



**FACULDADE
PIO DÉCIMO**

**JACKSON FRANCISCO DE SANTANA
LUCIANA NOVAIS MACIEL**

Organização

Textualidades e Trânsitos Contemporâneos

ANAIS ELETRÔNICOS

V SEMANA DE LETRAS DA FACULDADE PIO DÉCIMO

V SEMANA DE LETRAS DA FACULDADE PIO DÉCIMO

TEXTUALIDADES E TRÂNSITOS CONTEMPORÂNEOS

REALIZAÇÃO:



Textualidades e Trânsitos Contemporâneos

ANAIS ELETRÔNICOS
V SEMANA DE LETRAS DA FACULDADE PIO DÉCIMO

Pio Décimo
Aracaju, 2016

COPYRIGHT 2016© JACKSON FRANCISCO DE SANTANA E LUCIANA NOVAIS MACIEL (ORGS). É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa dos autores e organizadores. Por tratar-se de uma publicação do tipo ANAIS, a comissão organizadora da V SLFPD, isenta-se de qualquer responsabilidade autoral e gramatical de conteúdo, ficando a cargo do autor de cada artigo/resumo tal responsabilidade.

Organização Editorial

**JACKSON FRANCISCO DE SANTANA
LUCIANA NOVAIS MACIEL**

**Marca e Identidade Visual do Evento
ANTÔNIO CARLOS SILVA JÚNIOR**

**Catálogo na publicação (CIP) ficha catalográfica
produzida pelo editor executivo**

SANTANA, J. F. et al. Textualidades e Trânsitos contemporâneos. Anais eletrônicos da v semana de letras da faculdade pio décimo / Jackson Francisco de Santana; Luciana Novais Maciel. [orgs.]. - Faculdade Pio Décimo, 2016. 227p.: 2. ed. ISSN 2359-1250

1. Ensino. 2. Língua. 3. Espanhol. 4. Literatura. 5. Anais.



**FACULDADE
PIO DÉCIMO**

PROF. JOSÉ SEBASTIÃO DOS SANTOS
DIRETOR GERAL

PROF^a EMIRALVA DA CRUZ SANTOS
VICE-DIRETORA E SECRETÁRIA GERAL

PROF. JOSÉ JÚLIO SEABRA SANTOS
VICE-DIRETOR

PROF^a. Me. LENALDA DIAS SANTOS
DIRETORA ACADÊMICA

PROF^a. Me. LUCIANA NOVAIS MACIEL
COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS
PORTUGUÊS/ESPAÑHOL

Pio Décimo
ARACAJU, 2016

V SEMANA DE LETRAS DA FACULDADE PIO DÉCIMO

TEXTUALIDADES E TRÂNSITOS CONTEMPORÂNEOS

Realização:

Faculdade Pio Décimo

www.piodecimo.edu.br/faculdade

Grupos de Pesquisa:

Núcleo de Estudos Literários do Curso de Letras

Grupo de Estudos em Língua e Cultura Hispânica

Organização Editorial

Jackson Francisco de Santana

Luciana Novais Maciel

COMISSÃO ORGANIZADORA E CIENTÍFICA

Prof^a. Me. Lenalda Dias dos Santos

Prof^a. Me. Luciana Novais Maciel

Prof. Me. Fabian Jorge Piñeyro

Prof. Me. Carlos Héric Oliveira

Prof. Me. Luiz Eduardo Andrade

Prof^a. Esp. Josevanda Mendonça Franco

Prof. Me. Francisco Diemerson

Prof. Me. Franklin Lima Santos

Prof. Me. Jackson Francisco de Santana

Prof. Esp. Aurora Ferreira Vilalba

Prof. Me. Josevânia Teixeira Guedes

Prof.^o Me. Andrés Alberto Sotto Tello

Prof. Me. Paulo Sérgio Santos

Prof. Me. Luis Manuel Estrela Matos

APRESENTAÇÃO GERAL

A V Semana de Letras da Faculdade Pio Décimo foi pensada pelo colegiado do curso de Letras Português/ Espanhol a fim de fomentar a discussão a partir dos estudos da linguagem frente à categoria do "trânsito". O centro se expande a partir da relação entre a Literatura e a Crítica Contemporânea, considerando os pressupostos teóricos dos estudiosos da memória, dos arquivos e da história, considerando, nesse ínterim, as variadas formas discursivas que são (re)criadas e deslocadas pelo trânsito, seja de pessoas ou de bens culturais.

O eixo de trabalho pretende expandir essas formações discursivas e discutir as intersecções de autores do Brasil com outros da América Latina. Nesse sentido, busca-se atender aos anseios da comunidade acadêmica e científica de Sergipe acerca do diálogo sobre **TEXTUALIDADES E TRÂNSITOS CONTEMPORÂNEOS**.

**A Comissão Organizadora da V
Semana de Letras da Faculdade
Pio Décimo**

ÍNDICE GERAL

CONFERÊNCIA DE ABERTURA	6
LITERATURA, CRÍTICA, CULTURA: uma interlocução latino-americana Prof^a. Dr^a. Haydée Ribeiro Coelho (UFMG)	6
LÍNGUA E CULTURA: OLHARES TRANSCULTURAIS SOBRE O HISPANISMO ___ Prof. Me. Franklin Lima (PIO DÉCIMO)	6
EL PROCESO LECTOR EM ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE): REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS . Prof. Me. Antônio Carlos Silva Júnior (CODAP)	7
STORYTELLING NA SALA DE AULA ___ Prof. Me. Fabian Piñeyro (Pio Décimo)	7
A REDAÇÃO DO ENEM: AS RUPTURAS, A TRADIÇÃO ESCOLAR E A NOVA MATRIZ DE AVALIAÇÃO Prof ^a . Me. Paulo Sérgio da Silva Santos (Pio Décimo/UFS)	8
ÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE DAS RELAÇÕES HUMANAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RECONFIGURAÇÃO DOS LAÇOS SOCIAIS ___ Prof ^a . Esp. Josevanda Mendonça Franco (Pio Décimo/SEED)	8
O DESAMOR NA CRÔNICA DE PAULO MENDES CAMPOS E OUTROS DIÁLOGOS ...Edna Caroline Alexandria (Mestranda em Letras Literatura/UFS)	9
FONÉTICA E FONOLOGIA: ESTUDO COMPARATIVO DE IDIOLETOS BRASILEIROS	10
FONÉTICA E FONOLOGIA: ESTUDO COMPARATIVO DE IDIOLETOS BRASILEIROS	12
FONÉTICA E FONOLOGIA: ESTUDO COMPARATIVO DE IDIOLETOS BRASILEIROS	13
A MEDIAÇÃO DE LEITURA A PARTIR DO RECURSO MIDIÁTICO MÚSICA	14
O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA.....	15

TERCEIRA GERAÇÃO DO MODERNISMO NO POEMA <i>MORTE E VIDA SEVERINA</i> _Maria Ione Santos de Jesus	16
QUADRILHA JUNINA: O PROCESSO DE HIBRIDISMO CULTURAL NA SOCIEDADE _Jose de Lima	24
A MULHER EM CLARICE LISPECTOR: O DESTAQUE INDEPENDENTE DA ABORDAGEM _Antônio Carlos Noronha de Oliveira	31
LITERATURA SERGIPANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: conhecer para crescer _Josefa Felix do Nascimento	41
TENSÕES CULTURAIS NA LITERATURA AFRICANA: UMA ANÁLISE DO CONTO THE MUSEUM _Ana Caroline dos Santos Carmo (UFS) ¹ ..	46
INTERSECÇÕES ROMÂNTICAS DOS POETAS ÁLVARES DE AZEVEDO E SOARES DE PASSOS* _Miquéias Moreira de Araújo.....	58
UM CONTO DE TESTEMUNHO TORTURADOR Josefa Félix do Nascimento	69
O PAPEL DA MULHER EM <i>O PRIMO BASÍLIO</i> _Loide Menezes Ferreira	80
REFLEXÕES SOBRE ESPORTE E SAÚDE COM TEXTOS EM ESPANHOL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA _Adenilde França de Aragão ¹	86
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS _Eliane Maria da Silva.....	98
A LEITURA LITERÁRIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA _Maria Ione Santos de Jesus.....	109
A LITERATURA DE CORDEL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE LEITORES _Matheus Luamm Santos Formiga Bispo	123
O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: LEGISLAÇÃO E PERCEPÇÕES _Luana Inês Alves Santos.....	134
EDUCAÇÃO ONLINE: ENSINO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO IFS _Magna Cecilia Sobral Silva (1).....	142

A INCLUSÃO ESCOLAR QUE CONHECEMOS E A QUE ESTAMOS PROMOVENDO: PARADIGMAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO REGULAR EM BARRA DOS COQUEIROS/SE__Magna Cecilia Sobral Silva (¹).....	153
DISCURSOS SOBRE O EMPODERAMENTO DA MULHER EM LETRAS DE FORRÓ UNIVERSITÁRIO__Érika Ramos Ribeiro.....	164
MEMES POLÍTICOS À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO__Grace Cristina Milet Castro da Paixão (PPGL/UFS).....	182
O CASO DOS EXPLORADORES DE CAVERNAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO À LUZ DE VAN DIJK__Maiane Vasconcelos de Brito.....	191
PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO E ESTRATÉGIAS PERSUASIVAS EM TEXTOS MULTIMODAIS__Lorena Gomes Freitas de Castro.....	203
ANÁFORAS RECATEGORIZADORAS COMO ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE LAMPIÃO NO AGRESTE CENTRAL SERGIPANO__João Paulo Fonseca Nascimento.....	212
MESA REDONDA (I): TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS.....	222
MESA REDONDA (II): TRÂNSITOS LITERÁRIOS.....	223
MESA REDONDA (III): TRÂNSITOS HISPÂNICOS.....	223

CONFERÊNCIA DE ABERTURA

LITERATURA, CRÍTICA, CULTURA: uma interlocução latino-americana

Prof^a. Dr^a. Haydée Ribeiro Coelho (UFMG)

Apresentou reflexão sobre a literatura, a crítica contemporânea e a cultura, tendo em vista a interlocução latino-americana, para isso serão apresentados alguns caminhos realizados com base em suplemento, jornal, revista e organização de “Biblioteca”.

MINICURSOS

LÍNGUA E CULTURA: OLHARES TRANSCULTURAIS SOBRE O
HISPANISMO

Prof. Me. Franklin Lima (PIO DÉCIMO)

RESUMO

O minicurso em questão objetiva reflexionar sobre as questões culturais que envolvem o processo de formação do idioma espanhol e as influências culturais que respingam esse percurso histórico, assim como, proporcionar uma mirada panorâmica da inserção do idioma e, por conseguinte, da cultura espanhola nas Américas Central e Sul. Objetiva ainda despertar o olhar sobre como vemos a cultura e qual a influência de comportamentos no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, abordando conteúdos culturais da língua meta e o ensino desse idioma com base no que e como tratar conteúdos culturais envolvendo, nesse contexto, cinema, teatro, literatura, folclore, religião, sociedade e todo a diversidade que abrange os conceitos e as relações entre língua e cultura.

Palavras-chave: Cultura, Idioma, Ensino.

EL PROCESO LECTOR EM ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE): REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS

Prof. Me. Antônio Carlos Silva Júnior (CODAP)

RESUMO

El presente mini curso objetiva reflejar acerca del proceso lector en clases de español como lengua extranjera (E/LE) discutiendo cuestiones teóricas y prácticas de estrategias de lectura. El acto de leer constituye un procesamiento del lenguaje que ocurre de forma compleja y de diferentes modos a depender del lector. En ese sentido, el desarrollo de la habilidad lectora de textos escritos en español no puede ser reducido a la práctica de la traducción literal, sino pasar por diferentes fases y niveles de comprensión. Para tanto, se propone debatir aspectos teóricos sobre la pre-lectura, lectura y pos-lectura, y realizar prácticas que ilustren tales fases en el proceso lector. El mini curso aquí propuesto está dirigido a alumnos y profesionales del área de español que desean ampliar las posibilidades de prácticas con lectura de textos en ese idioma.

Palabras clave: Comprensión lectora. Español como Lengua Extranjera. Estrategias de lectura.

STORYTELLING NA SALA DE AULA

Prof. Me. Fabian Piñeyro (Pio Décimo)

RESUMO

Com o crescimento das redes sociais e do uso de smartphones, o mundo das comunicações começa a falar em “economia da atenção”. A quantidade de informação que invade a cada instante a vida das pessoas dificulta a comunicação de empresas ou partidos com seu público. Nesse contexto, os propagandistas passam a valer-se do storytelling, que nada mais é do que deixar de falar do produto para contar uma estória, um conto de fadas ou um mito em nome do produto. O objetivo do minicurso é conhecer os princípios do storytelling, observar seu funcionamento nos discursos de empresas e instituições e discutir como esta técnica de comunicação propagandística poderia contribuir para a comunicação com os alunos da 'era da informação'.

Palavras-chave: Storytelling, Ensino, Discursos.

A REDAÇÃO DO ENEM: AS RUPTURAS, A TRADIÇÃO ESCOLAR E A NOVA MATRIZ DE AVALIAÇÃO

Prof^a. Me. Paulo Sérgio da Silva Santos (Pio Décimo/UFS)

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio consagrou-se como uma política pública de avaliação do ensino. É também, nos dias de hoje, a principal forma de ingresso no ensino superior no Brasil. Contudo, é evidente que os pressupostos teórico-metodológicos trazidos à tona pelo ENEM através de sua matriz de avaliação dos textos entram em confronto com um modelo de ensino tradicionalmente gramatiquero cristalizado nas escolas brasileiras. Sendo assim, o exame em questão traz à tona a necessidade de repensar o ensino de língua nas escolas brasileiras à luz dos mais recentes estudos linguísticos. O mini curso pretende fazer uma reflexão acerca dessas questões através da análise da matriz de avaliação do ENEM e seus desdobramentos como, por exemplo, os direitos humanos e a conclusão-solução da competência V. É uma proposta teórico-prática de trabalho com o Exame Nacional do Ensino Médio.

Palavras-chave: ENEM, Leitura e Escrita.

ÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE DAS RELAÇÕES HUMANAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RECONFIGURAÇÃO DOS LAÇOS SOCIAIS

Prof^a. Esp. Josevanda Mendonça Franco (Pio Décimo/SEED)

RESUMO

O objetivo do minicurso é proporcionar a reflexão a partir da exposição dos elementos configuradores das dimensões da ética na contemporaneidade, ante as dificuldades de construção e manutenção das relações humanas. Uma análise, ainda que breve, sobre a “nova” ética ajustada pela redescoberta de espaços públicos, a exemplo da escola, como lugares de permutas, capazes de admitir, através da observância da experiência do outro, reconhecido enquanto sujeito de direitos, a reconfiguração dos laços sociais.

Palavras-chave: Ética, Contemporaneidade, Relações Humanas.

O DESAMOR NA CRÔNICA DE PAULO MENDES CAMPOS E OUTROS DIÁLOGOS

Edna Caroline Alexandria (Mestranda em Letras Literatura/UFS)

RESUMO

Este minicurso propõe uma análise da crise dos laços de afeto na pós-modernidade a partir da crônica literária de Paulo Mendes Campos. Em tempos pautados pelo consumismo, efemeridade das coisas e fragilidade das relações humanas, o amor verdadeiro se encontra em linha tênue de extinção. Neste contexto, todos estamos em solidão mesmo vivendo em multidão. As referidas crônicas, escritas em prosa e convertidas em experiência lírica, relatam distintas formas de desamor característicos do momento atual, logo, tange à condição humana. Questionaremos a construção de uma nova ordem social para as relações humanas, uma visão crítica aos relacionamentos amorosos e afetos em geral. As discussões serão construídas sob pressupostos em Z. Bauman, mediante as transformações sociais registradas no século XX com reflexos para sociedade globalizada, além das possíveis ameaças que colocam em risco a existência do amor verdadeiro propostas por A. Badiou & N. Truong, principalmente.

Palavras-chave: Desamor; Crônica; Paulo Mendes Campos; Pós-moderno.

APRESENTAÇÃO DE PÔSTERS

POSTER 1

FONÉTICA E FONOLOGIA: ESTUDO COMPARATIVO DE IDIOLETOS BRASILEIROS

Brendo Douglas Santos de Lima¹
Crislayne Rodriguez Santos²
Diogo Daniel Menezes dos Santos³
Geudo Carlos dos Santos⁴
Joyce Rocha dos Santos⁵
Juliana Pinto Santos⁶
Bruna Lopes Silva de Souza⁷

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as diferentes variações linguísticas presentes nos idioletos do português brasileiro, especificamente, no que diz respeito à realização dos segmentos consonantais [ʎ] e [ɲ], representados graficamente por LH e NH. Silva (2012) afirma que, de modo geral, a consoante lateral palatal [ʎ] não ocorre na fala dos falantes do português brasileiro, sendo comum ocorrer uma lateral alveolar (ou dental) palatalizada, representada foneticamente por [lj], podendo, ainda, o referido segmento ser realizado como a lateral palatal vocalizada como se observa na transcrição fonética da palavra malha - ['maja]. Quanto à consoante nasal palatal [ɲ], a autora diz que esta é, normalmente, substituída, na fala da maioria dos brasileiros, por um glide palatal nasalizado, transcrito como [j̃]. De acordo com Bagno (2007), as variedades linguísticas podem ser determinadas por diversos fatores, a saber, nível de escolaridade, local onde reside, círculo social de que participa e, até mesmo, condição financeira. Esses fatores exercem influência sobre a variedade linguística de um indivíduo específico ou de um determinado grupo, resultando, assim, no surgimento de diversos idioletos ou dialetos. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas cujo registro foi realizado a partir da utilização de um aparelho gravador. Após a realização da coleta, procedeu-se à transcrição fonética da fala dos

¹ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

² Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

³ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁴ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁵ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁶ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁷ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

entrevistados, a fim de observar a ocorrência e a realização dos segmentos fonéticos estudados. Nas análises, foram considerados aspectos extralinguísticos como, por exemplo, idade, grau de escolaridade, gênero, entre outros.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Variação Linguística.

POSTER 2

FONÉTICA E FONOLOGIA: ESTUDO COMPARATIVO DE IDIOLETOS BRASILEIROS

Sylvia Geórgia da Conceição Meneses Silva¹

Terezinha da Silva Mendes Souza²

Tássia Regina de Santana³

Iasmin Bianke de Souza⁴

Jandson dos Santos da Silva⁵

Jefferson Matheus Lima dos Santos⁶

Wagner dos Santos Guimarães⁷

RESUMO

Em nosso país, há uma variedade significativa de idioletos que está relacionada à aspectos históricos, sociológicos, culturais, entre outros. De acordo com SILVA (2003, p.11) “a linguística é a ciência que investiga os fenômenos relacionados à linguagem e que busca determinar os princípios e características que regulam as estruturas da língua”. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo específico analisar o modo de articulação das sibilantes [s] [z] [ʒ] [ʝ] no idioleto de falantes do português brasileiro. Para tanto, entrevistamos quatorze pessoas, sendo treze oriundas do Estado de Sergipe e uma, natural do Rio de Janeiro. Nesse estudo, consideramos ainda aspectos extralinguísticos, a saber, gênero, escolaridade, classe social, etc. Trata-se de um estudo de caráter exploratório. A técnica escolhida para a coleta de dados foi à realização de entrevista gravada através de aparelho celular. Por meio de um método comparativo, observamos a pronúncia das sibilantes na fala dos entrevistados, definindo, assim, o contexto linguístico das ocorrências apresentadas.

Palavras chave: Fonética. Fonologia. Idioleto. Sibilantes. Variação Linguística.

¹ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

² Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

³ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁴ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁵ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁶ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁷ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

POSTER 3

FONÉTICA E FONOLOGIA: ESTUDO COMPARATIVO DE IDIOLETOS BRASILEIROS

Luciana Nascimento Gonçalves Menezes¹

Gilvanete Araújo de Barros²

Rayllanee de Assis Vieira³

Katarine Soares Andrade Barros⁴

José Carlos de Jesus Clementino⁵

RESUMO

A variedade linguística está presente em todos os cantos do nosso país, que por sua vez, são completas e perfeitas entre si. O que vai diferenciá-las são os valores sociais que seus membros têm na sociedade. De acordo com SILVA (2003, p.11) “a linguística é a ciência que investiga os fenômenos relacionados à linguagem e que busca determinar os princípios e características que regulam as estruturas da língua”. A pesquisa tem por objetivo apresentar um estudo da pronúncia do /r/ em falantes do português brasileiro. Foram entrevistadas quatorze pessoas que residem na cidade de Aracaju. Trata-se de um estudo de caráter exploratório. A técnica utilizada para a coleta de dados foi entrevista, por meio de aparelho celular. Foi uma pesquisa quantitativa em que foram observadas também questões como idade, nível de escolaridade, gênero e classe social.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Idioleto. Róticos. Variação Linguística.

¹ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

² Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

³ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁴ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

⁵ Acadêmico do 2º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo

POSTER 4

A MEDIAÇÃO DE LEITURA A PARTIR DO RECURSO MIDIÁTICO MÚSICA

Priscila Stéfane Martins da Silva¹

Viviane de Oliveira Ramos²

RESUMO

As práticas docentes realizadas na sala de aula devem contemplar as realidades dos jovens, que, constantemente, estão imersos em ambientes interativos do mundo cibernético. Ou seja, eles estão expostos a novas linguagens que circulam socialmente através das tecnologias de informação e comunicação (TICs), em um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, conforme ressalta Canclini (2008). Nesse contexto altamente tecnológico, onde as transformações sociais são bastante dinâmicas e rápidas, a escola necessita acompanhar as novas realidades que representam diferentes formas de pensar e agir no mundo. Assim, as atividades docentes nas aulas de português devem ultrapassar as fronteiras de práticas tradicionais de ensino, nas quais os alunos apenas memorizam regras gramaticais de forma descontextualizadas, distantes do seu universo linguístico e social. Nessa perspectiva, esse trabalho tem por objetivo discutir e apresentar uma sequência didática digital, um planejamento de uma sequência didática, utilizando o recurso digital áudio/ música, que tem como meta levar, alunos de uma turma do ensino médio de uma escola pública de Aracaju, a desenvolver o gosto pela leitura, através de áudios e textos de músicas de forma lúdica e significativa. Acreditamos que as músicas têm sua importância na aprendizagem da língua portuguesa, e também nos primeiros passos na aprendizagem de uma língua estrangeira. A escolha dessa temática se deu a partir de uma ação da disciplina Práticas Pedagógicas VII – Técnica Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol. O referencial teórico pautou-se em Bakhtin (1992), Bittencourt (2005) e Freire (2002). Nossa expectativa é que nosso trabalho possa contribuir para fomentar a discussão sobre esse objeto de estudo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Letramento. Ludicidade. Metodologia.

¹ Acadêmica do 7º período do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. E-mail: psmartins30@hotmail.com

² Acadêmica do 7º período de Licenciatura Letras Português/ Espanhol da Faculdade Pio Décimo (FPD/SE). E-mail: <viviedu12@gmail.com>

POSTER 5

O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Jacilene Vieira Braga¹
Julianne Assis²

RESUMO

Muito se fala hoje sobre os impactos da internet sobre a sociedade, principalmente no que se refere aos efeitos das redes sociais na mídia especialmente naquilo que se relaciona ao mundo dos negócios. Porém seu uso e influência na educação ainda é pouco explorado. As redes sociais da Internet estão cada vez mais presentes no dia-a-dia de alunos, professores e das pessoas em geral. No entanto, o uso dessas ferramentas é insipiente em sala de aula sendo, muitas vezes vedado o acesso a elas em muitas escolas. Tal cenário surge muitas vezes devido ao “medo” de que o aluno se interesse por assuntos que não estejam diretamente ligados ao conteúdo pedagógico, e comece a realizar outras atividades que não as propostas em sala de aula, além do temor da “invasão” da privacidade do professor. Dada a crescente utilização das redes sociais, em particular o Facebook, e o WhatsApp, e a adesão generalizada por parte dos alunos, indaga-se: não será esta uma adequada forma de chegar até os alunos, ouvi-los, transmitir informações e se comunicar melhor com eles? Tomando esse questionamento como elemento norteador, o impacto das redes sociais em sala de aula, torna-se um meio privilegiado de se compartilhar informação e comunicação entre alunos e professor numa perspectiva de ensino/aprendizagem. Dentro desta perspectiva, o presente trabalho abordou como objetivo analisar as possibilidades de utilização das redes sociais no processo ensino-aprendizagem, bem como oferecer uma possibilidade de sua ampliação para melhor alcance e igualdade educacional. Para isso apresentou-se uma proposta a fim de fomentar a utilização das redes sociais dentro da sala de aula como extensão dela, partindo da construção de argumentos para uma educação inovadora, com metodologias ativas e flexíveis. Convidar os alunos de séries diferentes para participar de grupos de estudo nas redes, separado-os por turma ou por escolas em que o professor dá aulas pode ajudar a diagnosticar as principais dúvidas e os assuntos, que podem ser trabalhados em sala de aula, do interesse dos discentes, isso de acordo com os conteúdos curriculares já planejados para cada série. Os grupos no Facebook ou no Whatsapp podem ser concebidos, da mesma forma, como espaços de troca de informações entre professor e estudantes, ressaltando sempre o papel mediador do professor cujo papel é de orientar os alunos nas discussões propostas.

Palavras-chave: Ensino. Facebook. Internet. Sala de aula. Redes Sociais.

¹ Aluna do 5º período de Letras da Faculdade Pio Décimo.

² Professora do curso de Licenciatura de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo.

APRESENTAÇÃO DE COMUNICAÇÃO ORAL

EIXO 1: Literatura, Cultura e Sociedade

TERCEIRA GERAÇÃO DO MODERNISMO NO POEMA *MORTE E VIDA SEVERINA*

Maria Ione Santos de Jesus¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as características da terceira geração do modernismo, também conhecida como a geração de 45, no poema *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto. Para dá início a análise do poema, fez-se necessário o estudo das gerações antecedentes a geração de 45 seguido dos seus principais autores, a influência das vanguardas europeias e da semana da arte moderna. Na análise do poema foi estudado alguns aspectos estruturais que João Cabral utilizou para a construção do poema, qual foi objetivo deste autor, o que o levou a criar este poema e a participar desta geração. Como o período de 1945 a 1960 foi uma época de grandes acontecimentos, é de suma importância que sejam citadas algumas manifestações históricas que contribuíram para a formação do país e concretização para a terceira geração modernista. É fundamental estudar estes aspectos pois, é um marco muito importante para a literatura modernista no Brasil, o que fundamenta no crescimento da cultura brasileira. Portanto, nas considerações finais pudemos notar que em *Morte e vida Severina*, foi encontrado várias características modernistas em que algumas serão citadas no decorrer do texto, como também, foi possível notar o intuito de João Cabral de Melo Neto ao criar uma obra tão intensa, tanto em tamanho como em profundidade de expressões e sentimentos.

PALAVRAS CHAVES: Cultura. Gerações. Importância. Modernismo.

Resumen

Este estudio pretende analizar las características de la tercera generación del modernismo, también conocido como la generación del 45, en el poema muerte y vida Severina de João Cabral de Melo Neto. Para comenzar el análisis del poema, hace necesario el estudio de fondo de generaciones generación 45 seguido a sus principales autores, la influencia de la semana de arte moderno y vanguardista europeo. Análisis del poema se estudiaron algunos aspectos estructurales que João Cabral utilizado para la construcción del poema, que era el objetivo de este autor, lo que llevó a crear este poema y a participar en esta generación. Como el período de 1945 a 1960 fue una época de grandes acontecimientos, es de suma importancia que resuenan algunos acontecimientos históricos que

¹ Graduanda no curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. *E-mail:* yonenete@hotmail.com

contribuyeron a la formación del país y de implementación para la tercera generación modernismo. Es esencial para el estudio de estos aspectos porque, es un hito muy importante para la literatura modernista en Brasil, que se basa en el crecimiento de la cultura brasileña. Por lo tanto, en las consideraciones finales podríamos observar que en la vida y muerte Severina, fue encontraron varias características modernistas en la que algunos se citarán en el texto, pero también era posible observar el orden de João Cabral de Melo Neto al crear una obra tan intensa, tanto en tamaño como en profundidad de las expresiones y sentimientos.

PALABRAS CLAVE: cultura. Generaciones. Importancia. Modernismo.

INTRODUÇÃO

No presente artigo serão analisadas as características da terceira geração do modernismo brasileiro, também conhecida como geração de 45, no poema *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto. Para entendermos o que foi a terceira geração, fez-se necessário que antes entendamos um pouco sobre o Modernismo, a raiz da geração de 45.

O Modernismo brasileiro começou em São Paulo no início do século XX, por volta de 1900, o porquê de ter iniciado nesta cidade foi por mostrar-se um cenário mais construtivo, por conter uma arte moderna e inovadora. Neste período, São Paulo também estava crescendo muito com o cultivo do café e ficou muito rica por conta desta cultura, o que gerou a valorização imperialista. Neste sentido, o modernismo, também foi influenciado no Brasil pelos movimentos das vanguardas europeias e pelo modernismo português. Os principais autores do Modernismo foram Mario de Andrade, Oswald de Andrade e Ronald de Carvalho, na literatura. Na pintura foram Anita Malffati, Tarsila de Amaral e Di Cavalcanti e na música, Heitor Villa-Lobos.

As vanguardas europeias, que é o conjunto dos movimentos que tinham em comum a recusa, a negação de todos os valores tradicionais, tem uma forte influência para este movimento. Nesta época, há um grande turbilhão de informações e novidades, pois foi um período de grandes transformações e manifestações, principalmente na área da tecnologia, da energia elétrica, do avião e do automóvel. Houve, também, alguns movimentos do início do século XX que teve influencias com as vanguardas como, o futurismo, o expressionismo, o cubismo, o dadaísmo e o surrealismo.

O Modernismo foi dividido em três fases. A primeira foi de 1922 a 1930, esta era chamada de *Heroica*, a que apresenta o desejo de liberdade. Os principais autores

foram Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Manuel Bandeira e Alcântara Machado. Foi uma fase poética, mas que também existiram textos escritos em prosa.

A segunda fase foi de 1930 a 1945, esta foi dividida em poesia e prosa. Na poesia os principais autores foram Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes e Murilo Mendes. Na prosa, que tem como característica principal o regionalismo, teve como principais representantes Raquel de Queirós, Graciliano Ramos, Jorge Amado e José Lins do Rego. Estes autores se dedicaram, basicamente, no Nordeste, em que prevalecia a seca e a miséria.

A terceira fase, geração de 45, foi a fase de inovação da literatura brasileira, é conhecida como “a fase de reflexão e amadurecimento”. Teve como principais representantes; João Guimarães Rosa, um autor que explora os modos de falar do brasileiro, escreveu contos como *Grande sertão veredas* (1956), que posteriormente foi adaptado para TV. Suas obras eram caracterizadas pelo regionalismo, universalismo e a criação linguística.

Clarice Lispector, também teve uma forte representação nesta geração, é escritora de prosa, esta era intimista, voltada para o eu, a linguagem dela parecia descrever o que se passava na cabeça das pessoas. Em obras como *A hora da estrela* (1977), Clarice contava histórias mostrando a realidade da forma que as pessoas viam.

E por fim, João Cabral de Melo Neto que, assim como João Guimarães Rosa ele, também fala do sertão, mas o sertão mineiro e não o do Nordeste. É escritor de poemas, considerado um dos maiores poetas da língua portuguesa, tinha em suas obras uma linguagem muito inventiva, buscava seus temas nos problemas sociais, sem a presença da lírica, mas havia o regionalismo que ainda se encontra da segunda geração, utilizava-se da metalinguagem e analisava a realidade de forma crítica. Portanto, este autor se preocupava com a questão formal dos seus poemas, e estas características confirmam o quanto este poeta era rígido em suas criações. Sua obra mais importante é *Morte e vida Severina*, um auto de natal pernambucano, escrito entre 1954 e 1955 que foi adaptado para uma peça teatral no ano de 1969 em São Paulo. João Cabral de Melo Neto conta a história de um retirante pernambucano chamado Severino que deixa a sua terra, a qual tinha sido atingida por uma grande seca, em busca de uma vida melhor. Porém, sua trajetória não foi nada fácil, durante

a caminhada Severino só encontra morte, seca e muita miséria. Evidentemente, João Cabral de Melo Neto ficou conhecido através deste poema. E apesar dos autores desta geração ter obras diferentes, eles são grandes experimentadores da linguagem, todos têm uma obra principal no final da segunda guerra mundial e, talvez, seja por este motivo que é chamada de “Geração de 45”.

Características modernistas em Morte e vida Severina

Na época em que surgiu a Geração de 45 estava acontecendo no contexto histórico do Brasil vários movimentos, dentre estes; a construção de Brasília, o fim da Ditadura Militar de Getúlio Vargas, o fim da Segunda Guerra Mundial, a candidatura de Juscelino Kubitschek que, inclusive, foi na mesma época em que ocorreu uma grande seca no Nordeste, na qual morreram várias pessoas. E foi na mesma época, também, que João Cabral de Melo Neto escreveu o poema *Morte e vida Severina*. Foram movimentos que fizeram com que o período de 1945 a 1960 ficassem marcados para história, e foram os anos para concretização da terceira geração do modernismo brasileiro. Assim, sobre a influência dos movimentos na sociedade, Bem (2006) afirma que:

Os movimentos sociais realizam, de fato, um papel histórico maior do que simplesmente revelar as tensões e contradições sociais de cada momento histórico. Eles são acima de tudo uma bússola para a ação social, impulsionando o campo social para formas superiores de organização e buscando a institucionalização jurídico-legal das conquistas. Neste sentido, os movimentos sociais produzem efeitos que extrapolam o limite das demandas localizadas, ampliando e universalizando o campo formal do direito para todo o conjunto da sociedade. Mudanças institucionais devem à existência dos movimentos sociais a sua qualidade, estando intimamente atreladas à força transformadora destes (BEM, 2006, p. 1138).

Desse modo, Bem (2006), afirma que os movimentos sociais acontecem para que haja uma mudança na sociedade e como ele mesmo diz são “uma bússola para ação social”, ou seja, são os movimentos sociais que fazem com que um país possa ter um progresso e que assim problemas sejam resolvidos, quando o movimento se tratar de um problema, como a seca no Nordeste, por exemplo.

Voltando à geração de 45, é sobre o Nordeste brasileiro que é tratado no poema de João Cabral de Melo Neto. Este autor que tinha como uma das suas características a objetividade, tinha os problemas sociais do Nordeste como tema em muitos de seus poemas, ou seja, se trata de uma obra engajada por representar as dificuldades do povo nordestino marcadas por uma pesquisa poética feita por este autor (PEREIRA, 2011, p. 11). Em *Morte e vida Severina* ele mostra isto em sua personagem Severino,

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E
A QUE VAI

___ O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
Como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias. (Melo Neto, 1994, p. 29)

Antônio Candido (1968), diz que na poesia lírica não há presença da personagem, e como mostra no primeiro trecho do poema de João Cabral, a personagem Severino se apresenta ao leitor dizendo que seu nome é Severino e que não tem “outro de pia”, este termo *pia* quer dizer que, ele não tem outro nome de batismo, senão Severino. Do terceiro ao sexto verso ele comenta sobre o seu nome, é importante sabermos que naquela época, as pessoas utilizavam-se de nomes de santos nos filhos para pedir proteção. A ausência do lirismo, faz com que este autor tenha uma linguagem inventiva, quer dizer, João Cabral teve uma liberdade de pensamento em querer tratar de um assunto ao qual merece uma reflexão, e que estava mexendo com sua cabeça, deixando tanto ele como o povo, preocupados. Segundo Pereira (2011, p. 13) “em distintas épocas, a maneira de se revelar (dizer) o mundo pode se alterar, mostrando que a forma de o conceber influencia na linguagem que o traduz e vice-versa”. Neste sentido, o realismo se revelava através das obras literárias, mostrando acontecimentos que desagradava as pessoas e usava a linguagem como forma de crítica, da mesma forma acontece com o Naturalismo que denuncia os erros humanos. Já a linguagem do romantismo é composta por muito lirismo, muita melancolia e tinha como ideal os sentimentos do homem. Entretanto, podemos notar no poema que, João Cabral tinha uma certa preocupação com a

construção formal dos seus poemas, por isso o poema é marcado por uma linguagem direta e, por isto, passou a ser conhecido como o “engenheiro das palavras”, mostrando-se sempre preocupado com as questões sociais, principalmente com o povo da sua terra natal, Recife.

Em *Morte e visa Severina*, o poema traz imagens do que se passa pela cidade, e Severino percebe que as cidades e as vilas, pelas quais caminha, são como um rosário, o caminho margeado pelas águas do rio Capibaribe são como se fosse a linha do rosário, e as cidades e as vilas são como as contas do rosário. No entanto, mesmo assim, ele encontra dificuldades em seu caminho, e se pergunta: como me orientar neste rosário se as vilas estão vazias, sem ninguém e como me orientar se as linhas que é o rio Capibaribe está seco e não oferece orientação suficiente? Vejamos uma parte desta estrofe.

[...] sei que há vilas pequeninas,
todas formando um rosário
cujas contas fossem vilas,
todas formando um rosário
de que a estrada fosse a linha.
Devo rezar tal rosário
até o mar onde termina,
saltando de conta em conta,
passando de vila em vila.
Vejo agora: não é fácil
seguir essa ladainha;
entre uma conta e outra conta,
entre uma e outra ave-maria,
há certas paragens brancas,
de plantas e bichos vazias,
vazias até de donos,
e onde o pé se descaminha.

[...]

Pensei que seguindo o rio
eu jamais me perderia:
ele é o caminho mais certo,
de todos o melhor guia.
Mas como segui-lo agora
que interrompeu a descida?
Vejo que o Capibaribe,
como os rios de lá de cima,
é tão pobre que nem sempre
pode cumprir sua sina
e no verão também corta,
com pernas que não caminham. [...] (Melo Neto, 1994, p. 34)

Há uma grande importância deste rio em Pernambuco porque, era a esperança das pessoas que sofriam com a seca, é por este motivo que volta e meia João Cabral fala do rio Capibaribe. O intuito dele era mostrar de forma crítica a situação das pessoas que vivem no sertão nordestino, a esperança de que tudo ia dá certo e a luta pela sobrevivência. Com isto, João Cabral em seu livro *Prosa*, publicado em 1997 pela Nova Fronteira, afirma que “o fazer poético, além de exigir concisão, objetividade, concretude, podia ser também um meio de criticar a realidade, usar até mesmo o humor negro e a ironia”. E foi exatamente a crítica a realidade que ele usou na construção deste poema.

Considerações finais

Conclui-se que João Cabral de Melo Neto, assim como outros modernistas da Geração de 45, retrata em seu poema fatos que aconteceram no cotidiano e expressaram suas ideias através de suas obras. Ele mostrou, exatamente, em *Morte e vida Severina*, a vida triste que as pessoas viviam naquela época, a falta de oportunidades de emprego, de comida para sobreviver e água para saciar a sede, além de o país está vivendo uma grande crise econômica. João Cabral utilizou-se de suas ideias críticas para a criação deste poema como um desabafo e não para satisfazer a vontade dos leitores acostumados com a poesia romântica. Desse modo, Afrânio Coutinho (1975, p. 293), relata que a poesia moderna “valoriza a livre associação de ideias”. Portanto, João Cabral sentiu a necessidade de expressar essas ideias no seu poema, podemos perceber isto, até porque ele escreve um pouco diferente dos outros autores de outras gerações no sentido de que, ao invés de fazer um poema lírico com rimas e versos ou até um soneto, ele preocupou-se em mostrar a sua preocupação com o sertão nordestino, com o povo da sua terra natal, Pernambuco. Ele retratou este problema social em que a população enfrentava de uma forma que chamou atenção do público leitor, o que tornou o texto mais popular deste autor e o poema ganhou até adaptação para uma peça de teatro e para uma série de TV.

REFERÊNCIAS

BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX.** Campinas. Educ. Soc. Vol. 27, n. 97, 2006. p. 1137-1157

CANDIDO, Antônio. **A personagem de ficção.** São Paulo: Digital Source, 1968.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil.** 5. ed. Rio de Janeiro: Edle, 1975.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes.** 34. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

PEREIRA, Célia Márcia. A representação social em Morte e vida Severina. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras). **Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, 2011.

QUADRILHA JUNINA: O PROCESSO DE HIBRIDISMO CULTURAL NA SOCIEDADE

Jose de Lima¹

RESUMO

Este artigo reporta-se a uma pesquisa cujo objetivo é retratar a unificação de culturas que ocorrem com o tempo, onde há cruzamentos que influenciam constantemente a sociedade. O objeto da pesquisa como exemplo de hibridismo cultural, temos a quadrilha junina, pois essa manifestação cultural popular é fortemente influenciada por povoadores e imigrantes europeus. A metodologia usada para essa análise foi por meio de revisão bibliográfica e documentação direta. Com intuito de apresentar a importância desses aspectos nos espaços atuais do meio junino da região do Nordeste. Consistindo na compreensão dos processos de transformação que essa cultura popular sofreu desde quando começou a fazer parte das manifestações culturais do Brasil. Nesse movimento globalizado de influência e adaptações, é perceptível que a quadrilha junina vem adotando novas características e tradições, se atualizando com temáticas atuais. Apresentando como a sociedade sofre transformações do ambiente externo e readapta a sua cultura popular em relação aos dados culturais construídos através do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Hibridismo cultural. Manifestação cultural. Sociedade.

RESUMEN

En este artículo se hace referencia a un estudio realizado para representar la unificación de las culturas que se producen con el tiempo, donde hay cruces que influyen constantemente la sociedad. El objeto de la investigación como un ejemplo de la hibridación cultural, que Junina banda debido a este acontecimiento cultural muy popular está fuertemente influenciada por los colonos y los inmigrantes europeos. La metodología utilizada para este análisis fue a través de revisión de la bibliografía y documentación directa. Con el fin de presentar la importancia de estos aspectos en los espacios actuales junino a través de la región Nordeste. Que consiste en la comprensión de los procesos de transformación que la cultura popular, que ha sufrido desde que se convirtió en parte de las manifestaciones culturales de Brasil. En este movimiento globalizado de influencia y adaptaciones, se nota que la banda de Junio ha adoptado nuevas características y tradiciones, ponerse al día con temas de actualidad. La introducción de cómo la sociedad sufre cambios en el ambiente externo y reajustar su cultura popular en relación a los datos culturales construidas con el tiempo.

PALABRAS CLAVE: La hibridación cultural. Evento cultural. La sociedad.

¹ Graduando licenciatura em Letras - Inglês pela UNIT, Graduando bacharelado em Museologia pela UFS. Bolsista de Iniciação Científica, pela FAPITEC-SE/CNPq – Bolsa PIBIC/UNIT. E-mail: lima.pesquisador@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que cada cultura é única em seus respectivos aspectos, e a sua formação na sociedade está em uma construção contínua. Sempre se aperfeiçoando 1 de suas origens. Assim mesmo, cada uma cultura contendo suas próprias singularidades, evidenciando uma transição adquirida por colonização ou por um choque entre uma cultura e outra. No campo social, temos a quadrilha junina como um exemplo, de manifestação cultural popular que se mantêm viva até hoje por meio da tradição ou simplesmente por hábitos culturais de participação dos integrantes (quadrilheiros). Diferenciando de outras culturas que não se adaptam com mudanças da atualidade como forma de preservar os costumes e então desaparecem. Podemos dizer que o processo híbrido cultural na sociedade sempre existiu, mesmo que seja referido por processos específicos que sejam considerados como imitação ou uma apropriação cultural. Deixando a desejar um pensamento no qual não há cultura autêntica, e sim, que nasce por meio de cruzamentos globalizados. Mas por outras vias, o hibridismo cultural tem a ver com diversidade, pois o seu processo de formação sempre resgatará particularidades de suas raízes. Consistindo no cruzamento de diferentes culturas existentes que se encontram no cotidiano. O costume de dançar quadrilha provém da Europa, e foi apropriado de diversas formas. Perdendo a sua aristocracia, e tornando-se parte da diversão urbanizada. Mas como foi modernizada criando suas próprias características, ela não pode ser considerada uma imitação, pois foi reconstruído todo o seu conceito e prática cultural. Para esclarecer melhor essa ideia, segundo Burke (2006, p. 27-28 citado por SILVA, 2014): “[...] nos artefatos híbridos é possível perceber características de inovação, efeitos equivalentes e assimilações e uma total recusa à imitação pura e simples. ” Na realização dessa análise, foi elucidado que o material divulgado encontrado, ainda não é abrangente, e essa tradição no meio do ciclo junino ainda não tem publicações vastas em edição impressa, dificultando a compreensão da origem e sua história. Apesar do Nordeste ser um berço que acolheu a quadrilha, havendo uma aceitação principalmente na zona rural apresentando uma identificação com os festejos juninos, é de grande relevância expor o processo que essa manifestação cultural popular sofreu até chegar a esse ponto. Assim, o objetivo dessa pesquisa é ajudar na compreensão prévia do processo híbrido cultural existente em nossa sociedade. Onde o local em que vivemos contém traços de tradição herdada de Portugal, que se renova com a nossa realidade. No

caso da quadrilha que foi trazida pela Corte Real Portuguesa, porém com influências de danças folclóricas da Inglaterra, e com origem francesa. Ou seja, há um laço forte existente na intervenção do processo híbrido cultural em nossa região nordestina.

2. O LIMIAR DA QUADRILHA

A transferência cultural entre os países Inglaterra e França envolta dos séculos XIII E XIV na guerra dos Cem Anos, serviu para que a França adotasse a quadrilha tornando-a uma dança aristocrata, onde os nobres dançavam em seus palácios. Mas essa dança de origem francesa (quadrille), trouxe junto algumas influências de danças folclóricas antigas da Inglaterra (adaptações do country dance, por exemplo), onde ela já era dançada, no século XVIII. Assim, dos salões das cortes da França, essa dança que continha pouquíssimos passos se espalhou pelo continente europeu. Chegando ao Brasil no século XIX com os portugueses, também introduzida primeiramente nos salões brasileiros, na sede da corte que era no Rio de Janeiro. Quando essa dança chegou em solo brasileiro, ela ainda estava com traços nobres da realeza, mas rapidamente foi adaptada com características animadas do povo. Ressaltando que essas características advêm de costumes caipiras, que modificou suas evoluções simples e sua música. Nesse pequeno contexto histórico citado, já percebemos que o cruzamento cultural envolvido é bem visível, em que uma dança típica da nobreza teve uma mudança radical por conta do contato trazido de outro continente. Com o explicar de Morigi (2002, p. 261) o processo híbrido: “[...] na festa junina, forma-se através da junção de coisas diversas, de elementos heterogêneos pertencentes a universos [...] diferenciados o que faz ela ser um produto cultural resultante de coisas misturadas. ” Por sua vez, as práticas aperfeiçoadas nas quadrilhas juninas, são através da sua fonte raiz com aspectos nacionais, havendo uma junção do tradicional com temáticas atuais que englobam contextos urbanos. Por exemplo, a quadrilha nos festejos aristocratas era a parte da festa mais alta quando os noivos eram os dançarinos principais, mas com a popularização a quadrilha ganhou noivos falsos, para a representação de um casamento caipira, onde o marcador tem o papel de ordenar as mudanças e evoluções dos passos com comandos ainda no francês ou aportuguesados. Ou seja, o processo híbrido cultural permanece vívido ainda nesse

cruzamento de uma cultura nobre para uma estilizada do povo, em que a sua perspectiva é acompanhar o desenvolvimento urbano da sociedade.

