literatura no ensino da língua espanhola. Recife: Eutomia – Revista de Literatura e Linguística, 2012.

SANTORO, Elisabetta. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino de italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-26022008-141241/pt-br.php> Acesso em: 04 de janeiro de 2016.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SALES, José Eustasio Rivera. *La vorágine*. Bogotá: Panamericana, [1924], 2000.

TODOROV, Tzvetan. *A descoberta da América*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VALLEJO, Fernando. *La virgen de los sicários*. Santafé de Bogotá: Alfaguara, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: QUESTIONÁRIO



Universidade Federal de Campina Grande
 Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
 Pesquisador: José Veranildo Lopes da Costa Junior (POSLE/UFCG)
 Orientadora: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz (POSLE/UFCG)
 Coorientadora: Profa. Dra. Ariadne Costa da Mata (PPGLI/UEPB).

Questionário

Sobre o questionário: Na construção da dissertação de mestrado intitulada *Lembrar para não esquecer: La masacre de la bananera na sala de aula de lingua espanhola* elaboramos este questionário informativo, no qual o pesquisador se compromete a preservar a identidade dos participantes. O objetivo do questionário adotado pelo pesquisador José Veranildo Lopes da Costa Junior é identificar o perfil de seus colaboradores no que diz respeito ao hábito de leitura literário e as experiências com o texto literário. A análise dos dados oriundos deste questionário é orientada pela Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz e coorientada pela Profa. Dra. Ariadne Costa da Mata.

1- PERFIL DO LEITOR

- a- Sexo: _____ Idade: _____
 b- Nacionalidade: _____ Língua Materna: _____
 c- Formação Acadêmica (Indique o curso e a Universidade):

 d- Em qual período você está matriculado: _____
 e- Profissão (atualmente): _____
 f- Já estudou espanhol em cursos de idiomas: _____ Por quanto tempo: _____

2- EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

- a- Você se considera um leitor proficiente? Sim () Não ().
 b- Você ler obras literárias fora da sala de aula? Sim () Não ().
 c- Na sua casa, seus pais são/foram leitores? Sim () Não ().
 d- A sua família é leitora? Sim () Não (). Que tipo de leitura?

 e- Qual a escolaridade do seu pai? _____
 f- Qual a escolaridade da sua mãe? _____
 g- Você cursou a maior parte do Ensino Fundamental em: Escola Estadual (); Escola Privada (); Institutos Federais (); Outros () Qual? _____
 h- Você cursou a maior parte do Ensino Médio em: Escola Estadual (); Escola Privada (); Institutos Federais (); Outros () Qual? _____
 i- Ao ser aprovado no Curso de Letras – Língua Espanhola, seu nível linguístico era: () Básico; () Intermediário; () Avançados; Fluente ().

Sobre a sua experiência literária durante o ano de 2015:

1- Quantos livros literários você leu por completo sem obrigação acadêmica, por interesses pessoais/deleite? _____.

2- Quais excertos de livros literários você leu por completo sem obrigação acadêmica, por interesses pessoais/deleite?

_____.

3- Quantos livros literários você leu por completo por obrigação acadêmica?

_____.

4- Quais excertos de livros literários você leu por obrigação acadêmica?

_____.

3- EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO CURSO DE LETRAS

a- Você leu textos literários em Espanhol nas aulas de Língua Espanhola no curso de Letras/Língua Espanhola? Sim () Não ().

b- No curso de Letras/Língua Espanhola você leu obras literárias completas?

() Sim () Não.

c- Quais livros literários em Língua espanhola você leu no curso de Letras/Língua Espanhola?

d- Os textos literários que você leu no curso de Letras eram utilizados para: () discussão motivadora () como expoente da cultura () apenas para leitura () para trabalhar a gramática. () Outros _____.

e- Nas aulas de Língua Espanhola, o texto literário é utilizado para: () discutir os aspectos gramaticais () incentivar a leitura literária () analisar a gramática: orações, classes de palavras, léxico. () Outro. Qual?

4- O TEXTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

a- Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?
Sim () Não () Justifique sua resposta explicitando a razão pela qual você (não) se sente preparado para trabalhar com a literatura na sala de aula de Língua Espanhola:

b- Na sua opinião, o texto literário é relevante para as aulas de Língua Espanhola?
Sim () Não (). Justifique sua resposta:

c- Você se sente motivado ao trabalhar o texto literário nas suas aulas de Língua Espanhola? () Sim () Não. Justifique sua resposta:

d- Aponte aspectos positivos e negativos para o trabalho com o texto literário na aula de Língua Espanhola como E/LE?