3. A FESTA JUNINA E A EXISTÊNCIA DE MARCAS TRANSFERIDAS NO PROCESSO HÍBRIDO CULTURAL

O formato das comemorações e tradições da festa junina passou por um processo em que a sua denominação de popular fez com que sofresse uma transformação depois que passou a ser realizada no Brasil. Mesmo as quadrilhas juninas já possuindo muitas características nacionais, ela ainda mantém as suas marcações revezadas, em português, francês ou matutês. Expressões essas que são usadas para orientar alguns movimentos na coreografia, como: Anarriê (en arrière) – que significa casais vão para trás, alavantú (en avant tous) – que significa todos os casais vão para a frente e o balancê que significa que todos os participantes devem dançar balançando em seus lugares. A presença da música e da dança sempre foram costumes praticados em diversas culturas, com os seus devidos significados e objetivos. E a festa junina não é diferente, pois essa festividade como sabemos, foi oriunda de costumes europeus. Onde a prática servia para agradecer a terra pela fartura de alimentos na época de colheita. E a dança sempre esteve presente nesses cultos de agradecimento. Segundo as palavras de Alencar: Se olharmos com muita atenção para a história do homem, vamos ver que a dança sempre esteve presente em todos os instantes da sua vida. Dançando o homem homenageou os seus deuses. Dançando ele pediu a vitória na guerra contra inimigos. Dançando ele ofereceu sacrifícios aos deuses para aplacar a sua ira. Foi também dançando que o rei Davi saudou a chegada da Arca Santa junto ao seu povo, como nos conta a História Sagrada. Pode-se então perceber que em vários momentos da vida do homem a dança esteve presente. Nos momentos de fé, de guerra, de alegria, de sacrifício, de superstição ou de lazer, a dança sempre esteve deixando a sua marca. É verdade que muitas foram sofrendo modificações, mas não desapareceram. Talvez a razão dessa permanência seja o ritmo, que apresenta uma identificação com o homem porque é movimento, pulsação. Sem ritmo não vivemos. Qualquer que seja o país, a época, a cultura, a religião, o homem sempre encontra uma forma de dançar. E pela dança ele conta a história do seu desenvolvimento, revelando a sua cultura. (2003, p.13) Portanto, nos festejos juninos a dança é um elemento essencial, e a quadrilha faz parte dessa tradição adaptada da colonização europeia. A prática de agradecer a mãe terra

por colheitas fartas veio da cultura pagã, onde esses festivais ou cultos são denominados como Sabaths, que são ligados “A Roda do Ano”, uma representação do ciclo de nascimento, vida, morte e renascimento. Sendo dividido por 4 (quatro) sabaths de colheita e 4 (quatro) sabaths de passagem das estações do ano, quando se celebrava aos solstícios e os equinócios na Europa e no Ocidente Médio que são festividades solares, onde a dança e a música também estavam presentes nesses cultos e festividades. Assim, essa prática de agradecimento pagão pelas colheitas foi apropriada pelos cristãos, sendo conhecida como o ciclo junino. Trazendo a dança quadrilha em homenagem aos santos juninos (Santo Antônio, São João e São Pedro), agradecendo as boas colheitas da roça. Dessa forma, podemos dizer que as comemorações do ciclo junino é uma cultura pagã cristianizada. Havendo uma mistura cultural transferida de vários lugares e costumes.

4. CARACTERÍSTICAS ADQUIRIDAS PELA URBANIZAÇÃO DA SOCIEDADE REGIONAL

A presença de festas de cunho religioso está por toda parte do Brasil. Mas no estado de Sergipe, como também acontece em outros estados, principalmente do Nordeste brasileiro, começaram a incrementar campeonatos de quadrilhas juninas, onde essa belíssima dança passou de passos nobres, para danças comemorativas, e por fim, da brincadeira para algo mais formal. As quadrilhas juninas criaram aspectos próprios, deixando logo de lado o estilo Europeu da nobreza, para uma dança mais animada e movimentada. Deixando bem claro que essas novas características a tornaram algo novo, não havendo mais muitos detalhes de sua origem, ou seja, uma cultura nova legitimada. Temos as palavras do Bahbha para complementar essa ideia sobre uma cultura que é autêntica e transferida para outro local que se renova de acordo com as necessidades atuais: As diferenças sociais não são simplesmente dadas a experiência através de uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto – ao mesmo tempo uma visão e uma construção - que leva alguém para “além” de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente. (1998, p. 22). Assim, ao presenciar uma performance de algum grupo dançando em campeonatos estaduais ou em eventos culturais, percebemos o estilo de marcação e

movimentos próprios de cada região. Dessa forma, as quadrilhas ficaram estilizadas, trazendo vestes luxuosos e temas trabalhados encima da realidade atual, sendo apresentado desde um tema tradicional falando sobre a seca nordestina, até um tema inovador com a presença de teatro no enredo. Com essa reconstrução e analisando as quadrilhas de Sergipe, percebemos o seu próprio traço, no qual essas características que a deixam legítima do estado é o modo de dançar. Em que as quadrilhas sergipanas são concentradas na marcação, se sobressaindo entre as demais de outros estados, onde a presença do marcador também é vista no meio da dança. Sem esquecer do balançar dos ombros das mulheres. As quadrilhas de Sergipe também trazem o bom exemplo de que “brincar quadrilha” não tem idade, pois os seus grupos contêm muitos quadrilheiros experientes, comparando a outras quadrilhas. Dessa forma, esses aspectos são encaixados desde o início de sua organização. Envolvendo os quadrilheiros já no cenário a ser apresentado, depois de realizarem as etapas, que são: a escolha do tema a ser trabalhado, a elaboração da encenação do casamento, as coreografias, os ensaios e a confecção dos trajes a serem usados nas apresentações culturais e participações dos concursos de quadrilha que já começam antes do mês de junho.

5. CONCLUSÃO

Em virtude do que foi mencionado, entende-se que essa pesquisa ajudará na compreensão de muitas pessoas que estão desorientadas sobre a origem da quadrilha, além de apresentar como a nossa cultura é rica de traços estrangeiros, mas não a insinuando que seja algo imitado, e sim, reconstruído. Mesmo que o processo de transição torne essa cultura diversificada. A identificação cultural por ser variada, inclui questões em que o processo híbrido cultural envolvido é explícito apenas quando a cultura tem o seu cruzamento de início. Depois a cultura é considerada própria da região, esquecendo a sociedade que essa tal cultura que é influenciada pela globalização que veio de um processo de contato com outras culturas. As apropriações culturais nem sempre vieram de uma relação simples de cruzamento de uma cultura com outra, e sim também com confrontos, como algumas vezes, que foi o caso da quadrilha. E o processo de hibridização cultural tem uma valia, onde o local afetado sofre uma perda, afetando a tradição. Onde as cortes perderam a sua tradição

de festividade dos palácios reais para uma nova tradição da parte baixa da sociedade. Em que há séculos atrás esse divertimento palaciano começou a fazer parte do nosso folclore, e entrando no esquecimento de sua origem. Portanto, a quadrilha junina como manifestação cultural popular foi marcada por misturas colonizadas, tais como pode ser diferenciada por traços da nova formação cultural. Sempre se aperfeiçoando por meios urbanos da sociedade. Onde o seu processo ao passar pelo Brasil obteve melhorias, apresentado as suas novas características e conquistando o seu espaço no meio junino.

6. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Aglaé D'Ávila Fontes. **Danças e Folgedos**; Iniciação ao Folclore Sergipano. Desenhos de Cláudia Endlen, Fotos de Marcel Nauer. Aracaju, 2003. 320p.

ARAÚJO, Alencar Maynard. **Folclore nacional II**: danças, recreação e música. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Coleção raízes).

BHABHA, Homi K. **O LOCAL DA CULTURA**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

NASCIMENTO, Luzia Maria da Costa. **Os três santos juninos**. Aracaju: Tribunal de Contas do Estado de Sergipe; Andrade & Romero Gráfica e Comércio Ltda, 2015. 266 p. 21cm. 2ªEdição.

MORIGI, Valdir. **FESTA JUNINA: HIBRIDISMO CULTURAL**. Cadernos de estudos sociais – Recife, vol. 18, nº 2, p. 251-266, jul./dez.,2002.

Sergipe. SEC. FUNDESC. **São João dormiu, São Pedro acordou**. Fontes de Alencar, Aglaé D'Ávila/Coord. Aracaju, Sergipe, SEC. FUNDESC, J. Andrade, 1994. 160 p. Ilust. (Série Memória Volume III).

RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. **Festas juninas, festas de São João, tradições e história**. São Paulo: Casa do Editor, 2002.

A MULHER EM CLARICE LISPECTOR: O DESTAQUE INDEPENDENTE DA ABORDAGEM

Antônio Carlos Noronha de Oliveira

Acadêmico do Curso de Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe.

Professor Orientador: Carlos Eduardo Japiassu de Queiroz
Doutorado em Letras pela UFPE e Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe.

RESUMO

Este artigo tem por finalidade analisar os contos “Devaneio e embriaguez duma rapariga”, “Uma galinha”, “Feliz aniversário” e “Mas vai chover”, de Clarice Lispector, que integram as obras “Laços de Família”, publicada no ano de 1960 e “A via Crucis do Corpo”, do ano de 1998. O estudo compreende o olhar da autora acerca da mulher na sociedade do século XX. A nossa principal característica é a metodologia bibliográfica sobre o referencial teórico voltado para as questões de gênero e literatura. Assim, esse trabalho dialoga com as considerações de Massaud Moisés (2006 e 2008), Pierre Barbéris (2006) e Stuart Hall (2004). A pesquisa ao dialogar com os textos literários encontra vários indícios no que concerne a atuação feminina no campo social, construído pelos personagens a fim de dialogar com vários segmentos sociais. Mesmo não se considerando feminista, ao abordar algumas atividades e posturas das personagens, atípicas ao século, permite que o texto se torne presente e questionador, onde tanto se tem falado sobre o papel da mulher na sociedade e a sua liberdade de ser o que quiser.

PALAVRA-CHAVE: Clarice Lispector. Literatura. Mulher. Sociedade

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la historia corta "ensueño y la embriaguez de una niña", "Un pollo", "Feliz Cumpleaños" y "Pero va a llover" Clarice, la incorporación de las obras "Family Ties", publicado en el año 1960 y "el camino Crucis del Cuerpo" de 1998. El estudio comprende la opinión del autor sobre las mujeres en la sociedad del siglo XX. Nuestra característica principal es la literatura metodología en el marco teórico centrado en las cuestiones de género y la literatura. Por lo tanto, este trabajo se dirige a las consideraciones de Massaud Moisés (2006 y 2008), Pierre Barberis (2006) y Stuart Hall (2004). La investigación para el diálogo con los textos literarios son varias indicaciones sobre el papel de la mujer en la sociedad, construida por los personajes con el fin de dialogar con los diversos segmentos sociales. Incluso sin considerar feminista, para hacer frente a algunas de las actividades y actitudes de los personajes, atípica del siglo, permite que el texto se convierta en presente y hacer misiones, donde se ha hablado mucho sobre el papel de la mujer en la sociedad y su libertad de ser lo que quiere.

PALABRA CLAVE: Clarice Lispector. La literatura. Mujer. Sociedad

INTRODUÇÃO

A história do conto como gênero literário nos aponta para um passado difícil de ser precisado, por isso surgem várias especulações acerca do seu surgimento. A prática e uso desse gênero é tão antiga e contemporânea que pode ser considerada como uma das primeiras formas de manifestação literária, ou pelo menos de caráter narrativo.

Alguns estudiosos acreditam que o seu aparecimento teria ocorrido há milhares de anos A.C, quando apontam conflitos tipo o de Abel e Cain como sendo exemplares do gênero. Segundo Massaud Moisés, a palavra conto apresenta várias acepções:

- 1) Número, cômputo, quantidade: “um conto de réis”; “Um sem conto de soldados”; 2) história, narrativa, historieta, fábula, “caso”; embuste, engodo, mentira (“conto do vigário”); 3) extremidade inferior da lança, ou do bastão: “E, dando uma pancada penetrante, / Co conto do bastão, no sólio puro” (Os Lusíadas, I, 37) (MOISÉS, 2006, pg 29)

No século XX o conto não perde espaço no campo literário, pelo contrario, se adapta às várias tendencias e fases do conto moderno. Outros autores também se destacam com a criação de narrativas, entre eles está em primeiro lugar, segundo a crítica literária, Machado de Assis que publicou vários contos, nos quais se destacam: “Missa do galo (1893)”, “A cartomante (1884)”, “Uns braços (1885)”, entre outros. Além dele, outros que merecem destaque são Fialho de Almeida e Eça de Queiroz, seguidos de Alexandre Herculano, Trindade Coelho, Coelho Neto, Afonso Arinos, Simões Lopes Neto e outros.

O conto segue uma estrutura de organização e desenvolvimento da narrativa que auxilia o leitor a situar-se no texto. Quanto à modalidade, podemos encontrar os contos de humor, fantásticos, mistério e terror, contos realistas, psicológicos, religiosos e minimalistas. A estrutura é simples, com introdução, complicação e desfecho.

A introdução nos situa no cenário, personagens e fatos iniciais. O local onde se desenvolve o conflito é a Complicação. Devido o tamanho reduzido, ela deve ser única. No desfecho, ao contrario do romance, é onde se culmina a história e o elemento surpresa é revelado, o conflito resolvido.

No pós-modernismo, entre tantos autores, a autora que ganha destaque é Clarice Lispector (1920-1977). Escritora e jornalista brasileira, de origem judia, foi reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX. Nascida na

Ulcrânia em 1920 muda-se em 1922 para o Brasil. Com 19 anos publica seu primeiro conto “Triunfo”, no semanário Pan. Em 9 de dezembro de 1977 morre no Rio de Janeiro e seu corpo foi sepultado no cemitério Israelita do Caju. A sua última obra publicada em vida foi "A Hora da Estrela".

O nosso estudo versa acerca do papel da mulher na literatura, na forma como a autora apresenta e dá destaque às personagens presentes nos contos, marcando assim a questão que, talvez, seja a mais discutida nos dias atuais: o papel da mulher na sociedade.

Tendo em vista essa temática a ser discutida e analisada, nos apropriamos também da sociocrítica a fim de entender e usar métodos críticos para uma análise literária.

A nossa ideia é entender a literatura através dos seus fatos históricos, acompanhando assim a evolução da ideia de sociedade e dos indivíduos que a ela pertencem, podendo assim fazer uma ligação entre o ontem e hoje. “A literatura expressava e expressaria tudo isso: os combates e o sentido de ontem bem como os combates e o sentido de amanhã” (BERGEZ, 2006, pg. 144).

A leitura sociocrítica é também uma leitura sócio-histórica, pois ela designará a forma de ler o social, o histórico, o cultural, o ideológico, tudo isso dentro da configuração questionadora que é o texto literário. Por isso a sociocrítica é um movimento que não pode ser operado apenas a partir de textos, mas a partir de uma busca de descobrir novas formas de linguagem, abordagem e assim novos questionamentos a serem discutidos.

O texto como ponto de partida

Nesse sentido, o nosso ponto de partida para análise e relação entre os contos é o próprio texto, o que está posto. A linguagem, as marcas linguísticas, as pistas que a autora nos dá através do narrador para uma melhor compreensão e entendimento do texto, esse é nosso campo de análise e discussão.

É nessa perspectiva que tomamos por base os contos de Clarice Lispector, que, mesmo não se considerando uma autora feminista, traz marcas de crítica à sociedade e a forma como aborda o papel da mulher nesse campo social, familiar e profissional.

Numa coletânea de contos, a autora demarca um espaço feminino de destaque, seja pela imposição da mulher que se mostra autônoma e capaz de expressar o que quer, ou pela ausência questionadora de destaque da mesma no conto.

Assim partimos para análise do papel da mulher como um ser social de destaque no meio em que está inserida. Destaque esse que a cada dia ganha um espaço maior de debate e notoriedade na sociedade atual. Como nos aponta Hall:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um ser unificado. Assim, a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável nesse mundo social. (HALL, 2005, pg. 7)

Em “Devaneio e embriaguez de uma rapariga”, o conto nos apresenta uma personagem feminina, insatisfeita com as condições impostas pela sociedade às mulheres da época. Um padrão de sociedade patriarcal. De forma irônica e sutil, em alguns momentos, a autora faz críticas aos laços familiares que aprisionam e tentam apagar as personagens. A narrativa apresenta uma mulher casada, que traz traços de sensualidade destacados no texto, “*os olhos não se desprestavam da imagem, o pente trabalhava meditativo, o roupão aberto deixava aparecerem nos espelhos os seios entrecortados de várias raparigas*” (LISPECTOR, 1998, p.9), mas essa mulher era insatisfeita com a vida doméstica, e, os questionamentos que se apresentavam faziam com que ela estivesse angustiada, inquieta com o estilo de vida que levava e que era imposto às mulheres. “Jogou o pente à penteadeira, cantou absorta: “quem viu o pardal-zito...passou pela jane-la... voou pr'além do Mi-nho!”— mas, colérica, fechou-se dura como um leque”. (LISPECTOR, 1998, p.9).

No conto percebemos uma transgressão de padrões impostos, onde a mulher era educada apenas para ser mãe, dona de casa, submissa ao marido, dócil e compreensiva, aspectos esses que são construções sociais que vigoram até os dias de hoje.

Na contramão das construções sociais e patriarcais mencionadas acima, percebemos durante a narrativa que a personagem sente o desejo de assumir suas

vontades, de dar espaço aos desejos escondidos e romper com essa imposição de submissão e dedicação matrimonial.

Essa quebra é notada quando a portuguesa trata o marido de forma desinteressada, rompendo assim o pensamento de que sua função era o cuidar da casa, de preparar a refeição para o esposo, como mostra esse trecho da narrativa: “Só acordou com o marido a voltar do trabalho e a entrar pelo quarto adentro. Não quis jantar nem sair dos seus cuidados, dormiu de novo: o homem lá que se regalasse com as sobras do almoço.” (LISPECTOR, 1998, p.10). Ela não demonstra interesse pelo trabalho do seu marido ou o que quer que seja que ele vá fazer naquele dia: “(...) pouco se lhe importava se hoje era dia dele tratar os negócios na cidade”. (LISPECTOR, 1998,p.11).

De acordo com as convenções estabelecidas por uma sociedade patriarcal, o marido assume o papel de provedor da família enquanto a esposa se encarrega dos afazeres domésticos e do cuidado com os filhos. Mas as atitudes da portuguesa vão de encontro a essas imposições. Ela tenta de certa forma estabelecer o seu espaço nesse campo social, ainda que seja algo desafiador e até inovador.

Existe até uma rejeição sexual/amorosa ao marido, quando ela evita o beijo que ele se dispõe a dar. Não acreditando que seus afagos estão sendo rejeitados, e assim quebrando a ideia de que a esposa estaria submissa mesmo contra sua vontade, o esposo prefere acreditar que ela está doente, é uma forma de se recusar a acreditar que sua esposa esteja fugindo dos padrões sociais de esposa perfeita.

Mas quando ele se inclinou para beijá-la, sua leveza crepitou como folha seca:

— E o que tens? pergunta-lhe o homem atônito, a ensaiar imediatamente carinho mais eficaz.

Obstinada, ela não saberia responder, estava tão rasa e princesa que não tinha sequer onde se lhe buscar uma resposta. Zangou-se:

— Ai que não me maces! não me venhas a rondar como um galo velho!

Ele pareceu pensar melhor e declarou:

— Ó rapariga, estás doente.

Ela aceitou surpreendida, lisonjeada. Durante o dia inteiro ficou-se na cama, a ouvir a casa tão silenciosa sem o bulício dos miúdos, sem o homem que hoje comeria seus cozidos pela cidade. Durante o dia inteiro ficou-se à cama. (LISPETOR,1998, p.11)

A portuguesa se aproveita da ideia de estar doente e permanece no quarto, na cama, absorta em seus pensamentos de devaneios. Como podemos perceber no início do texto, quando chega a imaginar uma conversa com outra pessoa.

Bons dias, sabes quem veio a me procurar cá à casa?” pensou como assunto possível e interessante de palestra. “Pois não sei, quem?” perguntaram-lhe com um sorriso galanteador, uns olhos tristes numa dessas caras pálidas que a uma pessoa fazem tanto mal. “A Maria Quitéria, homem”, responde garrida, de mão à ilharga. “E se mo permite, quem é esta rapariga?”, insistira galante, mas já agora sem fisionomia. “Tu”, cortou ela com leve rancor a palestra, que chutara. (LISPECTOR, 1998, p.10)

Posteriormente ela mesma chega a pensar na possibilidade de estar doente, o seu comportamento chega a ser estranho até para ela, e chega a repreender-se: “ó mulher, vê lá se me vais mesmo adoecer! Levou a mão a testa para ver se lhe tinha vindo febres”. (LISPECTOR, 1998, p.12).

Permanecer envolvida nesse devaneio é permitir-se imaginar outro amor, um novo rumo para sua vida, de forma diferente da vida que levava. O conto mostra a mulher como autora da sua vida, ainda que reprimida por todas as convenções sociais que a pressionavam, mas ainda assim se permitia pensar, desejar e vez ou outra demarcar sua ideia de liberdade.

Seguir essa ideia e perceber que o matrimônio não era a prioridade daquela mulher. Dedicar-se aos afazeres domésticos não era a importância máxima da sua vida, pelo contrário, afrontava seu desejo de liberdade de ser.

Clarice Lispector tem a capacidade de fazer o leitor transitar nesses espaços de rompimento e conformidade com a situação apresentada e vivida, assim como podemos perceber no conto “Uma galinha”, onde entre todos os personagens, duas ganham certo destaque na nossa análise.

O conto apresenta a descrição de um dia de domingo para uma família, tudo transcorria de forma normal e tranquila, até que a galinha rompe a calma e inércia apresentadas no texto e põe fim à tranquilidade daquele dia de domingo ao “*abrir as asas em curto voo, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do terraço*” (LISPECTOR, 1998, p. 30).

Ao dar-se início a perseguição à galinha, a quebra de visão apenas como uma ave se dá no momento da captura, quando “*de pura afobação a galinha pôs um ovo. Surpreendida, exausta. Talvez fosse prematuro. Mas logo depois, nascida que fora para a maternidade, parecia uma velha mãe habituada*” (LISPECTOR, 1998, p. 31).

A partir daí a visão sobre a galinha apenas como uma ave muda, passa a exercer sobre o pai e a filha uma visão de um ser não fêmea, mas feminina, como se

um novo tempo tivesse sido iniciado na vida da ave e mudasse a sua condição apenas de ave.

A galinha passa a receber adjetivos relacionados ao sexo feminino, como podemos perceber na citação anterior. Ela passa a ser vista como alguém da família, e sendo assim, dispõe de todo o cuidado e defesa familiar que qualquer outro membro se apropria.

- Se você mandar matar esta galinha nunca mais comerei galinha na minha vida!

- Eu também! Jurou a menina com ardor.

A mãe, cansada, deu de ombros. (LISPECTOR, 1998, p. 32)

Gozando das regalias da família, a galinha é a primeira a ser visitada quando a menina volta da escola, o pai sente remorso ao lembrar que fez a galinha correr estando prestes a colocar um ovo.

Apesar do texto não deixar claro que a mãe é a personagem principal a decidir sobre o futuro e sobre a vida da galinha, existem marcas que nos fazem acreditar que seja ela a peça principal no desfecho da história.

Entre os personagens, a única que não demonstra uma relação de afeto com a galinha é a mãe. E ela é quem se dedica ao almoço, ao cuidado com a casa, a dedicação à família, sem os devaneios e insatisfações da mulher no conto anterior. Por isso acreditamos que a definição sobre o desenrolar da história e o futuro da galinha está nas mãos da mãe, pois “*um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos*” (LISPECTOR, 1998, p. 33)

Um conto onde a mulher tem um destaque matriarcal é o “Feliz Aniversário”. As relações nesse conto são estabelecidas a partir do olhar. Os personagens exprimem comunicação por meio da forma como se olham. Apesar de estarem em um momento de comemoração, existe um incômodo que paira sobre o ambiente onde o conto se desenrola.

O narrador nos apresenta uma personagem matriarcal, imponente e que tem a possibilidade de silenciosamente observar tudo o que está acontecendo ao seu redor. Algumas vezes se põe como incapaz, como o próprio texto nos apresenta, ela sente “*de vez em quando aquela angústia muda: quando acompanhava fascinada e impotente o voo da mosca em torno do bolo*” (LISPECTOR, 1998, p. 55).

A família, apesar de reunida em um mesmo ambiente, parece estar distante, não se encaram visualmente, como se não quisessem envolver-se uns com os outros.

Somente a aniversariante atrai de forma respeitosa o olhar dos que se encontram na festa. Ela pouco interage, ampliando assim a sua capacidade de observação e de conclusão com relação à sua família.

O momento de partir o bolo é de grande euforia para todos, menos para a aniversariante que, indignada observa toda a movimentação na casa e analisa o comportamento dos filhos, netos, noras. Pouca é a interação, mas a presença daquela mulher imponente é o suficiente para deixar todos à sua volta desconcertados.

A insatisfação da aniversariante com aquela situação é expressa em alguns momentos no texto, como podemos perceber no trecho a seguir: *“e de súbito a velha pegou a faca. E sem hesitação, como se hesitando um momento ela toda caísse para a frente, deu a primeira talhada com punho de assassina”* (LISPECTOR, 1998, p. 59)

Mesmo que houvesse uma tentativa de interação por parte de alguns convidados, a aniversariante apenas os olhava, até então não proferira palavra alguma, apenas *“olhou-os com sua cólera de velha”* (LISPECTOR, 1998, p. 60).

A personagem feminina do conto de maior destaque é a aniversariante e como a própria autora a define, é imponente, matriarca, que forte, que ao avaliar sua força questiona como pode ter dado a luz a seres como aqueles.

Como pudera ela dar à luz aqueles seres risonhos, fracos, sem austeridade? O rancor roncava no seu peito vazio. Uns comunistas, era o que eram. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão. (LISPECTOR, 1998, p. 60)

A mulher mostra um tom de desprezo pela família ao explodir amarga e dura contra todos: *“que o diabo vos carregue, corja de maricas, cornos e vagabundas! Me dá um copo de vinho”* (LISPECTOR, 1998, p. 62). Demonstrando assim toda a capacidade de observação e verdade da mulher, tida por muitos como fraca, frágil e dependente. Ela assume o papel de pilar daquela família, e, ainda que debilitada, impõe respeito, ou medo.

Na contrapartida de “Feliz aniversário”, nos deparamos com Maria Angélica, personagem principal do conto “Mas vai chover”. Uma mulher de sessenta anos que no auge da sua carência se entrega às suas vontades e sem nem ao menos conhecer o entregador da farmácia, que vai à sua casa entregar medicação, se insinua, oferece café e uma grossa fatia de bolo. Pede outra medicação somente pelo fato de querer rever Alexandre, de dezenove anos.

Ao chegar para a segunda entrega, Alexandre se choca ao se deparar com Maria Angélica, “*ela havia mudado de roupa, estava com um quimono de renda transparente. Via-se a marca de suas calcinhas. Mandou-o entrar. Disse-lhe que era viúva. Era o modo de lhe avisar que era livre*” (LISPECTOR, 1992, p. 75).

O conto prossegue com a personagem se permitindo fazer tudo o que sentia vontade, inclusive deixar claro para o rapaz que ela faria qualquer coisa para tê-lo, inclusive presenteá-lo. Alexandre aproveita-se da situação para sair do emprego, morar em um hotel de luxo e ter Maria Angélica apenas como mantenedora dos seus luxos. E isso não causa desconforto à mulher, pelo contrário, ela defende o rapaz quando outros vêm falar mal dele.

Estabelecer essa relação com um rapaz tão mais jovem que ela é trazer de volta a juventude que talvez estivesse reprimida em seu peito, era se permitir experimentar dos prazeres que o rapaz poderia lhe oferecer.

Alexandre exige de Maria Angélica muito dinheiro, caso contrário não se deitaria mais com ela, não se prestaria mais às sem-vergonhices da mulher. Como ela se recusa a lhe dar dinheiro, escuta ofensas e insultos “*sua velha desgraçada! Sua porca, sua vagabunda!*” (LISPECTOR, 1992, p. 78).

Ao sair de casa e deixa-la só, Alexandre faz vir à tona como realmente a mulher estava:

Maria Angélica ficou ali de pé. Doía-lhe o corpo todo. Depois foi sentar-se no sofá da sala. Parecia-lhe uma ferida de guerra. Mas não havia cruz vermelha que a socorresse. Estava quieta, muda, sem palavra nenhuma a dizer.
- Parece – pensou – parece que vai chover (LISPECTOR, 1992, p. 78).

Conclusão

Ao tomarmos como base a fundamentação teórica para análise dos contos citados no decorrer deste trabalho, vimos a fundamental importância do conhecimento acerca da criação literária e da forma como abordá-la. Depararmos-nos com a obra de Clarice Lispector é perceber a atualidade do texto literário que transita por diferentes épocas da história e que nos permite tocar em assuntos tão discutidos atualmente, como é o tema deste trabalho, que é o papel da mulher na literatura e a importância que é dada a essa personagem pela autora.

Em Clarice Lispector a mulher tem um papel de destaque, ainda que pela sua ausência na narrativa. É poder colocar-se num campo de discussão e romper conceitos impregnados numa sociedade que de forma velada ainda se mostra muito machista e excludente.

A autora nos apresenta mulheres que se adaptam às mais diversas realidades e que de uma forma ou de outra conseguem deixar demarcada qual a sua vontade e desejo. Desde um simples pensamento de romper com uma cultura patriarcal, onde a mulher está totalmente submissa ao marido, quanto à mulher que se permite ser criticada pela sociedade e pelos mais próximos, mas que não abre mão de deleitar-se nas suas paixões e desejos.

REFERÊNCIA

BERGEZ, Daniel. **Métodos críticos para a análise literária**. BARBÉRIS, Pierre. IV A sociocrítica. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. – Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Pg. 74-77.

LISPECTOR, Clarice, 1925 – 1977. **Laços de Família: contos** / Clarice Lispector – Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MOISÉS, Massaud. **A análise Literária** / Massaud Moisés – São Paulo: Cultrix, 2008.

MOISÉS, Massaud, 1928 – **A Criação Literária: prosa I** / Massaud Moisés - 20ª ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

LITERATURA SERGIPANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: conhecer para crescer

Josefa Felix do Nascimento¹

Luciana Novais Maciel²

RESUMO

O presente trabalho está destinado a abordagens referentes ao romance *Absolvo e condeno* (2000), de Gizelda Morais, tendo em vista o ensino de literatura Sergipana nas séries iniciais da educação básica. Nosso foco consiste num novo olhar crítico do leitor que busca construir seu conhecimento por meio de atividades voltadas para o contexto social em sala de aula. Nesse sentido, interessa-nos a leitura da escritora sergipana devido a narratividade, reflexão crítica sobre a condição do gênero humano acerca dos seus anseios e problemáticas sociais. Também, apresentar-se-á uma biografia sobre a escritora sergipana, focando na importância da literatura da autora de Sergipe após abordar a condição do texto escrito por uma mulher que vai longe em sua imaginação. Para tanto, baseamo-nos nas leituras de Rildo Cosson, Antonio Candido e Antoine Compagnon, a fim de indicar possíveis relações do texto de Morais com as probabilidades leitoras entre leitura, crítica literária e fator social.

Palavras-chave: Análise Literária. Educação Básica. Literatura Sergipana.

RESUMEN

El presente trabajo se destina a abordajes referentes al romance *Absolvo e condeno* (2000), de Gizelda Morais, teniendo en cuenta la enseñanza de literatura Sergipana en los primeros grados. Nuestro foco consiste en una nueva mirada crítica del lector que busca construir su conocimiento por medio de actividades direccionadas al contexto social en el salón de clase. En ese sentido, nos interesa la lectura de la escritora sergipana debido a su narrativa, reflexión crítica sobre la condición del género humano acerca de sus anhelos y problemáticas sociales. También, se presentará una biografía sobre la escritora sergipana, centrándose en la importancia de la literatura da autora de Sergipe tras enfocar la condición del texto escrito por una mujer que va lejos en su imaginación. Para tanto, nos basamos en las lecturas de Rildo Cosson, Antonio Candido y Antoine Compagnon, a fin de indicar posibles relaciones del texto de Morais con las probabilidades lectoras entre lectura, crítica literaria y factor social.

¹ Graduada em Letras Português/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo, aluna pesquisadora do NELL (Núcleo de Estudos em Literatura do curso de Letras), Linha de Pesquisa: Literatura de Escritores sergipanos e metodologia do ensino de Literatura. Aluna do GELCH (Grupo de Estudos de Língua e Cultura Hispânica). Participante do GEPED/FPD (Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência - Iniciação Científica da Faculdade Pio Décimo).

² Professora e Coordenadora do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo, Mestre em Literatura Brasileira (UFAL), Orientadora da linha de pesquisa: Literatura de escritores sergipanos e metodologias do ensino de Literatura que compõe o NELL.

Palabras-clave: Análisis Literaria. Educación Básica. Literatura Sergipana.

O presente texto é um embrião da pesquisa do Núcleo de Estudos Literários do curso de Letras (NELL) da Faculdade Pio Décimo, no qual pretende-se realizar um estudo sobre o porquê e para quê de se trabalhar obras de escritoras sergipanas na educação básica, neste primeiro momento, com ênfase na obra “Absolvo e Condeno” de Gizelda Morais.

É no decorrer de uma leitura literária que imaginamos coisas as quais para nós é parte do escritor, mas que não está ali explícito em meio as linhas que observamos e, é nesse respectivo momento que viajamos a lugares que talvez o autor não conhecia, por que são eles, nossos lugares. Percebemos, que deixamos surgir em nosso íntimo um novo EU. Nesta perspectiva, não se pode ocultar uma possível discussão acerca do ensino da literatura na educação básica, mas, deve-se criar questionamentos sucintos sobre a educação, tais como:

- Qual o papel da leitura literária na Educação Básica?
- Qual a origem da Literatura?
- Por que trabalhar a Literatura Sergipana?
- Para que o aluno da Educação Básica deve conhecer escritoras sergipanas?

Atualmente, educar nas séries iniciais tornou-se um instrumento infecundo, já que o alunado é ensinado para um processo avaliativo (provas), esse processo se dá dentro e fora da sala de aula por consequência das exacerbadas atividades extraclasse e, embora eles passem na escola não possuem uma boa aquisição leitora, pois não há nas escolas uma aula literária que envolva o aluno e a literatura em um único processo interacional e, por isso, se dá o insucesso escolar quando se trata de leitura e recepção de textos, compreensão e construção com o texto.

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida (AZEVEDO, 2004, p.39).

Professores de literatura prendem-se aos livros didáticos, mesmo sabendo eles que este não é o melhor para seus alunos, embora ajude, claro. Os LD's³ transmitem informações como: a vida do autor, movimento literário, mas não permitem que o leitor e a obra se vejam em contato um com o outro e, portanto, se faz necessário que o professor busque novas literaturas para tal ensino e, porque não trabalhar obras sergipanas de autoras da terra? Porque não fazer o aluno entrar em contato com “Absolvo e Condeno”?

É necessário que dentro de um ensino literário se pense na apreciação das obras literárias por parte do leitor, pois o livro didático não deve ser o único instrumento de trabalho do profissional, este, deve manter-se de estratégias para poder resgatar, trazer as salas de aula o objetivo de se trabalhar literatura, dando-a um entendimento real, mostrando que literatura é um objeto de linguagem que por vez traz em sua composição as marcas da humanidade. O texto literário é como uma estrutura linguística com a qual o leitor pode interagir e, para tal interação se faz importante que o leitor conheça como funciona essa estrutura.

A leitura literária possibilita ao aluno conhecer o universo vivido por ele e a si mesmo, promove uma reflexão crítica sobre os acontecimentos presenciados e até mesmo realizado por ele próprio, assim, a característica da literatura pode ser destacada como sendo de papel humanizador e de uma função constitutiva da sociedade.

A preocupação escolar quanto ao conhecimento do alunado sob a biografia do autor e a respectiva obra solicitada pelo educador acaba por prejudicar uma interação do aluno com os textos, tal como a sua compreensão leitora, portanto é indispensável à análise literária no ensino de literatura, o que exige leitura, entendimento, interpretação, dependendo também de motivação à leitura e, o que não faltaria em qualquer aluno seria imaginação para interpretar a história de um juiz idoso e pacato apaixonado por uma garotinha de dezenove aninhos.

³ Livros Didáticos.

História de amor, será ela real ou fictícia? Que tal debruçar-se na leitura e descobrir? “Absolvo e Condeno”, que título interessante, não? Quem absolve e quem condena? O que será absolvido e/ou condenado? São momentos assim, de curtos questionamentos em sala de aula que induzem o aluno a se vê diante do texto e lê-lo.

Treinar o olhar do educando para a avaliação do texto literário não é uma tarefa muito fácil visto que, o próprio não ocupa o espaço que deveria em sala de aula. Dessa maneira, é importante que o professor se atente para as diversas formas de se trabalhar com esse tipo de texto.

O primeiro passo a ser dado é mostrar ao aluno que existem diferenças entre um texto literário⁴ e o não literário⁵, assim levando exemplo para dentro da sala de aula, seja este em forma de peça de teatro, romance e/ou qualquer outro tipo que os leve ao texto literário.

Como deveria se trabalhar uma obra como Absolvo e Condeno nos dias de hoje? Isso, é sem dúvidas uma questão a se pensar, pois toda e qualquer obra para ser bem vista perante o alunado depende da forma de como é apresentada pelo professor, o que pede uma adaptação metodológica relacionável com acontecimentos recentes, para que assim o leitor acorde para criticidade.

Levar para o aluno uma obra como a de Moraes e/ou de qualquer outro escritor/a é buscar transformar a escola em um espaço onde o aluno possa se encontrar com outro tipo de livro de cunho não somente informativo, mas fazendo-o enxergar realidades na criticidade literária.

O professor que se mostra interessado em trabalhar com a literatura precisa vincular-se a estratégias de ensino que busquem envolver o aluno ao processo da aprendizagem onde o texto literário (a literatura) se complete no ato da leitura.

Segundo a leitura da obra “Demônios da Literatura” de Antoine Compagnon denota-se que para compreensão de um texto se faz forçoso quebrar com a ideologia que existe na cabeça das pessoas, que seria, particularmente, a busca da intenção

⁴ Construído por um viés de normas da literatura, cuja linguagem procura causar emoções no leitor.

⁵ Visto como texto informativo.

do autor no texto. Para de fato analisarmos uma obra literária se faz necessário matar o autor, ou seja, ler a obra como se a própria fosse autônoma. Para melhor explicar a compreensão literária conforme os pressupostos de Compagnon farar-se-á utilização da obra sergipana de Moraes.

Ao visualizar uma imagem é imediato a leitura do nome da obra, mas logo procura-se o autor (a) e lá está, no entanto, Compagnon nos revela que o escritor e sua biografia não explicam a obra, assim, para que o leitor fuja da intenção do autor, nesse caso, autora, é precisa matá-la, ou seja, fazer de conta que ela não a escreveu e que por isso a obra é autônoma, o que responsabiliza o leitor a interpretá-la conforme o que está escrito, não esquecendo de limitar-se quanto à interpretação.

TENSÕES CULTURAIS NA LITERATURA AFRICANA: UMA ANÁLISE DO CONTO THE MUSEUM

Ana Caroline dos Santos Carmo (UFS)¹

RESUMO:

Este trabalho visa analisar o conto *The Museum*, da escritora egípcia Leila Aboulela, de forma a captar as tensões culturais existentes entre africanos muçulmanos e europeus que se formam no decorrer do enredo. O conto compõe a coletânea *The Anchor Book of Modern African Stories*, e pode ser encontrado no livro *Coloured Lights*, da mesma autora. A história retrata as condições culturais das quais os estudantes muçulmanos estão expostos ao se deslocar para um país europeu para estudo ou trabalho. Baseando-se em textos de Stuart Hall (2003), Zygmunt Bauman (2003), dentre outros teóricos de cultura e identidade, além de alicerce histórico. O estudo busca propor discussões sobre a diáspora do povo áfrico para a Europa, a situação da mulher perante a sociedade islâmica, questões raciais, a perda da "identidade" em uma situação de conflito e assim por diante. Com sua riqueza e sutileza, a literatura africana tende a agregar valores culturais e identitários para os estudos literários em língua inglesa e portuguesa.

Palavras-chave: Análise Literária. Cultura. Literatura Africana. Sociedade.

RESUMEN:

Este trabajo pretende analizar el cuento *The Museum*, la escritora egípcia Leila Aboulela, con el fin de capturar las tensiones culturales existentes entre los musulmanes y los europeos africanos que se forman en el transcurso de la trama. La historia hace que el álbum de la compilación del libro *The Anchor Book of Modern African Stories*, y se puede encontrar en el libro *Coloured Lights* de la misma autora. La historia retrata las condiciones culturales que los estudiantes musulmanes están expuestos a trasladarse a un país europeo para estudiar o trabajar. Sobre la base de los textos Stuart Hall (2003), Zygmunt Bauman (2003), entre otros teóricos de la cultura y la identidad, y la fundación de estudios históricos. El estudio busca proponer debates sobre la diáspora de las personas Áfrico a la Europa, la situación de las mujeres antes la sociedad islámica, cuestiones raciales, la pérdida de la "identidad" en una situación de conflicto y así sucesivamente. Con su riqueza y sutileza, la literatura africana tiende a añadir la identidad y los valores culturales de los estudios literarios en inglés y portugués.

Palabras clave: Análisis literário. Cultura. Literatura de África. Sociedad.

I – Introdução

Leila Aboulela é conhecida por escrever sobre a tensão existente entre Muçulmanos e Europeus, especialmente na Grã-Bretanha, onde reside atualmente. A autora nasceu em Cairo, no Egito, meio egípcia e meio sudanesa, ela cresceu em Khartoum, capital do Sudão e atualmente vive na Escócia.

A autora escreveu dois livros intitulados *The Translator* (1999), *Minaret* (2005) e uma coletânea de contos chamada *Coloured Lights* (2001). Em todas as suas histórias, Aboulela trata da situação em que a mulher muçulmana vive e a diáspora dos todos povos africanos para terras europeias por qualquer necessidade que seja, estudo ou mesmo fugas que acontecem em decorrência dos conflitos armados que afligem os países daquele continente.

Desde os ataques terroristas de Julho de 2005, que matou mais de 50 pessoas e feriram cerca de 700 durante explosões em Londres, os estudantes muçulmanos sentem-se segregados nas universidades Britânicas. De acordo como jornal inglês, *The Guardian*, 31% desses alunos sentem-se desconfortáveis na Europa apenas por serem muçulmanos, antes dos ataques esse número era de 5%, devido a isso, diversos casos de muslimofobia são relatados diariamente.

Frente a este fato, é importante lembrar que a perseguição sofrida por orientais começou ainda no século 11 com as Cruzadas. As Cruzadas eram campanhas militares estabelecidas pela Igreja Católica, durante a idade média, com o objetivo de retomar Jerusalém do poder do povo islâmico que estava ganhando mais espaço naquelas terras, o que causou medo para a monarquia britânica. É nessa época também que criasse, pela primeira vez, a ideia de uma Europa unificada, pois todos os reinos uniram-se para retomar as terras que estavam na mãos os orientais.

Durante séculos, uma falsa a ideia de Inglaterra como hegemonia cultural e social foi criada, segundo Hall, em *Da Diáspora* (2003), o país era considerado centro do maior império dos tempos modernos, que governou uma variedade de culturas, essa experiência imperial, moldou profundamente a identidade nacional britânica, seus ideias de grandeza e definiu seu lugar no mundo. É sob essa perspectiva, que Aboulela nos apresenta *The Museum*, um conto onde essa tensão é representada a partir de um grupo de estudantes africanos e mulçumanos em uma universidade escocês.

O grupo passa por situações que envolvem racismo, intolerância, indiferença e choque cultural, além de tratar do papel da mulher na cultura islâmica. Esse tópicos serão analisados durante o texto, assim como narrador, tempo, espaço e personagens. Também serão observados a questão cultural e como essas tensões podem moldar a identidade de um indivíduo com base nos estudos e textos de Stuard Hall e Zygmunt Bauman. Todos os livros da autora não tem tradução para o português, portanto, as citações serão traduzidas pela autora do artigo.

II – Análise

1 – Narrador

A narrativa do conto acontece na terceira pessoa do singular, o narrador é onisciente e sua perspectiva é unicamente por Shadia, a personagem principal, por causa disso é possível seus conflitos e aflições iniciais. O primeiro confronto acontece com a diferença climática entre os dois países; no Sudão, o clima predominante é o tropical, é sempre e quase nunca chove, com temperaturas elevadas, a cidade é considerada uma das mais quente do mundo, em contra partida, na Escócia, o tempo é chuvoso e frio a maior parte do ano. Shadia não estava familiarizada com essa temperatura e isso a preocupa. Essa estranheza é notada nessa passagem: “mas, então, ela nunca tinha conhecido tanto frio, tanta chuva” (ABOULELA, 2011, p.243).

Aparentemente, esse frio não é apenas sobre a temperatura, Shadia também preocupa-se com a frieza européia, mais ainda por sua condição perante a situação: Ela era muçulmana, mulher e africana. “Essas pessoas são estranhas... Um dia, eles comprimentam você, no outro dia, não” (ABOULELEA, 2001, p. 245). Um pouco mais a frente, é possível notar mais passagens com esse sentimento em relação ao comportamento europeu, especialmente, escocês.

The glossy handbook for overseas students had explained about the “famous British reserve” and hinted that they should be grateful, things were worse farther south, less “hospitable”. In the cafeteria, drinking coffee with Asafa and the others, the picture of “hospitable Scotland” was something different. (ABOULELA, 2001, p. 245)

[O lustroso livreto para estudantes estrangeiros explicava sobre a “famosa reserva britânica” e dicas que eles deveriam ser gratos, coisas foram piores mais distante do sul, menos hospitaleira. Na cafeteria, bebendo café com Asafa e os outros, a figura da “hospitalidade escocês” era algo diferente.] (ABOULELA, 2001, p. 245 - Tradução livre)

A ironia presente na “hospitalidade escocês” é enfrentada em um caso de racismo com um dos estudantes, Badr, o malaio.

Badr, the Malaysian, blinked and whispered, “Yesterday our windows got smashed; my wife today is afraid to go out”

“Thieves”? asked Shadia, her eyes wider than anyone else’s.

“Racists”, said the Turkish girl” (ABOULELA, 2001, p. 245)

Badr, o malaio, piscou e suspirou, “Ontem nossa janela foi arrebentada; minha esposa ficou com medo de sair hoje”

“Ladrões?” perguntou Shadia, seus olhos mais arregalados que o que qualquer um outro.

“Racistas”, disse a turca. (ABOULELA, 2001, p. 245 Traduzido pela autora)

Através desse narrador, é possível identificar um misto de sentimentos que Shadia sentia como medo de falhar, medo de aproximar-se de Bryan, confusão, distúrbios, culpa e etc., os quais ela estava exposta. Essas passagens irão mostrar com mais clareza: “primeiro, ela estava com medo de pedir as anotações dele” (ABOULELA, 2001, p. 243); “ela estava como alguém levado por ondas monstruosas” (ABOULELA, 2001, p. 244); “o curso pedia uma formação, uma formação que ela não tinha. (ABOULELA, 2001, p. 244).

A escrita de Aboulela é repleta de suas experiências com racismo, medo, confusão e outros mais sentimentos existentes, essas sensações também estão presentes em Shadia, é correto dizer que uma de suas estratégias de escrita, e talvez, a maior delas, é a vida da própria autora. Sendo sudanesa erradicada em Londres para estudos, Aboulela foi marginalizada por ser africana, muçulmana e mulher.

Outra estratégia utilizada pela escritora é a nostalgia, notada quando Shadia tem alguns flashbacks sobre sua vida e sua infância antes de Aberdeen. A nostalgia é mostrada, primeiramente, quando Shadia compara o cabelo de Bryan como o de uma boneca que ela costumava ter quando era criança. “O longo cabelo dele tinha duas cores entre o amarelo e o marrom. Isso a fez lembrar de uma boneca que ela tinha quando era jovem” (ABOULELA, 2001 p. 243 – Traduzido pela autora)

Essa melancólia leva a protagonista de volta a África, sua casa, e essa é uma das características do indivíduo diaspórico “Ela tinha ido a esse museu esperando ver o pôr-do-sol e fotografias do Nilo, alguma coisa que aliviasse a sua saudade de casa” (ABOULELA, 2001, p. 256 – Tradução da autora).

(...) The Nilo is superior to the Dee. I saw your Dee; it is nothing like a stream. There are two Niles, the Blue and the White, named after their colors. They come from south, from two different names, never knowing they will meet. I think they get tired of running alone, it is such a long way to the sea. They want to reach the sea so that they can rest, stop running. There is a bridge in Khartoum, and under this bridge the two Niles meet. If you stand on the bridge and look down, you can see the two waters mixing together. (ABOULELA, 2001, p. 252)

[O Nilo é superior ao Dee. Eu vi o Dee; não é nada como um riacho. Existem dois Nilos, o Azul e o Branco nomeados depois de suas cores. Eles vêm do sul, com dois nomes diferentes, nunca sabem quando eles vão se encontrar. Acho que eles estão cansados de correr sozinhos, é um longo caminho até o mar. Eles querem alcançar o mar, só então, eles podem descansar, parar de correr. Existe uma ponte em Khartoum e embaixo da ponte os dois Nilos se conhecem. Se você ficar de pé na ponte e olhar para baixo, pode ver duas as duas águas juntas, se misturando.] (ABOULELA, 2001, p. 252 – Traduzido pela autora)

(...) She wanted to see minarets, boats fragile on the Nile, people. People like her father. (ABOULELA, 2001, p. 256)

(...) Ela queria ver os faróis, frágeis navios no Nilo, pessoas. Pessoas como o pai dela. (ABOULELA, 2001, p. 256 – Traduzido pela autora)

A terceira estratégia de escrita usada por Aboulela para compor o seu conto foi o Islamismo, que é apresentado no texto como uma falta de senso de perda. A religião é importante para Shadia, talvez a razão pela qual ela não quis tentar nada com Bryan em termos de amizade, mesmo quando o rapaz muda completamente por ela. “Shadia olhou para Bryan e ele estava diferente, diferente sem os brincos e o rabo de cavalo, transformado de algum jeito” (ABOULELA, 2001, p. 250 – Traduzido pela autora)

2 – Personagens

Shadia é uma sudanesa que foi para Aberdeen fazer mestrado em Estatística com outros africanos, entre eles está Asafa, o mais velho, Badr, o malaio e sua esposa, mencionados no episódio de racismo: “Ontem nossas janelas foram destruídas; minha esposa hoje ficou com medo de sair” (ABOULELA, 2001, p. 245 – Traduzido pela autora), duas turcas e um homem de Brunei.

A tensão que essas pessoas enfrentam é tão intensa que as faz ansiosas. Essa ansiedade é a causa da morte de um estudante nigeriano um ano antes deles chegarem à universidade. “Ano passado um nigeriano do mesmo curso cometeu suicídio. Cortou os próprios pulsos” (ABOULELA, 2001, p. 244).

Essa situação revela que a opressão sofrida por eles é imensa, o dano causado por ela é capaz de permitir que alguém cometa suicídio e isso preocupa Shadia e os outros estudantes. “Nós e eles, ela pensou. Aqueles que poderiam fazer bem, aqueles que poderiam rastejar, suar e mal conseguir passar” (ABOULELA, 2001, p. 245 – Traduzido pela autora); “Essas pessoas acreditam que mandam no mundo... e foram envolvidos pela aura da morte do estudante nigeriano” (ABOULELA, 2001, p. 245)

Outra personagem importante é Bryan, o escocês, ele está no topo na classe e por causa disso, Shadia pede as anotações dele, essa aproximação estabelece um relacionamento entre eles que pode ser uma tentativa de amizade ou talvez de um romance. A primeira impressão de Shadia sobre Bryan não é boa.

She watched him to judge if he was approachable. Next to the courteous Malaysian students, he was devoid of manner. He mumbled and slouched and did not speak with respect to the lectures. He spoke to them as if they were his equals. And he did silly things. When he wanted to throw a piece of paper in the bin, he squashed it into a ball and aimed it at the bin. If he missed, he muttered

under his breath. She thought that he was immature. (ABOULELA, 2001, p. 254)

Ela observou-o para julgar se ele era acessível. Junto aos estudantes malaios cortês, ele era desprovido de forma. Ele resmungou e relaxou ombros e não falou com relação às palestras. Ele falou com eles como se fossem seus iguais. E ele fez coisas tolas. Quando ele queria jogar um pedaço de papel no lixo, ele o esmagava em uma bola e apontava para o lixo. Se ele perdia, ele murmurava sob sua respiração. Ela pensou que ele era imaturo. (ABOULELA, 2001, p. 254 – Tradução da autora)

Durante o percurso da história, é possível conhecer outros personagens que irão ajudar a entender a personalidade de Shadia, entre eles, está Fareed, o noivo dela. O relacionamento deles é imperfeito e ela sabe, Fareed é um homem de negócio, herdeiro do império econômico do seu pai. Ele está preocupado com tudo: casamento, negócios, família, mas ele não tem a mesma preocupação sobre os estudos e as aflições de Shadia. “Não tinha tempo para falar sobre o seu curso no telefone, sem espaço para suas ansiedades. Fareed não estava interessado em seus estudos” (ABOULELA, 2001, p. 247 – Traduzido pela autora).”

A mãe de Shadia é o retrato de como uma mulher separada é vista naquela cultura. Quando Shadia conversa com Bryan na cafeteria, ela não sabe como definir a mãe, ela esconde a verdade propositalmente para falar da progenitora, mas a moça sabe exatamente o que falar sobre o pai dela; Shadia estava orgulhosa dele. Embora, Shadia se sentisse culpada por amar mais o pai do que a mãe, ela é parte de uma hegemonia patriarcal que é controlada pela Lei de Sharia, nome que se dá ao direito islâmico.

Mesmo que Shadia sintasse envergonhada de sua mãe, por outro lado, foi dela que veio o maior apoio; a mulher acreditava que se a filha conseguisse o título do mestrado, ela poderia ter o respeito dos familiares. “Foi a mãe dela que ficou mais entusiasmada com seus estudos para que ela conseguisse um título de pós-graduação na Inglaterra e então, ela tem uma carreira antes de casar “Esse caminho” sua mãe disse, “você irá ter o respeito dos seus cunhados” (ABOULELA, 2001, p. 247).

Nota-se que há dor nas palavras de sua mãe, a mulher foi traída pelo esposo e não aceitou o fato. Talvez, a mãe de Shadia não teve a chance de estudar, ela casou-se cedo, já que na cultura islâmica o casamento de jovens garotas com homens mais ricos é natural, essas mulheres dedicam-se completamente ao casamento e, provavelmente, sentem-se culpadas pelo fim do relacionamento.

Como Fareed, o pai da personagem é um homem rico, ele é médico, um especialista como ela orgulhosamente o descreve para Bryan “Meu pai, ela disse orgulhosamente, é um médico, um especialista” (ABOULELA, 2001, p. 251)

2.1 – Identidade

Identidade continua sendo um problema que ultrapassou a modernidade, disse Douglas Kellner em seu livro *Popular Culture and constructiong post modern identities* (1996) e é citado por Bauman em seu ensaio *From Pilgrim to tourist: a short story about identity*.

Discussões sobre identidade acontecem em diferentes campos de estudo: Filosofia, Sociologia e Antropologia tentam entender uma definição e como essa identidade começar.

Na Antropologia, por exemplo, identidade está relacionada a sinais, referências e influências que definem entendimento particular de uma entidade, portanto, a diferença entre o outro e entre si mesmo.

De acordo com Stuart Hall, identidade estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2011, p. 04), se é um movimento constante, pode-se dizer que a identidade é fluída, muda de acordo com suas experiências, história, cultura e língua. Identidade é mais sobre “quem nós queremos ser” do que “quem é você” ou “de onde você é?”

Enquanto Shadia está em Aberdeen, ela precisa lidar com questões de identidades. Um episódio põe à tona quem ela é quando ela aceita ir ao museu com Bryan. Andar sozinha com um homem, para ela, é muito desconfortável, principalmente porque em seu país não é aceitável que uma moça ande sozinha com um homem desconhecido. Até mesmo com o seu noivo, ela evitava ficar sozinha.

In Khartoum, she avoided being alone with Fareed. She preferred it when they were with others: their families, their many mutual friends. If they were ever alone, she imagined that her mother or her sister was with them, could hear them, and she spoke to Fareed with that audience in mind. (ABOULELA, 2001, p. 252)

Em Khartoum, ela evitava ficar sozinha com Fareed. Ela prefere quando estão com os outros: familiares ou amigos em comum. Se eles estavam sozinhos, ela imaginava que sua mãe ou sua irmã estavam com eles, podia ouvi-las, e ela conversava com Fareed com uma audiência na cabeça. (ABOULELA, 2001, P. 252 – Traduzido pela autora)

Mas, com Bryan, um homem que não era nem Muçulmano e nem africano, Shadia parece em paz. Embora a cafeteria estivesse cheia de gente, incluindo seus

amigos, isso revela o quão distant ela estava de sua cultura, a partir desse momento, podemos dizer que Shadia estava perdendo a sua identidade cultural.

A reação dos conterraneos de Shadia prova essa estranheza oriental quando Bryan e Shadia estão andando pela cafeteria. “Ao atravessar a cafeteria, a turma os viu juntos e ergueu suas perfeitas sombrancelhas. Badr encontrou os olhos de Shadia e rapidamente desviou.” (ABOULELA, 2001, p. 250)

Mesmo assim, essa situação é tão estranha que ela passa a acreditar que ela é um monstro, um demônio. Sua atitude com Bryan a faz sentir como uma traidora como seu pai e isso a preocupa, principalmente quando relacionado com ela mesma, seu comportamento, o motivo dela estar tão ansiosa para ir ao museu com Bryan e porque ela não falou sobre Fareed.

“She should have said to Bryan, when they first held their coffee mugs in their hands and were searching for an empty table. ‘Let’s sit with Asafa and the others.’ Mistakes follow mistakes” (ABOULELA, 2001, p. 250)

Ela deveria ter dito a Bryan, enquanto seguravam suas xícaras de café nas mãos e quando procuraram por uma mesa vazia. ‘Vamos sentar com Asafa e os outros’ Erros seguido de erros. (ABOULELA, 2001, p. 250 – Traduzido pela autora).

“No sleep for guilty, no rest, she should have said No, I can’t go, no I have too much catching up to do. No sleep for the guilty, the memories come from another continent” (ABOULELA, 2001, p. 253).

Sem sono para a culpa, sem descanso, ela deveria ter dito não, eu não posso ir, eu tenho muita coisa para recuperar. Sem sono para a culpa, as memórias vinham de outro continente. (ABOULELA, 2001, p. 253 – Traduzido pela autora).

“She should have told Bryan she was engaged to married, mentioned it casually” (ABOULELA, 2001, p. 253).

Ela deveria ter dito a Bryan que ela estava prestes a casa, mencionado ocasionalmente. (ABOULELA, 2001, p. 253 – Traduzido pela autora).

A culpa por aceitar o convite de Bryan era tão forte que Shadia começou a pensar que não era merecedora de tudo que tinha e o medo de não ser boa o suficiente veio a tona, de novo. “ele – Fareed – não deveria ter deixado-a ir. Ela não estava lidando com a coisa toda, não estava lidando com o estresse” (ABOULELA, 2001, p. 254), o sentimento de “não ser boa o suficiente” tinha passado com ajuda das anotações de Bryan. “Obrigada pelas anotações. Elas são muito boas. Acho que posso não falhar, no final das contas. Acho que tenho chances de passar.” (ABOULELA, 2001, p. 249 – Traduzido pela autora)

Shadia será o agente transformador para Bryan, não de propósito, mas porque ele começa a nutrir sentimentos por ela. A opinião de Shadia importa muito para Bryan, tanto que ele é capaz de modificar seus trejeitos por causa dela. “O brinco a

deixava com medo” (ABOULELA, 2001, p. 243) “ “Ela disse, eu não gosto do seu brinco” (ABOULELA, 2001, p. 249), “Ele levantou as mãos para sua orelha e tirou o brinco” (249). “Ela mergulhou em frente, sem cuidados agora, imprudente, eu não gosto de seu cabelo longo” (249). “Bryan sentou uma fila a frente, o que ela podia sempre olhar para o seu cabelo, mas ele cortou, não tinha nenhum rabo de cavalo hoje” (ABOULELA, 2001, p. 250)

Primeiramente, ela olhou surpresa, até perceber o efeito que ela causou nele. “Em algum lugar dentro, no fundo, sob a crosta da vaidade, com a essência não adulterada, ela iria brilhar e estar em temor, e ser humilde para pensar,” Isto é só para mim, ele cortou o cabelo para mim” (ABOULELA, 2001, p. 250 – Traduzido pela autora)

Ambos os personagens lidam com o fato de que suas identidades foram modificadas através da vivência um com o outro, o processo de Shadia foi, claramente, mais difícil e dolorido, certamente, devido a sua posição como colonizada; a diferença entre os dois processos é que Bryan queria mudar. Essa situação retoma a ideia de Hall de que a identidade:

(...) não é unificada, que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. (HALL, 2001, p. 04)

3 – Tempo e espaço

A narrativa ocorre nos primeiros dias de Shadia na universidade para o seu mestrado. “Os primeiros dias de termo, quando as aulas começaram para o mestrado em Estatística” (ABOULELA, 2001, p. 244 – Traduzido pela autora).

O tempo psicológico é marcado com flashbacks, essas memórias estão presentes nos indivíduos diaspóricos como nostalgia e saudades de casa. De acordo com Baumam, em seu ensaio *From Pilgrim to tourist* “saudades significa o sonho de pertencimento de estar no lugar, e não meramente *estar*.”. Porém Shadia possuía um sentimento de não pertencimento. “Ela não deveria estar ali, não tinha nada para ela ali.” (ABOULELA, 2001, p. 256 – Tradução da autora)

Shadia teve diversas nostalgias: quando ela olhou o cabelo de Bryan e lembrou-se de sua boneca, o tempo – muito frio -, os finais de semana em Khartoum, mas apenas em um momento ela sente falta mesmo de sua casa. “Ela foi ao museu

esperando ver o pôr-do-sol e fotografias de Nile, alguma coisa que aliviasse a sua saudade: um conforto, uma mensagem.” (ABOULELA, 2001, p. 256 – Tradução da autora)

Existem 4 espaços principais no conto: a universidade, a cafeteria, o local onde Shadia mora e o museu. Todos os espaços desempenham um papel diferente na história, porém é no museu que o climax acontece.

O museu escocês na África funciona como um local de poder imperial, colocando Shadia fora da comunidade que produz este poder. Aboulela oferece uma crítica mordaz da historiografia ocidental, mas curiosamente esta crítica é equilibrada por ela menos do que o retrato simpático do Shadia, que não é sincero, extrema na consciência de classes e às vezes muito cruel. (...) as memórias e recordações particulares representados evitam qualquer terreno comum sobre como construir uma ligação inter-cultural. (No artigo: *Strategic Nostalgia, Islam and cultural translation in Leila Aboulela's The Translator and Coloured Lights.*)

No museu, é possível encontrar artefatos que foram trazidos da África, não para enaltecer a cultura africana, mas sim como troféus de conquistadores e invasores. “Eles sabia o que queriam trazer de volta: algodão – banhado pelo Nilo Azul, o rio Zambezi” (ABOULELA, 2001, p. 256 – Traduzido pela autora)

Nada naquele lugar remetia Shadia a sua terra, nada a levava de volta para o Sudão, essas memórias presentes no museu não pertenciam à ela tampouco ao povo africano, ao invés disso, o museu era a marca da dominação europeia, uma África vista e feita para os europeus.

Brayn ainda tenta entender o motivo pelo qual os colonizadores fizeram aquilo, nesse momento, ele vê as viagens para explorar a África como uma metáfora a sua própria vida. Ele quer fugir dali, ir para qualquer lugar, porém esse desejo revela muito sobre o modelo de identidade que podemos atribuir ao rapaz.

Nesse momento, as diferenças culturais e identitárias entre Bryan e Shadia cresce, e baseando na definição de Bauman sobre modelos de identidade, é correto afirmar que Bryan é um turista, enquanto Shadia – que está a procura de algo maior do que ela – pode ser considerada como uma peregrina.

“He was on a plateau, not like her. She was fighting and struggling for a piece of paper that would say she was awarded an M.Sc. from British university. For him, the course was a continuation” (ABOULELA, 2001, p. 257)

“Ele estava no alto, não como ela. Ela estava lutando por um pedaço de papel que poderia dizer que tinha conseguido um mestrado em uma universidade britânica. Para ele, o curso era uma continuação” (ABOULELA, 2001, p. 257)

De acordo com Bauman “os turistas desloca-se com um propósito (ou assim pensa deslocar-se). Seus movimentos fazem-se antes do mais “a fim de”, e só secundariamente (se é que nalguma medida) “por causa de”; o turista é um caçados consciente e sistemático de experiências, de uma experiência nova e diferente, da experiência da diferença e da novidade.” (BAUMAN, in HALL, 2001)

Sob a desculpa de sua religião, Shadia fugiu de Bryan depois que ele tocou em seu braço, "ninguém tinha tocado antes, nem desde que ela tinha dado o abraço de adeus na mãe. Agora, há meses neste país e ninguém havia tocado" (257). Este momento confirma a tensão entre eles e ela rejeitou Bryan como amigo ou amante.

“They are telling lies in this museum” she said. “Don’t believe them. It’s all wrong, It’s not jungles and antelopes, it’s people. We have things like computers and cars. We have 7-Up in Africa, and some people, a few people have bathrooms with golden taps... I shouldn’t be here with you. You shouldn’t talk to me...” (ABOULELA, 2001, p. 258)

"Eles estão dizendo mentiras neste museu", disse ela. "Não acredite neles. Está tudo errado, não é selvas e antílopes, são as pessoas. Temos coisas como computadores e automóveis. Nós temos 7-Up, na África, e algumas pessoas, algumas pessoas têm banheiros com torneiras de ouro... Eu não deveria estar aqui com você. Você não deve falar comigo ... " (ABOULELA, 2001, p. 258)

O espaço do museu e suas lutas pessoais com o curso e o país foram suficiente para Shadia. Ela o rejeitou e derrotou o seu desejo de se conectar com Bryan, de alguma forma.

He didn't know it was a steep path she had no strength for. He didn't understand. Many things, years and landscapes, gulfs. If she was strong she would have explained and not tired of explaining. She would have patiently taught him another language, letters curved like the epsilon and gamma he knew from mathematics. If she was not small in the museum, if she was really strong, she would have made his trip to Mecca real, not only in a book. (ABOULELA, 2001, p. 119)

Ele não sabia que era um caminho íngreme que ela não tinha força. Ele não entendia. Muitas coisas, anos e paisagens, golfos. Se ela fosse forte, ela teria explicado e não teria cansado de explicar. Ela teria pacientemente ensinado-lhe uma outra língua, letras curvas como a epsilon e gama, ele sabia da matemática. Se ela não fosse pequena no museu, se ela era realmente forte, ela teria feito a viagem a Meca real, não apenas em um livro. (ABOULELA, 2001, p. 119 – Tradução da autora)

III – Conclusão

Para concluir, a narrativa de Aboulela é rica em cultura, o autor sabe como trabalhar com assuntos polêmicos com uma maneira delicada. No Museu, Sharia é

uma representação perfeita de mulheres muçulmanas que é diferente dos que estamos acostumados a ver. Ela tem lutas e lida com isso. Ela se torna uma nova mulher, provavelmente mais forte do que antes. Ela também criou um ambiente de diáspora que faz com que seja causada nostalgia nos personagens. No entanto, Aboulela mostra a importância dos lugares deixados para trás sem perder toda a sua representação cultural. O conto também nos ajuda a compreender como a diáspora e os efeitos do choque cultural pode ser refletidos na (des)construção da identidade.

IV – Referências

ABOULELA, Leila. **The Museum**. In OBRADOVIC, Nadezda. *The Anchor Book of Modern African Stories*. United States: Anchor Book, 2002. p. 243

BAUMAN, Zygmunt. **From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity**. In HALL, Stuart; DU GAY, Paul. *Questions of Cultural Identity*. London 1996 p. 18

BONNICI, Thomas; CORREA, Halline C. M. O. **Tensões Diáspóricas em The Museum (2001), de Leila Aboulela**. Uniletras, UEPG, vol. 01, p. 17.

HALL, Stuart. **Introduction: Who Needs 'Identity'**. In DU GAY, Paul; HALL, Stuart. *Questions of Cultural Identity*. London 1996 p. 01

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

Strategic Nostalgia, Islam and cultural translation in Leila Aboulela's The Translator and Coloured Lights. Disponível em

<https://www.thefreelibrary.com/Strategic+Nostalgia,+Islam+and+cultural+translation+in+Leila...-a0194279515>, acesso em 08/10/2016.

INTERSECÇÕES ROMÂNTICAS DOS POETAS ÁLVARES DE AZEVEDO E SOARES DE PASSOS*

Miquéias Moreira de Araújo⁶

Sara Rogéria Santos Barbosa

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar mais detidamente as relações de configuração e convergência da produção poética realizada no Brasil e em Portugal em meados do século XIX chamada de ultrarromantismo. O estudo traz os autores românticos Soares de Passos (1826-1860) e Álvares de Azevedo (1831-1852) por serem os nomes mais considerados quanto ao que se convencionou chamar de mal-do-século. O trabalho, portanto, analisou traços formais do referido gênero de modo a confirmar a hipótese de que o pessimismo se presentifica nos poemas ultrarromânticos *Noivado no Sepulcro* (1856), de Soares Passos, e *Se eu morresse amanhã* (1853), de Álvares de Azevedo. Para que isso fosse possível, fez-se necessário investigar se há convergência temática e característica nas obras dos dois autores elegidos neste estudo, uma vez que ambas são contemporâneas cronológica e esteticamente. Os poemas anteriormente indicados são o objeto de análise deste estudo e sobre eles foram feitas as devidas comparações e distanciamentos segundo o método do teórico Van Tieghem (1931), a fim de verificar a veracidade ou não da hipótese proposta. Como base historiográfica, foram utilizados os teóricos Candido (2002) Bosi (1983), Massaud (2008), dentre outros, que constituem reflexões bastante fecundas em torno da importância da pesquisa do gênero analisado.

Palavras chave: Literatura comparada. Ultrarromantismo. Pessimismo.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo examinar más de cerca la configuración de las relaciones y la convergencia de la producción poética llevadas a cabo en Brasil y Portugal en la llamada ultrarromanticismo de mediados del siglo XIX. El estudio aporta autores románticos Soares de Passos (1826-1860) y Alvares de Azevedo (1831-1852), sean los nombres más reconocidos como la llamada de siglo malo. El trabajo, por lo tanto, analiza las características formales de ese género para confirmar la hipótesis de que el pesimismo se hace presente en ultrarromânticos poemas de compromiso en el Sepulcro (1856), Soares Passos, y si yo muriera mañana (1853), de Alvares de Azevedo. Para que esto sea posible, es necesario investigar si existe el tema de la convergencia y cuentan con las obras de los dos autores elegidos en este estudio, ya que ambos son cronológico contemporánea y estéticamente. Los poemas mencionados anteriormente son objeto de análisis de este estudio y en ellos se hicieron las comparaciones y diferencias necesarias de acuerdo con el método del valor teórico Van Tieghem (1931) con el fin de verificar la exactitud o inexactitud de la hipótesis propuesta. Como base historiográfica, se utilizaron los Candido teórico (2002) Bosi (1983), Massaud (2008), entre otros, que son reflexiones muy fructíferas sobre la importancia de la investigación analizó el género.

*Trabalho elaborado sob a orientação da professora Mestre.

⁶Acadêmico do 6º período, Curso de Letras, Faculdade São Luís de França. Email- miikeiasmoreira@gmail.com

Palabras clave: La literatura comparada. Ultra-romanticismo. El pesimismo.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em romantismo, rapidamente fazendo associação com algo sentimentalmente bom, alegre, capaz de emocionar tanto aquele que é objeto da mensagem quanto quem apenas a ouve. No entanto, quando se trata de Romantismo, não a qualidade da pessoa que é romântica, mas a escola literária ocorrida no início do século XIX, mais precisamente a segunda geração, percebemos que a essa felicidade passar ao largo. O sentimento de felicidade dá lugar à melancolia, à solidão, ao pessimismo, ao desejo de morrer e isso não ficou reservado a apenas um autor. Tal condição foi tão significativa que marcação uma geração inteira, tanto na prosa quanto no verso e a ela se deu o nome de Geração Ultrarromântica ou Mal do Século. Nela, este trabalho foi buscar inspiração para ser realizado, precisamente no pessimismo presente em obras de um português, Soares de Passos, e um brasileiro, Álvares de Azevedo. Pois ao comparar as obras de Soares de Passos e Álvares de Azevedo, buscou-se desvendar o pensamento de um período heterogêneo, multifacetado e mais complexo do que aparenta ser. Desta forma, a partir do estudo comparativo dos poemas românticos *Noivado no sepulcro* (1856), do poeta português Soares de Passos, e *Se eu morresse amanhã* (1853), do brasileiro Álvares de Azevedo, destacou-se as características que fazem deles textos ultrarromânticos.

No primeiro momento, pretendeu-se constituir um corpus no qual fosse possível estabelecer um diálogo entre textos historiográficos, biográficos, diários, poemas ou até mesmo memórias publicadas na época ou posteriormente que dialoguem, em perspectiva crítica, com a referida temática e, por conseguinte, com o ambiente vigente na sociedade brasileira e portuguesa em meados do século XIX, com intuito de ressaltar a importância dos poetas para a estética a que se filiam os respectivos autores. Como no Brasil, os poetas e autores portugueses engajavam-se na política e isso os tornava influentes não só no meio literário como no cultural e político. Esse engajamento é perceptível em alguns poemas do início do século XIX. No que tange a esse assunto, Ramos (1992, p. 483) assevera que aqueles “intelectuais portugueses, à semelhança do que acontecia na Europa, envolvem-se

em questões políticas e por isso eram atores políticos ativos, debatiam-se em torno de questões ideológicas determinantes na governação do país”.

Candido (2002), diz que governo português no Brasil trouxe uma perspectiva cultural que do ponto de vista histórico é transformador. Derivado também da ascensão da burguesia houve necessidade de criar algo característico que retratasse o que se passava na sociedade da época. Veio nesse contexto conturbado o que podemos classificar como literatura da burguesia. Que foi derivado após a independência poi segundo, Candido (2002), um sentimento e desejo de autonomia literária foi estabelecida, o que fez com que o Romantismo fosse favorável à expressão própria.

Enquanto no Brasil a primeira geração romântica estava preocupada com o nacionalismo, em Portugal os poetas preocupavam-se com os combates políticos já que o país enfrentava uma séria crise política e econômica devido à fuga da família real para o Brasil colônia. Almeida Garrett, o principal nome desse período, trouxe para sua poesia esses embates, tentando encorajar seus compatriotas a não aceitarem o regime inglês que havia se instalado em sua nação, oriundo da ausência da corte portuguesa (CANDIDO, 2002).

2 Soares de Passos e Álvares de Azevedo: um caso de pessimismo na literatura romântica

Já a segunda geração romântica é marcada por características que dão a tônica do período: o desencanto com a vida associado ao extremo sentimento amoroso. Aqui, duas figuras se destacam: uma brasileira, Álvares de Azevedo, uma portuguesa, Soares de Passos. Profícuos em suas produções literárias de fies à estética que abraçaram, de sorte que é impossível se reportar a ela sem que eles sejam mencionados. É legítimo afirmar que Álvares de Azevedo mostrou-se extremante relevante para a produção poética no Brasil, como diz Bosi (1983, p 54) ao afirmar que “Álvares de Azevedo foi o escritor mais bem-dotado de sua geração”. Por seu turno, Candido (1999, p. 43) considera Azevedo “o poeta mais interessante do Romantismo brasileiro”.

Manuel Antônio Álvares de Azevedo é filho de Inácio Manuel Álvares de Azevedo e Maria Luísa Mota Azevedo, nasceu na cidade de São Paulo, Império do

Brasil, em 12 de setembro de 1831. Mudou-se logo cedo para cidade do Rio de Janeiro onde iniciou seus estudos e perdeu seu irmão mais novo Inácio Manuel logo após a mudança. Alguns anos depois ingressa na Faculdade de Direito de São Paulo onde conhece José de Alencar, outro importante nome da literatura brasileira. Em 1852, enquanto cursava o quarto ano da faculdade, Álvares sofre complicações devido a uma queda de cavalo e descobre um tumor na fossa ilíaca que logo é retirado, porém o romântico teve uma infecção de 40 dias que o levou a morte (BUENO, 2000; BOSI, 2004).

Bueno (2000, p.82) faz uma comparação sobre o paradoxo da personalidade do poeta e diz que a "característica quase esquizoide da alma de Álvares de Azevedo", dissocia de sua obra "onde não faltam bebedeiras e orgias altamente byronianas" e de sua vida de "excelente e responsabilíssimo aluno, de enorme afeição familiar e provavelmente bastante casto". Segundo Iannone (2004), o byronismo era um tipo de modismo entre os poetas e acadêmicos brasileiros de modo extremamente acentuado. Dessa forma, justifica afirmar que os poetas estavam inseridos num contexto cujas tendências sociais eram extremamente acentuadas, como afirma Candido (2006, p. 163) para quem "É a típica tonalidade paulistana, difundida por todo o país, contribuição original desta cidade ao Romantismo brasileiro, ligada à pessoa e à obra de Álvares de Azevedo".

Do outro lado do Atlântico está o ultrarromântico António Augusto Soares de Passos. Nasceu em 27 de setembro de 1826, no Porto, e faleceu em 08 de fevereiro de 1860. De família de comerciantes burguesa, viveu a infância com o pai ausente por causa de perseguições que lhe imputaram por conta de suas ideias liberais durante as guerras civis. Ingressou na Universidade de Coimbra, em 1849, para tirar o curso de Direito. Em 1854, já formado, regressou ao Porto e, depois de uma passagem pelo Tribunal da Relação do Porto, decidiu dedicar-se exclusivamente à literatura. Para isso, colaborou ativamente nos jornais de poesia "O Bardo" (1852-1854), "A Grinalda" (1855-1869) e preparou a edição em volume das suas "Poesias" (1856) (MOISÉS, 1974).

Os seus poemas são fruto de uma mistura entre a angústia da sensação da proximidade da morte precoce e o desgosto pela situação em que se encontrava o seu país. Soares de Passos sabia alternar esses aspectos sombrios a momentos de

extrema confiança na mudança das condições sociais. Essas oposições dramáticas talvez sejam a causa da visão trágica com que o poeta entende o mundo. Quando parte para a religião, foca a tragédia de Deus castigando todos; quando foca a História, mostra uma sucessão de episódios lastimosos; quando olha o cotidiano, analisa somente a desgraça.

3 Intenções intersecções românticas

Apresentados os dois poetas e as poesias objeto deste estudo, passa-se agora à leitura comparada a fim de estabelecer intersecções entre elas. Para tanto, foi utilizado o método de Tieghem (1931), que adota um parâmetro investigativo a fim de propiciar melhor compreensão do objeto estudado. Tal metodologia facilitou estabelecer os caminhos traçados pelos autores para criação das respectivas obras, tanto na estética a que se afiliam, como também nas suas relações sociais do contexto em que são contemporâneos. Para isso foi usado o teórico Van Tieghem (1931), pois para ele a literatura comparada está baseada em analisar as influências ocorridas entre duas literaturas de modo que ele estabelece os seguintes parâmetros para a investigação:

- a) gêneros e estilos (genealogia);
- b) temas, tipos e lendas ou mitos (tematologia);
- c) ideias e sentimentos (mentalidades);
- d) sucessos e influências tratam da recepção, da repercussão;
- e) fontes (cronologia);

Seguindo o referido método, os poetas Álvares de Azevedo e Soares de Passos enquadram-se primeiramente no que se diz respeito à fonte (cronologia), pois para o teórico Bosi (1983) a literatura romântica era formada essencialmente pela juventude. Nesse aspecto, pode-se afirmar que os dois poetas estabelecidos nesse estudo são participantes deste grupo, já que iniciaram sua vida poética próxima aos 20 anos de idade. As reflexões fecundas sobre a alma, o amor e o existencialismo encontradas nas obras revelam uma maturidade eminente que intriga ao falar de autores tão jovens. Percebeu-se aqui outro ponto importante, segundo Van Tieghem (1931): as ideias e sentimentos (mentalidades) são pontuais para a convergência analisada na vida dos autores. Isso de fato é algo característico da tendência

pessimista. Esse é outro ponto que aponta a metodologia de pesquisa de Tieghem que é relacionado aos temas, tipos e lendas ou mitos (tematologia), traduzidos no sentimentalismo encontrado no ultrarromantismo dos poemas aqui estudados. Para Moisés,

[...] balada e a tendência literária em que se inscreve, cheiram a coisas peremptas ou amarradas a uma tábua de valores superados. Todavia, há que ter em conta a psicose ultrarromântica quando se pretende rastrear as origens de alguns “ismos” modernos, como o Existencialismo ou, de certo modo, o Surrealismo. (MOISÉS, 1974, p. 282).

Começamos aqui a estabelecer os traços formais dos poemas dos autores elegidos para o presente estudo, a fim de determinar se a hipótese da pesquisa será confirmada ou desmentida, para isso faremos inicialmente a análise da estrutura dos poemas e em seguida estabeleceremos a relação de convergência na estética dos autores.

“Se Eu Morresse amanhã” (Álvares de Azevedo) Lira dos Vinte Anos

*Se eu morresse amanhã, viria ao menos
Fechar meus olhos minha triste irmã;
Minha mãe de saudades morreria
Se eu morresse amanhã!*

*Quanta glória pressinto em meu futuro!
Que aurora de porvir e que manhã!
Eu perdera chorando essas coroas
Se eu morresse amanhã!*

*Que sol! que céu azul! que doce n'alva
Acorda a natureza mais louçã!
Não me batera tanto amor no peito
Se eu morresse amanhã!*

*Mas essa dor da vida que devora
A ânsia de glória, o dolorido afã...
A dor no peito emudecera ao menos
Se eu morresse amanhã!*

Podemos verificar que o poema *Se eu morresse amanhã* é composto por quatro quadras em versos e a estrutura rítmica segue o esquema: A, B, A, B. A primeira estrofe mostra claramente que o poema é algo da imaginação poética, característica legitimamente romântico por se tratar de algo que passa na cabeça e nos sentimentos do escritor. Ainda nessa estrofe, há a invocação da figura da irmã e em uma crescente questiona se sua mãe morreria de saudades. Característico do pessimismo achar que seria abandonado após a morte.

O poeta mostra na segunda estrofe que não há glória na morte e entregando-se deixaria de fazer coisas gloriosas. Trazendo uma alusão também sobre a sociedade burguesa que tinha desejo de glória. Já na terceira estrofe o poeta faz exaltação à natureza e ao sol, coisas que são apenas vistas enquanto há vida. Caso morresse não mais veria essas maravilhas. Deixar para a última estrofe essa dor seria uma forma de justificar o desejo pela morte como uma última saída. Ele, por fim, acredita que a morte trará calma prevendo assim o que viria acontecer.

“O Noivado do Sepulcro” (Soares de Passos) Balada

Vai alta a lua! na mansão da morte Já meia-noite com vagar soou; Que paz tranquila; dos vaivéns da sorte Só tem descanso quem ali baixou.

Que paz tranquila!...mas eis longe, ao longe Funérea campã com fragor rangeu; Branco fantasma semelhante a um monge, Dentre os sepulcros a cabeça ergueu.

Ergueu-se, ergueu-se!...na amplidão celeste Campeia a lua com sinistra luz; O vento geme no feral cipreste, O mocho pia na marmórea cruz.

Ergueu-se, ergueu-se!...com sombrio espanto Olhou em roda... não achou ninguém... Por entre as campas, arrastando o manto, Com lentos passos caminhou além.

Chegando perto duma cruz alçada, Que entre os ciprestes alvejava ao fim, Parou, sentou-se com a voz magoada Os ecos tristes acordou assim: “Mulher formosa, que adorei na vida, E que na tumba não cessei de amar, Por que atraíças, desleal, mentida, O amor eterno que te ouvi jurar?”

Amor! engano que na campã finda, Que a morte despe da ilusão falaz: Quem dentre os vivos se lembrara ainda Do pobre morto que na terra jaz?

Abandonado neste chão repousa Há já três dias, e não vens aqui... Ai, quão pesada me tem sido a lousa Sobre este peito que bateu por ti!

Ai quão pesada me tem sido!”e em meio A fronte exausta lhe pendeu na mão, E entre soluços arrancou do seio Fundo suspiro de cruel paixão.

“Talvez que rindo dos protestos nossos, Gozes com outro d'infernal prazer; E o

olvido cobrirá meus ossos Na fria terra sem vingança ter!” –

“Ó nunca, nunca!”de saudade infinita, Responde um eco suspirando além... – “Ó nunca, nunca!” repetiu ainda Formosa virgem que em seus braços tem.

Cobrem-lhe as formas divinais, airosas. Longas roupagens de nevado cor; Singelac'roa de virgíneas rosas Lhe cerca a fronte dum mortal palor.

“Não, não perdeste meu amor jurado: Vês este peito? reina a morte aqui... É já sem forças, ai de mim, gelado, Mas ainda pulsa com amor por ti.

Feliz que pude acompanhar-te ao fundo Da sepultura, sucumbindo à dor: Deixei a vida... que importava o mundo, O mundo em trevas sem a luz do amor?

Saudosa ao longe vês no céu a lua?” – “Ó vejo sim... recordação fatal” – Foi à luz dela que jurei ser tua Durante a vida, e na mansão final.

Ó vem! se nunca te cingi ao peito, Hoje o sepulcro nos reúne enfim... Quero o repouso do teu frio leito, Quero-te unido para sempre a mim!

E ao som dos pios co cantor funéreo, E à luz da lua de sinistro alvor, Junto ao cruzeiro, sepulcral mistério Foi celebrado, d'infeliz amor.

Quando risonho despontava o dia, Já desse drama nada havia então, Mais que uma tumba funeral vazia, Quebrada a lousa por ignota mão.

Porém mais tarde, quando foi volvido Das sepulturas o gelado pó, Dois esqueletos, um

*ao outro unido, Foram achados num
sepulcro só.*

O poema *O Noivado do Sepulcro* é composto por dezenove quadras em versos decassílabos e conta a história de um amor que supera a morte, a partir de um casal de esqueletos, e a estrutura rítmica segue o esquema: A, B, A, B. Vemos características do ultrarromantismo presentes no ambiente fantasmagórico, mágico, funéreo, o exagerado tom melodramático, o amor idealizado e não consumado, acima de todas as convenções sociais, e “espirituais”, visto que o noivado se dá “além-túmulo”. A relação de amor e morte, não raro dotados de excessiva teatralidade shakespeariana, o ímpeto desmedido, irracional, o anseio pelo infinito, o clima noturno, os ideais transcendentais, tudo se faz presente nesse poema.

Na primeira estrofe, percebe-se o valor da morte e a recompensa em forma de alívio à dor do espírito, como a cura da alma, recompensa essa vista quando ele diz “mansão” que retrata casa ou lugar de conforto e descanso. Na segunda estrofe, insere-se o elemento fantástico fascinante retratado pelo fantasma que se levanta de seu sepulcro em busca do amor não vivido em vida. Já a terceira estrofe, o poeta traz à tona contradição e dualidade dos românticos: “Campeia a lua com sinistra luz”. Essa contradição justifica-se, pois o significado da noite para os românticos é conhecido como a escuridão da alma e dos pensamentos irracionais já que a noite aflora seus piores medos. Em oposição, as “luzes” trariam o sentimento de salvação que nesse caso não acontece, a luz sinistra revela dúvida e insegurança de acordo com Béguin(1993, p. 25), “De lamúltiple y contradictoria herenciadel siglo XVIII, el romântico recoge de preferencia las afirmaciones irracionalistas o lastradiciones místicas”. Vemos aqui que poema foge do pensamento racional, pois os românticos acreditam que o racionalismo era uma farsa opondo-se à sociedade da época.

Nas sexta, sétima e oitava estrofes, o personagem principal do poema toma a frente. Questiona supostas traições de sua amada “Por que atraíças desleal, mentira, / O amor eterno que te ouvi jurar? “Ele traz novamente a morte como algo que liberta e mostra a verdade”. “Que a morte despe da ilusão falaz” e o abandono dos vivos para com ele em especial sua amada “Quem dentre os vivos se lembrara de ainda Do pobre morto que na

terra jaz”?” As lamentações prosseguem no ato extremamente romântico de maldizer e sofrer antecipadamente mostrando aqui claramente uma característica pessimista em relação à sociedade e à hipocrisia humana.

O trigésimo sétimo e o trigésimo oitavo versos, “Talvez que rindo dos protestos nossos, / Gozes com outro d’infernal prazer;” trazem o ciúme injustificado do amante em relação à sua amada e apresenta o ato sexual, ou seja, a consumação carnal do amor idealizado, como algo impuro, devasso, em suma, “infernai”. Por outro lado, a expressão “protestos nossos” demonstra o espírito de revolta do romantismo, nesse caso, lutar contra as convenções sociais em nome de um amor que ultrapassa qualquer fronteira. Fica, portanto, subentendido que o casal enfrentou, durante a vida.

Nas estrofes 13 e 14, a mulher confirma a promessa de amor feita a ele, à luz do luar. A promessa de amor eterno do casal está presente nos versos 59 e 60: “Foi à luz dela que jurei ser tua/ Durante a vida, e na mansão final.” As quatro últimas estrofes narram o encontro do casal num só sepulcro, celebrando, por fim, a promessa de união eterna: “(...) uma tumba funeral vazia. (...). Dois esqueletos, um ao outro unido, / Foram achados num sepulcro só.”. É notória à fuga ao pensamento racional do texto o poeta Soares pouco se importa com o que é verdade ou ilusão o poema em todo seu sentido mostra a oposição ao que é real ou o que é lúcido o personagem principal assim como o autor foge da lucidez da escola iluminista que é algo totalmente verídico como foi apontado anteriormente nesse trabalho.

Considerações Finais

Após cotejar as obras dos poetas, foi possível estabelecer que elas eram convergentes quanto ao tema, a comparação com base no contexto em que estavam inseridos os escritores e também seguindo os parâmetros estabelecidos anteriormente para que isso fosse viável, pois como é possível verificar na análise os poemas apesar de terem sofrido influências de países diferentes em costumes e modo de vida, seguem com o mesmo tema que é o ultrarromantismo. Tal fato possibilitou constatar a genialidade dos autores e sua

importância para o gênero literário a que pertencem. Álvares de Azevedo e Soares de Passos exerceram não só papel fundamental para a literatura como igualmente para a história dos seus países. O estudo comprovou a convergência temática e estética de suas obras confirmando assim a hipótese da pesquisa de que o pessimismo presentifica-se nos poemas analisados.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 15
- BÉGUIN, Albert. **El Alma Romántica y el Sueño: Ensayo sobre el romanticismo alemán y la poesía francesa**. Trad.:
- BUENO, A. (Org.). **Obra Completa de Álvares de Azevedo**. São Paulo: Nova Aguilar, 2000
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CANDIDO, Antônio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- _____. **O Romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2002.
- _____. **Formação da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2009.
- COUTINHO, Eduardo F. **Mutações do comparatismo no universo latino-americano: a questão da historiografia literária**. In: SCHMIDT, Rita T. Sob presente: intervenções comparatistas. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2010.
- CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 2000.
- DUPAS, G. **O mito do progresso**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- LOURO, Carlos Alberto Fonseca. **Horácio em A vida de Soares de Passos**. Coimbra: INIC, 1978.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- _____. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- _____. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 2008.
- RAMOS, Rui. **A formação da intelligentsia portuguesa (1860-1880)**. «Análise Social», vol. XXVII (116-117). Lisboa: ICS, p. 483-528.