PONTO POSITIVO: _____

PONTO NEGATIVO: _____

5 - EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM PRIMEIRA PESSOA

a- Você já leu excerto de Gabriel García Márquez? () Sim; () Não. Qual?

b- Você já leu uma autobiografia? Sim () Não (). Qual?

c- Você escreve em primeira pessoa? Sim () Não ().Que tipo de texto?

d- No curso de Letras, você teve contato com autobiografias? Sim () Não ().

e- O que você entende por autobiografia?

ANEXOS

ANEXO 01: ¿QUIÉN SOY YO? – ESTUDANTE 01

¿Quién soy yo?

Hola, soy una persona muy feliz, tengo esposo, dos hijos, un trabajo bueno en que gano tres miles por mes, mis padres son maravillosos y mis hermanos me ayudan mucho con mis hijos. Entonces, ¿de qué voy reclamar?

No voy reclamar porque mi esposo llega todas las noches en casa bebado, ~~que me~~ batendome...!yo lo amo! bien, creo que lo amo.

Algunos días atrás conocí una persona en lo omnibus. Conversamos mucho y marcamos un encuentro. ~~En el momento~~ Nos encontramos en una casa vacía muy bonita, la naturaleza alrededor es increíble. Nos encontramos todos los días...

ANEXO 02: ¿QUIÉN SOY YO? – ESTUDANTE 02

Recuerdo que un día tenía una muchacha que estaba enamorada por mí, pero solo que yo sentía por ella era un gran odio, esta Chica había partido mi corazón cuando niño, hablaba que yo era feo y que me odiaba, pero ~~ah~~ hoy soy mayor y guapo todavía soy rico, Siempre deseo matarla y creo que lo voy hacer.

ANEXO 03: ¿QUIÉN SOY YO? – ESTUDANTE 03

¿Quién soy yo?

Me llamo María, tengo 08 años, me gusta mucho mis papás, mi hermana y amigos. Sin embargo, soy una niña como los otros. Pero algo me ocurrió y no sé explicar que fue.

Era verano, en mis feriados y siempre voy a la casa de mis tíos. Allí mi tía Julia me lleva al cine, al parque hacemos muchas actividades de ocio. Pero a las noches, cuando todos se acuestan y las luces se apagan, en mi cuarto una sombra de una persona aparece, que habla y hace cosas que tengo vergüenza de decir a otras personas.

Tengo miedo, y mientras no sé lo que es, y no digo a nadie, pues dicen que es mi imaginación.

ANEXO 04: MI PRIMERA VEZ – ESTUDANTE 01

Mi primera vez...

Mi primera vez fue muy especial, no esperaba sentir algo así, pero sabía que sería una sensación diferente. Fue un largo tiempo de espera por esto, contaba los días para este momento llegar. Finalmente llegó el día, sucedió en mi habitación, era día y yo aún estaba dormido cuando él llegó, en silencio se metió en mi cama y fue lejos de mi educación. Sentí en mi cuerpo una superficie fría y luego me estremecí.

Cuando abrí los ojos, estabas me mirando con tus ojos brillantes. Sin pensar, te agarré y empecé a besarte allí mismo. Este fue el día más feliz de mi vida, porque fue la primera vez que mis padres me dieron un beso.

ANEXO 05: MI PRIMERA VEZ – ESTUDANTE 02

Mi primera vez...

Mi primera vez fue una mezcla de sentimientos. En mi corazón cargaba inseguridad, miedo, pero la alegría también era mucha. A pesar de todo me quedaba con ganas, pues estaba realizando algo que realmente a mucho ya deseaba.

Días antes solamente pensaba de como sería, lo que vivía después. Sabía que no sería tan fácil, que así como toda decisión, tiene sus consecuencias, pero estaba dispuesto a vivir el momento y seguir adelante, ultrapasando todos los obstáculos que tal acto me haría pasar.

y digo que hoy fue la cosa más "certera" que hice, que todo miedo e inseguridad del comienzo hoy se cambia en realización, pues sé que los frutos recogeré ahora.

Mi primera vez en la Universidad fue eso, la mezcla de buenos y malos sentimientos también, pero siempre mirando el mañana y buscando ganas de continuar hasta el término.

ANEXO 06: MI PRIMERA VEZ – ESTUDANTE 03

Un día en mi vida...

En un cierto día estaba muy cansada porque tenía trabajado demasiado, fue a dormir temprano, cuando me desperté, recibí una llamada telefónica donde la persona me llamó para darme una buena noticia; Fue al teléfono y todavía escuché muy sorpresa la noticia que me aguardaba, era una noticia muy buena, mi sueño, creí que es el sueño de muchas personas.

La gran noticia era: tenía sido aprobada en un concurso público de mi ciudad: Yo en el momento quedé muy sorpresa, pero la felicidad no cabía dentro de mí, tenía que salir corriendo, porque se me va a explotar de tanta felicidad. Salí corriendo, gritando: — madre, madre, fue aprobada en el concurso, y así me madre salió diciendo a los vecinos y con poco tiempo todos de la calle ya estaban sabiendo de la noticia tan buena, tan deseada. Fue sin dudas el día más feliz de mi vida, siendo el día de mi casamiento, claro. Ya empecé haciendo planes de que todavía ahora podría comprar, con el dinero. Este fue un día de mi pasado, ha cuatro años.

ANEXO 7: MI PRIMERA VEZ- ESTUDANTE 03

Un día en mi vida.

Un día en mi vida estuve en la España con el jugador de fútbol del time Real Madrid. Sí, Cristiano Ronaldo. Es un hombre muy guapo y maravilloso. Estábamos enamorados un del otro, pero pienso que él no estaba tan enamorado así. El día podría ser lo mejor de mi vida, pero él me engañó y me dejó esperándole sola y salí con una pancat que tenía un cuerpo escultural. Llore mucho y até hoy tengo odio deste día, pero ainda lo amo y se él me llamar de nuevo, salgo con él porque lo amo así mismo.

Juntos Somos la Solución

En 2014 las elecciones que los reellegamos el actual presidente en la carrera más cercana en la historia haciendo que el PT gane el cuarto término. Antes de eso, la carrera más ajustada que en 1989, cuando Collor (PRN) ganó Lula (PT).

Y que se establecería que el partido Obrero (PT) tomaría Brasil a la crisis que estamos asistiendo hoy en día, los escándalos, desempleo, aumentos abusivos y tantas otras cosas, a veces pienso que es un sueño.

Donde vemos los comentarios, los octos cometidos, quién está contra y quién es a favor, quién pierde y quién gana todo y la conclusión es que sufrimos varios golpes y de Brasil se está muriendo poco a poco.

Debemos despertar, no podemos dormir en el caos... No podemos estar obafos con los mismos estados, los ojos cerrados y no hacer nada, juntos somos la solución.

ANEXO 9: PRODUÇÃO FINAL 02

Un día de Vergüenza para la nación

En un día más precisamente, en el mes de junio de 2014, ocurrió un juego de fútbol más esperado por todos los Brasileños, la semifinal de la copa del mundo.

Fue un día histórico para la historia del Brasil, por la primera vez el Brasil sería sede de los juegos del campeonato de la copa del mundo, pero creo que los jugadores de fútbol no piensaban en el evento, como los brasileños, porque todavía no estaban con voluntad de vencer el campeonato.

El estadio quedó lleno de personas que todavía compraban entradas para asistir una partida de fútbol que quedaría marcada en sus memorias y para el país sería un día de tristeza. Todos estaban en el estadio, jugadores, entrenadores, las familias brasileñas estaban presentes en aquel evento.

Pero, el time del Brasil no ha hecho por merecer, pasó una vergüenza inescrutable, ha perdido la partida por siete a uno. ¡Que vergüenza! Los brasileños no merecen esta vergüenza, los jugadores no hicieron una buena partida, parecen que estaban haciendo de propósito no llegaban ni pinto de la pelota, parecían está con miedo. Por dios, que cosa fea, que papel, hicieron, en la frente de todos los brasileños, ¿quán tanto dinero y no hacen nada! Los brasileños no merecen perder tan feo de esta forma.

Este día quedó marcado, en el Brasil, día de la derrota, no solo de una partida de fútbol, más como la pérdida de respeto, por qué perder no es feo, feo es lo que hicieron, no lucharon para todavía llegar a la victoria.