UM CONTO DE TESTEMUNHO TORTURADOR

Josefa Felix do Nascimento¹

Diogo Daniel Menezes dos Santos²

Luiz Eduardo da Silva Andrade³

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o conto “O leite em pó da bondade humana” de Haroldo Maranhão, assim como fomentar um pouco as questões que envolvem o período ao qual se insere a obra. Trataremos também um pouco sobre a linguagem utilizada pelo escritor e seu período de inserção, o qual sujeita-se com o contexto histórico. Assim, tem-se por finalidade tratar da estética narrativa que se resume numa linguagem que causa abjeção de um realismo grotesco, isso permitirá uma clareza para que se compreenda a figura do torturador e do prisioneiro, enfocando as relações entre a literatura e a história, assim podendo identificar e analisar os aspectos recorrentes no conto que se enfatizam num relato da tortura ligado ao relato do período de Regime Militar brasileiro. Para tanto, baseamo-nos nas leituras de Moisés (2003), Maranhão (1975), Candido (2000), a fim de indicar possíveis relações do conto de Haroldo Maranhão com as probabilidades leitoras entre leitura, crítica literária e fator social que nos remete a época da Ditadura Militar.

Palavras-chave: Conto. Literatura. Ditadura Militar. Tortura.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar el cuento “O leite em pó da bondade humana” de Haroldo Maranhão, así como fomentar un poco las cuestiones que envuelven el período lo cual está inserido la obra. Trataremos también un poco sobre el lenguaje utilizada por el escritor y su período de inserción, lo cual se sujeta con el contexto histórico. Así se tiene por finalidad tratar de la estética narrativa que se resumen en un lenguaje que hace la abyección de un realismo grotesco, eso permitirá una clareza para que se comprenda la figura del torturador y del prisionero, enfocando las relaciones entre la literatura y la historia, así pudiendo identificar y analizar los aspectos recurrentes en el cuento que se enfatizan en relato de la tortura encuadrado al relato del periodo de Régimen Militar brasileño. Para tanto, basamos en las

¹ Graduada em Letras Português/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo, aluna pesquisadora do NELL (Núcleo de Estudos em Literatura do curso de Letras), Linha de Pesquisa: Literatura de Escritores sergipanos e metodologia do ensino de Literatura. Aluna do GELCH (Grupo de Estudos de Línguas e Culturas Hispânicas). Integrante do GPLQFCE/FPD (Iniciação Científica da Faculdade Pio Décimo)

² Graduando do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. Técnico em Segurança do Trabalho pela Instituição de ensino Associação de Ensino e Cultura Pio Décimo.

³ Orientador e Professor na Faculdade Pio Décimo. Doutorando em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (Pós-Lit.) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Sergipe.

lecturas de Moisés (2003), Maranhão (1975), Candido (2000), a fin de indicar posibles relaciones del cuento de Haroldo Maranhão con las probabilidades lectoras entre lectura, crítica literaria y factor social que nos remete a época de la Dictadura Militar.

Palabras-claves: Cuento. Literatura. Dictadura Militar. Tortura.

O presente texto é um embrião de um ensaio da disciplina de Literatura Comparada ministrada pelo professor Luiz Eduardo no curso de Letras Português / Espanhol da Faculdade Pio Décimo, no qual pretende-se realizar um estudo sobre o conto “O leite em pó da bondade humana” de Haroldo Maranhão com base no período da Ditadura Militar.

INTRODUÇÃO

A década de 70 foi um período que ficou conhecido como uma passagem cruel da história, marcada pelas torturas e agressões de um momento conhecido como ditadura militar. Nesse macro histórico do Brasil ser preso era ser torturado e quem sabe até ser morto. Aqueles que eram culpados pelos maus tratos e atos de agressividades eram acobertados e ilesos de seus atos.

Não eram apenas as pessoas que sofriam nesse período de terror, os meios de comunicação também sofreram com a coibição imposta pela ditadura militar e, até mesmo a arte (criação artística) sofreu por ser vista como ameaça ao regime. A ditadura militar foi um período de lástima para quem estava ali emerge à tanta crueldade. Foram muitos os que sofreram: compositores, professores, autores e diretores de teatro.

Ao fazermos a leitura do conto, deparamos com aspectos que remetem à ditadura militar que, por suposto, retrata a década de 70, onde podemos destacar a mais árdua crueldade da época instaurada desde 1964. Não é de se espantar que com a opressão desse tempo, os artistas, escritores e outros tenham sofrido com tal opressão.

Dessa maneira, trabalhar o conto *O leite em pó da bondade Humana*, de *Haroldo Maranhão* é tratar do contexto histórico que envolve basicamente a

ditadura militar, já que, ele nos traz uma narração de torturas que provoca no protagonista uma espécie de abjeção⁴.

Este trabalho tem base em uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde com fundamento em uma análise literária do conto buscaremos observar aspectos que tem a tortura como ponto expressivo. Assim, o desígnio deste artigo é refletir sobre a linguagem que compõe o conto e outras características pertinentes para a concretização de um estudo centrado no conto *O leite em pó da bondade humana*, de *Haroldo Maranhão*.

MEMÓRIAS DE UM PERÍODO DE OPRESSÃO

Com o golpe militar do primeiro de abril de 1964, no então Presidente João Goulart, instaurou-se o regime militar no Brasil que durou até 1985, com a eleição indireta de um presidente novamente civil. Assim, a Ditadura Militar foi um período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil entre os períodos de 1964 a 1985 e caracterizou-se pela falta de democracia (regime político em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente), supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição e repressão aos que eram contra o regime militar.

Assim, a obra nos remete a uma percepção da crítica voltada para à ditadura cívica, já que foi a partir daí que começa a surgir mudanças nas vertentes de produção literária, as quais envolve a temática e a estética da obra, onde a criação literária possui patamar no qual o poder é quem está no auge, como foco central de um todo.

A ditadura cívica militar foi sem sombras de dúvida um período que marcou e machucou a história do nosso país brasileiro. Um marca de despotismo⁵. Tudo

⁴ Estado ou condição que revela alto grau de baixaza, torpeza, degradação.

⁵ Forma de governo baseada nesse poder.

era acompanhado de muito perto pelos investigadores do governo para que a imagem passada à população fosse de ordem e, dessa maneira, os jornais se viram obrigados à calar-se diante de tantas atrocidades. Mas, nem todos se calaram.

Durante esse período, diversas pessoas foram exiladas, mortas, desaparecidas, muitos foram presos por não aceitar o sistema atribuído ali. Um dos desaparecidos foi, o Rubens Paiva que não comungava com o sistema. Tudo era monitorado e controlado pelo governo. Os movimentos estudantis não eram permitidos.

Ainda, nesse período de tortura a música popular brasileira era capaz de estar presente em meio à sociedade com o intuito de mostrar que existia luta pela liberdade e, as passeatas que reuniam jovens que tinham desejo de mudança eram movidas a cartazes de protestos, a vozes gritantes que entoavam hinos e músicas.

As músicas não eram bem vistas aos olhos do governo mas, ainda assim, nem todas as pessoas se calaram e por isso, manifestavam-se com músicas cantadas e, uma das músicas que os manifestantes muito cantavam era de Geraldo Vandré.⁶

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

⁶ Vigiado de perto pelos militares.

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

(Trechos da Canção: Pra não dizer que Não falei das flores de Geraldo Vandré).⁷

As manifestações alcançaram todo o país e, muitos estudantes traçaram forças para lutarem contra a ditadura. Contudo, muitos são os que morreram e se tornaram heróis contra a ditadura e a censura militar no Brasil. Dentre os tantos que se fizeram presentes nesta luta, pode-se citar o estudante Édson Luís.

No entanto, depois de grandes lutas e mortes, é chegado ao fim o regime militar que se deu a partir de uma eleição de Tancredo Neves e José Sarney. Só assim, foi possível que o Brasil segurasse firme em uma “democracia de liberdade” que ali chegava depois de tanto tempo imposto ao despotismo.

⁷ Retirada de <https://www.vagalume.com.br>

CONHECENDO UM POUCO DE HAROLDO MARANHÃO

Haroldo Maranhão é um escritor que nasceu em 7 de agosto de 1927 na cidade de Belém e faleceu aos 76 anos na cidade do Rio de Janeiro. Teve sua produção literária destacada com as recriações históricas, como em *O tetraneto Del Rey* e o *Memorial do Fim*.

Filho de João Maranhão e Carmem Lima Maranhão, morava no último andar do edifício onde se situava o jornal Folha do Norte, que tinha o avô Paulo Maranhão como proprietário. Cresceu junto ao irmão Ivan em um contexto de criatividade, imaginação e muita leitura.

Ler e escrever sempre foram fatores importantes na vida de Haroldo Maranhão e, foi em meados da década de 40 que ele criou e dirigiu o caderno intitulado “Arte e Literatura”. Na década de 50 formou-se em direito mas, a sua afinidade era pela literatura. Em 1961 deixa o estado do Pará e, desde então reside em muitos lugares. No Rio de Janeiro foi procurador da Caixa Econômica Federal, até se aposentar. Faleceu em 15 de julho de 2004 em Piabetá, interior do estado do Rio de Janeiro.⁸

A DOR DE UM PERÍODO DE DITADURA MILITAR INSCRITO NAS ENTRELINHAS DE UM CONTO PÓS-64 DE HAROLDO MARANHÃO

Tal conto, percorre um período da violência ocorrida na ditadura militar, tendo como estratégia estética a tortura como núcleo que entrelaça-o as cenas da época. Desse modo, o conto se mostra como uma espécie de testemunho, o

⁸ Parte da biografia de Haroldo Maranhão contida neste trabalho está disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434481535.pdf.

qual está entrelaçado as categorias de abjeto, memória e trauma, onde tal testemunho possibilita uma proporção de reflexão acerca da história do país.

O conto é o retrato dos muitos casos de tortura em um período onde o Brasil foi comandado por militares e esses cometeram vários atos bárbaros onde as pessoas eram perseguidas e quando pegas sofriam torturas dos mais diversos modos desde a física até a psicológica, no conto é relatado com detalhes os acontecimentos onde um homem é espancado a todo momento por militares em busca de informações

E, esses até sentem prazer nesse ato, mesmo negando conhecer “o Baiano” indivíduo procurado pelos militares a tortura não cessa e até avança para maior crueldade, onde esse passa a receber diversos socos e pontapés, será que o indivíduo conheceria o baiano? Será que os militares estariam em busca do melhor para o país? Ou eram apenas um grupo interessado em manter o poder e para isso usavam e abusavam da tortura em qualquer um que supostamente tivesse informações ou apenas apresentassem perigo para o seu regime ditatorial.

“O leite em pó da bondade humana” mostra uma vítima, que é o narrador do conto que após acordar um certo estado de coma leve, ou seja, ele pode ser acordado, pois a leitura não dá certeza de o relato ser um sonho ou algo que aconteceu com ele e o mesmo conta após acordar, isso pode fazer relevância a um provável acontecimento o qual o narrador tenta recordar em sua mente uma violência que sofrera. Podemos tratar esse mesmo processo como algo referente a amnésia constituída por nomes, lugares, objetos que o cercavam.

O título “o leite em pó da bondade humana”, talvez se refira aos valores que ele obtenha dentro de si, mas que por consequência das expressões das mesmas ele estivesse de certo ponto impedido de agir em prol de conquistar seus ideais. Podendo está voltado também para o agir pervertido do ser humano, o que torna os personagens da obra torturados, ou seja ao ponto mais inaceitável de o indivíduo ser ou se transformar em alguém rude e sem valores cívicos e morais.

Tudo o que não se pode fazer através da força física em função da ditadura, é feito através da linguagem, a qual manifesta seus afetos, angustias das

condições que vivia naquela época. Linguagem esta que se reflete em alongamentos de parágrafos, fusão de palavras, etc., o que se faz por clausula de a narração ser de recortes de memória no qual se concentra uma determinada dificuldade de transpor para o papel aquilo que sua mente lembra ou tenta lembrar. Isso se encaixa perfeitamente na questão psicanalítica pelo fato de que para o sobrevivente de um trauma, a memória e o esquecimento se contrapõem na mesma medida em que as mesmas se completam.

Em algumas expressões do texto, pode-se observar a presença de uma voz brutal, como em: “não enrabar as putas que os cagaram” ou a veemente “Fílhos-da-pu-ta!”, linguagens essas que envolve a luta contra a violência vivenciada pelo personagens, porque é como se fosse uma brutalidade que não cabe na atitude humana.

Essa brutalidade, engloba uma agressão física e psicológica que nos permite traçar um perfil para a vítima, que em “o leite da bondade humana” de Haroldo, é o próprio narrador que após acordar de uma espécie de desmaio fica desorientado tentando relembrar uma violência que por suposto sofrera.

Deliberei efetuar eu próprio uma anamnese e reconstituí nomes, datas, lugares, identifiquei os objetos que me cercavam, já podia rolar os olhos nas órbitas, sem entretanto suspeitar onde me açoitavam, em que bairro ou cidade convalescia. Convalescia? Índio, Mãozinha, Gravata: nomes familiares que ouvia. Comandante. Mãozinha: alusão às patas de fera embutidas nos punhos. “Te serve aí, Mãozinha” A frase veio-me nítida, eu a escutara certamente, e sepultada ficou quanto tempo? “Te serve aí, Mãozinha.” Eram muitos, revezavam-se, sempre visavam à genitália, como se meu sexo lhes fosse insuportável, como se precisassem estragar-me aí justamente, emascular-me, para não enrabar nunca mais as putas que os cagaram. (MARANHÃO, 1975. pag. 183).

Esta cena chama atenção para o papel do torturador no desfecho do conto, o que denota um deslocamento da violência e justifica ainda, a prisão e execução das sessões torturarias explícitas no começo do conto.

Por toda a opressão e dor que o narrador passa, é chegado um momento que ele afirma não mais gritar, é como se ele não se importasse mais com o sofrimento, percebemos isso, na seguinte passagem: “Pensava: ‘Não grito. Não

grito. Os filhos da puta podem me estourar que não grito. Júlia. Júlia. Eu, não vou gritar, não, Júlia!” (MARANHÃO, 1975, p.180)

O conto é narrado em primeira pessoa e possui uma descrição em meio a lembranças não lineares que nos remetem a sonhos por parte do narrador, sua estrutura é composta por relatos soltos que são resultados de uma fala embriagada que transparece a sensação dolorosa do presente (cenas de tortura), e, ainda, há o diálogo entre o narrador-personagem e seu inconsciente, também vale ressaltar que a narrativa se sobressai em um campo de ir e vir, onde a vítima, horas parece estar lucida, instantes depois transparece um certo teor que surge de uma tentativa de recuperação memorial.

A revolta sentida com as humilhações e espancamentos dos quais está sendo vítima o protagonista é representada no conto por intermédio de palavreados e expressões que norteiam o excesso de dor: “como se vendá-los me encapsulasse em esfera de aço, que força alguma romperia”.

No decorrer da leitura, observa-se que há uma um estupro, uma violência cruel, ato de personificação, há a agressão a Julia, ela que é companheira do preso, e, diferente das demais cenas, essa é retratada pelo autor de forma que venhamos a perceber uma ressalva maior ao retrato da dor sentida pelo que presencia e pelo agredido.

Há quantos minutos, quantas horas ou dias estava Júlia de pé no meio do quarto, paralisada pelo braço peludo que era um tronco de árvore? Reabri os olhos levemente, a claridade atordoou-me: Giuliana, não, Júlia. Compreendi que recomendava meus sentidos quando entraram quatro cavalos, os passos faziam trepidar as tábuas do soalho, Índio empurrou Júlia para a cama, enquanto com sofreguidão lhe rasgavam a roupa e a expunham nua. Nua! Não a escutava; via que gritava, debatia-se, chegou a tapar o sexo com uma das mãos; mas foi domada como se doma um potro, e a apalpavam, e riam e sobre ela caíram e nela um a um escabujaram. Reuni minhas forças derradeiras, tudo o que desgraçadamente pude fazer: urrei. Tenho certeza de que meu urro foi pavoroso e carregava o ódio do mundo, todo o ódio do mundo: “Fi-lhos-da-pu-ta!” Atingiram-me com pontapé ou murro, não sei, não lembro onde; mas tão potente que a cabeça tombou como a de um morto. (Maranhão, 1975, pag.189).

Este fragmento é resultante de uma brutalidade dos agressores por parte de quem tenta resistir a tal violência, nesse caso Julia, e, a tentativa de lutar contra uma tortura presenciada, agora sendo, o narrador. Julia e o narrador, eram em meio a toda a história do conto os que tentavam resistir a toda aquela dor, tortura e sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, o conto em questão pode estar retratando apenas um dos vários casos ocorridos em todo o país e não só nas regiões metropolitanas como muitos pensam. Na ditadura foi a época onde pais, filhos e esposas sumiam repentinamente e apareciam completamente destruídos ou nunca apareciam, destruindo assim famílias, e quando essas pessoas sumiam suas famílias já esperavam o pior pois, sabiam o que aconteciam com aqueles que eram pegos, mas será que o medo estava só por parte dos parentes dos capturados? Não! Aqueles que eram presos além de temer pela sua própria segurança temiam por suas famílias filhos, pais, esposas.

Será que existiria algo pior do que ser surrado, furado queimado e eletrocutado? Para aqueles presos sim, seria a dor de ver seus entes queridos sofrerem o mesmo, como mostrado no texto onde a amada do homem em questão é estuprada em sua frente, onde ele sem forças para reagir ou falar (devido a tortura sofrida) num ato desesperado usa toda a sua força para soltar um urro, grito esse onde está presente toda a sua dor, tristeza e insatisfação por ver a sua mulher sendo violentada sem motivo algum...

Acredito que o título do conto traduz bem esse período “O Leite em pó da bondade humana” afinal, porque militares torturariam das piores formas possíveis outras pessoas sem nem ao menos conhece-las ou talvez inocentes dos “crimes” que os consideravam culpados? Talvez porque sua bondade é igual ao Leite em pó tão leve que é jogado ao vento e tão fino que facilmente escorre entre os dedos ou tão pouco consistente e, talvez, por isso essa bondade é facilmente substituída pela barbárie com a qual tratavam seus semelhantes nesse período tão sombrio.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria Paula; MONTENEGRO, Antonio; RODEGHERO, Carla (orgs.). **Marcas da Memória**: história oral da anistia no Brasil. Recife: Editora da UFPE, 2012.

MARANHÃO, Haroldo. **Chapéu de três bicos**. Estrela, 1975.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia. São Paulo: Cultrix, 2003.

POMPEU, Thais do Socorro Pereira. **O dicionário maluco de Haroldo Maranhão**: a desconstrução do gênero e a construção do leitor. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434481535.pdf.

O PAPEL DA MULHER EM *O PRIMO BASÍLIO*

Loide Menezes Ferreira

RESUMO

O presente artigo faz uma análise do papel da mulher na narrativa de Eça de Queirós o primo Basílio, o artigo trata-se de uma pesquisa detalhada sobre a relação da jovem Luiza com sua empregada, para isso foi necessário fazer uma pesquisa sobre o comportamento das mulheres no século XIX, na perspectiva de entender a rivalidade das personagens. A metodologia utilizada na construção do artigo foi a pesquisa na obra, buscando o motivo de Juliana sentir tanta raiva e inveja de sua patroa o que levou a jovem a ameaçar a patroa e fazê-la sofrer até a morte. Percebeu-se que a relação de patroa e empregada na literatura portuguesa sempre costuma haver ódio, inveja e raiva, o que acaba em dor e sofrimento. Concluiu-se com a pesquisa, que a empregada Juliana via em Luiza uma vida que ela sempre sonhara para si, e que nunca poderia ter, ela descontava em Luiza todo o seu sofrimento e desprezo vivido. Para ela, ver a patroa sofrer, a fazia sentir-se melhor.

Palavras-chave: Mulher- rivalidade- ódio- século XIX- inveja- mentira- morte.

Nesse artigo pretendemos analisar a importância da figura feminina na narrativa *O primo Basílio*, publicado em (1878) do autor português José Maria Eça de Queirós, que critica os costumes portugueses da época. Eça ataca na narrativa a instituição familiar, o casamento, que era considerado sagrado para a sociedade, uma importante característica do autor, o olhar sobre as mulheres, sobre o comportamento feminino.

José Maria Eça de Queirós nasceu em 1845 em Póvoa de Varzim, norte de Portugal, morreu em Paris em 1900 em plena atividade. Escritor consagrado, Eça de Queirós deixa vários manuscritos que foram publicados postumamente” (SALIBA, 2010, p.7).

Eça de Queirós teve um papel muito importante na literatura portuguesa, e tornou-se o maior escritor realista do século XIX, sua obra *O primo Basílio* é semelhante com a de Machado de Assis, *Memórias póstumas de Brás cubas*, que também retrata um caso de adultério. Quanto aos desfechos existe uma diferença muito grande, enquanto Vigília foi embora deixando Brás Cubas para seguir com o marido, Luísa foi abandonada por seu amante quando contou a ele

que estava sendo chantageada, e ela faleceu por conta da culpa e da pressão sofrida, com a chantagem de Juliana.

Para que possamos entender a importância da figura feminina na narrativa, faremos uma breve abordagem da trama, é necessário salientar que o desejo e a inveja são fortes características das personagens femininas.

A narrativa conta o adultério cometido pela jovem burguesa, Luísa com o seu primo Basílio, com quem teve um relacionamento breve, porém, muito intenso na juventude, e que por ser impedido pelo destino, deixa um desejo nos personagens, quando Basílio retorna à Lisboa, vai ao encontro de Luísa, saber de sua mãe, e a encontra muito linda, casada com Jorge, um bom homem, mais que havia deixado Luísa só por um tempo, para fazer uma viagem de negócios. Por um desejo incontável a jovem traiu o marido, influenciada por sua amiga Leopoldina, que leva uma vida de traições e partilha com Luísa seus romances proibidos, aguçando sua curiosidade, além dos romances franceses que também fazem com que Luísa se imagine no papel das personagens, vivendo um amor ardente e da solidão que se encontra no momento em que recebe a visita do recém-chegado em Lisboa, o seu primo Basílio. O romance foi descoberto por Juliana, empregada da casa, Luísa passa a ser chantageada, daí acontece todo o desenrolar da trama, o sofrimento de Luísa, a chantagem, a ameaça ao casamento, a descoberta do adultério e a morte da jovem.

Em *O primo Basílio*, a figura da personagem feminina aparece de maneiras distintas, representando as principais classes da mulher na sociedade portuguesa do século XIX. A relação do conflito entre a empregada e a patroa tem uma forte influência na realidade da época, a partir de agora essa análise será voltada para Luísa, a patroa e Juliana, a empregada e a importância delas no contexto da narrativa.

As mulheres da obra de Eça de Queirós

Representando a classe pobre está Juliana, empregada, com esta personagem, Eça retrata as mulheres sofridas que dedicavam a vida a cuidar e zelar pela casa dos patrões, perdendo seu direito a felicidade. Muitas como Juliana, não tinham vestidos, sapatos novos, nem luxo algum, vivam dos restos

dos outros e da miséria que recebiam dos seus patrões. O que difere Juliana das outras criadas é o ódio que sente das patroas, Juliana era feia, tinha mais de quarenta anos e nunca teve um relacionamento amoroso, era infeliz, via nas patroas a vida que desejava, era amargurada e solitária, todas as outras criadas das casas que viverá zombavam dela. Sentiam-se mal ao ver outras mulheres felizes, o que alimentava nela o ódio por suas patroas, firmado e alimentado na inveja, sentia o desejo de ver as patroas perderem tudo o que tinham, descobrindo algum segredo que pudesse ser usado para ganhar dinheiro, Juliana era inconformada com sua vida, isso é muito comum na literatura, a chantagem, para conseguir algum dinheiro, e, melhorar a condição social que receberam do destino, assim como podemos ver até hoje nas tramas das novelas.

Juliana representa o fim trágico do romance proibido, o sofrimento de Luísa e a viuvez de Jorge. Se Juliana, ao descobrir o caso de Luísa e Basílio, ao invés da chantagem, apoiasse-a e não utilizasse do segredo para tirar proveitos, a narrativa não teria o final trágico, mas um desfecho diferente, Luísa poderia seguir o casamento e ser feliz ao lado de Jorge como fez Virgília com Lobo Neves, no romance de Machado De Assis; nele também havia a presença da criada, Dona Plácida, uma antiga criada de Virgília. Diferente de Juliana, dona Plácida era a favor do adultério, ajudava o casal a se encontrar na casinha, guardava as cartas, não para usar como triunfo. Juliana poderia ter ganhado a confiança de Luísa, e apesar de não ter dinheiro, a jovem poderia ter influenciado ao marido que a ajudasse de alguma forma.

Com a personagem Luísa, Eça de Queirós tem o objetivo de desconstruir a figura da mulher santa, fiel, que jamais sentiria atração física por outro que não fosse o marido, embora pouco se falasse na época o adultério já fazia parte da realidade, ele existe desde antes de cristo. Luísa não era de má índole, era uma mulher de respeito, nunca havia traído a Jorge, ela o amava, “era o seu tudo, a sua força, a sua religião, o seu homem” (QUEIRÓS, 1878, p.17). Apenas era uma mulher fútil, influenciada por romances, não tinha pretensão de perder o respeito pelo casamento, porém se encantou perdidamente com a postura de seu primo, com a possibilidade de viver o perigo, tornando-se adúltera, Luísa vê em Basílio a satisfação de viver um romance proibido no desejo de realizar as

fantasias de paixões que lê nos romances franceses. Assim como Eva perdeu a razão e comendo o fruto proibido, perdeu o paraíso, assim se sentiu Luísa com as ameaças da empregada invejosa e interesseira.

A chegada de Basílio despertou em Luísa um sentimento adormecido que viveu em seu passado e estimulou na personagem, a vontade de sentir-se desejada por outro, que não fosse seu esposo. Ainda que fosse uma senhora distinta digna de admiração por toda vizinhança, não pensou em nada, no marido, na vizinhança, na reputação, e no início até chegou a se orgulhar na traição, em sua esperteza, por enganar a todos e viver feliz com o primo um romance proibido com sabor do pecado.

Basílio aproveitou-se da situação, via em Luísa uma oportunidade de viver uma paixão fácil, sem amarras, sem cobranças apenas corpo, desejos carnis, livre de compromissos. Basílio se envolveu com Luísa, fingindo amor por ela, fez promessas que não tinha pretensão de cumprir, ele era um homem frio, muito egoísta, para ele seria melhor se envolver com Luísa já casada, porque se isso tivesse ocorrido antes ele teria responsabilidade com ela, com sua família, casada ela tinha um homem para cuidá-la, para assumir seus sustentos e dar a ela o sossego e conforto do matrimônio, assim desfrutou apenas do seu corpo, dos seus desejos.

Quanto começou a ser ameaçada Luísa se arrependeu, voltou á razão, percebeu que estava louca, que o desejo tomou uma proporção em sua mente que a tinha tornado cega de ilusão. Segundo Machado de Assis (ASSIS, 1882, p.26) “a loucura é uma ilha perdida no oceano da razão”. Sentia culpa, sentia pena de Jorge, lembrou que sempre amou o marido, que aquele sim era um bom homem, que merecia qualquer sacrifício, desejou morrer. “Veio-lhe um terror alucinado; não queria perder o marido, o seu Jorge, o seu amor, a sua casa, o seu homem” (QUEIRÓS, 1878, p.261). Essa possibilidade causou em Luísa um sofrimento profundo, o arrependimento veio como uma praga que consumiu os dias da jovem com uma tristeza enorme e prejudicou sua saúde.

Para Maximiliano, Luísa não pode gozar de sua virtude nem da boa sorte que voltara, uma vez que morrera acometida por doenças nervosas, desencadeada por todo o sofrimento pelo qual passara. Todavia não morreu

como Juliana, esquecida como um príncipe odiado. Em seu enterro fora chamada de anjo e suas virtudes ressaltadas.

Um final diferente do que era esperado pelo leitor, já que durante todo o livro, já que Luísa traiu o esposo sem demonstrar sentir se quer algum remorso, mas a personagem, mesmo assim, remete o perfil de boa esposa, apenas fora enganada por seu primo de deixou-se cair em tentação, mas logo após esse romance, voltou a despertar em si, amor por seu esposo, e arrependeu-se amargamente, sendo a chantagem e o sofrimento, o que lhe garantiu o perdão de seus pecados e amenizou lhe o sentimento de culpa, em relação à traição que fizera ao esposo, a tradição da sociedade burguesa e aos preceitos familiares estipulados às mulheres da época.

O comportamento das mulheres do século XIX

Escrita no auge do século XIX, a obra de Eça de Queirós, causou grande espanto, visto que nessa época as mulheres tinham seus direitos limitados a cuidar da casa, dos filhos e da família, eram criadas e ensinadas apenas a servir seus maridos e zelar pelo bem estar do lar, fazer costura, cozinhar e esperar o marido, sempre produzida e perfumada.

As mulheres geralmente aparentavam satisfação nesse vida cheia de limitações e preceitos impostos pela sociedade tradicionalista, é nesse cenário, que o autor criou a personagem Luísa, uma jovem esposa, que apesar de amar o marido, guardava em si, sentimentos de liberdade aprisionados no desejo de cumprir seu papel de mulher digna, do lar e da família.

No momento da chegada de Basílio, Luísa não conseguiu controlar seus desejos, nem a vontade antes reprimida, de viver um amor proibido, por esse amor, foi capaz de arriscar-se sem medir as consequências desse pecado, nota-se então o quanto era difícil para as mulheres, obedecer regras de moral e bons costumes, do qual viam as mulheres de suas famílias, aprisionassem apenas na tentativa de satisfazer os ideais sociais criados para as mulheres.

Essa obra, com seu desenrolar trágico, mostra o interesse do autor em questionar a condição estipulada para as mulheres, da qual não podiam decidir o que gostariam de fazer com suas próprias vidas, pois as mulheres que não cumprissem esse papel, eram discriminadas pela sociedade, como a amiga de Luísa, a jovem Leopoldina, que todos falavam mal, por não ter-se casado não tido filhos, e viver romances sem compromisso, e mudar de parceiros.

Para Luísa, não era adequado ter uma relação de amizade com Leopoldina, já que elas tinham escolhido rumos diferentes para suas vidas, Luísa, obedecendo as normas da sociedade, casou-se com Jorge, e viva apenas para satisfazer o marido, e Leopoldina, por sua vez, vivia apenas de romances proibidos, sendo assim, rotulada de mulher de vida fácil, e uma má influência para Luísa.

Considerações finais

Nesse artigo concluiu-se que a problemática utilizada por Eça de Queirós na narrativa foi a relação entre patroa e empregada, a obra destaca o conflito entre as classes sociais das mulheres do século XIX. Questionando de maneira direta a sociedade e os costumes da época.

Referências

QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. 13. Ed. São Paulo: Ática, 1992

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1996

ASSIS, Machado de. **O alienista**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1999

MAXIMINIANO, Maria Teresa Carvalho de. 2013

EIXO TEMÁTICO 2:

Ensino de Língua Espanhola

REFLEXÕES SOBRE ESPORTE E SAÚDE COM TEXTOS EM ESPANHOL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Adenilde França de Aragão¹

Ana Lúcia Menezes Santos²

Antônio Carlos Silva Júnior³

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo relatar uma experiência com a prática de estratégias de leitura na compreensão de textos em língua espanhola com um grupo de adolescentes de 2º ano do ensino médio de uma escola pública situada em Aracaju, Sergipe. As atividades foram desenvolvidas pelo Grupo de Estudos de Língua e Cultura Hispânica (GELCH) da Faculdade Pio Décimo em forma de oficina com duração de aproximadamente duas horas. Esse relato descreve os objetivos propostos e obtidos, versa sobre as leituras que deram suporte teórico-metodológico ao trabalho efetivado e apresenta algumas reflexões feitas através de um questionário respondido pelos participantes. O tema escolhido para a seleção dos textos foi esporte e saúde, tema transversal que possibilita a reflexão crítica e o desenvolvimento de estratégias de leitura a partir do uso de diferentes gêneros textuais. As discussões relatadas se amparam nas obras de Freire (1994), Solé (1998), dentre outros, e ressaltam a importância de um trabalho efetivo com a compreensão leitora por meio de estratégias e de temas relevantes para o desenvolvimento da criticidade.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol. Esporte e saúde. Estratégias de leitura. Reflexão crítica.

RESUMEN:

El presente trabajo tiene por objetivo relatar una experiencia con la práctica de estrategias de lectura en la comprensión de textos en lengua española con un grupo de adolescentes de 2º año de la enseñanza secundaria de una escuela pública ubicada en Aracaju, Sergipe. Las actividades fueron desarrolladas por el Grupo de Estudios de Lengua y Cultura Hispánica (GELCH) de la Facultad Pio Décimo en forma de taller con duración de aproximadamente dos horas. Ese relato describe los objetivos propuestos y obtenidos, versa sobre las lecturas hechas a través de un cuestionario respondido por los participantes. El tema elegido para la selección de los textos fue deporte y salud, tema transversal que posibilita la reflexión crítica y el desarrollo de estrategias de lectura a partir del uso de diferentes géneros textuales. Las discusiones relatadas se amparan en las obras de Freire (1994), Solé (1998), entre otros, y resaltan la importancia de un trabajo efectivo con la comprensión lectora por medio de estrategias y de temas relevantes para el desarrollo de la criticidad.

PALABRAS CLAVE: Deporte y salud. Español. Estrategias de lectura. Reflexión crítica.

INTRODUÇÃO

As reflexões deste trabalho baseiam-se em uma experiência com a prática da compreensão leitora em língua espanhola numa escola situada num bairro de Aracaju, Sergipe, tendo como público alvo adolescentes da 2ª série do Ensino Médio, na faixa etária de 16 e 19 anos, realizada em agosto de 2016. A atividade faz parte de uma das ações do núcleo de compreensão leitora do Grupo de Estudos de Língua e Cultura Hispânica (GELCH) da Faculdade Pio Décimo e constitui uma atividade prática de conclusão do projeto realizado com graduandos do curso de Letras Português / Espanhol da mesma faculdade de outubro de 2015 até princípios do segundo semestre de 2016.

A partir do pressuposto de que o ensino de espanhol na escola não deve ser reduzido ao estudo da gramática, da estrutura da língua, mas sim assumir um papel educativo que serve para formar cidadãos, ensinar valores, ou seja, formar para a vida, os estudos aprofundados no GELCH permitiram ampliar a visão dos seus integrantes sobre o trabalho da compreensão leitora e contribuíram para a elaboração da proposta aqui relatada.

Paulo Freire (1994, p. 9) diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. E defendendo a importância do contexto e da aproximação do texto à realidade do leitor, acrescenta afirmando que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

No ensino de uma língua estrangeira, devem ser inseridos conteúdos que contemplem valores sociais, culturais, políticos e ideológicos. Com essa disciplina, busca-se a formação de indivíduos incluindo o desenvolvimento da consciência social e da criatividade, a ampliação de visão para conhecimentos novos, (re)construindo maneiras de pensar e ver o mundo. Tal afirmação justifica a escolha do tema “Deporte y salud” para a oficina relatada neste artigo.

Nessa perspectiva, torna-se ideal que os fenômenos gramaticais, a leitura e a produção escrita sejam trabalhados em conjunto, de forma contextualizada, procurando colocar os alunos em contato com a língua espanhola, com base na leitura, na reflexão e na discussão de um determinado

texto. Com isso, são convocados a debater o tema (uso da linguagem oral), ler e compreender o texto em todas as suas possibilidades (compreensão leitora) e, de acordo com as características do texto, os componentes gramaticais são ensinados (reflexão sobre a língua).

Para tanto, o presente trabalho aprofundará questões referentes a concepções e estratégias de leitura, indicará o papel do ensino de espanhol na educação básica em documentos nacionais, apresentará os objetivos e propostas do GELCH, relatará uma experiência de oficina de leitura em espanhol e analisará os resultados de tal experiência.

1. A compreensão leitora nas aulas de espanhol

Com o intuito de compreender a leitura como um processo e uma habilidade de suma importância no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, esta seção aborda aspectos referentes à concepção de leitura interativa, às estratégias de leitura e ao papel da mesma em documentos nacionais da educação básica.

A princípio, a visão de leitura adotada por muitos era que bastava o leitor decodificar as palavras para entender as frases que havia no texto, ou seja, acreditava-se que somente o texto era importante para compreensão dele, a denominada de leitura ascendente (ou *botton up*), mas agir assim gera um grande abismo entre o texto e a compreensão deste. Depois, passou-se a acreditar no inverso, que o leitor tinha que utilizar-se de seus conhecimentos prévios para a compreensão da leitura, a denominada leitura descendente (ou *top down*).

Esses dois tipos de leituras, citados acima, são considerados lineares, por terem um movimento linear, como o próprio nome sugere, ou seja, leitura que tem pontos de partidas diferentes, porém com mesmo sentido: de baixo pra cima (ascendente) ou de cima pra baixo (descendente).

Em outra perspectiva, encontra-se a leitura interativa que, metaforicamente, tem um movimento circular, pois não tem fim. A leitura interativa é o envolvimento entre o texto e o leitor. Nessa relação, é imprescindível que antes de ler o texto, seja estimulado o conhecimento prévio e levado em consideração a experiência do leitor com o intuito de ele fazer a

junção disso e aplicá-lo no quesito interpretativo que ele possui, mas essa compreensão leitora dependerá, também, do nível de habilidade em leitura e do propósito do texto.

Segundo Solé (1998, p. 17), ler “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”. Com isso, para formar leitores proficientes em espanhol, o professor deve reconhecer que a leitura não é um processo passivo, mas sim uma atividade construtiva, criativa e controlada. Tal controle pode ser compartilhado com os alunos mediante o uso de **ESTRATÉGIAS DE LEITURA**. Nessa perspectiva, para contribuir na compreensão e na interação do sujeito com o texto, é imprescindível que sejam utilizadas tais estratégias, como sugere Solé (1998) ao propor a efetivação da leitura em distintas fases: antes da leitura (pré-leitura), durante a leitura (leitura) e depois da leitura (pós-leitura). Segundo ela,

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. (SOLÉ, 1998, p. 70)

Antes de ler o texto, é importante que o leitor tenha a seu dispor elementos, acerca do tema a ser lido, que sirva como uma pré-leitura. É nela que será ativado o conhecimento prévio a fim de o leitor reflita e debata, antes mesmo de iniciar a leitura. Em seguida, no processo da leitura, o leitor terá um melhor envolvimento com o texto em detrimento ao conhecimento prévio e, por fim, no processo de pós-leitura será evidenciada a compreensão leitora e o sujeito assumirá um posicionamento sobre o que leu.

É a partir desse envolvimento entre o leitor, o texto e o conhecimento de mundo que o sujeito tem, que pode ser promovida a compreensão efetiva do que está sendo lido, estimulando o senso crítico por parte do leitor e, a depender da temática abordada no texto, a ampliação do conhecimento dele em relação a outras culturas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio recomendam o preparo do aluno para “utilizar as **estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas**, favorecer a efetiva comunicação e alcançar

o efeito pretendido em situações de produção e **leitura**” e “compreender de que forma **determinada expressão pode ser interpretada** em razão de **aspectos sociais e/ou culturais**” (BRASIL, 2000, p. 32).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) deixam bem claro que a reflexão crítica e o desenvolvimento do senso crítico do leitor dependerão das perspectivas que as perguntas trarão antes, durante e após a leitura do texto, ou seja, se haverá indagações que apenas visam à compreensão literal ou que tenham a intenção de despertar o senso crítico. O próprio documento afirma que:

A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão do mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento. (BRASIL, 2006, p. 114)

Visto isso, torna-se evidente a importância do trabalho com o processo leitor de forma contextualizada mediante o uso de estratégias de leitura, promovendo a efetivação da compreensão leitora e, ainda assim, servindo como um instrumento de ampliação do conhecimento referente às outras culturas e instigando o sujeito a ter uma postura crítica e reflexiva sobre a temática abordada.

2. O GELCH (Grupo de Estudo de Língua e Cultura Hispânica)

No processo de formação de futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), torna-se imprescindível o desenvolvimento de diferentes habilidades em uma perspectiva crítico-reflexiva com o intuito de que os graduandos sejam competentes e autônomos para atuarem na prática docente. Nesse sentido, o Grupo de Estudos de Língua e Cultura Hispânica (GELCH) pretende fomentar investigações voltadas para aspectos que corroboram na aprendizagem da língua espanhola no contexto acadêmico vislumbrando seu ensino na Educação Básica. A proposta é discutir tópicos referentes ao ensino-aprendizagem de E/LE em um viés que estimule, além do seu domínio e usos na comunicação, a criticidade dos seus usuários no contexto

educacional atual, seja na Educação Básica ou Superior a partir de pressupostos concernentes à compreensão leitora, à prática escrita, à tradução e ao ensino.

Nessa perspectiva, acredita-se que a participação de graduandos em grupos de estudos que os insiram na iniciação científica pode, além do amadurecimento acadêmico, colaborar positivamente no desenvolvimento de conhecimentos mais aprofundados das temáticas tratadas e na atuação efetiva em práticas investigativas. Os objetivos delineados no projeto são:

- Fomentar investigações e produções voltadas para estudos linguísticos e culturais na formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).
- Ampliar o acesso e a integração de estudantes da graduação à cultura científica.
- Aprofundar aspectos associados ao Espanhol como Língua Estrangeira no que concerne à compreensão leitora, à prática escrita, à tradução e interpretação, e ao seu ensino-aprendizagem;
- Desenvolver propostas que favoreçam o ensino-aprendizagem da língua espanhola no Ensino Superior e Básico.

Após seleção realizada entre os graduandos do curso de Letras Português / Espanhol da Faculdade Pio Décimo inscritos, foram selecionados 18 (dezoito) estudantes, 06 (seis) para cada uma das propostas dos professores orientadores.

No caso específico no núcleo de compreensão leitora do GELCH, em sua primeira etapa, a pesquisa foi realizada através de leituras de textos teóricos, de encontros entre os participantes para discussão dos aspectos relevantes e alinhamento dos objetivos a serem alcançados. Em um segundo momento, propôs-se uma análise crítica de materiais didáticos de espanhol. Em seguida, a elaboração de uma proposta didática dentro da perspectiva defendida dentro do projeto vislumbrando o desenvolvimento da compreensão leitora. Logo depois, a realização de uma oficina e aplicação de atividades em uma escola. Por fim, a reflexão crítica do processo traçado dentro do projeto e produção de trabalho científico para a promoção de tais dados e resultados.

Sendo assim, ao propor o aprofundamento de aspectos associados ao Espanhol como Língua Estrangeira no que concerne à compreensão leitora, à prática escrita, à tradução e interpretação, e ao seu ensino-aprendizagem, além

do desenvolvimento de propostas que favoreçam o ensino-aprendizagem da língua espanhola no Ensino Superior e Básico, o presente projeto objetiva a melhoria no desempenho dos participantes durante seu processo formativo e, possivelmente, nas suas futuras atuações como docentes.

3. Relato da experiência: oficina de leitura sobre esporte e saúde

A proposta das atividades para aplicar pré-leitura, leitura e pós-leitura em uma abordagem crítica na aula de espanhol como língua estrangeira seguiu uma perspectiva transversal e o tema escolhido para a realização da oficina foi “Deporte y Salud” por dois motivos: primeiro porque o encontro aconteceria no período das Olimpíadas Rio 2016, e, segundo, por ser uma temática de grande relevância para os adolescentes, pois envolve a prática do esporte associada à saúde.

A escola na qual o projeto foi desenvolvido chama-se Colégio Estadual Barão de Mauá, localizada no conjunto Orlando Dantas no bairro São Conrado em Aracaju/SE, e teve como público alvo alunos do 2º ano do ensino médio do turno matutino e vespertino, com faixa etária entre 16 e 19 anos. A estrutura da instituição referida é bem conservada e com uma boa ambientação, o que permitiu o bom desenvolvimento da atividade.

Para que os alunos se sentissem em um ambiente familiar e saudável, a oficina foi iniciada com um café-da-manhã oferecido a todos os participantes, proporcionando, assim, um primeiro contato entre todos e a degustação de uma saborosa salada de frutas com o intuito de fazer uma relação, mais adiante na oficina, com a importância da alimentação para a vida saudável.

Para iniciar uma discussão referente à temática, a atividade de pré-leitura, dentro da oficina, propôs a projeção de diversas imagens que faziam menção ao tema com o objetivo de despertar nos alunos a curiosidade, a identificação, ou não, entre sua realidade e o que estavam visualizando, promovendo um debate, dando a oportunidade para que eles se expressassem oralmente, e ativando o conhecimento prévio dos mesmos.

A partir da exibição de imagens como frutas, verduras, legumes, pessoas praticando esportes, entre outras, foram feitas indagações para estimular a

discussão. Foi perceptível que com tal prática, os alunos puderam gerar hipóteses sobre o tema da oficina.

Em seguida, foi exibido um vídeo com áudio e legenda em espanhol, no qual ocorre uma conversa informal entre personagens juvenis dentro do âmbito escolar sobre a importância da prática de atividades físicas. Após a projeção, foi perguntado qual era sua mensagem principal e os estudantes responderam com segurança, gerando mais um debate antes de iniciar a leitura do texto verbal.

Como atividade de leitura, foi entregue o texto verbal intitulado “El deporte y sus beneficios en la salud física y mental y psicológica” retirado do site deportesalud.com, o qual deveriam ler individualmente em voz baixa e responder algumas perguntas de compreensão literal, inferencial e de reflexão crítica. Depois de alguns minutos, foi feita a leitura do texto de forma compartilhada e em voz alta, seguida da correção das questões de compreensão.

Para atividade de pós-leitura, foi sugerido que os alunos se dividissem em três grupos para que pudessem produzir um cartaz sobre os benefícios da prática de atividade física, sendo que cada grupo abordaria uma perspectiva diferente. Após a produção, cada grupo expôs e explicou o que tinha produzido para todos os outros. Foi um momento em que se verificou o que todos tinham compreendido e aprendido sobre o tema que foi escolhido para trabalhar as estratégias de leitura a partir de uma reflexão crítica.