ANEXO 10: PRODUÇÃO FINAL 03

La Juventud de Francisco

En el año de 2013, acompañe uno de los mayores eventos de la iglesia católica: La Jornada Mundial de la Juventud. Evento esto que reunía millares de personas, en especial los jóvenes del mundo entero. Había que acompañar, pues unfortunately no me fue posible participar directamente del mismo, lo que no me impidió de vivir todos los momentos por la tele.

Realizada en el Brasil, fueron días marcados por la fe, renovación y espiritualidad. Conducida por el Papa Francisco, fue posible percibir la alegría y entusiasmo de los brasileños.

Uno de los momentos más emocionantes para mí, fue ver al papa en una de sus paradas por las calles cariocas, se dirigió para un grupo de catecistas, donde estos también se emocionaron mucho al recibir la bendición del Francisco.

Fue un marco importante en mi vida, me hizo crecer como persona en muchas familias, palestras, presentaciones. Creo que incluso no estando presente físicamente, recibí toda gracia derramada en aquellos jóvenes.

Ver las playas y calles llenas de personas, madres llevando sus hijos para recibir la bendición del papa, personas de otras denominaciones religiosas participando del evento, todo esto fue prueba de que aún existen personas de fe, que buscan y oran con un mundo de paz.

ANEXO 11: PRODUÇÃO FINAL 04

El fin es apenas un comienzo

En aquel día de 31 de diciembre de 1999, nadie estaba bien, con el temido "fin del mundo", murmullos, por todos los lados. No se hablaba de otra cosa: Noche de lluvia y oscura, personas en sus casas, ansiosas esperando lo fin de sus vidas.

Pero yo, tampoco importaba, si el mundo acababa, había más una excusa para mi amarga existencia. Acabara de perder el trabajo, quedarme atorado, cuentas vencidas, lo que quedaba, un mal dove para comer, no tengo nadie, la soledad es mi compañera. Que venga el fin de los tiempos, el apocalipse, luego más, nada resta, a morir mi espíritu vagando, el purgatorio yo vivo acá en tierra. — Droga de vida!

Encuentro relámpago, lo cenario está perfecto en este momento, luego decido tomar un prove, ahogar mis mágoas, me refugio-me en esta

ANEXO 12: PRODUÇÃO FINAL 05

¿Cómo no pensar en este día?

Cuando yo era una niña me ocurrió que yo estaba en la escuela muy feliz, pero no sabía que estaba ocurriendo con el mundo, principalmente el mundo de los E.E.U.U. Sí, los Estados Unidos es para mí un mundo principalmente para mi pensamiento de cuando era niña. Pues allí es una gran potencia mundial.

Me ocurrió que, al llegar en mi casa, y siempre como era de costumbre pasar en la tele diseños, dibujos, cosas que hacía parte de mi infancia feliz. Pero, en aquel día pasaba algo raro, algo que yo no entendía bien, y pregunté a mi madre que era aquello, mi madre intentó explicarme de un modo que yo entendiera: es un ataque a los E.E.U.U.

Era día 11 de septiembre de 2001, un pesadillo para muchas personas y para el mundo, ¡aya! que triste día, el día en que hubo un ataque a las Torres Gemelas y el Pentágono. Muchos murieron en el ataque, muchos y muchas muertes. Yo sólo asistía perplexada, pues allí estaban personas inocentes, personas que iban al trabajo.

Yo pensaba en los niños que estaban y que la también murieron, es muy triste pensar hasta que punto llegan la capacidad de una persona destruir la vida de muchos por disputa de poder, de petróleo, por religión, por tantas cosas, que me hace reflexionar hoy cómo persona adulta en todas esas cosas tristes que pasó.

ANEXO 13: PRODUÇÃO FINAL 06

La mayor vergüenza del fútbol brasileño

Un día todos los brasileños vivieron un momento desagradable. Fue en 2014, en el mundial, cuando Brasil jugaba con la Alemania. El país tenía con muchas ganas por la victoria brasileña, pero sabíamos que los jugadores brasileños no estaban preparados para jugar con la Alemania.

Fue con certeza un día inolvidable, en los primeros minutos del primer tiempo los Alemáns hicieron cuatro goles en el Brasil y dejaron la terrada brasileña muy triste. Con esto, el Brasil estaba fuera del mundial, pero el juego todavía no había acabado. En el final del primer tiempo ellos hicieron más dos goles, dejando los brasileños desesperados. Los torcedores lloraban y algunos todavía estaban sin creer en el placar.

Cuando empezó el segundo tiempo los Alemáns hicieron otro gol y los brasileños hicieron uno para que la vergüenza no sea tan grande. Cuando el juego terminó, lo que quedaba era un sentimiento de tristeza y humillación. Eso nunca había ocurrido en la historia del fútbol brasileño. Todos lloraban, jugadores y aficionados. Brasil fue descalificado y el 7x1 nunca se olvidará de la memoria brasileña.

Este mundial fue muy esperado por los brasileños, principalmente porque el Brasil fue el país donde ocurrió el mundial. Todos creían en la victoria del Brasil en casa, pero por desgracia no fue posible. Este día se guarda en la historia y el Brasil se convirtió en una broma en todo el mundo. Hoy en día todavía recordamos ese día como la mayor vergüenza brasileña.

ANEXO 14: PRODUÇÃO FINAL 07

En medidas de 2013 todos los brasileños quedaron pasmosos con una gran movilización de la ciudadanía acerca de la gran onda de desago de las autoridades para con el pueblo. La población se juntó para pelear por sus derechos en general, unos luchaban por el cambio de las leyes otros por mejores condiciones de vida.

~~Las~~ otras movilizaciones hizo el Brasil ser noticiado en periódicos de todo el mundo, las noticias variaban, las veces eran a cerca de la lucha del pueblo, las veces era por los vandales o las agresiones que la población sufrían de la policía.

Acuerdo me acordó fui en unas de las movilizaciones en lo centro de la ciudad del Recife, acuerdo me que tenía un ideal y luchaba por el fin de la corrupción y igualdad de derechos, y estábamos en una marcha pacífica, cuando la policía sacó spray de Chile a bala de berracha.

Creo que en día no se apagará fácilmente de la memoria de las personas y no de ~~mi~~ mi memoria pero con tantas luchas nada o con nada cambio y tenemos hoy un panorama de corrupción y de violencia peor que en aquel año.

ANEXO 15: PRODUÇÃO FINAL 08

Era una mañana radiante como todos del mes de marzo, era viernes, un día aparentemente común, pero no fue, mi amigo Cleber y yo habíamos acordado que aquel viernes 13 sería un día doble, con eso que mismo en época de los miles 16 años, aquello que nosotros propemos a realizar nunca había pasado en mis pensamientos.

Eno lunes de aquella semana yo ya aprendí cada momento de vive y muévete en el ordenador y en mi móvil, para hacer todo muy bien planeado, para nada salir de mi control.

Como ya había con tres meses que habíamos programado, yo tenía un poco de dinero que nos podros tener de darme, en mi escuela dos días antes de lo ocurrido, fue en una tienda que tenía en medio del camino de mi casa y mi escuela, era una tienda muy peculiar, yo nunca tuviera o entrado en aquella tienda y nunca había me imaginado allí, más para no despertar curiosidad de mi familia no podria comprar por la internet, con pre unos productos distintos, con fantasías y unos fueguitos, en juegos eker me dije que tenía comprado unas botellas de vino, yo que de con mucho miedo, porque se sienten el olor de alcohol de pronto podrian descubrir lo que habíamos hecho.

Finalmente llegó la tan suñada viernes, mi bolso ya tenía prontos y el mi corazón era saltava por de boca, cuando salí de mi casa, no hacía más que cinco minutos mi móvil llama y era mi madre, y le dicho para yo volver de pronto, imaginé "Ella descubrió todo", pero fuera solo mi tarjeta del colectivo que tenía olvidado.

ANEXO 16: PRODUÇÃO FINAL 09

¿Milagro o suerte? Los 33.

En 5 de agosto de 2010, una parte de la mina San José, en Chile, colapsó, dejando atrapados 33 mineros, casi 700 metros de profundidad y temperatura arriba de los 50 grados.

En medio de ellos estaba mi marido Carlitos, minero a poco más de dos años. Después que cesamos el peido su empleo en la industria textil y fue obligado a aceptar el trabajo de minero, ya que no tenía otro y la situación financiera se agravaba cada día más. Todos los días que él salta para el trabajo, yo quedaba con el "Corazón en la mano". Fueron 73 días de angustia, los primeros 17 días fueron los peores pues quedamos sin noticias, sin saber si ellos estaban vivos, y todos decían que estaban muertos, que no tenía como supervivieren.