4. Análise dos resultados

Ao final da oficina, os graduandos responsáveis pela oficina solicitaram que os alunos respondessem um questionário para que com tais respostas pudessem avaliar as propostas realizadas em todo o processo leitor, pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A primeira questão versava sobre as imagens utilizadas no momento inicial do encontro. Sobre esse aspecto, os alunos interpretaram o uso de textos verbais de forma positiva e dois deles afirmaram que as imagens serviram “para um melhor entendimento do assunto” e “para dar pistas”. Nesse sentido, percebeu-se a importância do uso de imagens como possibilidade de atividade de pré-leitura e que elas foram de grande valia para que os alunos ativassem seus conhecimentos prévios antes do processo da leitura.

A pergunta seguinte interrogava se os estudantes conseguiram relacionar as imagens expostas com sua realidade pessoal. Sobre tal aspecto, um dos alunos respondeu: “Sim, pois tenho uma boa alimentação e pratico esportes”; outro replicou: “Não, porque sou uma pessoa sedentária”. Mesmo tendo posições diferenciadas perante a questão, é perceptível a possibilidade de refletir sobre o contexto no qual os alunos estão inseridos, sua vivência pessoal, mediante o uso de imagens.

Na terceira questão, foi indagado se as imagens e o vídeo colaboraram na compreensão do texto. Entre as respostas dos alunos, têm-se: “Sim, pois houve uma conexão entre os dois”; “Sim, pois eu entendi melhor a aula”; “Sim, pois fez a imaginação fluir e mostrou a realidade”. Visto isso, percebeu-se que o uso das imagens e do vídeo como recursos para a pré-leitura foi eficaz na compreensão do texto lido.

A quarta questão procurava saber se as perguntas feitas sobre o texto exigiram uma mera localização da resposta ou uma compreensão mais aprofundada durante a leitura. Um aluno avaliou que elas exigiam “um nível de compreensão mais aprofundado e de maior entendimento”; outro enfatizou que “os dois, pois tiveram perguntas onde iria encontrar as respostas no texto e outras iriam exigir conhecimento sobre o assunto”. Nesse sentido, constata-se a importância e a cautela que se deve ter ao elaborar perguntas referentes ao texto a ser lido, pois elas devem estimular o senso crítico e reflexivo, e não apenas a localização de informações no corpo textual sem levar o aluno a se posicionar criticamente.

Na quinta pergunta, houve a curiosidade em saber a opinião dos discentes quanto à atividade final de produção de cartazes para consolidar a temática debatida. Por unanimidade, as respostas indicaram que a pós-leitura cumpriu seu papel no processo leitor. Algumas das colocações merecem ser mencionadas: “Boa, fez interagirmos uns com os outros, mostramos que compreendemos”; “Ótima! Coerência total do começo ao fim”; “O que aprendemos no início, colocamos em prática fazendo colagem numa folha, sobre o assunto que aprendemos”. A intenção dessa pós-leitura era verificar se realmente houve uma exitosa compreensão em relação à leitura do texto e, diante das colocações dos alunos, foi possível perceber que ela foi eficaz.

Outro aspecto questionado foi se a temática já havia sido trabalhada em sala de aula, todos responderam que já tinham visto nas disciplinas de inglês e, principalmente, nas aulas de Educação Física. Sabe-se que é muito importante que as diferentes temáticas transversais sejam contempladas nas diversas áreas do conhecimento, e nas aulas de língua espanhola isso não deve ser diferente.

A sétima pergunta questionava se os alunos avaliaram como importante a abordagem da temática na aula de espanhol. Entre as considerações transcritas, destacam-se: “Creio que seja importante em qualquer aula, pois cada uma pode ter uma forma de apresentar o tema”; “Em todas as aulas, pois a saúde não tem disciplina e sim conscientização pública”. Nessa perspectiva, ressalta-se que a abordagem da temática “Deporte y Salud” não deve estar limitada à disciplina de Educação Física, e que o no ensino de Espanhol, ou em qualquer outra disciplina, pode-se trabalhar as mais variadas temáticas, desde que ajude na formação da cidadania e no desenvolvimento do senso crítico.

A última questão indagou se os alunos tinham gostado da oficina. Por unanimidade, as expressões foram bem significativas, como: “Professores bem capacitados que fizeram com que adquiríssemos um vasto conhecimento sobre o assunto e nos influenciaram a ter uma vida mais saudável, sem falar no lanche! Pontos negativos não houve”; “As dinâmicas ajudaram no melhor entendimento e não teve ponto negativo”; “Foi uma manhã diferente onde interagi com meus amigos, alguns da manhã e outros da tarde. Comemos uma ótima salada de frutas e não teve pontos negativos”.

Sendo assim, segundo todas as considerações dos estudantes em suas respostas ao questionário, constatou-se o quanto é viável e importante que o professor utilize estratégias de leitura como pré-leitura, leitura e pós-leitura para promover uma boa compreensão leitora, além de instigar o desenvolvimento do senso crítico na formação de cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar questões acerca da compreensão leitora e reflexão crítica em espanhol como língua estrangeira, a proposta aqui descrita e fundamentada é

pertinente no contexto da formação de futuros professores como possibilidade de ampliação de novos conhecimentos e experiências acadêmicas, os quais poderão contribuir no desenvolvimento dentro da graduação e na posterior prática docente.

A temática abordada na oficina relatada (“Deporte y salud”) possibilitou a reflexão sobre questões que geralmente são associadas a outras áreas, mas que são pertinentes também na aula de espanhol a favor da aprendizagem, do aprimoramento da leitura e da formação de cidadãos críticos. Dessa forma, o espanhol assume sua função social na escola ao colaborar no desenvolvimento de indivíduos com postura crítica e reflexiva, capazes de exercer de maneira digna seu papel de cidadão na sociedade.

Nessa perspectiva, vê-se, portanto, que é de suma importância ampliar o foco dado ao ensino de espanhol a partir do trabalho com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura colaborando no processo leitor, ativando o conhecimento prévio, motivando o alunado e gerando uma reflexão crítica, além da abordagem de temáticas transversais em busca da formação dos estudantes para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2016.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 23.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Lectura**. 8ª ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Eliane Maria da Silva¹

Franklin Lima Santos²

RESUMO:

Este artigo discute a importância do trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de Línguas, uma vez que eles contribuem de forma relevante no desenvolvimento da linguagem, viabilizando a comunicação materializada em forma de texto e que, ao longo de todo seu processo de desenvolvimento, assume formas diversas. A língua conecta-se socialmente num contexto histórico representado no mundo real, e é por isso que se percebe que o estudo e o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizado da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua mesclando a leitura e a produção textual vinculado com a produção escrita. Este trabalho foi resultado do Grupo de Estudos de Língua e Cultura Hispânica (GELCH). Fundamentado em autores como Marcuschi, Koch, Schneuwly e Dolz, Bakhtin e outros. O objetivo deste trabalho é explorar as várias possibilidades do uso da linguagem quando trabalhados com textos que fazem parte da realidade e cotidiano dos discentes.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Gêneros textuais. Língua e Escrita. Produção Textual.

RESUMEN:

Este artículo discute la importancia de trabajar con los géneros de textos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Una vez que contribuyen tan relevante en el desarrollo del lenguaje que permite la comunicación que se conecta a través de un género que se materializa en forma de textos y que a lo largo de su proceso de desarrollo va asumiendo diferentes formas. El lenguaje se conecta socialmente en un contexto histórico en el real mundo es por lo que se puede ver que el estudio y la enseñanza con géneros textuales es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Después de todo, el trabajo en el aula con diversos géneros contribuye al estudiante acceder a lengua mezclando producción textual y lectura

¹ Licencianda no curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. Membro do Grupo de Estudos de Língua e Cultura Hispânica da Faculdade Pio Décimo (GELCH/FPD). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência (GEPED/FPD). Email: elyjesus1@gmail.com.

² Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); - Especialista em Teoria e Prática Textual pela Universidade Federal de Sergipe/FAPESE; - Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Professor Responsável pelo Grupo de Estudos de Língua e Cultura Hispânica (GELCH/FPD): Email: franklinaju@yahoo.com.br

vinculada a la producción escrita. Este trabajo fue el resultado del grupo de estudios hispánicos de la lengua y la cultura (GELCH). Basado en autores como Marcuschi, Koch y Schneuwly Dolz, Bakhtin y otros. El objetivo de este estudio es explorar las distintas posibilidades de uso de la lengua cuando trabajado con los textos que forman parte de la vida real y diario de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje. Géneros textuales. Lengua y Escrita. Producción Textual.

INTRODUÇÃO

A linguagem sempre enfrentou influências das mais diversas, mesmo hoje com o mundo globalizado, passando a receber modificações tanto no léxico quanto na sintaxe. Com isso, os falantes chegam a adquirir novas maneiras de usar a língua, seja falada ou escrita. No campo da escola, os gêneros, passam a ser também influenciados através de diversas maneiras.

Antes de adentrarmos a discursão sobre a utilização dos gêneros textuais discorreremos sobre a tipologia que abrange um número finito de categorias. São elas: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Essas tipologias foram por muito tempo abordadas nas escolas de forma generalizada e com grandes conjuntos de textos que priorizavam a análise da língua e da gramática. No pequeno trecho a seguir, Schneuwly e Dolz (2004) são enfáticos quando denominam a tipologia textual ao concluírem que:

Além disso, as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos) abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias) que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 9)

Eles afirmam que descartavam essencialmente o que estava dentro do texto no que se refere ao conteúdo dentro de uma tipologia textual, sendo que os Gêneros Textuais, com suas inúmeras categorias, já se faziam presentes, porém, não trabalhados e nem expostos pelos docentes de forma que, ao longo dos anos, muitos professores somente focaram a parte mais restrita que são as tipologias.

Os gêneros textuais são elementos norteadores do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula, introduzindo não apenas as atividades gramaticais como também atividades subjacentes às práticas sociais. A leitura de diferentes tipos de gêneros textuais

contribui para a ampliação do ato de pensar crítico do aluno. (SOUZA; SOUZA, 2011, p. 8)

Souza (2011 p.2 apud Bakhtin (1997) que o gênero deve ser empregado em uma perspectiva ideológica mais ampla, ou seja, enquanto práticas discursivas socialmente situadas nas técnicas discursivas orais ou escritas que produzimos em diversas situações cotidianas de comunicação. Segundo Souza (2011. p.2 apud Bakhtin (1997) as ações linguísticas do cotidiano estão basicamente orientadas por fatores de contexto situacional, ou seja, quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto, e qual gênero pode ser utilizado para estabelecer o tipo de comunicação que se pretende.

Carta pessoal, contos de humor, receita culinária, reportagem, etc.; sempre houve certa ignorância em relação à distinção desses gêneros. O que mais se abordou foi como identificar textos narrativos, descritivos ou dissertativos sem focar nas suas argumentações. Hoje a realidade é outra. Devido ao avanço tecnológico tem se discutido muito a respeito desses gêneros textuais que podem ser encarados como um método para o ensino da língua em si, sendo eles um gênero que não está fechado nem inerte, ou seja, ele é mutável porque pode se adaptar e se transformar de acordo com a realidade vivida.

De acordo com Bakhtin (2003), gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciado, definidos por seu conteúdo temático, por seu estilo e por sua construção composicional”. Eles são estáveis porque podem mudar e se transformar em outro gênero e ganhar novas roupagens. Um gênero não é fechado. Dentro dele podem existir vários outros gêneros ou conteúdos que podem ser observados e trabalhados. A sua construção composicional, as características e a forma como ele é produzido, composto e apresentado constituem um gama a ser explorada no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Para Marcuschi (2002, p. 22-23), os gêneros são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades, estilo e composição característica. Textos materializados são aqueles que a partir do momento que saem da mente e passam a ser escritos ou falados ele se materializam, ou seja, passam a existir, tomando forma real e concreta. Ele cita, conforme expomos a seguir, o que se podem caracterizar gêneros textuais:

Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo/ receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversaçoão casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro. É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. (MARCUSCHI, 2002, p. 25)

Os gêneros surgem das tipologias textuais e eles são inúmeros, dinâmicos e estão sempre em movimento, circulando em nosso meio de várias maneiras e formas, sendo criados em nossas vivências diárias. Uma notícia de jornal, por exemplo, faz parte do tipo textual informativo, mas dentro dela pode haver um tipo argumentativo se o repórter colocar a sua opinião; podem existir elementos descritivos, além de outros pertencentes a uma ou várias tipologias textuais. Daí observamos que o gênero parte dos tipos textuais, conforme afirma Marcuschi (2002) quando também diz que o trabalho com textos baseia-se no uso do gêneros.

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. (MARCUSCHI, 2002, p.33)

Partindo do pressuposto de que o “tipo” é uma categoria menor de textos e que desses tipos partem infinitos gêneros, a partir desses gêneros podemos trabalhar textos de diversas maneiras em sala de aula, e uma maneira eficiente de poder utilizar esses gêneros é trabalhar com a sequência didática. De acordo com Koch (2003) a sequência didática é uma ótima ferramenta para se trabalhar com os gêneros textuais. Ela afirma que

(...) quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais a sequência didática facilitará a sua apropriação como (mega) instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagens diversas a ele relacionada. (KOCH, P. 59, 2003).

Dolz e Schneuwly (2004, p.98) apresentam, ainda, um esquema da sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros. A sequência didática primeiramente se compõe de um tema que será abordado em sala de aula, referenciando um tipo de gênero para o tema, explicando sua

forma, funcionalidade e características e, a partir daí, os alunos farão sua primeira produção textual que servirá para o professor identificar até onde seu aluno conhece sobre o gênero trabalhado. A partir desse conhecimento o docente pode escolher um gênero e trabalhar com a sequência didática, ou seja, a depender da escolha do gênero, poderão ser duas, três, quatro aulas ou mais, trabalhando um mesmo gênero, porque o aluno só aprende a partir do contato com o texto. Escolhido o tema que será utilizado em todas as aulas subsequentes, a depender do gênero escolhido, é que vão se definir a quantidade de aulas propostas.

As possibilidades de leitura e produção de texto não devem ser trabalhadas de forma separadas das atividades escritas. Os gêneros textuais a exemplo do telefonema, do sermão, da carta comercial, da carta pessoal e do romance, dentre outros, possibilitam a junção da produção escrita e de leitura buscando o conhecimento de mundo do aluno. É importante ensiná-lo a atuar efetivamente na realidade em que vive, trabalhando com as infinitas formas de gêneros textuais desde a pré-escola até a sua formação acadêmica.

A partir desse proposto os resultados de aprendizagem podem ser mais favoráveis tanto na produção escrita e conseqüentemente na oralidade, ampliando a capacidade linguística. Souza (2011) afirma que dessa forma os alunos podem apropriar-se de procedimentos de qualquer gênero textual a partir de suas habilidades, ficando claro que um bom texto é aquele que se adéqua à situação comunicacional na qual fora produzido.

Portanto, os gêneros textuais compreendem uma ação linguística sobre a realidade, pois ampliam a capacidade individual do usuário, como também amplia o conhecimento do mesmo a respeito dos gêneros. O ensino dos diferentes tipos de gêneros nas escolas é capaz de aumentar a competência linguística e discursiva dos alunos em relação à compreensão do fato de como estabilizar sua participação social enquanto cidadão. (SOUZA; SOUZA, 2011, p.2)

Por isso, é importante observar como as escolas e os professores vêm trabalhando com esse tema, como é passado para os discentes e como se estabelece essa comunicação entre as partes. O estudo dos gêneros textuais é uma área interdisciplinar, cultural e social.

No entanto, leitura e produção de textos integram o trabalho com a língua e são importantes em qualquer etapa do processo de aprendizagem tomando como base de ensino a produção e interpretação de textos, desde que seja de

forma contextualizada como orientam os PCNS, para, assim, poder desenvolver sua competência discursiva dentro de um proposto. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), têm discutido a necessidade de o ensino de língua ser pautado nos estudos sobre os gêneros textuais. Embora os enfoques sobre os gêneros textuais sejam bastante diversificados, tentamos entendê-los e caracterizá-los como se o objetivo for o texto como unidade básica de ensino.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN, 1997.)

Os PCNs nos orientam a trabalhar de forma contextualizada e com isso os alunos aprendam a interpretar e a produzir textos que tenham relação com questões sociais, com questões vivenciais do seu meio, evitando alguns aspectos tais como a diferença entre ensinar por meio de frases ou palavras soltas e isoladas, e sim trabalhar com textos que fazem parte do seu cotidiano dando sentido a essa forma de aprendizagem, no qual o papel da escola frente a essa nova situação didática em que o aluno poderá utilizar a linguagem oral e escrita nas diferentes situações comunicativas;

Desafios em sala de aula:

Há tempos se vem abordando sobre como trabalhar os gêneros textuais e quais seus grandes desafios em sala de aula diante de suas diversidades de gêneros. O grande desafio é como trabalhar essas diversidades e como explorar suas formas, visto que estão diretamente ligadas às situações sociais. Barroso (2011) descreve em seu texto que:

Desde a segunda metade da década de 90 (1996/1998), as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa têm se pautado, primordialmente, pelas orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A publicação desses documentos e, especialmente, dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), trouxeram para o cenário educacional um olhar diferenciado, e institucionalmente legitimado, sobre uma nova prática de ensino de língua. (BARROSO, 2011, p.136).

Olhando para essa nova prática de ensino e pelas orientações dos PCNs, Souza (2011, apud Kleiman, 1995) nos diz que:

um bom desempenho para o desenvolvimento do gênero textual é a utilização de conhecimentos prévios, como por exemplo as informações contidas no conhecimento do aluno em sua vivência cotidiana, aproveitadas para favorecer os aspectos linguísticos, textuais e de mundo, estrategicamente diferenciadas.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) fazem um questionamento no capítulo 2 do livro *Diversidade Textual* sobre o letramento a diversidade não serem suficientes, é preciso conhecer e distinguir os gêneros uns dos outros e trabalhá-los de forma efetiva.

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características. (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p.30).

Devemos observar alguns aspectos tais como a diferença entre ensinar por meio de frases ou palavras soltas e isoladas e, ou, trabalhar com textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, dando sentido a essa forma de aprendizagem das diversidades textuais, com isso, é dever da escola frente a essa nova situação didática em que o aluno poderá utilizar a linguagem oral e escrita nas diferentes situações comunicativas e também utilizar os gêneros desde cedo pelos alunos.

No entanto, é preciso lembrar que a produção textual através dos gêneros textuais torna-se mais satisfatória quando utilizada mais cedo pelos alunos e em situações concretas do cotidiano. Os gêneros também podem ser ampliados de acordo com a série do aluno, possibilitando assim uma aprendizagem muito mais rápida e significativa. (SOUZA; SOUZA, 2011, p. 4)

Para Schneuwly e Dolz (2004), o ensino da leitura e da escrita na escola pode ser sistematizado de forma que o aluno possa refletir, apropriar-se e usar diversos gêneros textuais. Através dos recursos que disponibilizamos hoje por via das culturas digitais, cada vez mais tem surgido e surgirão novas formas e ferramentas que vão ser incorporadas aos gêneros textuais, fato já citado por

Marcuschi (2002) ao abordar questões como a explosão de novos gêneros através da cultura eletrônica.

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2002, p.19)

Para esse autor, os gêneros surgem e se integram funcionalmente nas culturas comunicativas, condicionando seu uso de forma pragmática com práticas socialmente discursivas:

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. (MARCUSCHI, 2002, p. 20)

Marcuschi (2002), em seu texto sobre definição e funcionalidade, revela baseado em Bronckart (1999) que os gêneros operam uma discussão legítima diante de certos contextos sendo sua relação histórica e social, ou seja, uma forma de realizar linguisticamente objetos específicos particulares.

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas", o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

Segundo Bronckart (1999), as condutas humanas são mediadas e organizadas pela linguagem. Não há como desvincular a língua das práticas e ações sociais.

Nessa perspectiva, a linguagem é uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado. O que isso significa? Isso significa que a língua não é fruto de construção individual, descontextualizada, mas é prática social, ou seja, se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre sujeito e o mundo. (BARROSO, 2011, p. 137-138)

Bronckart (1999) enfatiza que a vida é organizada pela língua, ou seja, tudo é regido por ela e sem ela não haveria como se organizar, porque ela dá esse condicionamento para que tudo possa fluir sistematicamente. Barroso (2011) completa que na perspectiva da linguagem a ação se realiza por meio do discurso socialmente partilhado, e é a língua que faz essa mediação. E com o interacionismo sociodiscursivo, voltado para o ensino da língua e promovendo uma revisão sobre as práticas de linguagem, Barroso destaca que:

Assumindo, uma posição contrária às abordagens tradicionais que priorizam o ensino sobre a língua, com foco apenas no ensino da metalinguagem, o interacionismo sociodiscursivo volta-se para o ensino da língua em seus usos e promove uma revisão sobre as práticas de linguagem, elegendo como objeto de ensino o texto empírico, atualizado em diferentes gêneros textuais orais e escritos. (BARROSO, 2011,p. 138)

Barroso (2011) afirma também que “não há como nos comunicarmos a não ser através dos gêneros de textos orais ou escritos. Os gêneros textuais, como construtos de natureza social, cognitiva e linguística, funcionam como modelos de referência para o usuário da língua”. Nessa referência propõem os PCNs que os gêneros textuais devem ser objetos de ensino na prática de leitura, produção oral e escrita.

Marcuschi (2002, p.22) revela que “partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Ele enfatiza que a comunicação verbal está atrelada a um gênero textual.

Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

OBSERVAÇÕES FINAIS

Em conclusão a estas observações, pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia. Os gêneros são criados e reconstruídos pelos indivíduos por meio, principalmente, das interações comunicativas. Não podemos ignorar o que faz parte da vida social do aluno, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora das concepções de qualquer gênero. Ao conceber a linguagem como prática social, os PCN's contemplam o objetivo primordial da educação: formar indivíduos que desenvolvam o exercício da cidadania, isto é, tornem-se aptos a atuar de forma crítica e produtiva na sociedade, transformando-a continuamente através de suas ações e interações sociais, que se dão, intimamente, por via da comunicação, atravessada pontualmente por uma gama de gêneros que devem ser intimamente conhecidos e abordados no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARROSO, Terezinha. **Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta De Didatização De Gêneros Do Argumentar.**SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011.

BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999,

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTI, Marianne C.B. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Geralda Alves De. SOUZA, Vanessa Narel Pereira De. **O Trabalho Com Os Gêneros Textuais Na Escola: Pressupostos Teóricos.** Catolé do Rocha-PB. Universidade Estadual Da Paraíba – Uepb. ISSN: 2178-731X. 2011

EIXO TEMÁTICO 3: FORMAÇÃO DOCENTE

A LEITURA LITERÁRIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Ione Santos de Jesus¹

Josevânia Teixeira Guedes²

RESUMO

O presente artigo argumenta acerca de teorias sobre a leitura, a escrita, a leitura literária, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem para a educação básica. A principal preocupação é com a falta de interesse por parte dos alunos e a renovação de saberes e fazeres por parte dos docentes em despertar os jovens para a leitura e a produção de textos literários. No entanto, existem vários meios de inserir o ensino da literatura no contexto escolar dos professores e alunos de uma forma em que a aula torne-se interativa, conquistando assim o interesse do alunado que é o maior beneficiador do conhecimento literário. Trata-se de um estudo teórico de cunho bibliográfico quando foi possível transitar pela literatura especializada acerca de diversas dimensões da leitura e suas práticas, a exemplo de Geraldi (2012); Pacheco (2014); Santana (2009). O objetivo desta reflexão é contribuir para outras reflexões sobre a temática em foco. O texto dispõe de uma seção introdutória, um questionamento sobre aspectos gerais da leitura e da escrita; um tópico sobre a leitura de textos literários clássicos; e um sobre as estratégias de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Escrita. Estratégias de ensino e aprendizagem. Leitura. Textos literários.

RESUMEN

Este artículo discute sobre teorías sobre lectura, escritura, literario de lectura, métodos y enseñanza y el aprendizaje estrategias para la educación básica. La principal preocupación es con la falta de interés por parte de los estudiantes y la renovación de los conocimientos y prácticas por parte de profesores en despertar a los jóvenes para la lectura y producción de

¹ Licencianda no curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. E-mail: yonenete@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes.

Atua como professora da Faculdade Pio Décimo (FPD/SE) nos cursos de Licenciaturas em Letras/Espanhol e Química. É técnica pedagógica da Secretaria de Estado da Educação (SEED/SE) e Supervisora Pedagógica do Colégio Santa Chiara. E-mail: josevaniatguedes@gmail.com

textos literarios. Sin embargo, hay varias maneras de introducir la enseñanza de la literatura en el contexto de los profesores y los estudiantes de manera que la escuela se convierta en interactiva, ganando el interés de los estudiantes y el mayor benefactor de conocimiento literario. Es un estudio teórico de naturaleza bibliográfica cuando era posible utilizar la literatura especializada sobre diversas dimensiones de la lectura y sus prácticas, el ejemplo de Geraldí (2012); Pacheco (2014); Santana (2009). El objetivo de esta reflexión es contribuir a otros pensamientos sobre el tema en foco. El texto ofrece una sección introductoria, una pregunta sobre aspectos generales de la lectura y la escritura; un tema acerca de la lectura de textos literarios clásicos; y uno en la enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Palabras clave: Escritura. Enseñanza y estrategias de aprendizaje. Lectura. Textos literarios.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que hoje a prática da leitura literária nas escolas tem sofrido uma decadência por conta da má formação de leitores, incluindo professores, como ainda é uma decorrência da velocidade do tempo moderno, pelo excesso de veiculação de informações, pela falta de tempo para a leitura e a consequente preferência por textos curtos, sem compromisso literário e nem com a linguagem formal.

Há, inclusive, em formação, uma linguagem muito própria dos internautas, nova e ainda um tanto desconhecida. Nas escolas, o que se observa atualmente é uma pequena fração de professores que estimulam seus alunos a fazerem leituras literárias, preferindo, ao invés disso, usar e abusar das aulas centradas na memorização das regras gramaticais, mantendo o ensino nos moldes tradicionais praticados no século XIX. Com isto, fica muito mais difícil as crianças e adolescentes desenvolverem o gosto pela literatura e, no momento em que chegam ao Ensino Médio, as frases mais repetidas pelos jovens são “eu odeio literatura” ou “eu odeio ler”. De certo modo, há de se considerar que os estudantes não mudarão essa situação sem que treinem através da leitura a experiência de viajar por outros mundos, na maioria desconhecidos, que os livros nos proporcionam, muito menos ainda se não tiverem alguém que os motive.

A leitura literária envolve o conhecimento de obras de autores de nome reconhecido no cenário da produção de textos formais e eruditos, nos quais os alunos terão uma base para desenvolver sua capacidade de escrita nos moldes da linguagem também formal. São exemplos de obras reconhecidamente de

valor literário no cenário da literatura brasileira: Primavera, de Casimiro de Abreu e Vozes, da América (Canto do calvário), de Fagundes Varela; Navio Negreiros, de Castro Alves (poesia romântica); Iracema, de José de Alencar; A moreninha, de Joaquim Manoel de Macedo (romances românticos); A mão e a luva, de Machado de Assis, (romance realista); Poesias, de Olavo Bilac (poesia parnasiana), etc. Naturalmente que a quantidade de obras e autores é gigantesca e não envolve apenas escritores dos séculos passados. O Brasil tem uma produção moderna em poesia e prosa da mais refinada qualidade linguística, acompanhando o tempo e suas transformações.

A má formação de professores é um dos fatores que impedem o cultivo e o desenvolvimento do gosto pela leitura, pois, esses mesmos docentes são aqueles que, quando ainda se encontram na faculdade, muitas vezes não têm tempo de ler por conta da sua jornada universitária (ou de trabalharem para se manter) e acabam lendo somente os textos dos livros didáticos e dos teóricos que também são essenciais em sua formação. Dedicam-se mais às atividades acadêmicas e, por fim, não encontram tempo para ler um romance, um clássico da literatura, ou uma antologia poética e outras páginas literárias, quer do passado, quer do presente. Então segue a pergunta: como um professor, que não viveu e nem vivencia a experiência da leitura por prazer e sim por obrigação, pode formar novos e motivados leitores para a sociedade? É um caso a ser estudado para que haja novas descobertas para inverter a situação. Desse modo, é preciso analisar, avaliar e reavaliar as práticas de leitura no meio escolar. Neste sentido, há várias formas de trazer a literatura para a sala de aula, é certo que em muitas escolas não há recursos suficientes para isso, porém, o professor não deve prender-se a esta problemática, usando-a como justificativa para não motivar seus alunos a lerem, mas, deve sim buscar meios com que resolvam tal problema. Frise-se quanto à significativa contribuição existente nos meios cibernéticos e que oferecem obras disponíveis online, como é o caso do

site Domínio Público³, com um acervo de mais de 123 mil obras. Uma ótima estratégia seria a de a escola e a sociedade, unidas, trabalharem para essa melhoria, a exemplo de organizar campanhas de doações de livros, convencendo aquelas pessoas que estão com os livros empoeirados na estante, a doarem para a instituição solicitante e, assim, fazer com que a literatura entre na vida escolar das crianças e jovens.

Portanto, este artigo tem como objetivo refletir sobre como os professores trabalham a literatura em sala de aula e, também, especificamente, auxiliar nas estratégias de ensino para prática da leitura literária e formação de leitores competentes. Faz-se necessário um estudo para o enfrentamento de tal problema e no sentido de que sejam beneficiados os alunos e os professores, como também a sociedade, pois a partir do momento em que o aluno torna um leitor e cidadão crítico, um dos maiores beneficiados é, sem nenhuma dúvida, a sociedade.

O QUE É LEITURA? O QUE É A ESCRITA?

A leitura é uma prática que requer muita atenção e força de vontade, não se faz nesse texto referência, de certo modo, somente à leitura de textos literários em prosa ou verso, mas também à leitura em geral, incluindo todos os gêneros e tipos de texto, a exemplo dos textos jornalísticos. Além disto, é preciso cuidar das questões relativas à interpretação que o leitor faz de cada leitura ao seu alcance.

³ “[...] Este portal constitui-se em um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal. [...] Adicionalmente, o "Portal Domínio Público", ao disponibilizar informações e conhecimentos de forma livre e gratuita, busca incentivar o aprendizado, a inovação e a cooperação entre os geradores de conteúdo e seus usuários, ao mesmo tempo em que também pretende induzir uma ampla discussão sobre as legislações relacionadas aos direitos autorais - de modo que a "preservação de certos direitos incentive outros usos" -, e haja uma adequação aos novos paradigmas de mudança tecnológica, da produção e do uso de conhecimentos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dominio-publico>>.

A leitura tem papel primordial para fazer do aluno, um ser mais crítico e criativo, de modo que as inteligências múltiplas estejam apuradas e ativas no cérebro, como requisito básico para melhorar o conhecimento e prática das atividades e exercícios que o professor desenvolve na sala de aula, e assim, faz dele melhorar suas aptidões, melhorar a interatividade com português e redação e assim melhorar a prática de leitura e escrita. (SOUZA; SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 184)

Refletindo sobre as perspectivas dos autores acima citados, entende-se a leitura como um requisito não só para obter ou construir conhecimentos, mas também para a prática da escrita. Isto é, pode-se perceber que uma pessoa que tem um bom ritmo de leitura tem mais habilidades para escrever e fazer boas críticas sobre determinado assunto e, geralmente, esse é o tipo de pessoa que mais se dá bem em redações de concursos e vestibulares, ou em outras circunstâncias sociais, como as que envolvem trabalho. Portanto, a “[...] leitura não é um mero instrumento de ensino, é um ato comunicativo é uma proposta de construção de saber e de conquista de liberdade de cada pessoa” (SOUZA; SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 188). De certo modo, é uma “[...] conquista de liberdade de cada pessoa”, porém, quando o aluno ou qualquer outra pessoa tem um estímulo (professor, pais, amigos, parentes), apreciar a leitura e a escrita se tornam muito mais fáceis, mas isso só é possível no processo ensino e de aprendizagem quando o professor ou orientador é um reflexo do que do aluno almeja ser e quer aprender. Isto é, seja alguém que dê exemplos concretos de ser um amante e praticante, tanto da leitura quanto da escrita.

De acordo com Pacheco (2014, p. 29), “[...] a leitura é um aspecto importante para o indivíduo, pois abrange várias dimensões no processo educativo.” É o processo em que começa a crítica entre o leitor e o autor, pois é através da leitura que se inicia a compreensão crítica junto do receptor e emissor, facilitando a prática do contato para a relação com o outro. Pode-se entender esta relação quando o leitor interpreta o que o autor escreveu, despertando o senso crítico e a obtenção de sua própria visão de mundo de acordo com o tema inserido no texto lido. Para Solé⁴ (2008) *apud* Corrêa (2012,

⁴ SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 194.

p. 159), “A leitura de verdade é aquela na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos [...] uma leitura íntima e individual”.

Segundo Antunes⁵ (2003, p. 27) *apud* Pacheco (2014, p. 30), a leitura “[...] se apresenta como uma atividade sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente”. Neste sentido, deve-se ter uma reflexão sobre a leitura como membro dos usos sociais, ou seja, a leitura como interação social, que é aquela causadora do prazer em ler, como romances, por exemplo, que muitos leem pelo simples fato de gostarem da leitura literária, ou porque apreciam narrativas ficcionais movimentadas, complexas ou histórias de amor ou de aventura. Porém, como nos diz Pacheco, não se está cumprindo “[...] essa função, que é fundamental no mundo em que vivemos”, e que também é de suma importância para o crescimento social do aluno, mas, é preciso que o professor saiba aplicar esta prática em sala de aula, ou seja, trabalhar a leitura e a escrita a partir dos textos literários para que seus alunos se identifiquem com um novo mundo, de uma forma que isso se torne uma experiência prazerosa.

Neste sentido, pode-se definir leitura/escrita como a chave para as portas do conhecimento e um caminho para formar homens/cidadãos críticos, contribuindo assim para o desenvolvimento social do aluno. Se ler e escrever são hábitos que começam a ser praticados desde cedo, o aluno, com certeza, crescerá com um senso mais crítico, não só da leitura literária, mas também, no sentido de ter competência para debater e argumentar sobre vários temas transversais presentes no contexto da sociedade, incluindo-se os reflexos dessa prática na produção textual. Com isto, pode excluir aquela noção de que ler é só emendar letras, costurar palavras, mas sim construir e desenvolver conhecimento e criticidade. Todas essas coisas podem ser feitas de forma prazerosa, desde a leitura de romances e de textos poéticos até a leitura de

⁵ ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

artigos publicados em periódicos especializados em pesquisa. Entretanto, esses e outros esforços não se concretizarão se não houver uma interação entre escola e sociedade, pois, “[...] para que a leitura não seja apenas uma mera atividade, deve haver uma interligação com o que o aluno lê na escola e os fatos ocorridos no seu cotidiano” (PACHECO, 2014, p. 31).

Quando se propõe que os alunos devem ler textos literários, não se está querendo dizer que devem ser, necessariamente, apenas obras de conteúdo complexo nas páginas da literatura clássica, mas considera-se também as produções atuais, nas quais estão inseridas várias narrativas empolgantes e cujas tramas são conhecidas dos jovens e têm relação com seu cotidiano e interesses. Essas obras podem também contribuir com a formação crítico-cidadã do público leitor infanto-juvenil. Desse modo, a leitura deve ultrapassar o ambiente escolar, mas antes disso é necessário que a escola tenha condições de beneficiar os alunos com essa prática.

Quanto à escrita ou produção textual, trata-se de uma exponencial necessidade do sujeito escolarizado em várias circunstâncias de suas vidas, desde as mais corriqueiras às mais solenes. Produzir textos na sala de aula não quer dizer que o professor está iludido em formar um escritor e nem o aluno precisa estar sonhando com seu nome nas capas de livros ou nos sites especializados em publicações científicas da Web. Escrever é indispensável na sociedade moderna e é escrevendo que os jovens entrarão para as universidades e para os ambientes do mundo do trabalho e da realização pessoal e profissional. É escrevendo que os sujeitos civilizados expõem suas opiniões e constroem argumentos sólidos e harmoniosos com os quais defendem seus pensamentos, conceitos e ideias.

LEITURA LITERÁRIA: os clássicos eruditos e o clássico popular e moderno

Há muito o que questionar sobre a prática da leitura literária em sala de aula. Pode-se perguntar: Como os professores desenvolvem atividades relativas à literatura em sala de aula? Como a literatura deve ser aplicada/trabalhada no processo de ensino aprendizagem? E o que os alunos acham das aulas de literatura? Estes são alguns dos questionamentos que serão tratados neste

tópico. Sobretudo, para darmos início ao assunto, é de fundamental importância sabermos que a educação no sentido de se praticar a leitura, “[...] além de uma ação pedagógica essencial para a formação intelectual do ser humano, caracteriza-se também como uma forma de elevar politicamente os alunos diante da sociedade” (SANTANA, 2009, p. 6878).

No Brasil, o ensino da disciplina Língua Portuguesa é dividido em três eixos: gramática, redação e literatura. Apesar de essa disciplina ter uma carga horária maior que as outras, o tempo se mostra reduzido para a elaboração de tarefas e, muitas vezes, a vertente linguística que mais sofre as consequências é a literatura. É um fato que muitos professores reclamam e que o certo seria ter a Literatura como uma disciplina solo, como acontecia no século XX, para que assim todo o tratamento das obras e seus autores fosse inserido na vida cotidiana dos alunos.

Com o estudo da literatura, os alunos do ensino fundamental podem ir adquirindo desde cedo a leitura crítica e comparativa, desempenhando, assim, as habilidades essenciais para o ensino médio, momento em que estarão se preparando para o vestibular e, daí, partir para o ensino superior; ou seguir um caminho diverso, preferindo o ensino técnico que lhes abra um leque de oportunidades no mundo do trabalho. Neste sentido, o Ministério da Educação (2006, p. 61) adverte que ao se focalizar “[...] a leitura literária dentro do ensino da Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada”. Desse modo, quem lê com frequência passa a ter outro nível de compreensão, interpretação, argumentação lógica e intelectualidade, como, igualmente, desenvolve um nível de escrita de qualidade, excelência. Por falar em ensino superior, se um aluno não sai do ensino médio com as habilidades de leitura e de escrita formadas, dificilmente passará a gostar da leitura ou da escrita literária, acabará por achar as aulas de leitura tediosas, inúteis e sem fundamento algum. Assim, os jovens estudantes não descobrirão que aulas de literatura podem nos dar prazer, nos tornar pessoas melhores, mudar nossa visão de mundo e pode nos fazer viajar para vários lugares, sem precisar sair do lugar.

Conforme apuram Souza, Souza e Oliveira (2012, p.184), “Para aperfeiçoar a leitura na sala de aula é necessário que antes os alunos tenham a

habilidade de ler, e assim desenvolver a aptidão pela prática e interação da leitura”. Isso só acontece se for criada/estipulada uma rotina de leitura (e de escrita) no planejamento da disciplina, para que assim o aluno desenvolva o hábito de ler e interpretar o que leu. Terá também a chance de trabalhar os diversos gêneros textuais ou discursivos que podem ser abordados a partir dos textos literários. Lembrando que, quem lê tem mais facilidade para escrever e escrever bem, de produzir textos argumentativos, redações de todos os tipos e sobre distintas temáticas. Claro está que os professores, agindo como mediadores da prática da leitura e da escrita, devem incentivar os alunos a descobrir os benefícios e prazeres que a leitura pode gerar em suas vidas. Sobre isto, Santana (2009) nos diz, a respeito do professor, que

A sua postura enquanto docente deve ser o grande diferencial para gerar em seus alunos o desejo pelo saber sistematizado no decorrer do processo de escolarização. A contribuição que cada professor deve e pode dar no sentido de ampliar o gosto pela leitura nos alunos é de suma importância. (SANTANA, 2009, p. 6881)

Diga-se, então, que para o professor formar leitores satisfeitos com a leitura, conscientes, críticos, capazes de interpretar para além das entrelinhas (e de reproduzir o que leem), é preciso que, inicialmente, ele seja também um leitor e um produtor de textos. Por esses caminhos, o aluno perceberá o professor como um bom exemplo a ser seguido na sociedade e, fatalmente, vai querer tornar-se semelhante e, juntos, poderão compartilhar suas experiências e prazeres literários.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem que “[...] o professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem” (PCN, 1998, p. 17). O que mais se vê nos dias de hoje são professores que estimulam seus alunos a lerem vários clássicos da literatura dos séculos passados, não é uma má ideia, mas se atentarmos para as características da linguagem versada, erudita, será fácil constatar que não são ainda adequadas ao nível e aos interesses de jovens nas séries iniciais, mas sim, nos 7º. 8º. e 9º. Anos, e no Ensino Médio. Há aqueles alunos ainda muito jovens e inexperientes, que demonstram um bom entendimento do que leem, mas como não se trata da regra geral, então, não

adianta o professor forçar os alunos a escolher determinada leitura, pois eles perceberão a falta de interação com os textos. O aluno deve estar livre para escolher o que quer ler, mas é importante também que o leitor tenha entendimento do que tal leitura pode trazer em benefício para sua aprendizagem e daí surgirá o despertar do pensamento crítico-literário. Didaticamente, faz-se necessário que ocorram normalmente as situações prévias de aproximação e exercício de leitura oral e de interpretação do que foi lido.

Segundo Silva (2012, p. 85), o fato de os profissionais educadores, professores da disciplina Língua Portuguesa, sugerirem sempre os mesmos clássicos como as obras de Machado de Assis, José de Alencar, Érico Veríssimo, entre outros autores, é porque eles “[...] estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua seleção vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado”. Com isto não se quer descartar os mencionados representantes da literatura brasileira, não, eles jamais perderão a condição representativa que ocupam, mas, por outra, querer sugerir, além deles, os escritores vivos e em atividade, produzindo obras de inquestionável qualidade literária, a exemplo de Luís Fernando Veríssimo, Rubem Fonseca, Milton Hatoum, Nélide Piñon e outros. Conviver, neste sentido, não significa ter um contato físico com os autores, mas cultivar uma convivência no sentido de que suas obras estiveram presentes na sua formação acadêmica e na formação docente continuada.

Antunes⁶ (2003), citada por Pacheco (2014, p. 30), nos diz que “[...] a leitura deve ser um exercício prazeroso, divertido, com um sentimento que provoque no aluno o desejo por ler, uma atividade que contribua para o seu desenvolvimento e que não haja cobrança do professor”. Seja no ensino fundamental, no ensino médio ou até no ensino superior, quando o aluno lê algo só por obrigação, a leitura torna-se chata, diferentemente de ler um livro de contos, literaturas estrangeiras ou até revistas, desde que por vontade própria.

⁶ ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

O que pode ser feito é criar estratégias para que o aluno organize o ritmo da leitura com o propósito de desenvolver, também, a escrita, sempre na perspectiva da criticidade.

Essa prática, sem nenhuma dúvida, é mais desenvolvida nas aulas de língua portuguesa e línguas estrangeiras, em alguns casos. Houve uma época em que essas aulas eram 100% voltadas para o ensino da memorização de normas gramaticais, mas esta prática foi interrompida nos últimos anos pelo fato de o ensino tradicional não estar dando um retorno de aprendizagem satisfatória e nem no desempenho social e profissional dos alunos. Segundo Geraldi (2012) esta pratica ainda insiste no cotidiano escolar, pois

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar, na assim chamada aula de língua portuguesa, é destinada ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, com alguns (e esporádicos) exercícios de língua propriamente ditos. (GERALDI, 2012, p. 88)

Deste modo, o autor ainda destaca que “[...] uma coisa é saber a língua e dominar as habilidades de uso da língua em situações de interação e outra coisa é saber uma língua dominando os conceitos de metalinguagem”. Essa metalinguagem diz respeito a questões gramaticais e estruturais da língua, fonética, fonologia e morfologia, requisitos importantes, mas não únicos ou mesmo que devam ser colocados em primeiro plano no estudo de uma língua, seja esta materna ou estrangeira, porém focar tão somente nestes aspectos não fará com que o aluno desempenhe satisfatoriamente a fluência esperada na leitura e na escrita, e nem desenvolva o senso crítico sobre o que lê.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

É indubitável a dificuldade de docentes em trabalhar com textos literários na sala de aula sem que reflitam sobre a prática e o constante hábito da leitura e da escrita. A escola e sua equipe técnica em harmonia com o corpo docente precisam planejar e testar a escolha de métodos e técnicas, além de providenciar a elaboração de estratégias voltadas a influenciar os alunos a gostarem dessa prática de aprendizagem. Tais ações devem estar atentas com o novo no uso das tecnologias e incluírem uma orientação didático-pedagógica que ofereça

suporte para a consulta aos materiais disponíveis na rede mundial de computadores. No entanto, como pré-requisito para sucesso de planejamentos, métodos, técnicas e estratégias, é de fundamental importância, que o professor saiba quais são os conhecimentos prévios de seus alunos.

Convém, a esta altura, apresentar algumas estratégias que podem ajudar aos professores a lidar com o ensino da leitura literária (e da escrita) nas aulas de língua portuguesa.

1. Encaminhamento de alunos para a biblioteca, pelo menos uma vez por semana;
2. Trabalhos com leituras que envolvam o cotidiano dos alunos;
3. Uso da tecnologia para a leitura e produção de textos;
4. Explanção sobre o(s) autor(es) e características das obras lidas;

Quanto à primeira estratégia, diga-se que não existe lugar melhor, na escola, de se conhecer a literatura senão na biblioteca. No entanto, muitas vezes este lugar que pode ser fruto de grande conhecimento, passa despercebido, ou é desprezado no próprio planejamento escolar e do docente. Desse modo, o professor poderá sugerir durante as reuniões pedagógicas e inserir em seus planos de aula visitas semanais à biblioteca, deixando seus alunos à vontade para que escolham suas leituras, sem precisar pressionar. No final da aula sugere-se a formação de uma roda de conversa e se incentivará os estudantes a argumentar, opinar, posicionar-se quanto à obra lida.

Saber um pouco sobre a vida dos alunos também é importante para essa prática e para a aplicação da estratégia 2 (Trabalhos com leituras que envolvam o cotidiano dos alunos). Assim o professor mediará a escolha do texto de uma obra específica, pois nem toda obra vai atender a esta estratégia.

Para a estratégia 3, vale lembrar que se vive em uma era em que as crianças e muitos jovens não adquirem conhecimentos somente através de livros físicos, de papel. A tecnologia, está hoje presente no âmbito educacional, isto quando as ferramentas são usadas de acordo com os preceitos didático-pedagógicos em debate mundial para esse enfrentamento da realidade virtual. Para as escolas que dispõem de uma sala de informática, é conveniente acompanhar os estudantes para fazerem pesquisas sobre obras representativas da literatura brasileira e, a partir daí, auxiliar os estudantes, tanto na seleção de

obras quanto na produção de textos em ferramentas como o *Word*, por exemplo. E é na sala de informática que, além dos livros didáticos, também pode ser trabalhada a estratégia 4, a de conhecer muito mais acerca dos autores das obras, pois, talvez algum aluno possa se surpreender com a vida desses autores e, movido pela curiosidade e o interesse, passe a ler suas obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, a grande dificuldade dos professores em trabalhar a leitura literária é fazer com que o aluno goste de estudar a literatura e tire da cabeça que *ler é tedioso*. Por isso, foram apresentadas estratégias para que os professores trabalhem a leitura e a escrita em sala de aula e despertem para a necessidade de incluir em seus planos de aula atividades geradoras de conhecimento sobre a literatura. Porém, alguns professores podem se negar, justificando que a estrutura física da escola não é suficiente, vez que não tem uma biblioteca ou livros de qualidade; ou que também não apresenta uma sala de informática com Internet disponível e de qualidade de acesso para o uso dos computadores. Portanto, cabe ao professor, junto a equipe diretiva buscar meios de encontrar recursos que possam auxiliá-los nas aulas, bem como relacionar as necessidades da escola para que um documento seja entregue ao órgão gestor, a Secretaria de Estado da Educação. É fato que o problema não será resolvido uma semana depois, pode demorar meses ou até mesmo anos, porém os mediadores da educação, não podem ficar de braços cruzados em meio a esta situação inviabilizadora da realização de atividades através das quais se alcançará uma educação de qualidade e um ensino e aprendizagem modernos da língua portuguesa, tanto para as questões da Gramática, quanto para as da Literatura e da Produção textual.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Ministério da Educação**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. São Paulo: Anglo, 2012.

PACHECO, Flávio Tomaz. **A leitura como atividade interativa no desenvolvimento social e crítico do aluno**. Recife: Construir, nº 77, p. 29 – 36, 2014.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. **A leitura em sala de aula e seus desafios políticos para os professores da Educação Básica**. Curitiba: FECILCAM, 2009.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano ***. São Paulo: Anglo, 2012.

SOUZA, L. V. A., SOUZA, I. M. A., OLIVEIRA, W. C. Leitura: Proposta que motiva, ensina, aprende, e faz toda diferença. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana. 2012. p.184.

A LITERATURA DE CORDEL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo ¹

Prof. Ma. Sara Rogéria Santos Barbosa ²

RESUMO:

A literatura de cordel configura-se como uma poesia escrita pelo povo e para o povo. No passado serviu para disseminação de informações e meio de comunicação social, hoje para debates e reflexões de questões religiosas, política, cultural e como meio para denunciar injustiças e clamar por justiça social. A inclusão dessa literatura em sala de aula parte dos princípios da difusão dessa arte literária e do desenquadramento da imagem que se tem do nordestino, bem como o aumento e/ou criação do prazer da leitura e evocação de valores identitários de pertencimento. Nela é percebida a presença de uma memória coletiva que evoca, naqueles que leem ou ouvem, saudade de um tempo não vivido, mas conhecido a partir da fala dos outros membros da sociedade. A literatura de cordel é, ao mesmo tempo, um canal de comunicação e um gênero textual capaz de despertar o interesse pela leitura, uma vez que trabalha o mnemônico e cultural, dois instrumentos importantes no despertar de um leitor iniciante. A fim de considerar tal pesquisa, foram consultados teóricos da historiografia da literatura de cordel: Conceição (2016), Marinho e Pinheiro (2012) e Quintela (1996 e 2005); e da formação de leitores: Gregorin Filho (2009), Cunha (2003) e Chartier (2011).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de cordel. Formação de leitores. Sociedade.

RESUMEM:

Una literatura de cordel configuración-se como uma poesia Escrita pelo povo e para o povo. Sin passado Serviu párrafo disseminación de Informaciones e meio de Comunicação debates sociales, párr hoje e reflexões de Questões religiosa, política, cultural e meio de Como para denunciar injustiças e clamar por Justiça social. Un Inclusão dessa literatura en salas de aula parte dos Princípios da Difusão dessa arte e Literária hacer desenquadramento da imagem Que se tem hacer nordestino, bem de Como o Aumento e / ou criação hacer prazer da Leitura e evocação de Valores identitarios de pertencimento. Nela é percebida un presença de uma memória coletiva Que Evoca, naqueles Que leem ou ouvem, saudade de um tempo não Vivido, mas conhecido A partir da fala dos outros membros da sociedade. Una literatura de cordel é, ao mesmo tempo, um canal de Comunicação e um Género textual Capaz de despertar o interesse pela Leitura, uma vez Que trabalha o mnemonico correo culturales, dois Instrumentos Importantes sin despertar de um leitor iniciante. A fim de considerar tal pesquisa, foram consultados Teóricos da historiografía da literatura de cordel: Conceição (2016), Marinho e

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Respectivas Literaturas da Faculdade São Luís de França. E-mail: matheus.luamm@hotmail.com

² Mestre em Educação com ênfase em História do Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Sergipe, Especialista em Didática e Metodologia de Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França e Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: sararogeria@gmail.com

Pinheiro (2012) e Quintela (1996 e 2005); e da Formação de Lectores: Gregorin Filho (2009), Cunha (2003) e Chartier (2011).

KEYWORDS: Literatura de cordel. Formação de Lectores. Sociedade.

INTRODUÇÃO

O termo “literatura de cordel” foi usado, inicialmente pelos estudiosos da nossa cultura para referir aos folhetos vendidos nas feiras livres e pendurados em varais de cordões com prendedores de madeira, principalmente em pequenas cidades do interior nordestino, em uma aproximação com os fatos das terras portuguesas. Em Portugal, os cordéis referiam-se aos livros impressos em papel de baixa qualidade, vendidos em feiras, praças e mercados; uma marca exclusiva dos folhetos portugueses era o autor que pertencia às classes médias da sociedade (advogados, professores, militares, padres, médicos etc) e destinadas às pessoas não letradas, que ouviam a recitação pelos letrados. (MARINHO; PINHEIRO, 2012).

A literatura de cordel constitui um sistema de obras que se vinculam pela legitimação de um código discursivo comum: elas se especificam como um gênero de produção escrita destinada, fundamentalmente, a prática da leitura recitativa. (QUINTELA, 1996, p. 12)

Marinho e Pinheiro (2012), afirmam que no Brasil, os cordéis são consumidos de maneira coletiva e seus escritores são denominados de cordelistas, porque durante muito tempo, poetas e editores compunham no padrão de cordel. Atualmente há cordelistas espalhados pelo país, contudo, no final do século XIX e início do século XX, a existência desses artistas era praticamente de origem nordestina, dependentes das lavouras e da agricultura. Com o processo do êxodo rural, os poetas levam consigo suas poesias populares e disseminam nas cidades, além das canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores, as famosas pelejas. Assim, começam a transposição da oralidade do cordel para o papel.

Além dos contos e cantorias de viola, estavam guardados na memória o som dos maracatus, dos reisados, do coco, da embolada. É essa cultura influenciada, pelos ritmos afro-brasileiros, pela mistura entre rituais sagrados e profanos, que faz do cordel uma produção cultural distinta das outras. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 18)

O final do século XIX e início do século XX são marcantes para o cordel, uma vez que, como dito anteriormente, favorece a difusão, e agora estabelece as características para as publicações e comercializações, iniciando por Leandro Gomes de Barros, em 1893, seguido por Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde. A partir desse momento são estabelecidas regras de composição e comercialização bem como a formação de um público consumidor. A comercialização dos folhetos crescia, se fazia nas ruas e/ou pelo correio e, posteriormente, nos mercados públicos. No início, a venda cabia aos próprios escritores, posteriormente apareceu a figura do revendedor de cordéis. As ilustrações dos folhetos, na década de 1920, eram com fotos de artistas e clichês de cartões postais, depois as xilogravuras ganharam vez e lugar, sendo imagens simples, cores chapadas e temáticas voltadas para natureza e personagens nordestinos. (MARINHO; PINHEIRO, 2012).

Os folhetos, que no início eram produzidos em tipografias de jornais, passaram com o tempo a ser impressos em tipografias dos próprios poetas. Leandro de Gomes Barros criava, publicava e vendia seus versos, garantindo essa atividade o seu sustento e da família. Francisco das Chagas Batista era conhecido por suas viagens pelas cidades do interior da Paraíba e de outros estados do Nordeste, onde vendia folhetos e miudeza, e também por sua “Livraria Popular Editora”, criada em 1913 e que foi responsável pela edição e venda de folhetos de muitos poetas da região. Na Paraíba e me Pernambuco, até os anos 1930, chegaram a funcionar 20 tipografias. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 23)

Conforme Marinho e Pinheiro (2012), João Martins de Athayde comprou os direitos autorais de Leandro Gomes de Barros, tornando-se assim editor proprietário. Essa mudança provocou muita confusão, pois em alguns casos a autoria era retirada, ficando a cabo apenas a editoração. Assim, para evitar problemas, os autores começaram a construir a última estrofe do poema a partir do acróstico do seu nome, para garantir a autoria. Esse problema não concerne aos dias atuais, mas permanece como marca estilística dessa criação.

Em nossa nação, essa arte literária é analogada à poesia popular, tratando de diferentes temáticas, sejam questões religiosas, políticas, econômicas, sociais, ambientais, atualidades, enfim, possui um vasto campo para composições muitas vezes sem uma intencionalidade clara, mas pode aparecer com caráter de denúncias de injustiças e clamores sociais. Os folhetos

podem ser adquiridos nas bancas de jornal, através de sites e blogs na internet, ou nas editoras.

CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DO CORDEL

Para Marinheiro e Pinheiro (2012), sob a destinação dos folhetos, não havia público determinado para tal literatura, é destinada a qualquer classe de ouvinte. Muitas recitações ocorrem em locais públicos, contudo, está se pensando em como levar o cordel para crianças e adolescentes principalmente em âmbito educacional/escolar. Para tanto leva-se em consideração que sua aproximação com a literatura infantil brasileira, pelas características da fantasia, animismo, caráter fabular, humanização, musicalização, personagens irreverentes etc.

A presença de animais é marca determinada quando se pensa no encantamento do público infantil, pelas histórias em que remontam ao tempo que os animais falantes, com arquétipos, ausência do tom moralizador e presença efetiva do lúdico. (CUNHA, 2003). Assim “a leitura de cordéis para crianças e/ou com crianças em sala de aula amplia o repertório infantil de convivência [...] e, sobretudo, sua capacidade de brincar com os ritmos da língua e os voos da fantasia.” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 61). Vale lembrar que muitos clássicos infantis foram recontados por cordelistas por meio de adaptações.

Ainda segundo os autores, a presença do humor percorre quase toda essa literatura, através dos desafios dos cantadores e das disputas, como também pelos neologismos e situações inusitadas. O tom do humor se junta à narrativa que encontra no ouvinte/leitor receptividade e este reconhece muito das histórias orais, componentes de uma memória coletiva que fortalece o sentimento de pertencimento àquela comunidade, ainda que distante fisicamente dela.

Segundo Gregorin Filho (2009), o leitor possui cinco fases: do pré-leitor (a partir quinze meses), o indivíduo não possui a competência da decodificação da linguagem verbal escrita, mas inicia pela realidade que o cerca; do leitor iniciante (a partir dos cinco anos), inicia o contato com a linguagem verbal escrita pelo processo da alfabetização e a palavra escrita ganha lugar, a socialização e a racionalização da realidade acontecem nessa fase; do leitor em processo (a partir dos oito anos), que corresponde ao domínio do mecanismo da leitura e o

conhecimento do mundo é aguçado pela organização linear do pensamento. Na fase do leitor fluente (a partir dos dez anos) acontece a consolidação do domínio dos mecanismos do ler e o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo; e na fase do leitor crítico (a partir dos doze anos) efetiva o domínio total do processo de leitura, o estabelecimento de relações entre os universos textuais, e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Assim, a prática leitora da literatura de cordel deve iniciar na terceira fase do leitor e percorrer a vida literária.

Acreditamos que a literatura de cordel ou de folhetos deve ter um espaço na escola, nos níveis fundamental e médio, levando em conta as especificidades desse tipo de produção artística. Considerá-la apenas como uma ferramenta que pode contribuir com a assimilação de conteúdos disseminados nas mais variadas disciplinas (história, geografia, matemática, língua portuguesa) não nos parece uma atitude que contribua para a construção de uma significativa experiência de leitura de folhetos. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 11-12).

Da mesma forma que Gregorin Filho classifica leitores a partir de seu contato e prática de leitura, Cunha (2003) também estabelece níveis/fases para melhor compreensão da relação entre o leitor e o texto. Para ela, três são as fases que devem ser levadas em consideração nesse processo de aquisição da linguagem e prática leitora: fase do mito, fase do conhecimento da realidade, fase do pensamento racional.

A fase do mito, o ouvinte é seduzido pelos aspectos visuais, musicais e pelo jogo dramático. A história narrada ganha ares de realidade a ponto de o ouvinte creditar veracidade a tudo que está ali exposto. Essa fase compreende crianças até cinco anos (CUNHA, 2003). A narrativa de cordel não é lida/ouvida por crianças nessa fase, mas o fascínio e o crédito comum a esse momento é facilmente perceptível naqueles leitores jovens e adultos que nutrem respeito a um dos mitos comuns ao texto: Lampião, o rei do cangaço.

Na fase do conhecimento da realidade, o ouvinte/leitor consegue distinguir o real do ficcional. Isso, no entanto, não o impede de ser seduzido pelas aventuras e histórias de amor. A saída da meninice a entrada na pré-adolescência compreende essa fase do leitor e ela é repleta de tramas e dramas. (Cunha, 2003). O cordel entra como leitura alinhada a essa fase, uma vez que

nos traz as aventuras e desventuras do herói, a mocinha prometida a um, mas apaixonada por outro, a rixa entre famílias e a luta pela concretização do amor.

A última das fases propostas por Cunha encontra eco na classificação de Gregorin Filho (2009). Tanto o pensamento racional proposto por ela, quanto o leitor crítico apontado por ele veem o texto como uma construção ficcional desprendido da realidade, apesar das relações de inferência que com ela mantém. Nessa fase há a clara opção por adentrar na história do livro, vivê-la, senti-la, emocionar-se, mas ciente de que na hora em que o livro é fechado, a continuidade da história é pura responsabilidade nossa e ela existe na construção mágica de nossa mente (CUNHA, 2003). Os leitores de cordel, via de regra, fazem parte dessa fase. Jovens e adultos, eles conseguem pensar as histórias dentro de sua construção ficcional, reconhecem as relações com a história pertencentes à sua construção cultural, fazem a escolha por manter a credibilidade na massa narrada enquanto a história segue sendo lida.

As sugestões metodológicas com a literatura de cordel pressupõem uma afetividade com a cultura popular e “superar a imagem falsa da metodologia do ensino que preconiza a unilateralidade do processo educativo e despreza a dialeticidade dos fatos educativos e sociais existentes na prática pedagógica” (RAYS apud MARINHEIRO; PINHEIRO, 2012, p.126). As atividades propostas, aqui, não seguem como roteiro, mas sim como ideias norteadoras para as práticas pedagógicas em sala de aula, cabendo ao professor as adaptações necessárias à sua realidade.

a) Leitura:

Com relação ao folheto, a atividade fundamental é mesmo a leitura oral, sendo indispensável para gerar o prazer por ela e apreço por essa literatura. O treino da leitura contribuirá para a expressividade do cordel, dando às devidas entonações. É de suma importância que o professor prepare a leitura do folheto, visando que algumas gerações mais jovens podem não ter convivência com essa literatura, e que mostre a diversidade de temáticas a fim de gerar diferentes visões de mundo. Tal prática de leitura, segundo Chartier (2011) é consolidada quanto mais habitual ela for. Ela não precisa ser algo restrito do ambiente escolar, mas deve ser feita em qualquer lugar e momento.

b) Debates e reflexões:

A diversidade das temáticas e a abundância de autores podem gerar espaço profícuo para debates e reflexões, orais ou escritos, estimulando o aluno a ser um “agente transformador dessa cultura” (BORDINI apud MARINHEIRO; PINHEIRO, 2012, p. 130). O objetivo da comparação é estimular a discussão, o diálogo, o confronto de pontos de vista e chamar a atenção para o fato que o cordelista coloca na ordem do dia questões humanas fundamentais. A depender da escolaridade do aluno, pode-se levar o estudo da métrica e das origens do cordel, a fim de valorizar suas raízes.

c) Jogo dramático:

“O jogo dramático não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional. A construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar e do mobiliário corrente chamados a novas funções”. (RYNGAERT apud MARINHEIRO; PINHEIRO, 2012, p. 131), nos leva a refletir sob a dramatização de um folheto de cordel, velando da ideia que outros deram origens a peças teatrais e filmes, como “O auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, e “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto. Vale ressaltar o contributo lúdico da atividade, como também o fortalecimento das relações entre alunos.

d) Xilogravura:

Essa atividade proposta pretende trabalhar com a interdisciplinaridade, que está tão em voga partindo do eixo temático da xilogravura, que corresponde a arte ou técnica de realizar gravuras em madeira. Podendo trabalhar as temáticas recorrentes, a teoria que gira em torno, o comércio, a inspiração de artistas plásticos, bem como a sua prática artística atendendo ao pedido dos PCN's, a partir de sua realidade.

e) Música:

Música e literatura de cordel, uma dupla que gera efeitos positivos, contribuindo para o entendimento interpretativo do folheto e para um acréscimo de beleza, sem a necessidade de estudos teóricos acerca dessa temática e de preparo musical, no cordel há também presenças de personagens históricos (como Lampião, Antônio Conselheiro, Padre Cícero, Frei Damião, Getúlio

Vargas e outros) e a questão das adaptações de clássicos nessa modalidade literária. (MARINHEIRO; PINHEIRO, 2012).

Os cordéis podem ser cantados em sala de aula, criando momentos agradáveis, seja cantar com a turma ou em pequenos grupos ou também pela musicalização de cordéis. É interessante fazer menção de uma ala da MPB que foi estimulada pela literatura de cordel, como algumas músicas de Zé Ramalho, Alceu Valença, Antônio Nóbrega, entre outros, e alguns artistas cantaram cordéis como Luiz Gonzaga que interpretou “Triste partida”, de Patativa do Assaré.

f) Ilustração e colagem:

Outra atividade interdisciplinar é a ilustração da história do cordel como meio de maior conhecimento e como incentivo à prática artística do desenho, e à colagem, referindo-se à história ou parte dela, lembrando que o mais valioso para a literatura de cordel é que seja notada “como uma produção cultural de grande valor e que precisa ser conhecida, preservada e cada vez mais integrada à experiência de vida de nossas futuras gerações.” (MARINHEIRO; PINHEIRO, 2012, p.133)

g) Criação do cordel:

A prática da criação do cordel estimula o hábito da escrita artística literária velando que essa atividade não pode ter caráter obrigatório, porque nem todo aluno pode e deve ter o domínio da produção do cordel, contudo o professor deve ultrapassar barreiras e estimular seus alunos nas produções, podendo utilizar leituras prévias de contos, crônicas, notícias, entre outros, como meio de embasamento ao novo cordelista. Outra sugestão é o professor mencionar algumas estrofes (citando autoria) e o aluno continuar a produção.

h) Excursão:

A excursão como meio prático de atividade influencia grandemente a pesquisa, além de valores humanos (organização, solidariedade, fraternidade, etc), como também pelo seu objetivo: acréscimo de conteúdos. Como opções de excursões, temos as feiras livres e mercados, onde se há presença de

cordelistas, bem como a “Casa do Cordel”, localizada na Rua João Sacramento, 450, Conjunto Jessé Pinto Freire, Bairro Luzia, Aracaju-Sergipe.

i) Culminância:

Ao findar do ciclo das atividades propostas, recomenda-se uma culminância, com escopo de socialização entre conhecimentos e participantes do projeto e sociedade, como sugestões, temos:

1. Nomenclatura: um nome típico e claro para o evento;
2. Ornamentação: murais decorados com folhetos de cordéis, fotos e biografias de cordelistas, entrevistas e xilogravuras;
3. Recitação de cordéis: por alunos, professores e cordelistas convidados;
4. Palestras e oficinas: de criação de cordel, realizadas por poetas locais;
5. Apresentações culturais: compreendendo encenações de histórias do cordel, desde coreografias musicalizadas, dramatizações de filmes e canções inspiradas;
6. Sessões de filmes: inspirados em cordéis;
7. Feira de cordéis: um estande para comercialização de cordéis;
8. Convite: pode ser em modelo de folheto de cordel com xilogravura.

Essas atividades sugerem uma integração entre professores e alunos, a interdisciplinaridade, e também uma oportunidade para a escola interagir através da multiculturalidade com as comunidades adjacentes e demais, que nas produções literárias trazem consigo traços da realidade cotidiana de maneira prazerosa e jocosa.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Por compreender a existência do diálogo de diferentes culturas na sala de aula, deve haver a valorização dos textos, sejam eruditos ou populares, assim as barreiras entre ambos são quebradas pela consideração da literatura de cordel como um gênero marginalizado pela cultura acadêmica e pelas leituras canônicas.

Esse estudo vai ao encontro da ideia de que a literatura de cordel é uma manifestação ou um ponto da oralidade e visa proporcionar a inclusão dessa arte

literária no contexto pedagógico a fim de gerar a difusão dessa arte, como também aumentar o prazer pela leitura e evocar valores, tais quais: cultura, identidade, pertencimento e socialização.

É necessário e urgente que o professor de literatura provoque o olhar multifacetado nos textos para gerar o desenquadramento negativo desse gênero, favorecendo a criação da leitura cultural pela não existência de elitismo e presença da linguagem simples. A leitura contribui de maneira exitosa para escrita, vocabulário, socialização, entre outros fatores, daí a certeza que atividades desenvolvidas, com o apoio docente e discente, estimulará a leitura por cordéis, ou outros meios literários, fortalecendo o processo ensino-aprendizagem e ampliando o conhecimento através de práticas pedagógicas relacionado ao cotidiano social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CONCEIÇÃO, Claudia Zilmar da Silva. **O lugar do cordel na escola**. In: GOMES, Carlos Magno (Org.). **Crítica cultural e estudos literários**. São Cristovão: Editora UFS, 2016. (p. 311-318).

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção trabalhando com... na escola, Volume 5).

QUINTELA, Vilma Mota. **Literatura de cordel: ensaios**. 1996. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000108539>. Acesso em: 29. Set. 2016.

_____. **O cordel no fogo cruzado da cultura.** 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia - UFBA, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Salvador, Bahia. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10956>>. Acesso em: 29. Set. 2016.

O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: LEGISLAÇÃO E PERCEPÇÕES

Luana Inês Alves Santos¹

Sérgio Murilo Fontes de Oliveira Filho²

RESUMO

Instituído pelo governo federal em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras tem o objetivo de internacionalizar as instituições de ensino superior através do ensino da língua inglesa para seus alunos, professores e técnicos (BRASIL, 2012). O Programa é composto por três ações: o curso online My English Online, o teste de proficiência TOEFL ITP, e os cursos presenciais. Em 2014, com a instituição do Programa Idiomas sem Fronteiras (sendo então o Programa Inglês sem Fronteiras parte do mesmo), o foco do Programa passou a ser também a formação de professores (BRASIL, 2014). Com este trabalho, pretende-se discutir como o Programa Inglês sem Fronteiras, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), tem contribuído para a formação de seus professores de língua inglesa para as suas atuações (não somente dentro do Programa, mas também fora dele), através de uma apresentação das ações realizadas, acompanhada de uma discussão sobre como elas foram percebidas pelos professores e o impacto em suas práticas.

PALAVRA-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Formação de professores. Inglês sem Fronteiras UFS.

RESUMEN

Instituido por el gobierno federal en 2012, el Programa Inglés sin Fronteras tiene el objetivo de internacionalizar las instituciones de enseñanza superior a través de la enseñanza de la lengua inglesa para sus alumnos, profesores y técnicos (BRASIL, 2012). El Programa es compuesto por tres acciones: el curso online MyEnglishOnline, el examen de competencia TOEFL ITP, y los cursos presenciales. En 2014, con la institución del Programa Idiomas sin Fronteras (siendo entonces el Programa Inglés sin Fronteras parte del mismo), el enfoque del Programa se convirtió también en la formación de profesores (BRASIL, 2014). Con este trabajo, se tiene la intención de discutir cómo el Programa Inglés sin Fronteras, en la Universidad Federal de Sergipe (UFS), hay contribuido para la formación de sus profesores de lengua inglesa en sus actuaciones (no solamente dentro del Programa, sino también fuera de él), a través de una presentación de las acciones hechas, acompañada de una discusión sobre cómo ellas fueron percibidas por los profesores y el efecto en sus prácticas.

¹ Graduada em Letras - Português e Inglês na Universidade Federal de Sergipe e professora-bolsista do Programa Inglês sem Fronteiras (luana.ines@hotmail.com).

² Graduando em Letras - Português e Inglês na Universidade Federal de Sergipe e professor-bolsista do Programa Inglês sem Fronteiras UFS (sergiomurilo.ea@hotmail.com).

PALABRA-CLAVE: Enseñanza-aprendizaje. Formación de profesores. Inglés sin Fronteras UFS.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a globalização é um dos maiores motivos de influência locais. Relações mundiais foram estabelecidas e, com isso, vários traços locais foram modificados ou até extinguidos. Línguas e dialetos desaparecem, costumes são alterados e redes de poder são alteradas. Ainda assim, Bauman deixa claro, “não se pode ser ‘contra a globalização’, da mesma forma que não se pode ser contra um eclipse do Sol” (BAUMAN, 2005, p. 94). A internacionalização surge então como um meio possível de lidar com tais tendências.

Foi com esse fim que o governo federal instituiu, em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras, que viria a se tornar, em 2014, o Idiomas sem Fronteiras. Ligado, a princípio, ao Ciência sem Fronteiras, programa com fins semelhantes que propiciava intercâmbios, o menos midiático Idiomas sem Fronteiras atua principalmente nas instituições de ensino superior locais.

Com este trabalho, pretende-se demonstrar o funcionamento e a equipe do Programa Idiomas sem Fronteiras, na Universidade Federal de Sergipe, e como os mesmos foram alterados pelas diferentes portarias do governo federal. Pretende-se ainda, através da análise das percepções dos professores de língua inglês do programa, discutir como ele tem contribuído para a formação dos mesmos.

01. Legislação do Inglês sem Fronteiras

Analisando a sua legislação, inicialmente, o Programa Inglês sem Fronteiras contava com os seguintes objetivos:

I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

- II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e
- V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas. (BRASIL, 2012)

Partindo destes, algumas ações foram tomadas para o cumprimento dos mesmos. A primeira delas, relacionada à formação virtual, foi a criação do curso *My English Online*, que consiste em um curso de língua inglesa online com cinco níveis de aprendizado (iniciantes, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado), em um dos quais o aluno é situado após a realização de um teste de nivelamento na própria plataforma. Cada nível possui diversas atividades separadas por habilidade, como compreensão escrita e oral, produção escrita e oral, gramática e vocabulário, e ao final de cada nível, o aluno recebe um certificado referente à sua conclusão. Podem participar do curso *My English Online*:

- Alunos matriculados em cursos de graduação de instituições públicas;
- Alunos matriculados em cursos de graduação de instituições privadas, que obtiveram nota maior ou igual a 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 2009;
- Alunos matriculados na pós-graduação de instituições públicas e instituições privadas, em cursos recomendados pela Capes. *Consulte os cursos recomendados pela CAPES em: www.capes.gov.br
- Professores e técnicos das Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (MY ENGLISH ONLINE, 2016)

No que se refere à formação presencial, foram criados os cursos presenciais, que são ofertados nas instituições de educação superior e podem ter a duração de dezesseis, trinta e duas, quarenta e oito e sessenta e quatro horas. Podem ser temáticos, relacionados a literatura, cinema ou viagens, por exemplo; ou podem ter foco no desenvolvimento de habilidades específicas, como a compreensão e produção oral na língua inglesa. As inscrições para os cursos presenciais são feitas através do site IsF Aluno (isfaluno.mec.gov.br), e os níveis dos cursos também variam, de acordo com o Quadro Comum Europeu

de Referência para as Línguas³, sendo a oferta diferenciada de instituição para instituição, e os alunos são nivelados para os cursos de acordo com a pontuação deles no teste TOEFL ITP, a terceira ação do Programa Inglês sem Fronteiras.

Os testes TOEFL ITP consistem em uma ação do Ministério da Educação para nivelar os alunos das universidades federais como um todo, ou seja, descobrir quais são os seus níveis na língua inglesa para que seja possível um planejamento de oferta das ações do Programa Inglês sem Fronteiras. O teste é criado pela *Educational Testing Service*, com sede em Nova Jérsei, nos Estados Unidos, e aplicado no Brasil pela empresa MasterTest. Possuindo três seções, chamadas *Listening*, *Structure and Written Expression* e *Reading*, com um tempo geral de uma hora e cinquenta e cinco minutos, o TOEFL ITP é presencial e também aplicado nas instituições de educação superior pelas coordenações locais do Programa Inglês sem Fronteiras, sendo atualmente um dos pré-requisitos para a participação dos alunos nos cursos presenciais de inglês.

Se, inicialmente, apenas os alunos de graduação podiam participar das ações do Programa, com o Idiomas sem Fronteiras, em 2014, esse objetivo seria alterado para

I – promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação (BRASIL, 2014).

e uma alteração, em especial, viria a ter uma grande influência nas ações internas do Programa, especialmente para os professores, que seria “fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa” (BRASIL, 2014). A partir de então, uma série de atividades foram desenvolvidas, para atingir tal objetivo, como visto a seguir.

³ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) foi desenvolvido pelo Conselho da Europa com o intuito de padronizar internacionalmente a descrição de habilidades linguísticas. É composto por 6 níveis, sendo os níveis A1 e A2 referentes ao utilizador elementar; B1 e B2 ao utilizador independente; e C1 e C2 referentes ao utilizador proficiente.

02. O Programa Inglês sem Fronteiras na UFS

Na Universidade Federal de Sergipe, o Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês possui uma coordenadora geral, um coordenador pedagógico, cinco professores-bolsistas, uma auxiliar administrativa e duas *English Teaching Asstistants* – um programa da Comissão Fulbright. A coordenadora geral é responsável pela administração do programa e pelo diálogo entre este e os órgãos diretivos da instituição de ensino para um maior suporte. O coordenador pedagógico é quem se responsabiliza mais diretamente tanto pelo desenvolvimento linguísticos de seus professores quanto pela metodologia e burocracia relacionadas às aulas.

Os professores-bolsistas, todos com graduação em andamento ou concluída em Letras – Inglês ou Letras – Português e Inglês, além de terem que lecionar em três turmas, cada uma com carga horária mínima de quatro horas semanais, oferecem também horário de atendimento, seja aos alunos do programa, seja às pessoas que desejam ingressar ou usufruir de uma das três ações do mesmo. Eles devem ainda aplicar o TOEFL ITP e comparecer às reuniões com os coordenadores. Já auxiliar administrativa é responsável por ajudar no correto funcionamento das ações já mencionadas, por sua divulgação e pela documentação necessária. Finalmente, as *English Teaching Asstistants*, auxiliares nativos dos Estados Unidos da América, ofertam aulas de conversação, minicursos temáticos, eventos lúdicos e culturais e complementam as aulas dos professores-bolsistas, tudo para que os alunos possam melhor se familiarizar com a língua inglesa e sua cultura.

Como já visto, desde 2014 o programa tem também como foco a formação de professores. Na Universidade Federal de Sergipe, isto é feito através de cinco ações principais: a exigência pelo desenvolvimento linguístico dos bolsistas para que atinjam no mínimo o nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; a leitura, fichamento e discussão de teóricos da metodologia de ensino/aprendizagem; a realização de workshops por parte dos coordenadores também sobre a relação ensino/aprendizagem; a observação das aulas pelo coordenador pedagógico e posterior feedback; e o planejamento conjunto das aulas, supervisionado também pelo coordenador pedagógico.

03. Percepções dos professores sobre as cinco ações pedagógicas

Analisando pelas lentes dos professores do Programa, percebe-se que, a exigência pelo desenvolvimento profissional, ao menos na Universidade Federal de Sergipe, se faz de forma branda, através de estímulos ao exercício e a oferta de suporte. É fornecido aos professores material para estudos e aconselhamento pedagógico. Isso faz com que eles não se sintam pressionados. Ainda não houve professor que não alcançou o nível desejado.

A leitura, fichamento e discussão de textos teóricos de autores como Paulo Freire, Bonny Norton e Michael Byram, muitos deles utilizados em posterior produção científica dos professores, auxiliaram na desconstrução da concepção da língua inglesa e sua cultura como “superiores às dos discentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68). Assim sendo, a preocupação em não se fazer um ensino “colonizador” entrou em foco, já que:

as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Retomando Bauman (2005, p. 95), ainda que não se defenda aqui “‘identidades locais’ como um antídoto contra os malefícios dos globalizadores”, também não é objetivo da internacionalização a colonização da mente dos estudantes. A leitura fez também com que os professores tivessem maior contato com outras metodologias, como o Gamification e o Letramento Crítico, que tiveram traços implantados nos cursos presenciais.

O *workshop* serviu principalmente para sanar dúvidas e dar ideias de atividades a serem feitas em sala. Esta ação está diretamente ligada ao planejamento conjunto das aulas, supervisionado pelo coordenador pedagógico, já que este, ao ver as falhas recorrentes nos planos, é que escolhe os temas dos workshops. É ainda através do planejamento conjunto de aula que, ainda que se dê liberdade ao estilo de ensino de cada um, garante-se que a metodologia utilizada é a mesma em todos os cursos do Idiomas sem Fronteiras – Inglês.

Finalmente, através da observação das aulas e *feedback* fornecido pelo coordenador pedagógico, o professor-bolsista tem a oportunidade de melhorar e

aprimorar o seu ensino com a opinião de um especialista. É importante frisar o caráter formador deste processo, e não de crítica profissional. Nenhum dos professores sentiu-se constrangido ou ofendido com o feedback que lhe foi fornecido.

04. Considerações finais

Buscou-se, com este trabalho, demonstrar as alterações feitas no programa Idiomas sem Fronteiras até este atingir o objetivo de formação de professores e mostrar como isto funciona na Universidade Federal de Sergipe. Através das cinco ações mencionadas feitas por ambos os coordenadores, mas principalmente pelo pedagógico, a percepção geral dos professores é de que tem evoluído profissionalmente e até academicamente, já que os mesmos têm produzido artigos sobre o programa.

Espera-se que, futuramente, com uma esperada ampliação do programa, possa-se dar suporte não só à instituição de ensino superior e seus alunos para a internacionalização, mas também aos discentes em letras, para que estes possam ter uma melhor formação.

05. REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G. Perspectives on Internationalizing Higher Education. In: *International Higher Education*, nº 27, p. 6-8. Spring, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. *Portaria N. 1.466, de 18 de dezembro de 2012*. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras.

BRASIL. *Portaria N. 973, de 14 de novembro de 2014*. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras.

MY ENGLISH ONLINE. Requisitos. Disponível em: <<http://www.myenglishonline.com.br/saiba-mais/requisitos>>. Acesso em: 14 out 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

EDUCAÇÃO ONLINE: ENSINO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO IFS

Magna Cecilia Sobral Silva (1)

Magna Maria de Oliveira Santos (2)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como principal objetivo de vislumbrar um novo capítulo que surge na história da educação no estado de Sergipe, com a implementação dos cursos técnicos subsequentes na modalidade de Ensino a distância (EAD) e semipresenciais, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Assim sendo, a relevância do trabalho está em possibilitar a visibilidade ao Programa Profucionário, principalmente por este oportunizar a qualificação, pelo IFS, que em 2012, tornou possível a inserção da comunidade educacional de profissionais das redes municipais e estaduais de escolar em seu ambiente institucional de ensino, porém na sua grande maioria não possuem a certificação de nível técnico associado as suas funções. Para tanto, a pesquisa é qualitativa, trata-se de um estudo de caso, ela também é descritiva, exploratória, documental, com o uso de uma abordagem indutiva, associadas às ferramentas de técnicas e suplementares de coleta de dados, como: questionário e a pesquisa de campo foram possíveis mensurar a importância dos novos cursos técnicos subseqüente na modalidade à distância, em: infraestrutura escola, secretaria escolar, alimentação escolar e multimeios didáticos para os colaboradores das instituições escolares da rede municipal e estadual.

Palavras-chave: Ensino a distância. IFS. Qualificação. Profucionário. Funcionário público.

RESUMEN

Este trabajo de investigación pretende vislumbrar un nuevo capítulo que aparece en la historia de la educación en el estado de Sergipe, con la implementación de los cursos técnicos posteriores en forma de distancia (EAD) y el híbrido, que ofrece el Instituto Federal de Educación, la ciencia y la tecnología de Sergipe (IFS). Por lo tanto, la relevancia de la obra es permitir la visibilidad al programa de Profucionário, especialmente para esto crea oportunidades para la calificación por el Instituto), que en el año 2012, por lo que la inserción comunitaria por lo que es posible profesionales de la educación de las redes educativas locales y estatales, en su entorno institucional educativo, pero la gran mayoría no tienen la certificación técnica asociada con sus funciones. Por lo tanto, la investigación es cualitativa, es un estudio de caso, también es descriptivo, exploratorio, documental, utilizando un enfoque inductivo, asociado con las técnicas y las herramientas de recopilación de datos adicionales, tales como cuestionario y investigación de campo fuera posible medir la importancia de los nuevos cursos técnicos posteriores en modalidad a distancia en: escuela de infraestructura, secretaria de la escuela, la alimentación escolar y multimedia educativos para los empleados de las instituciones educativas de los municipales y estatales.

Palabras clave: Enseñanza del distância. IFS. Qualificação. Profucionário. Funcionario pública.

¹ Discente da graduação de Letras e Libras da UFS, Mestranda em Ciências da Educação e pós-graduada em Educação Global, pela UNIFUTUROS/ULB, pós-graduada em Educação e Patrimônio em Sergipe, graduada em licenciatura plena de História pela UNIT;

² Discente Pós-graduada em Educação Global e Mestranda em Ciências da Educação pela UNIFUTURO/ULB, Psicanalista pela UFS, Psicopedagoga pela Pio Decimo.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como foco de discursão o surgimento de cursos na modalidade à distância, semipresencial, que passaram a ser ofertados pelo IFS, através do Programa Profucionário, destinado aos servidores municipais e estaduais das instituições educacionais do estado de Sergipe. O Ensino a distância (EAD) é uma modalidade de ensino que, através de tecnologia, aproxima “virtualmente” alunos e professores que estão distantes “geograficamente”.

Não se sabe ao certo quando surgiu a EAD.

O ensino a distância no Brasil se deu, em princípio, no final do século XIX. Mais tarde, já no século XX, ela foi crescendo e alguns conteúdos passaram a ser ministrados através de correspondências, pelo rádio e pela televisão, atingindo um grande número de pessoas, mas o objetivo era alcançar um número cada vez maior, pois a finalidade é romper fronteiras para levar conhecimento a todo aquele que precise e busque.

De acordo com o material “Orientações Gerais” do Programa, **“A proposta do Profucionário é inovadora do ponto de vista da modalidade de ensino-aprendizagem. Uma experiência que, sendo a primeira para muitos, deve ser tomada como desafiadora e motivadora”.** ” (BRASIL, 2012, p.34, grifo nosso).

O Profucionário é uma das ações do PAR (Plano de Ações Articuladas) e está destinada a formação, na modalidade à distância, em nível técnico, dos profissionais da educação não docentes em exercício nas unidades escolares das redes estadual e municipal de ensino. O Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores (PROFUNCIONÁRIO) foi criado pelo MEC/SEB e estabelecido através do parecer CNE/CEB nº 16/2005, aprovado em 03/08/2005 e homologado pelo Ministério da Educação em 26/10/2005, tendo como objetivo desenvolver ações capazes de criar estruturas promotoras da valorização, visando contribuir para reverter uma dívida histórica do Estado brasileiro com os funcionários da educação pública.

A consolidação do Programa deu-se em 2006 em regime de colaboração com os sistemas de ensino. Em 2011 houve a transferência de responsabilidade de gerenciamento do Programa da SEB para a SETEC ficando assim o

Programa O Programa é oferecido pelo Ministério da Educação (Mec), sob a Coordenação da Secretaria de Educação e Tecnologia (SETEC). Em Sergipe está sob a competência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), articulado com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) em regime de parceria com a Secretaria de Educação de Sergipe (SEED/SE) e as Secretarias Municipais de Educação (SEMED) que aderirem ao Programa. Ele oferece cursos com habilitação nas áreas de: Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos.

Todo funcionário acompanha o processo de aprendizagem na escola onde trabalha. Embora não tão diretamente ligado a ele, como o professor, mas o acompanha de perto dentro daquela função determinada que desempenha e que lhe possibilita um certo olhar sobre a educação. (BRASIL, 2012, p.34-35, grifo nosso).

O quadro abaixo mostra de maneira ilustrativa para um melhor entendimento a cerca dos processos que ocorre anterior a iniciação do Programa na Instituição, dentre eles existe o Termo de Adesão, primeiro passo para concretização do Profuncionário e suas atividades. Conseqüentemente, após a assinatura do Termo, IFS, IFPR e SEED, como dito anteriormente estabelecem uma parceria no tocante das ações, de acordo com as orientações Mec e Rede e-Tec.

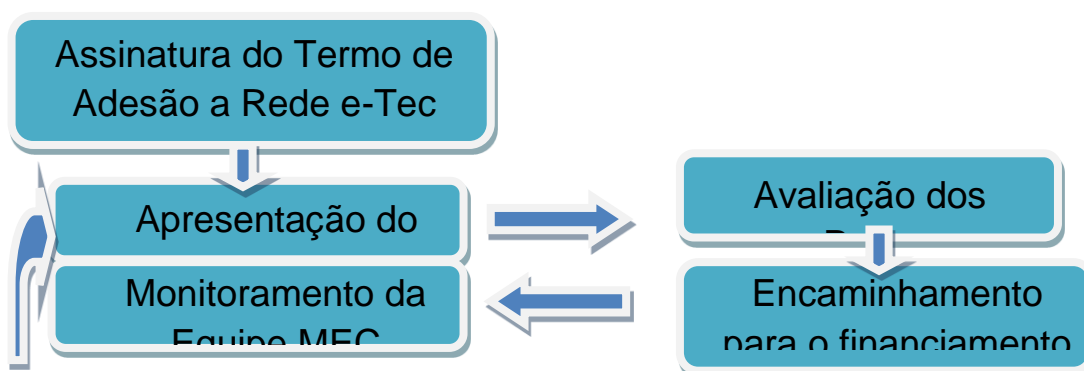


Figura 1 – Processo de Adesão para que ocorra o Programa na Instituição
Fonte: Elaborado pelo autor

Assim sendo, o Profuncionário, tem como principais objetivos, articular nas escolas de Educação Básica os espaços de secretaria, da alimentação, da infraestrutura e do meio ambiente, com os espaços de docência na perspectiva da construção do processo educativo para além da sala de aula. Reafirmar a inclusão social de todos os sujeitos constituintes do processo educativo.

A descrição do objeto de pesquisa é fruto de uma observação de um ambiente novo de trabalho educacional no IFS que é a DEAD, este há pouco tempo em funcionamento, caminhando para quatro anos apenas, já que suas atividades iniciaram em agosto de dois mil e doze.

O cotidiano junto aos colaboradores culminou no desejo de promover um estudo que possa dar visibilidade a essa nova modalidade e práticas de ensino ao qual se propõe o programa e a instituição.

De acordo com Nunes (1994)

A educação a distância é um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades, e sem risco de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação dessa clientela atendida. (NUNES, 1994, s/p).

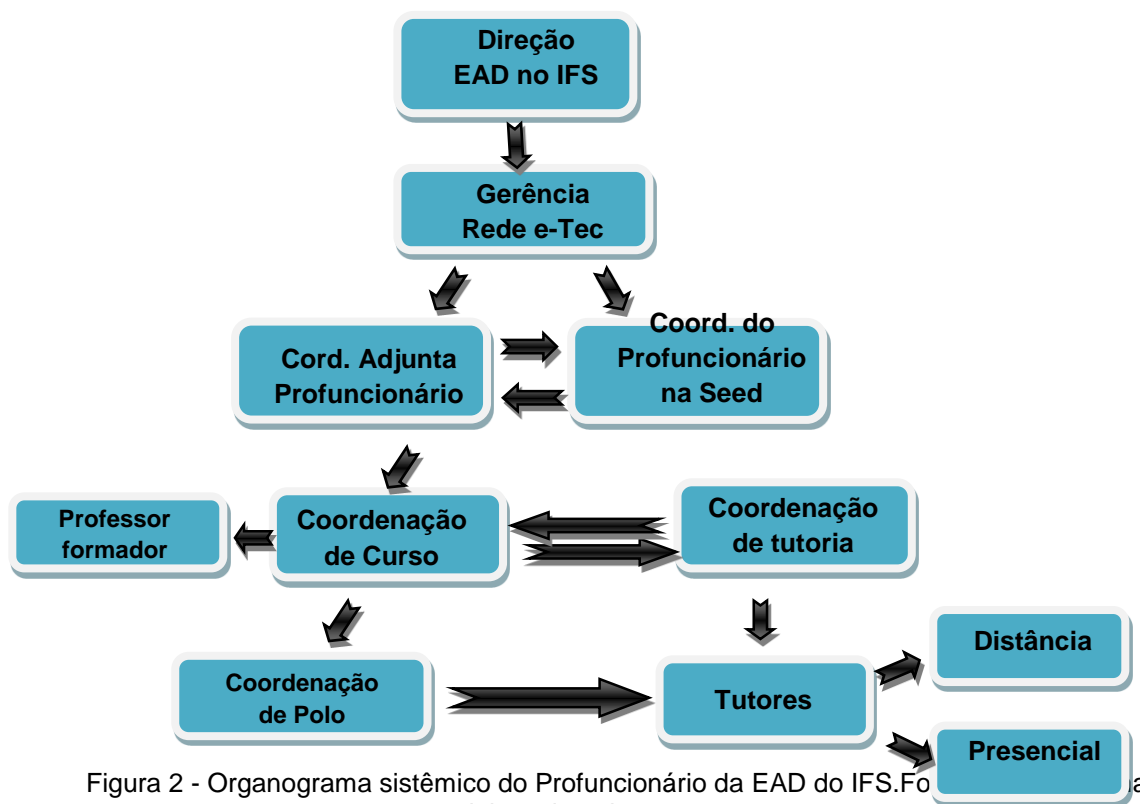


Figura 2 - Organograma sistêmico do Profuncionário da EAD do IFS. Foi elaborado pelo autor, 2016.