Hasta que el milagro ocurre. Después de mucha insistencia y lucha para forzar las autoridades a continuaran las búsquedas, una respuesta allá de dentro de la mina surge: ¡Estamos bien en el refugio los 33! Mi marido relató el sufrimiento que vivieron en aquel lugar que más parecía el infierno de tan caliente. El calor afectó la cabeza de muchos, algunos ya estaban enloqueciendo y perdiendo las esperanzas. La comida y el agua fueron comedidas y cuando ya estaban sin más comida ni agua, cuando las esperanzas de un rescate ya estaban casi nulas, ellos escucharon la perforación y consiguen enviar la mensaje. De la perforación hecha, enviaban para ellos alimentos, ropas y demás cosas. Sin embargo, ellos aún estaban allí, presos, y la dificultad en abrir un túnel para una cápsula para rescatarlos estaba difícil y peligroso.

Fueron 50 días para conseguieren. Mi marido ha dicho que solo pensaba en mi y en nuestro pequeño hijo de 7 meses. Fue donde yo tuve fuerzas para enfrentar todo eso, ha dicho.

ANEXO 17: PRODUCCIÓN FINAL 10

El año de la volcada

El año de 1999 fue muy importante en mi vida, pues para mí se hizo el año de la volcada, marcó el inicio de los cambios. Desde el fallecimiento de mi madre vivía con una madrina de yo, pues mi padre por motivos personales no quería cuidar de nosotros.

Cuando el año de 1999 comencé yo trabajaba en una fábrica de ron desde el principio de año anterior, pero no estaba satisfecha, porque el día de un mes me hizo 30 días, entonces decidí darle razones para que fuera despedida, alcancé el objetivo previsto en mayo de ese mismo año.

En julio de ese año, empecé trabajar en un supermercado, cuando hacia dos meses trabajando allí conocí un chico muy guapo, él aparentemente era honesto y responsable, eso me encantaba en los hombres, pero yo estaba equivocada, aquel joven que me ganó en la primera mirada se quieren aprovechar de yo. En septiembre que vivir con un amigo, había decidido dejar

ANEXO 18 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**Lembrar para não esquecer: *la masacre de la bananera* na sala de aula de língua espanhola.**”

Nome do Pesquisador: José Veranildo Lopes da Costa Junior

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz

Nome da Coorientadora: Profa. Dra. Ariadne Costa da Mata

1. Natureza da pesquisa: o sr.(a)sra. está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fazer um estudo de cunho exploratório sobre a utilização da autobiografia na sala de aula de Língua Espanhola. Refletiremos sobre a escrita em primeira pessoa, aplicando uma sequência didática que possibilite aos aprendizes de Língua Espanhola reconstruir um episódio de suas vidas em primeira pessoa. Esta pesquisa tem características de pesquisa-ação (pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, a fim de buscar resolver um problema coletivamente).

2. Participantes da pesquisa: Os participantes são alunos do curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) sr.(a) permitirá que as pesquisadoras possam obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. O(a) sr.(a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da Pesquisadora do projeto, bem como através do telefone da Orientadora.

4. Sobre os questionários: os questionários da pesquisa serão com questões discursivas ao longo de toda a pesquisa.

5. Riscos e desconforto: Estamos cientes de que, eventualmente, ao participar das atividades e responder às perguntas o sr./sra. poderá sentir algum tipo de constrangimento, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso. Garantimos que a sua identidade será mantida em sigilo e asseguramos ao sr./sra. o direito de indenização quando resultante de danos que afetem à dimensão psíquica, intelectual, social ou cultural dos participantes, ocorridos na divulgação dos dados coletados. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466 de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras terão livre acesso aos dados que serão

profissionalmente analisados com finalidade de discutir o desenvolvimento da escrita em língua espanhola na sala de aula.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o (a) sr. (sra) não terá, em princípio, nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo venha trazer informações importantes sobre a didática do texto literário nas aulas de língua e da utilização da autobiografia na sala de aula para desenvolver a escrita. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos aqueles interessados em Língua Espanhola e Literatura Hispano-americana na nossa conjuntura.