No sistema de trabalho organizacional temos alguns profissionais que fazem parte da gestão, além do Diretor, gerente da Rede e-Tec em Sergipe, coordenador adjunto e coordenadores de cursos e de tutoria para cada curso, também teremos um agente que possui uma grande importância dentro do processo de aprendizagem e claro no acontecimento das aulas, são os tutores: Tutor a Distância, que, assim como o Tutor Presencial, precisa, preferencialmente, ter formação específica, como experiência em docência e ter domínio das mídias que serão utilizadas em sala de aula. É ele quem faz as correções das atividades à distância e as pontua.

No Manual para Tutores, desenvolvido Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), juntamente com a Coordenação de Educação a Distância (CEAD), no ano de dois mil e doze, ou seja, em meados do mês de agosto, período em que se iniciaram as atividades do setor EAD no IFS. Neste mesmo documento, constam informações a cerca das funções e responsabilidades de cada tutor, à distância e o presencial.

No caso do tutor presencial, este recebe todo o planejamento das disciplinas com todas as orientações necessárias para desempenhar suas atividades em sala de aula, inclusive, recebe o gabarito de todas as atividades pensadas pelo professor formador, bem como ocorre com o tutor à distância que recebe o gabarito das atividades online, pois se entende que, se uma atividade foi pensada por um, para ser executada por outro, todos os procedimentos e explicações, inclusive as respostas de determinadas atividades, precisam estar devidamente esclarecidas para que o planejamento seja obedecido.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	
08h00 ÀS 10h00	Transmissão de uma disciplina, assistem ao vídeo com a aula, fazem as atividades presenciais, recebem instruções do tutor presencial quanto à atividade da semana.
10h20 às 12h00	transmissão da outra disciplina e segue com o que fora planejado por esse segundo Professor Formador
13h às 15h	ocorrem novas sequencias de vídeos, dinâmicas e atividades (em grupo e individuais)
17h00	encerrando-se as atividades

Figura 3- Elaborado pela autora, de acordo com informação da proposta do Profunçãoário da planilha de cronograma dos encontros presenciais do programa, 2014.

No período da tarde, das, no segundo momento das, que ocorriam de segunda a quinta, cada curso ocorria em um dia da semana. Porém no ano

seguinte em dois mil e treze, as novas turmas passaram a ter aula aos sábados, atendendo uma determinação da SEED.

PROFUNCIONARIO no âmbito dos Institutos Federais.

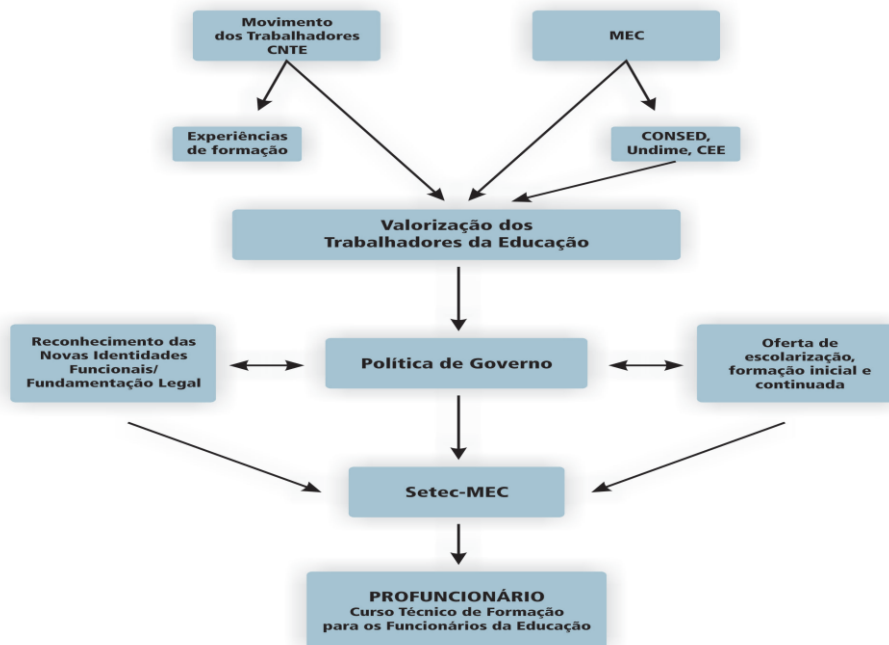


Figura 4- Esquema do contexto de construção da proposta do Profucionário. Extraído do material didático do programa Profucionário, “Orientações Gerais”, 2012, p. 32.

Segundo o documento nominado de Termo Aditivo, de Faz-se necessário ressaltar que se houve sucesso na implantação do Programa Profucionário no estado de Sergipe, é está diretamente associado à parceria entre o IFS e a SEED. Instituto e secretaria estabeleceram um termo de compromisso, visando à oferta do Profucionário, portanto, oferecendo Cursos Técnicos à distância, nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos, integrantes da Área 21, Apoio Educacional aos servidores estaduais e aos municipais, que já firmaram convênio com a Secretaria de Estado de Educação - SEED. Sua vigência é de quatro anos, com início em outubro de 2012. Outro parceiro dentro foi o IFPR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná) disponibilizara o material didático, ou seja, cooperação técnica.

Na sua edição no ano de dois mil e doze, formaram-se nove polos nos municípios de Aracaju, Canindé, Capela, Estância, Glória, Itabaiana, Japaratuba, Lagarto e Própria. Com um número aproximado 1.134 de alunos matriculados e

frequentando. O programa pode proporcionar a esses servidores das esferas municipais e estaduais uma qualificação, uma certificação de curso técnico subsequente em uma instituição federal do estado, com reconhecimento do Mec. Esta certificação para alguns pode contribuir para o plano de carreira. Em dois mil e treze mais dois polos passam a fazer parte do quadro do programa, nos municípios de Ampara de São Francisco e Nossa Senhora do Socorro.

Neste sentido, a justificativa em poder apresentar e dar visibilidade da importância do programa que tem como proposta ações de qualificação e inclusão na educação dos colaboradores não docentes das instituições, por se tratar de uma ação pontual e de suma importância, além disso, por promover a inclusão destes servidores no ensino técnico em uma instituição federal. É pontual, mas é pouco visto ou se tem pouco conhecimento.

Para tanto, o objetivo desta pesquisa é dar visibilidade ao Programa Profucionário, que surgiu no IFS, como uma nova perspectiva de inclusão, qualificação, oportunizando os colaboradores não docentes das instituições de ensino das redes municipais e estaduais. Portanto, com o advento do programa esses colaboradores foram incluídos nas turmas de curso técnico subsequente do IFS, além disso, a certificação conseqüentemente também contribuiu para a mudança de paradigma de que esses atores possuíam funções que não participam ou contribuíam no ensino aprendizagem dos alunos. .

Portanto, ele é uma ação pontual com uma proposta de ensino a distância ou EAD, que atende aqueles que estão na escola,

(...) o Profucionário na modalidade a distância, pois o cursista do Profucionário é um adulto que já tem experiência de vida e profissional, identificado com uma função dentro da escola e da educação, que alguma função, que que ampliar seu campo de conhecimento e identificar-se em alguma função, bem como quer ver garantida a sua oportunidade de acesso a profissionalização (BRASIL, 2012a, p.33).

Portanto, a minha descrição é fruto de uma observação da pesquisa de campo e das bibliografias e autores ao qual foi necessário pesquisar. Segundo Deslandes (2011) [...] A teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos (DESLANDES, 2011, p.17). O tema escolhido para o desenvolvimento do presente artigo está associado ao que sugere a autora, sendo assim, um assunto que se deseja provar ou desenvolver.

A opção pela temática se baseia pela orientação extraída da fala do autor SILVA (2005), quando ele expõe a importância de se pensar um tema para conduzir uma pesquisa acadêmica,

A escolha do tema de uma pesquisa, em um Curso de Pós-Graduação, está relacionada à linha de pesquisa à qual você está vinculado ou à linha de seu orientador. Você deverá levar em conta, para a escolha do tema, sua atualidade e relevância, seu conhecimento a respeito, sua preferência e sua aptidão pessoal para lidar com o tema escolhido (SILVA, 2005, p. 30).

No entanto, no que se trata do assunto ensino a distância, os desafios são inerentes à pesquisa, o próprio aluno possui receios e expectativas à nova metodologia que irá se deparar em sala de aula e principalmente na impessoalidade do ambiente virtual e da não sequência de encontros diários.

Desafios e obstáculos para implementação da educação à distância (EAD) devem ser compreendidos como estímulo à busca de novos caminhos, superação de modelos e rotinas já consolidados no ensino presencial e exigem criatividade, maturidade na condução política, seriedade, paciência, persistência, além da habilidade para trabalhar em equipe interdisciplinar. (BRASIL, 2006, p. 17)

Neste contexto, o Profuncionário, proporciona a inserção destes ditos não docentes a uma inserção no processo educacional, não apenas como um observador, mas como parte interagente deste processo.

1 MATERIAL E MÉTODOS

O Método de abordagem ou procedimento utilizado será o indutivo. E pelo viés da natureza da pesquisa ela é qualitativa, visto que, a mesma parte do pressuposto que há um fenômeno ou problema a ser investigado.

O tipo da pesquisa caracteriza-se por: bibliográfica, documental e exploratória. Para o autor supracitado, bibliografia tem pelo uso de material já publicado; documental por estar fundamentada em documentos com finalidades diversas; exploratória envolve coleta de dados, entrevistas (Gil, 2010, pág. 27-30).

Contudo, a pesquisa de campo seguiu um roteiro dividido em momentos ou fases, como sugeri em sua obra Minayo, (et al., 2011, pág. 26-27, grifo nosso), será dividida, na tentativa de **“tornando-a bastante prática, no que se trata de pesquisa qualitativa, suas fases constituirão na organização”**. A Entrevista foi trabalhada com a técnica de grupo focal, segundo Godim (2003), a análise será feita a partir do que foi coletado do próprio grupo. Deste modo, **“Se uma**

opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (pág. 151, grifo nosso)”. Além disso, ela envolve cuidados, métodos e técnicas de abordagem, cruciais e ordem ética, necessárias.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos de certa forma comemorar quando ao surgimento desta nova modalidade de ensino no IFS, que oportunizam um público carente de certificação, a partir de uma nova prática de Ensino a distância. Antes a única instituição pública federal que oferta cursos superiores no estado é a Universidade Federal de Sergipe (UFS), mas o diferencial deste programa não está somente nas novas práticas de ensino e aprendizagem, mas em oportunizar os funcionários das instituições educacionais municipais do estado de Sergipe a certificação de técnico como: infraestrutura escola, secretaria escolar, alimentação escolar e multimeios didáticos, de acordo com sua função, conseqüentemente promovendo também o reconhecimento de sua função e de seu papel no seu local de trabalho.

Faz-se necessário ressaltar que após levantamento de dados, no ano de 2012 o Programa atingiu o quantitativo de mil e duzentos e quinze servidores inscritos, informação descrita na tabela abaixo.

CIDADE	ESCOLA/POLO	CURSO	Nº DE ALUNOS POR CURSO
Aracaju	IFS- Campus Aracaju	Secretaria	78
		Infraestrutura	156
		Alimentação	69
		Multimeios	51
Itabaiana	IFS- Campus Itabaiana	Secretaria	40
		Infraestrutura	89
		Alimentação	39
Estância	IFS- Campus Estância	Infraestrutura	57
		Alimentação	31
Lagarto	IFS- Campus Lagarto	Secretaria	27
		Infraestrutura	59
		Alimentação	44
N. S. Da Glória	IFS- Campus Glória	Infraestrutura	62
		Alimentação	45
Japatuba	E. E. Sen. Gonçalo Rolemberg	Infraestrutura	46
		Alimentação	46
Capela	E. E. Edélzio Vieira de Melo	Secretaria	34
		Infraestrutura	45

Propriá	C. E. Prof Cesário Siqueira	Secretaria Infraestrutura Alimentação	22 105 41
Canindé	E. E. Dom Juvencio de Brito	Secretaria	29
TOTAL DE SERVIDORES INSCRITOS = 1215			

Figura 5 - Descrição de quantitativo de alunos por Polo e Curso. Fonte: Tabela elaborada pelo autor, 2014.

Neste sentido, após a pesquisa na instituição supracitada, foi verificado que os cursos do Programa Profucionário na EAD ou educação na modalidade à distância e semipresencial, surgem para mudar o atual contexto educacional do quadro de colaboradores dos órgãos públicos no estado, pois sua proposta é ofertar a formação técnica de nível médio aos servidores dos quadros efetivos escolares. Dentro de uma nova realidade de aprendizado e práticas educacionais e obviamente em um novo contexto e atendendo a realidade de mercado que sugere a qualificação.

No mês de abril de dois mil e quatorze cerca de oitocentos alunos, entre eles servidores da rede municipal e estadual de ensino, concluíram os cursos, de Secretária escolar, Alimentação escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura escolar, que foram oportunizados a estarem em sala de aula se qualificando, adquirindo conhecimento que somado a sua experiência de anos de atividade na função, pode resinificar a sua participação e reconhecimento no ambiente escolar, a partir de uma certificação técnica reconhecida.

Enfim, o Profucionário vem resgatar a dívida social histórica para com os profissionais da educação não docentes, até então esquecidos nos cursos de formação e qualificação dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência:** filosofia e pratica da pesquisa. - 2 ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2015.

BRASIL. **Educação à distância em organizações públicas;** mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Fundamentos e Práticas na EaD** / Artemilson Alves de Lima, -- edição revisada e atualizada. – Cuiabá; Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Funcionários de escolas:** cidadãos, educadores, profissionais e gestores/ João Antonio Cabral de Molevade, – 4ª ed. atualizada e revisada - Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec, 2012b.

_____. **Projeto Objeto para o sistema e-Tec Brasil** Edital 01/2007/SEED/SETEC/MEC Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica propõe o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil e Rede e-Tec, 2013.

GONDIM Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa:** desafios metodológicos. Salvador: Bahia, Publicação Paidéia, 2003,12(24), 149-161.

BORBA, M. C; MALHEIROS, A. P. S; AMARAL, R. B. **Educação a Distância online.** 3 ed. Autentica Editora, Belo Horizonte, 2011.

EAD, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA IFS. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br>- acesso em 22/02/2016

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 5. Ed- São Paulo: Atlas, 2010.

MANUAL DE ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES. IFS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, PROEN - Pró-reitoria de ensino e extensão, DEAD- Diretoria de Educação a Distância. Aracaju/SE, agosto de 2012.

MANUAL PARA TUTORES EAD PROFUNCIÁRIO: orientações didático-pedagógicas. IFS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, PROEN - Pró-reitoria de ensino e extensão, DEAD- Diretoria de Educação a Distância. Aracaju/SE, agosto de 2012.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância.** Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF>Acesso em 22/02/2016.

PROGRAMA PROFUNCIÁRIO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> – acesso em 22/02/2016.

PROGRAMA PROFUNCIÁRIO. Disponível em: <http://etecbrasil@mec.gov.br> – acesso em 22/02/2016.

A INCLUSÃO ESCOLAR QUE CONHECEMOS E A QUE ESTAMOS PROMOVENDO: PARADIGMAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO REGULAR EM BARRA DOS COQUEIROS/SE

Magna Cecilia Sobral Silva (1)

Magna Maria de Oliveira Santos (2)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo promover a reflexão acerca do como ocorre o processo de inclusão escolar nas instituições da rede de ensino regular municipal do estado de Sergipe. Realizando um estudo de caso a partir da realidade das instituições do município de Barra dos Coqueiros J. C. e S. F. A. A pesquisa tem como objeto de estudo duas instituições, que trabalham com alunos das séries iniciais do ensino fundamental. A relevância do estudo está em poder reproduzir documentos que proporcione um novo olhar e análise de como ocorrem os processos inclusivos nas instituições pública municipais. O objetivo não apenas de promover críticas ou hipertextos, mas de possibilitar a visibilidade dos enfrentamentos recorrentes nos processos inclusivos nas escolas a partir da voz e olhar dos seus colaboradores, desmistificando culpados e apresentando respostas educacionais necessárias para que ocorra de fato um processo inclusivo escolar. A pesquisa se caracteriza por qualitativa, o método utilizado foi o indutivo, as ferramentas de coleta de dados foram: a observação e entrevistas informais. Ela também se caracteriza por descritiva, bibliográfica, onde as reflexões foram elucidadas tomando como base as obras de Carvalho (2010 e 2014), Cananéa (2015), Gil (2010), Mendonça (2003).

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Escola Municipal. Colaboradores. reflexão.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo promover la reflexión acerca de cómo es el proceso de inclusión escolar en las instituciones del sistema escolar ordinario municipal del estado de Sergipe. Realización de un estudio de caso de la realidad de las instituciones del municipio de Barra dos Coqueiros J. C. S. F. y A. La investigación tiene como objeto de estudio dos instituciones, el trabajo con los estudiantes de la serie inicial de la educación básica. La relevancia del estudio es ser capaz de reproducir documentos que proporcionan un nuevo aspecto y analicen cómo se producen los procesos de inclusión en las instituciones públicas municipales. El objetivo no sólo para promover la crítica o el hipertexto, pero para permitir la visibilidad de los enfrentamientos recurrentes en los procesos inclusivos en las escuelas de la voz y el aspecto de sus empleados, desmitificando culpable y la presentación de las respuestas educativas necesarias para producir, de hecho, un proceso inclusivo de la escuela. La investigación cualitativa se caracteriza por, el método utilizado fue el inductivo, herramientas de recolección de datos fueron la observación y entrevistas informales. También se caracteriza por la literatura descriptiva, donde las reflexiones fueron determinadas sobre la base de la obra Carvalho (2010 y 2014), Cananea (2015), Gil (2010), Mendonça (2003).

Palabras clave: Inclusión Escolar. Escola Municipal. Colaboradores. Reflexão.

¹Discente da graduação de Letras e Libras da UFS, Mestranda em Ciências da Educação e pós-graduada em Educação Global, pela UNIFUTUROS/ULB, pós-graduada em Educação e Patrimônio em Sergipe, graduada em licenciatura plena de História pela UNIT; ²Discente Pós-graduada em Educação Global e Mestranda em Ciências da Educação pela UNIFUTURO/ULB, Psicanalista pela UFS, Psicopedagoga pela Pio Decimo.

INTRODUÇÃO

Inclusão escolar não é uma temática nova, mas é um assunto que exige uma análise, acerca de como esse processo inclusivo vem acontecendo nas instituições públicas do nosso país e principalmente pensando a partir da ideia de local, partindo para o âmbito escolar da rede municípios.

Por outro lado, é importante ressaltar que não é suficiente apenas realizar uma inclusão escolar pautada em um processo de acolhimento, mas que seja oferecida a oportunidade ao aluno com necessidades educacionais especiais um planejamento de ações que resultem em condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

A autora Carvalho (2014), faz o alerta sobre os processos inclusivos, para ela quando se segue a linha do pensar na inclusão dos alunos com necessidades especiais, com a inserção deles nas classes regulares, mas não lhes oferecer a ajuda e apoio de educadores, associado a um que algo que agregue aluno, docente e familiares, segundo ela, **“parece-me o mesmo que fazê-lo constar, seja como mais uma matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula”** (p.29, grifo nosso).

Cabe salientar que promover a inclusão do aluno com deficiências no ensino regular não é uma responsabilidade apenas do educador especializado ou uma missão da instituição escola, seja ela da rede pública federal, municipal, estadual ou privada, sim deve ser iniciativa de todos os educadores, gestores e demais atores envolvidos neste processo, com a preocupação de que esse aluno com necessidades especial não seja apenas inserido no convívio com outros alunos, sem que ele possa ser oportunizado a sentir-se parte integrante da escola, como também para que fique perceptível para todos no ambiente da escola inclusiva.

No contexto dos direitos, as autoras Rippel e Silva (2008) afirmam que, à inclusão sobre uma perspectiva de todo, porém quando **falamos dela no ambiente escolar, essa precisa ser pensada como lugar acolhedor**, com atores e instituições responsáveis e principalmente que a flexibilidade em seus planejamentos respeite a diversidade do seu alunado (p.8, grifo nosso).

Portanto, a relevância da presente pesquisa se revela, uma vez que a sociedade encontra-se a observar uma educação que segue seu rumo, as

sociedades vão se transformando e as necessidades vão se ampliando, como também as condições de exclusão aumentam seu legue de segregados.

1 Embasamento teórico

1.1 Inclusão escolar na rede municipal de ensino regular, um modelo de normalidade: equívocos nada triviais.

Segundo CAVALHO (2014), a inclusão é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas, tal como nos ensina a sociologia (p.48).

Mas quais os caminhos ou processos estão inseridos esse acolhimento e a inclusão escolar. Para a referida autora, o problema pode estar justamente nas concepções existentes na sociedade, elas contribuem de maneira incisiva para um imaginário de inclusão e do sujeito que nela se insere. Logo, o condicionamento de uma chancela filantrópica e de realidade praticada nos espaços institucionais, que por sua vez encontram-se envoltos aos projetos de desmonte (para não dizer distorcido), mas que são encarados como provinciais e de caráter inclusivo.

A bula norteadora dos caminhos citados pela autora possui sua base legal, é de ótima aceitação e muito eficaz, porque trazem resolução que conter os males existentes, porém, serão sobrepostos o conceito de para todos, ao atender apenas o desejo de alguns, em detrimento de um poder de autoridade que inevitavelmente, não atenderá a todos.

A educação infantil é de fundamental importância para as crianças com deficiências, uma vez que nela que acontece a socialização, abre espaço para o respeito à individualidade do outro e o convívio com as crianças “normais” facilita o desenvolvimento físico, social e cognitivo (MENDONÇA, 2003, p.6).

Portanto, uma proposta de inclusão escolar ao ser implementada na escola de ensino regular, precisa estar acompanhada de muita cautela, para não ficar fadada a uma proposta de acolhimento, para não colocar em risco, parafraseando a autora uma trajetória de descaminhos, aprisionando esses seres humanos a um jardim com um labirinto, que os aprisiona em uma teia de significados (insignificantes), **mascaram e negam as diferenças, a partir de um discurso de uma falácia desigual.**

Dado o exposto, entende-se que, (...) não se pode entender a inclusão numa escola onde não esteja integrado e aprendendo, com afirmação CARVALHO (2014, p. 96).

Ainda tratando no tocante do aprender a aprender, na mesma obra a autora, sinaliza para o preocupante processo de inclusivo vigente, quando ele não faz a inserção no aprendizado, para ela, quando “(...) não há aprendizado se não houver aprendizagem e está só ocorre se tiver significados para alunos, interessados e motivados em suas relações com os saberes” (Idem p. 64).

Outro fator acolhedor existente pode estar associado à maneira como as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou conhecidas também como de recursos, são confundidas com espaços que darão suporte pedagógico aos alunos e docentes para a remoção das barreiras para a aprendizagem. Ao contrário do que muitos acreditam remover barreiras é um trabalho coletivo de facilitação.

Contudo, as crianças com necessidades especiais que são direcionadas aos abrigos, estão lá por motivos que não são de aprender, mas situações de abandono familiar. Portanto, o acolhimento nesse viés de sem perspectivas e indefeso servirá apenas para a situação citada, a pessoa com necessidades especiais que procura a escola quer e tem o direito de ser acolhida, mas principalmente de ser inserida no processo de aprendizagem e socialização, afinal essa é a função da escola.

Portanto, é perceptível que escola não é citada como instituição que realiza acolhimento de crianças, logo sua função é a inclusão escolar.

1.2 A inclusão escolar enquanto assunto nefrágico na escola de ensino regular.

De acordo com Carvalho (2010, 2014), Cananéa (2015), entre outros autores referenciados na presente pesquisa, o conceito de historicidade da Educação Especial historicamente às reformas na área da educação, no Brasil, apontamos que, primeiramente, surgiram as “escolas especiais” ou “centros de convivência”, destinados exclusivamente às “crianças especiais” (na década de 1950, foram criadas as primeiras APAEs). Os autores supracitados, também surgem e corroboram que a segunda fase desta historicidade foi quando, com apresentação da Lei 5692/71 (Brasil, 1971), a “integração escolar”. Instituíram-

se então as “classes especiais”, sendo estas, salas de aula dentro de escolas regulares, destinadas às crianças com necessidades especiais. Na constituição do discurso da “inclusão escolar” é sempre citado como ocorrido a partir da “Conferência Mundial de Necessidades Educacionais e Especiais: acesso e qualidade”, organizada pela ONU, em Salamanca (Espanha), em 1994. No Brasil, verifica-se que a “inclusão escolar” passa a aparecer em Leis, a partir de 1996 – como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Partindo do pressuposto de que a escola é local ou lugar onde se produz conhecimento e pensamentos nela é que estes são desenvolvidos, tal argumento para CARVALHO (2014), é por suficiente para que se faça uma reflexão da caracterização dos processos inclusivos, com uma proposta de inocentar docentes e discentes a perversa condição de réus.

A escola e o processo de inclusão escolar fazem parte da rede de significações já citadas neste trabalho. Mas obviamente que ela por se só não faz inclusão ou exclusão, porém, ela possui um papel crucial.

O legue de candidatos a beneficiários a candidatos a beneficiários do paradigma da inclusão educacional é muito abrangente, principalmente se levarmos em conta as insustentáveis estatísticas educacionais brasileiras que nos apontam milhares na escola e os que a ela nem têm acesso (CARVALHO, 2014, p. 99).

É fato a existência de políticas educacionais e instituições escolares públicas que não medem esforços para atender todas as exigências e permitir a acessibilidade e garantia dos direitos a educação. No entanto, as funções da escola nos últimos tempos no que se refere ao processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, no decorrer dos anos sofreram mudanças, os processos assim como o de inclusão de alunos antes segregados é uma conquista somada ao aumento de responsabilidades, mas que por muitas vezes faz vista grossa a um conjunto de questões muitas serias e gritantemente existentes, mediante as situações.

Ainda no que se trata de responsabilidade da escola, O Projeto Político Pedagógico (PPP), é uma grande ferramenta para construção ou inserção do processo de inclusão escolar e principalmente de fazer registro de ações com propostas orientadoras inclusivas, apostando sempre na possibilidade de que

todos podem aprender, levando em consideração as subjetividades e necessidades de todos seus aprendizes.

Se PPP, não for um bom projeto pedagógico, de certa forma promovera a inclusão ou a exclusão. Se ele não tiver a voz e a análise de seus atores, provavelmente não conseguirá ser inclusivo, já que ao não conter o olhar e a análise de seus colaboradores, deixa de pensar de maneira plural, tornando-se um documento que exclui, ao subestimar a capacidade de seus docentes, de pensar, de fazer, de cooperar, de sensibilizar e fatalmente de comprometimento.

Portanto, a sociedade e o desenvolvimento ao qual a escola se insere e atua, sinaliza para a necessidade constante de que se comesse a ressignificar o seu papel e sua reponsabilidade, que vai além de meramente pedagógico, mas que contempla a oportunizarão do ensino-aprendizagem a todos.

Ademais, é necessário que as instituições escolares disponibilizem recursos materiais e humanos especializados. É justamente nesse contexto, que a escola entra começa a entrar no que a autora Carvalho (2014) chama de prontas a atender às exigências do mundo moderno, hoje de predominantemente econômico, levando esse aluno com ou sem deficiência, nada mais nada menos que empurrados para as margens do processo de aprendizagem, apenas pela cruel análise excludente de que aqueles que não alcançaram os índices desejáveis de aprendizagem, destinando-os aos espaços de segregação, situação recorrente, que acometi as salas de aulas de escolas especiais, como também as de ensino comum.

O espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muito menos pela sua intencionalidade educativa estiver centrada no redimensionamento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumiram uma abordagem homogeneizadora (CARVALHO, 2014, p.95).

Diante da afirmação acima, entende-se que, a escola precisa conceber o planejamento sistêmico estratégico, associado a um atendimento, que integre a criança com necessidade e sem necessidades ao aprendizado, não apenas acolhendo em sala de aula, muito menos a segregando, não rotulando, atendendo as diversas características do seu alunado.

A autora supracitada, também alerta em sua obra que, não podemos implantar nas escolas turmas de alunos especiais, sem uma análise crítica de seu processo e das funções pelas quais essa instituição passará a assumir diante dos desafios intrínsecos ao sistema educacional vigente, como a manutenção de serviços de ajuda e apoio ao docente, discente, familiares, sem silenciá-las, oportunizando elas a opinar, sem aprisionar os docentes, respeitando a multiplicidade de suas manifestações.

Contudo, eliminar todos os elementos e mecanismos excludentes que ocorre no dia a dia de todos os alunos, **“associadas às estratégias que removam as barreiras na aprendizagem oportunizando a participação de qualquer aluno”** (CARVALHO, 2014, p.63, grifo nosso).

O cotidiano da escola revela muito do seu processo de inclusão escolar, em todo o contexto ensino-aprendizagem, ou seja, de seus atores. Mas tem algo muito importante que são o que se dialoga e que idiomas são utilizados e respeitados nesse processo, a explicação esta na análise da referida autora, ao descrever o mito da igualdade de oportunidade que a escola traduz para o entendimento de que ela oferta educação idêntica para todos os seus alunos, na maioria das vezes, sobrepõem a diversidade e a complexidade dos diferentes idiomas de ensino e de aprendizagem, fatidicamente essa escola estará legitimando a exclusão.

Logo, é pertinente pensar na educação especial como processo, para que se possa evitar a possibilidade de alimentar o recorrente engano de duplicidade entre educação Regular e Educação Especial, só assim, **“evitaremos os sistemas de atendimento educacionais frequentados”**.

Os sistemas educacionais brasileiros possuem uma lacuna a ser preenchida, as escolas precisam de autonomia, seus planejamentos precisam estar alinhados a um contexto educacional que elege princípios estabelecidos, com ações voltadas a captação de recursos, materiais e humanos que não são necessariamente assegurados ou de alcance de toas as escolas e, muito menos, dos professores, famílias ou da comunidade (CARVALHO, 2010, p.55)

E acordo com a referida autora, tal lacuna atinge o docente que está na sala de aula, ele também passa a sujeito excluído do processo de inclusão escolar por não ter assegurado o direito de apoio, muitas vezes porque a escola a qual ele faz parte do quadro de colaboradores, também foi seus direitos foram expatriados.

Mas, trazendo para uma realidade antes citada, ela sinaliza para o fadado fracasso das ações, quando essas voltadas para uma congregação para equipes com pouca ou nenhuma interlocução com seus parceiros igualmente educadores e que estão encarregados de elaborar e programar políticas públicas de educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda que no paradigma da inclusão.

2 Metodologia

Neste sentido a opção por uma pesquisa qualitativa está na percepção de que não será indagada uma generalização, mas o objetivo de compreender o fenômeno que é o processo de inclusão nas escolas de ensino regular do município de Barra dos Coqueiros, no estado de Sergipe.

Contudo, as autoras Deslandes e Minayo (2011) fazem um alerta para as questões que envolvem a pesquisa qualitativa, para elas, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. **Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado**”. (DESLANDES e MINAYO, 2011, pág. 21, grifo nosso).

A finalidade da pesquisa é **Básica estratégica**, mas por segundo seus objetivos, caracteriza-se por: **descritiva, exploratória e explicativa**, neste caso, seus propósitos estão voltados a maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses e por se tratar da descrição de uma determinada população de docentes, objetivando identificar possíveis relações variáveis.

Todavia, ratificando que pelo viés da natureza da pesquisa ela é **qualitativa**, visto que, a mesma parte do pressuposto que há um fenômeno ou problema a ser investigado, a partir de uma observação que conseqüentemente possa trazer uma melhor compreensão, onde o pesquisador fará o papel de imparcial, e o participante não estarão neutros ao problema. No quesito **modalidade**, apresenta-se como um **estudo de caso**, porque na análise de Gil (2010) “(...) **mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, (...)**”.

3 Coletas de dados

Neste contexto, a pesquisa segue seus trabalhos a partir da amostragem, que tem como preocupação trabalhar o quantitativo de duas escolas municipais J. C. e F. A. que possuem educadores nas séries da educação infantil pertencem ao município de Barra dos Coqueiros. A amostra seguirá pela lógica aleatória e simples, onde a possibilidade qualquer um elemento possa ser selecionado ou possa trabalhar com um percentual significativo do contingente escolar das instituições escolares pesquisadas. Como recomenda referenciado, **“a amostragem é um ótimo auxílio no procedimento estatístico, tornando possível a possibilidade de calcular a margem de segurança dos resultados obtidos”** (Ibidem, pág. 109, grifo nosso).

A pesquisa tem como principal objeto de estudo a população de colaboradores envolvidos no processo de inclusão das escolas supracitadas. Nesse contexto, a seleção ocorreu a partir da ideia de oportunizar qualquer membro a participação, logo, qualquer um deles poderia ser entrevistado, de maneira informal, para que estes ficassem a vontade para falar. Contudo, a inserção dos demais colaboradores da intuição não foi descartada.

Contudo, a pesquisa de campo seguirá um roteiro dividido em momentos ou fases, como sugeri em sua obra Minayo, (et al., 2011, pág. 26-27, grifo nosso), será dividida, na tentativa de **“tornando-a bastante prática, no que se trata de pesquisa qualitativa, suas fases constituirão na organização”**. Neste sentido, elas serão denominadas: a primeira como exploratória, no segundo momento será iniciada o trabalho de campo e por fim, análise e estudo do material empírico coletado.

Portanto, segundo Gil (2010), “pode-se adotar uma sequência para esta análise, mesmo sabendo que no estudo de caso há uma multiplicidade de enfoques analíticos”, ele sugere que, **“inicie com a codificação dos dados, estabeleça categorias, identificação de tópicos-dados, por fim a busca de dados e busca de credibilidade”** (pág. 122-123, grifo nosso).

4 Conclusões

No tocante da temática inclusão escolar na rede regular de ensino municipal de Barra dos Coqueiros, foi observado que se faz necessário o repensar e principalmente uma análise de como ocorre o processo da inclusão na escola de ensino regular. Além disso, precisa-se oportunizar a fala e

participação dos colaboradores e demais atores pertencentes ao âmbito escolar, sejam gestores, administrativos, educadores, pais ou responsáveis pelas crianças com necessidades especiais.

Afinal a conscientização da importância deste processo, só poderá acontecer de fato, se todos os atores forem ouvidos e inseridos nele. Faz-se necessário análise e discussões sobre o processo de inclusão, com premissa de que esse o processo educacional inclusivo idealizado, atenda a todos da comunidade escolar, sejam eles com ou sem necessidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 2: o município / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 27 p.

_____. Ministério da Educação. **Inclusão**: Revista Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas [2. ed.] coordenação geral SEESP/MEC, Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC, 2006, p. 15 (Série: Saberes e práticas da inclusão).

CANANÉA, Fernando Abath. **Percursos educacionais**: ação-reflexão-ação. – João Pessoa: Editora Imprell, 2015. 159p.

CARNEIRO, Alves Moaci. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Rosita Edlar. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. – 6. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014, 136p.

_____. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. – 10. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014, 176 p.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011**: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. 108 p. il.

DESLANDES, SUELY FERREIRA e MINAYO, MARIA CECILIA DE SOUZA. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 5. Ed- São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Claudia & REY, Fernando Luis Gonzalez. **Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar**. Revista Psicologia Ciência e Profissão, 2007, 27 (3), 406-417. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a04.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Escola inclusiva: barreiras e desafios**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: www.scielo.org/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf .Acesso em 20 de agosto de 2016.

RIPPEL, Valderice Cecília Limberger e SILVA, Alyne Mary da. Inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola regular. 1ª simpósio Nacional de Educação de pedagogia, XX Semana de Pedagogia, 11,12,e 13 de novembro de 2008, Unioeste: Cascavel/PR.

EIXO TEMÁTICO 4:

Linguística, Gramática e Estudos do Discurso

DISCURSOS SOBRE O EMPODERAMENTO DA MULHER EM LETRAS DE FORRÓ UNIVERSITÁRIO

Érika Ramos Ribeiro¹

RESUMO

Este trabalho objetiva abordar os discursos presentes nas letras de forró universitário sobre o empoderamento da mulher na sociedade atual. O termo empoderamento tem origem no termo da língua inglesa *empowerment* e significa “tornado mais poderoso, crescido em poder” e surgiu com os movimentos de direitos civis nos Estados Unidos, no ano de 1970, sendo utilizado, ainda na mesma década, pelo movimento feminista para novas atitudes das mulheres em busca de igualdade na questão de gênero. O forró universitário foi escolhido principalmente por ser o (ou um dos) gênero musical mais escutados na região Nordeste do país e, também, por apresentar, em suas letras, temáticas atuais condizentes com a realidade de forma rápida. Assim, ficou evidente então que tais composições retratam que as mulheres “ganharam poder” diante do homem e da sociedade e que a ideologia machista dominante tem perdido espaço na sociedade. Para tal resultado, foram realizadas análises do discurso de três letras do gênero musical citado, constituindo o *corpus* da pesquisa, e buscados como referencial teórico Helena Brandão, Dominique Maingeneau, Eni Orlandi, Michel Pêcheux, entre outros.

Palavras-chave: Discurso; Empoderamento da mulher; Forró universitário.

Introdução

Desde meados do século XX, os debates sobre questões de gênero vêm se apresentando como interesse social. Os movimentos feministas, acompanhados da inserção de mulheres no desenvolvimento de pesquisas e de

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

outras funções e/ou papéis sociais, dentre outros fatores, criaram condições para que essas questões fossem analisadas a partir de novos enfoques e perspectivas. (CKAGNAZAROFF; MAGESTE; MELO, 2008). Este trabalho tem como foco um dos aspectos mais recentes nos estudos de gênero: o empoderamento, que, segundo Martins (2003), tem origem no termo da língua inglesa *empowerment* e significa “(...) tornado mais poderoso, crescido em poder”. Pelo seu prefixo, empoderar significa ação, sendo que, no sentido atual, o empoderamento quer dizer a transformação de um sujeito em agente ativo, por meio de processos que variam de acordo com a situação e o contexto (MARTINS, 2003).

Segundo Antunes (2002 *apud* CKAGNAZAROFF; MAGESTE; MELO, 2008), o conceito de empoderamento surgiu com os movimentos de direitos civis nos Estados Unidos, no ano de 1970, juntamente com a bandeira do poder negro como uma forma de autovalorização da raça e conquista da cidadania plena. O termo também começou a ser utilizado pelo movimento feminista ainda nessa década, entendido como “alteração dos processos e estruturas que reduzem as mulheres à posição de subordinada aos homens.” (CKAGNAZAROFF; MAGESTE; MELO, 2008, p. 2)

A partir da década de 80, o termo empoderamento vem se difundindo, embora o conceito seja ainda prolixo e pouco claro na maior parte dos trabalhos que o utilizam (Martins, 2003). Entretanto, este termo é sempre utilizado relacionado a noção de pessoas guiando suas próprias vidas, fazendo suas escolhas, tendo controle dos seus destinos. Desta forma, muitas músicas, que fazem parte da cultura de um povo, têm abordado em suas letras este tema, especialmente relacionado à mulher, que durante tanto tempo, foi vista (e ainda é, pois as lutas para o empoderamento são constantes e permanentes) como oprimida pelo ser masculino, dominante na sociedade.

Segundo Fischer (1983, p. 215), “a música cuja significação é, em si mesma, a expressão de sentimentos, ideias, sensações, experiências possibilita uma nova atitude e um novo sentido de vida.” Ou seja, a música é utilizada como meio para difusão de novos pensamentos sociais, ou ainda, já ser o resultado do novo, divulgando uma nova realidade. Assim acontece com as músicas do gênero forró universitário, que em muitas letras retratam o comportamento da mulher, mas não aquela submissão ao homem, mas com uma nova figuração de

ser independente, com autonomia para controlar o próprio corpo, a sua sexualidade, o seu direito de ir e vir, bem como um repúdio à violência, ao abandono e às decisões unilaterais masculinas.

Desta forma, a proposta no presente trabalho é, através da análise das letras de música do forró universitário, tomadas como discurso (Pêcheux, 1997), mostrar que as mulheres “ganharam poder” diante do homem e da sociedade, e que a ideologia (Althusser, 1998) machista dominante tem perdido espaço na sociedade. Para tal, foram selecionados trechos de três letras do gênero musical, constituindo o *corpus* desta pesquisa, que teve como referencial teórico a Análise do Discurso de linha francesa.

O gênero musical forró

O forró é um estilo de música popular característico da região Nordeste do país. Silva (2003 apud RABELO 2005) relata que o forró pode ter origem inglesa, no início do século XVIII, com a companhia da ferroviária de Great Westen em Pernambuco. Os funcionários promoviam festas e colocava à entrada do estabelecimento a frase “for all” (para todos), os convidados participavam dos bailes, alegres com os ritmos no qual hoje apelidamos de forró. Já Câmara Cascudo (1988 apud RABELO 2005) afirma que o termo tem origem africana forrobodó, que significa festa, e por ser grande para pronunciar, tornou-se somente forró. Porém, a versão de Silva é que foi aceita pelo público e pela mídia. O certo é que o termo forró passou a caracterizar uma das maiores manifestações musicais do Nordeste brasileiro. Um ritmo que aglutina diversos outros ritmos, como o baião, o coco, o rojão, a quadrilha, o xaxado e o xote.

Embora seja tipicamente nordestino, o forró espalhou-se pelo Brasil fazendo grande sucesso. Foram os migrantes nordestinos que espalharam o forró, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, após o fenômeno musical Luís Gonzaga, nordestino de Pernambuco, que emigrou para São Paulo e conseguiu a oportunidade de apresentar a identidade nordestina por meio de suas canções, na década de 40, ficando conhecido como a voz do nordeste.

Na concepção de Silva (2003 apud RABELO 2005), o forró não manteve o padrão tradicional com sanfona e triângulo. Aos poucos, foram substituídos pelos instrumentos eletrônicos como teclado, guitarra e a bateria. Para esse estudioso, na década de 70, os estudantes jovens universitários prestigiavam

esse gênero musical, com destaque para Dominginhos, Trio Nordestino, Alceu Valença, Zé Ramalho. Desponta, então, o forró eletrônico, inicialmente em Fortaleza, no início da década de 1990. Suas características básicas são: “possui um ritmo acelerado, se diferencia pela importância do teclado em seus arranjos musicais, pela substituição da flauta pelo sax e da zabumba pela bateria na condução do ritmo” (CUNHA, 2011, p.26).

Desta forma, nos anos 90, surgem as bandas do chamado forró eletrônico universitário, como Calcinha Preta, Aviões do Forró, Bonde do Forró, que hoje não está restrito somente ao consumo dos universitários e tampouco dos nordestinos. De acordo com Cunha (2011, p.27), “seu público, que antes era restrito às pessoas de menor poder aquisitivo, já é composto por gente de todas as classes sociais [...] e, atualmente, é responsável por parte do sucesso desse gênero musical que desponta como o preferido de um quarto da juventude brasileira”.

Como características comuns a todas essas bandas está o fato de serem semelhantes os temas abordados nas letras das composições musicais, como as várias performances da mulher, as relações amorosas, a bebida como forma de diversão, entre outros, como um jogo discursivo de formação identitária de um povo.

Assim, o gênero forró foi o escolhido para esta pesquisa por, primeiramente, ser marca cultural característica do Nordeste, região onde vive a autora do trabalho, e ser o (ou um dos) gênero musical mais escutado na mesma; também, por apresentar, em suas letras, temáticas atuais condizentes com a realidade de forma rápida, retratando novas configurações sociais, entre elas, a postura da mulher empoderada; e, por último, por ser uma manifestação cultural, e representar o discurso de grande parte da população que simpatiza com as músicas.

As relações de gênero

O termo gênero nem sempre foi utilizado para compreender as formas de distinção que as diferenças sexuais induzem em uma sociedade. Porém, segundo Oliveira e Knoner (2005 *apud* PRAUN, 2001, p. 56), a partir de 1975, gênero passou a constituir uma entidade moral, política e cultural, ou seja, uma

construção ideológica, em contraposição a sexo, que se mantém como uma especificidade anatômica.

O termo gênero, construído pela sociedade, contribui para acentuar a distinção entre indivíduos de sexos diferentes. Essa classificação possibilita a construção de significados sociais e culturais que distinguem o homem e a mulher, e que são repassados aos indivíduos desde a infância. Assim, o conceito de gênero abrange as “características psicológicas, sociais e culturais que são fortemente associadas com as categorias biológicas de homem e mulher”. (DEAUX, 1985, apud NOGUEIRA, 2001, p. 9).

Para Gilbert, Hallet e Elldridge (1994), citados por Nogueira (2001, p.9), “gênero é, portanto, o termo usado no contexto social, podendo ser definido como um esquema para a categorização dos indivíduos (na perspectiva da cognição social), esquema esse que utiliza as diferenças biológicas como base para a designação de diferenças sociais”. Desta forma, é a partir do uso da categoria gênero que forma-se ideologicamente as posições de poder na sociedade, através da ideologia dominante.

A ideologia dominante, por meio de seu discurso construído, partilhado e difundido tanto em nível disciplinar como político, consegue manter uma ordem social que perpetua as desigualdades e o sexismo (PRAUN, 2011). Desta forma, torna-se relevante considerar a linguagem desse discurso como elemento fundamental da construção da subjetividade masculina e da feminina, e da manutenção das relações sociais e de poder, para que se possa teorizar a respeito da construção social do gênero. (NOGUEIRA, 2001).

Nota-se ainda, que mesmo com a entrada das mulheres de diferentes classes sociais em diversos setores do mundo do trabalho, embora represente mudanças estruturais, não houve mudanças significativas na função feminina na família ou em seu status social, ainda que ocorram manifestações sociais em busca da igualdade da mulher, a discriminação em relação ao gênero feminino continuou (e continua) existindo.

Contudo, o mundo está em constante mudança, e as relações entre homens e mulheres acompanham essa mudança. Daí a necessidade de se estudar as relações de gênero sob o enfoque de novas abordagens e a partir de novas perspectivas teóricas. Neste contexto, “a análise do discurso permite introduzir de uma forma aberta e explícita a dimensão política, quer na definição

e interpretação dos fenômenos estudados quer na forma como são abordados”. (LLOMBART, 1995, apud NOGUEIRA, 2001, p. 89)

A identidade pessoal é construída na relação com o outro. Assim, o ser humano social se constrói pela palavra, pelo discurso dos outros. Ele constrói sua subjetividade a partir do que lhe é dito em suas relações com o outro. É a distinção orgânica que define a diferença entre o masculino e o feminino. Mas essa distinção se completa num sistema de relações sociais, dentro de contextos históricos, tendo como elemento fundamental a palavra, pois tudo o que é dito inscreve-se no sujeito. (PRAUN, 2011, p. 63)

Referencial teórico

A Análise do Discurso – AD - surgiu na década de 60, na França, com as teorias de Michel Pêcheux, que criou uma nova maneira de entender a linguagem humana, partindo para a análise de suas condições de produção. No entanto, a AD já vinha tomando forma desde o século XIX com a semântica histórica, e, no século XX, com os formalistas russos que buscavam no texto uma lógica interna.