8. Pagamento: O sr. (a) sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: **Lembrar para não esquecer: *la masacre de la bananera* na sala de aula de língua espanhola.**

“Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

_____, _____ de _____ de _____.

(Local) (dia) (mês) (ano)

Nome e assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e assinatura do Pesquisador responsável

Nome e assinatura do Orientador responsável.

ANEXO 19: DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

uepb
Universidade
ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

DECLARAÇÃO

Na qualidade de Chefe do Departamento de Letras, declaro, para os devidos fins, concedida a permissão ao mestrando José Veranildo Lopes da Costa Júnior (POSLE-UFCG), para coletar dados para a sua pesquisa "LEMBRAR PARA NÃO ESQUECER: LA MASSACRE DE LA BANANERA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA" orientada pela Profa. Dra. Josilene Pinheiro Mariz (POSLE-UFCG) e coorientada pela Profa. Dra. Ariadne Costa da Mota (PPGLI-UEPB).

Conforme exposição de motivos redigida pelo aluno (ver anexo), a coleta de dados se processará mediante ministração de um curso-piloto, nas dependências da Central de Aulas – UEPB, a realizar-se entre os meses de março e junho de 2016, às segundas-feiras, das 15h00min às 17h00min, sob a supervisão das orientadoras mencionadas. Para tanto, o Departamento cede a sala 101, reiterando, ainda, de acordo com a solicitação apresentada, que será de total responsabilidade do mestrando a elaboração do conteúdo e a produção de materiais didáticos a serem utilizados no curso, não havendo qualquer custo financeiro para os alunos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

Campina Grande, 12 de fevereiro de 2016.

Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Educação
Departamento de Letras e Artes
Prof. Dra. Rosângela M. S. Sousa
Rua Ass. O. Dória, 66, Loja 1, 1104
Município: 51901-90

ANEXO 20: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Lembrar para não esquecer: la masacre de la bananera na sala de aula de Língua Espanhola

Pesquisador: JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53249115.7.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.446.876

Apresentação do Projeto:

A pesquisa, com foco na aprendizagem da Língua Espanhola (LE) em nível superior, pretende analisar a eficácia de uma metodologia envolvendo o impacto e as contribuições da autobiografia em suas relações com a crítica literária contemporânea e a didática da literatura em LE. Será desenvolvida junto a estudantes de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola. Os resultados obtidos com as sequências didáticas, sobretudo os textos memorialísticos, serão a principal fonte das análises que, ao final deverão permitir a triangulação entre as teorias sobre as escritas de si e sobre a didática do texto literário.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o impacto e as contribuições da autobiografia para as aulas de Língua Espanhola, partindo de uma relação entre a crítica literária contemporânea e a didática da literatura em LE.

Objetivo Secundário:

- Investigar a confluência entre a obra ficcional Cien años de soledad e a obra autobiográfica Vivir para contarla na reconstrução do episódio que ficou conhecido como La masacre de la bananera.
- Identificar as contribuições do texto literário para o ensino de língua espanhola partindo do conceito de interculturalidade.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Continuação do Parecer: 1.446.876

- Realizar uma sequência didática na sala de aula de língua espanhola cujo objetivo é o exercício de reconstruir o passado utilizando a escrita ficcional e a escrita referencial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios a serem amealhados são favoráveis à condução da pesquisa, principalmente quando se dimensiona o risco envolvido, considerado pequeno.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante pela contribuição que poderá oferecer à implementação de metodologias que contribuam no processo ensino- aprendizagem de línguas, trazendo referenciais didáticos para o ensino de língua estrangeira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados, se encontram livres de rasura e estão adequados.

Recomendações:

Solicitamos que o relatório final seja apresentado a este CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_618954.pdf	27/02/2016 09:30:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_TCLE.pdf	27/02/2016 09:30:07	JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR	Aceito
Outros	Declaracao_PublicacaoResultados.pdf	16/02/2016 12:13:25	JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/02/2016 12:12:44	JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisador.pdf	16/02/2016 12:04:36	JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	16/02/2016 12:01:03	JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.446.876

Outros	Entrevista.pdf	16/02/2016 12:01:03	JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	16/02/2016 12:00:06	JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Institucional.pdf	16/02/2016 11:58:49	JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	15/02/2016 14:06:12	JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 11 de Março de 2016

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br