A AD se fundamentou na linguística de Saussure, na Psicanálise de Freud (reproduzido por Lacan) e no Materialismo de Marx (reproduzido por Althusser) e se voltou para os estudos da língua em funcionamento e seus sentidos.

De acordo com Pêcheux (*apud* MAINGUENEAU, 1993, p.11)

a Análise do Discurso não pretende se instituir como especialista de interpretação, dominando o sentido dos textos, apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito.

Quanto ao discurso, pode-se definir como toda atividade enunciativa entre interlocutores; atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes (ORLANDI, 1983). Maingueneau (2004 *apud* BRANDÃO 2005) apresenta algumas características fundamentais do discurso, como sendo:

a) O nível discursivo apoia-se sobre a gramática da língua, mas nele é importante levar em conta também (e sobretudo) os interlocutores (com suas crenças,

valores) e a situação (lugar e tempo geográfico, histórico) em que o discurso é produzido.

b) No nível do discurso, os falantes/ouvintes, escritor/leitor devem ter conhecimentos não só do ponto de vista linguístico (dominar a língua, as regras de organização de uma narrativa, de uma argumentação etc.), mas também de conhecimentos extralinguísticos.

c) O discurso é contextualizado, ou seja, um mesmo enunciado, produzido em momentos diferentes vai ter sentidos diferentes e, portanto, pode corresponder a discursos diferentes.

d) O discurso é produzido por um sujeito, que se coloca como o responsável pelo que se diz e é em torno desse sujeito que se organizam as referências de tempo e de espaço.

e) O discurso é interativo, pois é uma atividade que se desenvolve, no mínimo, entre dois parceiros (marcados linguisticamente pelo binômio *Eu-Você*).

f) O discurso é uma forma de atuar, de agir sobre o outro.

g) O discurso trabalha com enunciados concretos

h) Um princípio geral rege o discurso: o princípio do dialogismo, palavra advinda do termo diálogo.

i) Mas o discurso é também dialógico porque quando falamos ou escrevemos, dialogamos com outros discursos, trazendo a fala do outro para o nosso discurso.

j) Por causa desse caráter dialógico da linguagem, dizemos que o discurso tem um efeito polifônico e heterogêneo. O discurso é heterogêneo (polifônico) porque é sempre atravessado, habitado por várias outras vozes.

k) Todo discurso se constrói numa rede de outros discursos; em outras palavras, numa rede interdiscursiva.

Desta forma, entende-se que não há discurso e nem tão pouco sujeito neutro. Sobre o sujeito, o sujeito-falante, na concepção de Pêcheux (1998), seria resultado de um processo histórico-social e influenciado ideologicamente, o que o transforma e marca o seu discurso, tendo a possibilidade de trafegar por vários universos, sendo capaz de assumir várias posições e diversos discursos institucionais, o que dá-se o nome de assujeitamento.

Foucault conceitua as práticas discursivas dos sujeitos como: "um conjunto ou regras anônimas históricas, sempre determinadas no tempo e no

espaço que definiram em uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada as condições de exercício da função enunciativa". (FOUCAULT *apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 12).

Sobre a união de “significações” de um texto às suas condições sócio históricas, Pêcheux defende que estas não são meramente secundárias, mas constitutivas das próprias significações” (PÊCHEUX, et al., 2008), ou seja, os contextos sócio históricos são constitutivos da linguagem, intrinsecamente relacionados, denominados como “condições de produções”.

Por condições de produção, entendemos o contexto da situação de enunciação, ou seja, os aspectos sociais, históricos e ideológicos que irrompem no cenário da produção do discurso e representam elementos constitutivos deste.

Atravessado por estes elementos, há a inscrição do sujeito do discurso, suscetível de tornar-se outro, no mais simples movimento entre regiões de sentidos, as formações discursivas (FDs), que consistem na partilha de alguns sentidos em comum. Diretamente ligada as FDs, encontram-se as formações ideológicas, pois o discurso é um dos lugares em que a ideologia se manifesta, se torna material por meio da língua.

os indivíduos interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes. [...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, 1997, p.214).

A ideologia pode ser definida como “sistema das ideias, representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social.” (ALTHUSSER, 1998, p.69) Assim, pode-se dizer que uma formação ideológica pode compreender várias formações discursivas, mas por causa do princípio do dialogismo, toda formação discursiva traz em si outras formações discursivas com quem dialoga, construindo uma rede de interdiscursividade.

O interdiscurso compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a re-significação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro "já-dito" (FERREIRA, 2001, p.06).

A Análise do Discurso de linha francesa opera a língua então do ponto de vista discursivo, permitindo inferir sentidos nem sempre claros aos discursos, mas que expressam posições sociais, culturais, ideológicos dos sujeitos da linguagem.

Análises das letras de músicas

As músicas selecionadas foram produzidas em meio a uma sociedade com formação ideológica machista predominante, em que a mulher ainda tem o papel de submissa diante do homem, baseada nas questões de gênero, já abordadas anteriormente. Desta forma, suas condições de produção estão embebidas na hegemonia masculina, ou seja, domínio executado pela supremacia de um determinado grupo, no caso o homem, sobre o outro, a mulher, baseando no uso da força.

Assim, as letras a seguir foram escolhidas por destacar uma representação da mulher diferente da apresentada pela hegemonia masculina, uma mulher empoderada, responsável por suas escolhas e destino, como a mulher representada na música “Novo Namorado”

Pensou, que eu ia chorar por você.
Que eu ia morrer de amor
Que eu ia pedir pra voltar, aaa aaa

Não vou negar, sofri demais quando você me deu um fora.
Mas o tempo passa, o mundo gira, o mundo é uma bola.
Pinteí, o meu cabelo, me valorizei. Entrei na academia, eu malhei, malhei.
Dei a volta por cima e hoje te mostrei meu novo namorado.

Na letra acima, nota-se que a condição de produção é o término de um relacionamento amoroso, provocado pelo homem, em que ele espera que a mulher fique triste pela perda do mesmo, o que reforça a ideologia da hegemonia masculina. Porém, ela, sujeito do discurso, apresenta atitudes diferentes da esperada por ele, valorizando-se, através da mudança do visual, ou seja,

pintando o cabelo e praticando uma atividade física, como forma de melhorar sua aparência e torna-se mais atraente.

Observa-se, nesta passagem, um ato bastante comum no universo de características femininas: a mudança visual através do cabelo, em que qualquer ato (quer seja mudando o corte, quer seja a cor) representa uma mudança de atitudes da mulher. Assim, também acontece com a ida à academia, a valorização do corpo, ou a busca ao corpo ideal é um dos mais comuns desejos da mulher atual, afetada pelo padrão de beleza difundido pela mídia.

No final, é perceptível que o sujeito do discurso está com grande auto estima, e encontra um novo parceiro de relacionamento, tentando atingir aquele que causou todas essas transformações, seu antigo namorado, ficando explícita a relação binária do discurso (sujeito – parceiro de relacionamento). Porém, fica transparente que todas as ações foram pensadas como forma de uma possível vingança, já que a mulher, sujeito do discurso, foi deixada por seu antigo parceiro, e ainda com tudo conquistado, não o esqueceu, mas, diferentemente da visão tradicionalista da mulher abandonada, essa não apenas ficou triste, ela lutou e, de alguma forma, venceu seus problemas.

A música “Rainha da Balada” dialoga, através do princípio do dialogismo, com a música anterior no tocante a liberdade de escolha nas ações das mulheres.

Final de semana ela liga pras amigas
 E combina, eu tô passando ai
 Hoje a noite é nossa
 Toca o couro e bora curtir
 O carro lotado
 Som bem alto
 Mais um toque do perfume
 Retoque na maquiagem
 Pare o carro e desce, flash

Parece até que são rainhas da balada
 Quando elas chegam toda festa para
 Parece até que são rainhas da balada
 Quando elas dançam todo mundo para

Esta letra de forró demonstra bem o final de semana de uma mulher solteira, que assim como o homem solteiro, sai com as amigas para festas noturnas a fim de beber e festejar, mais uma vez, a música mostrando sua verossimilhança com a realidade. Na sociedade atual, o índice de consumo de bebidas alcólicas aponta para as mulheres, especialmente adolescentes, como principais consumidoras. Assim, a mulher solteira não sai só, ela busca as amigas, usa o som do carro alto, numa provável tentativa de chamar atenção, e com os toques femininos (perfume, maquiagem) chega para dançar.

As letras de forró acima refletem um exemplo de dominação e poder que a própria mulher posiciona.

Estando assim socialmente inclinadas a tratarem a si mesma como objetos estéticos, destinados a suscitar a admiração tanto quanto desejo, e, em conseqüência, a prestar uma atenção constante a tudo quanto se refere à beleza, à elegância, à estética do corpo, da vestimenta, do porte, elas naturalmente tomam seu cargo [...] (BOURDIEU, 1995, p.171)

Retomando o conceito de interdiscurso, que compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a re-significação do sujeito sobre o que já foi dito, a música “Se não valorizar vai me perder”, retoma a formação discursiva (e ideológica) da valorização da persona, citada na primeira música analisada.

Se não valorizar
com certeza você vai me perder
embora eu te ame sim
eu juro não vou suportar
ver você me enganar
cansei de perdoar
se liga no que vou dizer:
"me amo mais do que a você"

Por que
você esnobou meus sentimentos
depois voltou com os seus lamentos
mas agora vi que não valia a pena

te amar tanto assim por que
 toda vez que eu te aceitava
 você vinha e aprontava
 só eu sei o que passei, sofri calada
 vai me perder se não valorizar

Esta letra retrata mais uma relação amorosa que, segundo o sujeito, está à beira do término por conta do homem e suas enganações. Este sujeito, dialogando com o apresentado anteriormente, inicialmente sofre, trazendo toda a formação ideológica da mulher traída e enganada por seu companheiro. Porém, ao perceber, a repetição de atitudes do mesmo, muda de posição (agora vi que não valia a pena), e toma a decisão da valorização dela própria, ou o final do relacionamento, decisão característica da mulher empoderada.

Fica notório, através das três músicas analisadas, que o forró universitário apresenta em suas letras uma nova configuração da mulher, que tomada como sujeito nas letras, apresenta ser assujeitado, ao passo que toma atitudes semelhantes aos homens, assumindo o discurso do feminismo, movimento que busca a igualdade de gêneros. Desta forma, esses discursos são polifônicos e heterogêneos, pois não apresentam somente as vozes destas mulheres que são identificadas como sujeito, esses discursos são operados por diversas vozes femininas que buscam, através do empoderamento, uma nova configuração social.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou analisar letras do gênero musical forró universitário a fim de mostrar os discursos sobre o empoderamento feminino. Por empoderamento, entendeu-se ser a ação de ganhar poder, assim, o empoderamento feminino, inicialmente buscado pelo feminismo, significa a transformação das atitudes da mulher em conseguir igualdade na relação de gênero.

Desta forma, através da Análise do Discurso de linha francesa, e seus principais conceitos, observou-se que o forró universitário aborda em suas letras a postura da mulher empoderada, ou seja, aquela que busca a auto estima no

término de uma relação, que se ama ao invés de amar outra pessoa, que sai em busca de diversão no final de semana, representando, assim, uma tentativa de findar paradigmas impostos pela ideologia machista preconizada na sociedade até os dias atuais.

Anexo 1²

NOVO NAMORADO- CALCINHA PRETA

Pensou, que eu ia chorar por você.
Que eu ia morrer de amor
Que eu ia pedir pra voltar, aaa aaa

Não vou negar, sofri demais quando você me deu um fora.
Mas o tempo passa, o mundo gira, o mundo é uma bola.
Pintei, o meu cabelo, me valorizei. Entrei na academia, eu malhei malhei.
Dei a volta por cima e hoje te mostrei meu novo namorado.

Pensou, que eu ia chorar por você.
Que eu ia morrer de amor
Que eu ia pedir pra voltar, aaa aaa (2x)

Anexo 2³

RAINHA DA BALADA – SIMONE E SIMÁRIA

Hey, hey... hey, hey	O carro lotado
	Som bem alto
Final de semana ela liga pras amigas	Mais um toque do perfume
E combina, eu tô passando ai	Retoque na maquiagem
Hoje a noite é nossa	Pare o carro e desce, flash
Toca o couro e bora curtir	
	Parece ate que são rainhas da balada

² Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/calcinha-preta/novo-namorado.html>>

³ Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/simone-e-simaria-as-coleguinhas/rainha-da-balada.html>>

Quando elas chegam toda festa para
Parece ate que são rainhas da balada
Quando elas dançam todo mundo para

Elas só tomam whisky de primeira
Quando tão loucas sobem em cima da
mesa
Começam a mexer, começam mexe

Eu disse desce, desce

Parece ate que são rainhas da balada
Quando elas chegam toda festa para
Parece ate que são rainhas da balada
Quando elas dançam todo mundo para

Hey, hey... hey, hey

Final de semana ela liga pras amigas
E combina, eu tô passando ai
Hoje a noite é nossa

Toca o couro e bora curtir

O carro lotado
Som bem alto
Mais um toque do perfume
Retoque na maquiagem
Pare o carro e desce, flash

Parece ate que são rainhas da balada
Quando elas chegam toda festa para
Parece ate que são rainhas da balada
Quando elas dançam todo mundo para

Ela só toma whisky de primeira
Quando tão loucas sobe em cima da
mesa
Começam a mexer, começam mexer

Eu disse desce, desce
Hey, hey
Hey, hey

Anexo 3¹

SE NÃO VALORIZAR VAI ME
PERDER – AVIÕES DO FORRÓ

Se não valorizar
com certeza você vai me perder
embora eu te ame sim
eu juro não vou suportar
ver você me enganar
cansei de perdoar
se liga no que vou dizer:
"me amo mais do que a você"

Por que
você esnobou meus sentimentos
depois voltou com os seus lamentos
mas agora vi que não valia a pena
te amar tanto assim por que
toda vez que eu te aceitava
você vinha e aprontava
só eu sei o que passei, sofri calada
vai me perder se não valorizar

Amo, amo você é
mas se não valorizar
vai me perder é
pode ter a certeza
Amo, amo você é
mas se não valorizar
vai me perder é é é

Pense bem
não sou mulher de perdoar
comigo se não deu bye, bye
chega, não te quero mais
desculpa mas eu sou assim
não te deixo pisar em mim
se liga no que vou dizer:
"me amo mais do que a você"

Por que
você esnobou meus sentimentos
depois voltou com os seus lamentos
mas agora vi que não valia a pena
te amar tanto assim por que
toda vez que eu te aceitava
você vinha e aprontava
só eu sei o que passei, sofri calada

vai me perder se não valorizar

Amo, amo você é
mas se não valorizar
vai me perder é
pode ter a certeza
Amo, amo você é
mas se não valorizar
vai me perder é é é

Te entreguei o coração
você brincou, foi tudo uma ilusão pra
mim
sei que foi assim
sinto muito meu amor
mas o seu tempo acabou

Por que
você esnobou meus sentimentos
depois voltou com os seus lamentos
mas agora vi que não valia a pena
te amar tanto assim por que
toda vez que eu te aceitava
você vinha e aprontava
só eu sei o que passei, sofri calada
vai me perder se não valorizar

Amo, amo você é
mas se não valorizar

¹ Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/avioes-do-forro/se-nao-valorizar-vai-me-perder.html> >

vai me perder ê
pode ter a certeza
Amo, amo você ê
mas se não valorizar
vai me perder ê ê ê

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BRANDÃO, H. H. N. **Analisando o discurso**. 2005. Disponível em: < file:///D:/Downloads/analisandoodiscursionagaminebrandao.pdf> Acessado em 24 de abril de 2016.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Educação e realidade, Porto Alegre, v.20. 2, 1995. p. 133-206.
- CKAGNAZAROFF, I. B.; MAGESTE, G. de S.; MELO, M. C. de O. P. **Empoderamento de mulheres: uma proposta de análise para as organizações**. 2008. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/ eneo_2008/2008_ENEO548.pdf>. Acessado em 20 de junho de 2016.
- CUNHA, M. M. da S. **Currículo, forró e nordestino: o que ensina o forró eletrônico**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/ handle/1843/FAEC-8MSFEF/tese_marl_cio.pdf?sequence=1> Acessado em 20 de abril de 2016.
- FARIA, D. O.; ROMÃO, L., M., S. **Análise do discurso francesa: revisitação epistemológica e questões centrais**. Disponível em: < http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/ensaios/001.pdf>. Acessado em 24 de abril de 2016.
- FERREIRA, M. C. L. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- FISCHER, E. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1993.
- MARTINS, Clitia Helena Backx. **Trabalhadores na reciclagem do lixo: dinâmicas econômicas, socioambientais e políticas na perspectiva de empoderamento**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2003. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6190/000438203.pdf?sequence=1> Acessado em 22 de junho de 2016.
- NOGUEIRA, C. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, M.; HENRY, P.; HAROCHE, C. **A Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem e discurso**. Linguasagem: Revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem, São Carlos, n. 03, p.01-19, out/nov. 2008. Bimestral. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. Disponível em: . Acesso em: 22 ago. 2011.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi et all. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. (Coleção Repertórios).

PRAUN, A.G. **Sexualidade, gênero e suas relações de poder**. Revista Húmus, Barcelona, n.1, p.55- 66, jan/fev/mar/abr, 2011. Disponível em: www.pperiodicoseletronicos.ufma.br/index. Acesso em: 20 de abril de 2016.

RABELO, S. C. **Mais definições em transito**. Universidade Federal da Bahia, 2005. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/FORRO.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2016.

MEMES POLÍTICOS À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

Grace Cristina Milet Castro da Paixão (PPGL/UFS)

Maiane Vasconcelos de Brito (PPGL/UFS)

Resumo:

O presente trabalho para comunicação tem como objetivo observar como a Análise do discurso proporciona meios que possibilitem fomentar práticas distintas dos caminhos linguísticos. Para tanto, discutiremos através de *memes* encontrados na mídia, relacionados com o contexto político Brasileiro, de que maneira encontramos a “interdição” (FOUCAULT 2011), e se os leitores estão livres das pressões discursivas em ideologias vigentes. Apresentaremos os dispositivos teóricos da Análise do Discurso francesa, de acordo com Orlandi (2002) e Mussalin (2001), os conceitos básicos de Foucault sobre os *procedimientos de controle do discurso*, e na sequência, a análise do *corpos*. Tendo como suporte tais teorias, acreditamos que o sujeito, a partir de estudos discursivos que são encontrados socialmente, possa observar a amplitude das contradições sociais e históricas que se encontram em suas condições materiais de existência, conquistando a possibilidade de realizar um mecanismo de interação entre o texto e a realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Interdição. Memes. Mídia.

Resumen:

Este trabajo para la comunicación tiene como objetivo observar como el Análisis del discurso proporciona recursos para proveer de crianza diferentes prácticas de caminos lingüísticos. Por lo tanto, vamos a discutir a través de los memes que se encuentran en los medios relacionados con el contexto político brasileño, ¿cómo encontramos la "prohibición" (Foucault 2011), y los lectores son libres de presiones discursivas ideologías dominantes. Se presenta el análisis de los dispositivos teóricos de expresión francesa, de acuerdo con Orlandi (2002) y Mussalin (2001), los conceptos básicos de Foucault sobre los procedimientos de control de voz, y tras el análisis de los cuerpos. Tener que soportar este tipo de teorías, creemos que el sujeto, a partir de los estudios del discurso que se encuentran socialmente, se puede observar la extensión de las contradicciones sociales e históricos que se encuentran en sus condiciones materiales de existencia, ganando la posibilidad de un mecanismo de interacción entre texto y la realidad.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Interdicción. Memes. Mídia.

INTRODUÇÃO

Considerando que a formação e o desenvolvimento da criticidade do leitor são condições indispensáveis para o exercício da cidadania, a interpretação assume um importante papel ao encontro da participação social do indivíduo.

Neste artigo traremos um breve clareamento das teorias da Análise do Discurso de linha francesa, por fornecer subsídios teóricos para trabalharmos nosso objeto, observando as condições de produção às quais surgiram os *memes*, bem como os aspectos históricos, ideológicos, e o lugar da interpretação, a qual tem relação direta com o dito e o não dito.

Traremos também algumas considerações do filósofo Foucault a respeito da *interdição* discursiva, por refletir as inquietações da época, fazendo referência aos problemas da sociedade focalizando os discursos encontrados em alguns cartazes, encontrados na mídia, como protesto das ações governamentais do momento.

1. Viés discursivo

Falar em Análise do Discurso (doravante AD) para um linguista é falar em movimento, em curso, percurso. Na análise de discurso, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI 2002, pg. 15). Esse estudo nos faz conhecer melhor a significação do homem, concebendo a linguagem como mediação necessária entre sua realidade social e natural. Essa mediação possibilita o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive, e esse trabalho simbólico está na base da produção da existência humana.

Conforme Benveniste (2005), o termo *discurso* opõe-se ao termo *língua*, que recobre a linguagem enquanto conjunto de signos formais que formam sistemas e estruturas. Assim, para ele, o discurso implica primeiro a participação do sujeito através da fala do indivíduo, formado no próprio discurso que comunica ao outro.

De acordo com a linguista Kristeva (1969), o termo discurso designa de um modo rigoroso, e sem ambiguidade, a manifestação da língua na comunicação viva.

Segundo Orlandi (2002), a AD trabalha a língua como objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Nesse ambiente, leva em conta o homem na sua história, considerando os processos e as condições de produção da linguagem, através da análise da relação entre a língua, o sujeito e as situações em que produz o dizer. Explicando melhor, o analista de discurso analisa a relação entre linguagem e sua exterioridade, pensando o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentralizando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística.

Se se trabalha com a história e a sociedade como significantes no processo discursivo, temos como consequência a reflexão da materialidade da ideologia que está exatamente manifesta na língua, pois:

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade especificado discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem

ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2002, pg. 17)

Assim, podemos observar, através do discurso, a relação entre língua e ideologia produzindo sentido para/por os sujeitos, já que, os dizeres não são apenas mensagens a ser decodificadas, mas sim, efeitos de sentido produzidos em condições delimitadas presentes na linguagem e que deixam pistas nas quais o analista é capaz de apreender. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali e em outro lugar, assim também o que poderia ser dito e não foi, e o que não é dito. Logo, o que escapa do dizer também significa, também é fundante, funcional, faz parte dele.

Ainda de acordo com a autora supracitada, os sujeitos e as situações compreendem fundamentalmente as condições de produção e o interdiscurso, que nada mais é do que as circunstâncias da enunciação e o contexto sócio-histórico, ideológico. O interdiscurso, Orlandi (2002), é definido como aquilo que foi falado antes, em outro lugar, ou seja:

É o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2002, pg. 31).

Todos os sentidos já ditos por alguém, em outros momentos, têm efeito sobre o que se está dizendo. Paralelamente, o interdiscurso e a historicidade (que determinam as condições de produção), delimitam a exterioridade como tal para descrevê-la no interior da exterioridade, isso significa dizer que o interdiscurso é que especifica o espaço potencial de coerência próprio a uma memória.

A afirmativa que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Esta, é condição para constituição dos sujeitos e dos sentidos. “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2002, pg. 46). Essa produção do dizer faz com que o sentido seja evidente, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui, e esse paradoxo demonstra a interpelação do sujeito pela ideologia. Assim, Orlandi (2002, pg. 47), afirma que:

Para pensarmos a ideologia, nessa perspectiva, pensamos a interpretação. Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma, e é desigualmente distribuída na formação social.

Nesse ínterim, entendemos que, a linguagem, os sentidos e os sujeitos, não são transparentes, eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a história, a língua e a ideologia concorrem conjuntamente.

Sob tais pressupostos teóricos, acreditamos poder observar nosso objeto com viés discursivo, pela sua materialidade histórica e ideológica.

2. O que é possível falar

Michael Foucault, em *A Ordem do Discurso* (2011), nos mostra que em toda a sociedade a produção do discurso é utilizada como forma de controle social, ao mesmo tempo que é controlada, selecionada e remanejada por procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento e esquivar sua pesada e assustadora materialidade. Esse filósofo dá prosseguimento ao seu conceito da seguinte forma:

[...] o discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto de desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Assim, o discurso não é somente o que diagnostica os poderes e saberes que nos atravessam socialmente, mas é também o próprio acontecimento, ação material na produção da subjetividade, um dispositivo de práticas problematizadoras.

Foucault (2011), nos mostra que os procedimentos de controle e delimitação do discurso podem ser tanto internos quanto externos a ele. O autor explicita os procedimentos externos de fechamento do discurso dividindo-os em interdição, oposição entre razão e loucura e a vontade de verdade, e todos esses princípios têm função coercitiva, restritiva. A interdição diz respeito a palavra proibida, haja vista que qualquer um não se tem o direito de falar qualquer coisa em qualquer circunstância (FOUCAULT 2011), ou seja, não é possível falar tudo, a qualquer momento, mas sim o que nos é permitido.

Nesse ambiente, Mussalin (2001), evidencia que, mesmo quando se estabelecem as condições de produção do discurso, ou seja, aquilo que o sujeito pode ou não dizer, a partir do lugar e das representações que faz ao enunciar, vai sendo construído à medida que se constitui o próprio discurso. Em outras palavras: “O sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada

pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido” (MUSSALIN, 2001, pg. 137).

Isso, portanto, faz parte da realidade social no contexto em que o sujeito se encontra, pois na sociedade, o apagamento corresponde ao contexto da época, uma vez que, a realidade, nessa perspectiva, faz parte de uma construção interessada que provém das relações de poderes de que cada momento histórico define como verdade, instituindo papéis, silenciamentos, interdições:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições, que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. (FOUCAULT, 2011, pg. 9).

Analisar os *memes* políticos sob esse olhar, nos permite constatar paradigmas de silenciamento e submissão, mais que isso, podemos observar a insatisfação social oriunda das relações de poder que estratificam a sociedade através do seu contra-discurso.

3. Analisando os *memes*

Como vimos, para a AD, a interpretação é desencadeada de acordo com o enredo sócio-histórico no qual o sujeito/leitor está inserido, e levando em consideração as condições de produção e a ideologia, esse processo será afetado. E conforme os postulados de Foucault, a produção do discurso é controladora e ao mesmo tempo controlada, ligando-se ao desejo e ao poder. Nessa instância, tentaremos analisar alguns *memes* políticos encontrados nas redes sociais do corrente ano.

O contexto político virou piada depois do Impeachment da presidente Dilma. O ano que segue, 2016, o Brasil sediou as Olimpíadas. Nessa ocasião, de acordo com A Carta Capital¹, alguns torcedores foram expulsos das arenas após protestos contra o então presidente Temer. A população também pôde atestar tal repressão na televisão, quando foi filmado o momento em que um policial tomou e rasgou um cartaz de torcedores protestando, pedindo a saída do presidente interino. A partir desse acontecimento, a criatividade tomou conta dos torcedores, que, de outras formas fizeram o mesmo protesto:



Figura 1: protesto durante vôlei de praia nas olimpíadas

Podemos observar com essa figura a ironia e o interdiscurso. Relaciona uma brincadeira de criança a um momento sério no qual foram *silenciados*, nos termos de Foucault (2011). Como foi totalmente proibido o protesto usando o nome de Temer, essas pessoas atualizaram uma brincadeira de adivinhação infantil dando um sentido denotativo à situação política em que se encontravam.

Constatamos, portanto, a insatisfação com o contexto político atual, e o contra-discurso como forma de enfrentamento às ideologias vigentes, oriundas do poder, na

¹ <http://www.cartacapital.com.br/politica/o-fora-temer-e-a-censura-nas-olimpiadas> (Acesso em 13/10/2016 às 13:00)

tentativa de interdição dos dizeres, ou seja, na liberdade de expressão em que a população aspira.



Figura 2: torcedores nos estádios das olimpíadas

A fim de manifestarem suas posições, os torcedores levaram cartazes pedindo a saída de Temer, mas sem citar seu nome, para que não fossem tomados (os cartazes) ou fossem expulsos dos estádios. Mesmo proibidos de se manifestar em defesa da saída do presidente interino do poder, os interlocutores buscaram uma produção de sentido através da memória discursiva.

A primeira imagem mostra um enunciado em outra língua, *silenciada*, ela reporta imediatamente a memória discursiva do contexto social vivenciado. A imagem com os enunciados “vaza véi” e “fica querida”, retomam os *memes* que foram feitos contra Dilma antes da sua saída, favorecendo a antiga presidente e se colocando contra o atual governo.

Fica evidenciado a interdição a favor do sistema político em que se encontravam, o contra-discurso como forma de enfrentar esse *silenciamento*, (nos termos de FOUCAULT, 2011), e os sujeitos interpelados pelas ideologias. Assim, os efeitos de sentidos remetem à materialidade histórica discursiva correspondendo ao contexto da época.

As próximas figuras representam a mesma interdição. A figura três retoma a questão política relacionada à educação, no que concerne à tentativa de mudança no sistema educacional brasileiro. Fizeram uma cruzadinha em um quadro negro, escrito à giz, com as matérias escritas e quando fossem completadas apareceria o “fora

Temer”. Construindo a significação a partir do que não está dito, remetendo às referências políticas educacionais.

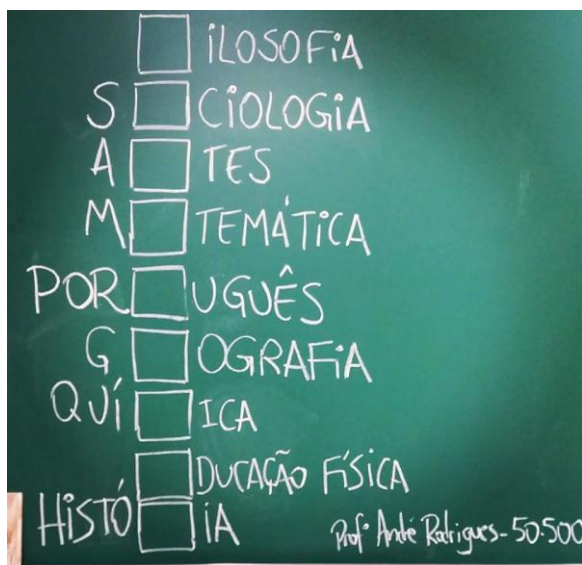


Figura 3



Figura 4

A última figura com um quebra cabeça, outro jogo de palavras, mostra a tentativa de significação de uma formação discursiva. Portanto, a partir do contexto histórico em que se formaram essas imagens, do interdiscurso e das ideologias vigente podemos observar o discurso como acontecimento, como ação material na produção de práticas problematizadoras, e as questões do silenciamento e da interdição.

Considerações finais

Análise de discurso é um campo de pesquisa cujo objetivo é compreender a produção textual dos sentidos, realizadas por sujeitos e sua história, por meio da materialização que é a linguagem. Nosso rápido passeio pelos cartazes demonstram um pouco da importância da análise do discurso para a compreensão dos sentidos produzidos em textos da mídia (no nosso caso os *memes*). Assim, podemos perceber sua função na produção social. Logo, evidenciamos que a mídia é uma fonte poderosa de reprodução de subjetividades, apontando sua sofisticada inserção na rede discursiva que modelam sua presente história.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP. Pontes editores, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Paris, 2011.

KRISTEVA, Júlia. **História da Linguagem**. Lisboa/Portugal: 2007.

MUSSALIN, Anna Christina Bentes. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

O CASO DOS EXPLORADORES DE CAVERNAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO À LUZ DE VAN DIJK

Maiane Vasconcelos de Brito

Grace Cristina Milet Castro da Paixão

RESUMO

O presente artigo pretende empregar a Análise Crítica do Discurso em um estudo de um texto jurídico, cujo gênero é a sentença. Trata-se de O Caso dos Exploradores de Cavernas. A Análise Crítica do Discurso disponibiliza dispositivos de análises capazes de relacionar aspectos linguísticos com estruturas sociais. A escolha por trabalhar com Teun Van Dijk é justificada pela relevância de seus trabalhos que adotam uma abordagem sociocognitiva, ou seja, baseia-se no argumento de que são atribuídos significados aos textos através dos processos sociocognitivos daqueles que usam a linguagem. A partir dos estudos de van Dijk (1997), no qual se propõe analisar algumas propriedades básicas da ideologia e sua ligação discursiva, nortearemos nossas análises por meios de suas categorias, nos apoiaremos nos modelos que são representações mentais de experiências pessoais ou de planos de ação. A partir de um breve panorama sobre os estudos das ideologias e dos modelos mentais (DIJK, 1997), objetivamos verificar a presença dessas categorias no discurso do juiz Foster, J. no gênero já mencionado.

Palavra-chave: ACD. Sentença. van Dijk.

RESUMEN

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende empregar a Análise Crítica do Discurso em um estudo de um texto jurídico, cujo gênero é a sentença. Trata-se de *O Caso dos Exploradores de Cavernas*. A Análise Crítica do Discurso disponibiliza dispositivos de análises capazes de relacionar aspectos linguísticos com estruturas sociais.

Temos como objetivo principal deste artigo, analisar a sentença do juiz Foster, J. sobre O Caso dos Exploradores de Cavernas de Lon L. Fuller (1976), a partir das categorias analíticas de Teun A. van Dijk.

A escolha por trabalhar com Teun Van Dijk é justificada pela relevância de seus trabalhos que adotam uma abordagem sociocognitiva, ou seja, baseia-se no argumento de que são atribuídos significados aos textos através dos processos sociocognitivos daqueles que usam a linguagem, se não for deste modo, os textos não possuem significados próprios.

1 Metodologia

Esse artigo é de natureza bibliográfica, pois utilizei como fonte apenas registros em meio impresso e digital, como artigos científicos, selecionamos as teorias da ACD, os estudos das ideologias edos modelos mentais de van Dijk.

Dividimos, portanto, o artigo em três partes fundamentais antes de propor a análise, sendo a primeira um breve histórico sobre a ACD, teoria principal a qual estamos abalizada, e a segunda uma breve apresentação da teoria de Teun A. van Dijk com atenção especial aos mecanismos sociocognitivos como os modelos mentais e sobre ideologias (1997) e em terceiro lugar conceituar Direito Positivista e Direito Naturalistade.

2 O corpus

Segundo Fuller (1976 p. 1-8) os fatos são enunciados pelo Presidente Trupenny, C. J. da seguinte maneira: Em maio de 4299 os quatro acusados entraram em uma caverna de rocha calcária com Roger Whetmore. Os cinco eram membros da Sociedade Espeleológica, sendo uma organização amadorística de exploração de cavernas.

Quando eles se encontravam distantes da entrada da caverna, houve um desmoronamento que obstruiu a única entrada. Na esperança de que uma equipe de socorro fosse ao local tirar os entulhos, eles preferiram ficar próximos a única entrada que dava acesso à caverna.

As famílias comunicaram ao secretário da Sociedade o não retorno das vítimas às casas e guiada pelas indicações feitas pelos exploradores acerca da localização, a equipe de socorro se dirigiu ao local.

A tarefa de resgate foi extremamente difícil e demandou muitos gastos e uma equipe muito grande de profissionais, como engenheiros, geólogos, operários, muitas maquinas e o trabalho foi mais dificultado por novos deslizamentos de terra que custaram a vida de dez trabalhadores dessa ação. Os exploradores só foram libertados no trigésimo segundo dia.

Eles levaram consigo um rádio transistorizado capaz de receber e enviar mensagens com o qual se comunicaram com a equipe de resgate. Assim, perguntaram quanto tempo levaria para eles serem resgatados e os engenheiros

responderam que caso não houvesse nossos deslizamentos, precisariam de aproximadamente dez dias mais. A partir desta informação eles perguntaram a comissão médica se eles sobreviveriam até que se cumprisse esse prazo e obtiveram a resposta de que as possibilidades eram mínimas devido ao lapso de tempo.

Ao estabelecer novo contato, Roger Whetmore pediu para falar novamente com os médicos e perguntou se eles poderiam sobreviver caso se alimentassem da carne de um dentre eles. O médico respondeu positivamente, então Whetmore perguntou se poderiam tirar na sorte quem iria se sacrificar, porém ninguém quis assumir a responsabilidade de aconselhar sobre tal questão, nem médicos, nem juízes, tampouco sacerdotes.

Quando eles foram libertados soube-se que Whetmore havia sido sacrificado e servido de alimento a seus companheiros.

Segundo as declarações feitas pelos acusados, evidencia-se que Whetmore foi o primeiro a propor que buscassem alimento na carne de um dentre eles e também foi o primeiro a sugerir que tirassem na sorte, chamando a atenção dos acusados para um par de dados que levavam consigo casualmente.

Inicialmente os acusados não concordaram com o que havia sido proposto Whetmore, mas depois de uma discussão sobre o assunto eles acabaram concordando com o método a ser empregado.

Porém antes do lance de dados, Whetmore declarou desistir do acordo e que preferia aguardar mais uma semana pelo resgate, entretando os outros não concordaram e o acusaram de violação do acordo e procederam ao lançamento dos dados.

Quando chegou a vez de Whetmore lançar os dados um dos acusados lançou-os em seu lugar, ao mesmo tempo perguntou se ele teria quaisquer objeções quanto à correção do lança. Ele se manifestou negativamente e tendo-lhe sido adversa a sorte, foi então morto.

Após o resgate, os sobreviventes foram acusados e condenados em primeira instância à forca, condenação prevista nas leis vigentes à época.

3 Direito Naturalista e Direito Positivista

Para Pernambuco (2011), o direito natural deve ser respeitado independente das fronteiras territoriais e temporais. Este é um direito que é inerente à natureza humana, por isso a nomenclatura. Além disso deve ser respeitado independentemente da sua positivação no ordenamento jurídico interno.

Ainda complementando o conceito de Direito Naturalista, segundo GOUVEIA (1998), tem como sua principal natureza as leis naturais, por meio das normas divinas as quais os homens são subordinados. Ainda segundo Gouveia, para alguns pensadores há um Direito Natural eternamente válido que independe de legislação ou convenção.

Com isso, entende-se que se trata de uma corrente que defende que o direito é independente da vontade humana, ele existe antes do homem e acima das leis do homem. É universal, imutável e inviolável.

No que diz respeito ao Direito Positivista, Gouveia (1998) afirma: o positivismo jurídico tem como base o princípio da prevalência de uma fonte do direito sobre todas as demais fontes, no caso a fonte que se sobrepõe no positivismo é a lei posta. Diferentemente do Direito Natural, o Direito Positivo é local e mutável, já que as normas e leis estão todas sujeitas ao desgaste no sentido em que a sociedade passa por mudanças. No Direito Positivo as ações são reguladas através das normas e por este motivo devem ser desempenhadas do modo prescrito na norma. As leis são criadas pelos homens por meio do Estado.

4 Análise Crítica do Discurso (ACD)

A Análise Crítica do Discurso, doravante (ACD), é desenvolvida no final dos anos de 1980, tendo em vista o discurso enquanto prática social. O contexto discursivo e suas ideologias são aspectos fundamentais para a ACD.

A ACD é uma análise que leva em consideração seu contexto de produção o discurso como prática social, as relações de poder, domínio e controle e como essas relações são mantidas através do discurso.

Trabalharemos a abordagem de van Dijk para dar conta da análise do corpus.

Van Dijk se interessa pelas práticas sociais concretizadas através da linguagem e socialmente naturalizadas. Este autor se destacou por apresentar uma abordagem sócio -cognitiva do discurso.

5 Ideologia

Esse trabalho está fundamentado principalmente nos estudos de van Dijk (1997), pois é através do conceito de ideologias presente nesta obra e as categorias analíticas dos modelos mentais que fundamentei as análises.

As ideologias se articulam no nível do significado do discurso dentro do âmbito multidisciplinar. Assim explica as funções ideológicas que são sociais e cognitivas, em relação às condições sociocognitivas e às consequências do discurso, ou seja, a primeira função da ideologia é reger comportamentos de grupos e a segunda é orientar as práticas sociais. Portanto, para o autor as ideologias controlam o significado do discurso, pois elas têm a função cognitiva de organizar as práticas sociais do grupo e suas produções orais e escritas.

As ideologias são modelos conceituais básicos de cognição social, partilhadas por membros de grupos sociais, constituídos por seleções relevantes de valores socioculturais e organizados segundo um esquema ideológico representativo da autodefinição de um grupo. Para além da função social que desempenham ao defender os interesses dos grupos, as ideologias têm a função cognitiva de organizar as representações sociais (atitudes, conhecimentos) do grupo, orientando assim, indiretamente, as práticas sociais relativas ao grupo e, conseqüentemente, também as produções orais e escritas dos seus membros. (van Dijk, 1997, p. 111-112)

Segundo van Dijk (1997), as ideologias são sistemas de crenças social, e sistemas de cognição social avaliativos. Elas são consideradas sociocognitivas, por serem cognitivas e sociais, simultaneamente. Para abordar de maneira mais específica, o autor seleciona algumas hipóteses sobre as ideologias.

Van Dijk (1997, p. 107-110), a primeira hipótese é de que *as ideologias são cognitivas*, pois trata-se de um sistema de crenças, incorporam objetos mentais como ideias, crenças, apreciações e valores, apesar disso, não quer dizer que as cognições sejam individuais. A segunda hipótese é de que *as ideologias são sociais*, vem sendo definida em termos sociológicos e socioeconômicos, portanto relacionadas aos interesses posições e conflitos de grupos e assim com o poder a dominação social. Parte então do princípio que tanto o grupo dominante quanto o grupo dominado possuem ideologias que controlam suas ações. As ideologias são sociocognitivas, ou seja, há um elo entre o social e o cognitivo.

As ideologias não são verdadeiras ou falsas neste sentido as ideologias não são definidas em termos de verdade ou falsidade, pois são modelos de interpretação. Nesse raciocínio a verdade ou a falsidade será julgado pelo próprio grupo que a detém, ou seja, será relativo ao seu grupo, capaz de favorecer os seus interesses.

As ideologias podem ter vários graus de complexidade, podem ser constituídas por proposições básicas ou por modelos conceituais abrangentes, precisam ser operacionais para orientar a interpretação e interação sociais.

A teoria defendida pelo autor de que *as ideologias têm manifestações que variam de acordo com o contexto*, quer dizer que as expressões ideológicas de membros de grupos, parecem ser incoerentes, vagas, contraditórias, pelo fato de ele pertencer a vários grupos, possuir suas experiências pessoais, as normas que regem suas ações.

E por fim, a hipótese de que *as ideologias são gerais e abstratas*, porque “não dependem de qualquer situação e que apenas as suas expressões susceptíveis de variação são produzidas localmente e restritas em termos contextuais” (DIJK, 1997, p. 110)

Antes de fazer a análise se faz necessário apresentar alguns conceitos deste modelo teórico, como o conceito de *Valores* – está numa escala avaliativa ; *Estruturas de ideologias* - ideologias que estão por trás de relações sociais de conflitos (dominação e resistência, nós contra eles, grupos internos e externos); *Identidade/Pertença* – é utilizada na definição de categorias sociais enquanto grupos; *Tarefas/Atividades* – o que os membros do grupo fazem para alcançar determinado objetivo; *Objetivos* – é a ação que visa uma finalidade social de âmbito geral, *Normas/Valores* – o que define os grupos; *Posição* – a autodefinição de cada grupo, define suas escolhas e seleções discursivas; *Recursos* – os grupos podem obter ou ser definidos através do acesso aos recursos é o que vai definir os que Têm e os que Não Têm; *Atitudes* – são representações sociais comuns aos membros de um grupo (grifos do autor).

Para poder associar as ideologias e as atitudes sociais, se faz necessário lançar mão de modelos que são representações mentais, ou seja, modelos situacionais, modelos de acontecimentos ou modelos episódicos. Os modelos são representações mentais utilizadas para uma análise (produção discursiva ou compreensão). Sendo

eles representações sociais que dão sentido ao discurso é através dessa análise que alcançamos a articulação da ideologia com o discurso.

Para se obter um modelo que chegue às estruturas ideológicas deve se amparar nas categorias analíticas da Semântica discursiva descritas a seguir: *Verdade e falsidade*: são modelos de interpretação e de construção de uma determinada realidade social, isso quer dizer que, enquanto aquilo que para um indivíduo represente o conhecimento, para os indivíduos pode não passar de crenças, que são verdadeiras ou falsas de acordo com o que determina o seu grupo e suas ideologias.

Proposições: são controlados por ideologias, possivelmente em função de crenças e são construídas a partir de modelos mentais em função da posição do falante. Por isso é importante observar a posição dos agentes e o papel que eles desempenham dentro do enunciado.

Lexicalização: a seleção dos significados das palavras no discurso controlada por ideologias.

Estruturas proposicionais: como os atores sociais podem desempenhar papéis em relação às ideologias subjacentes, um grupo social pode ser representado como agente responsável por ações negativas, a fim de que se construa a sua imagem, ou ao contrário, quando o interesse é deixar uma imagem positiva e tem base ideológica.

Tópico, comentário, foco, fundamento, importância, relevância etc: as relações funcionais entre os elementos de uma proposição. Implica ideologicamente na escolha entre tópico e comentário, e a noção de informação, se nova ou antiga.

Implicação: quando os significados nem sempre estão explícitos do discurso, a explicação dos significados implícitos exige uma base cognitivo, para entende-los se faz necessário recorrer a inferências, impulsionado por um conhecimento partilhado a nível cultural.

Pressuposição: são o conjunto de conhecimentos culturais tácitos que dão significado ao discurso. É um caso específico de implicação semântica.

Nível de descrição e grau de especificidade: pode desempenhar funções ideológicas o nível em que se descrevem as coisas, pessoas, acontecimentos, sendo definido como relevante ou irrelevante e o seu grau de pormenores selecionados pelo interesse do grupo.

Coerência local: as proposições podem estar relacionadas de forma coerente com as proposições que as antecede e funcionar como uma Generalização, Especificação, Contraste ou Exemplo da anterior. A coerência pressupõe um conhecimento de mundo, em geral e de forma específica.

Movimentos semânticos locais: as relações entre as proposições de um discurso podem ser de natureza estratégica das quais fazem parte se apresentar de forma positiva, salvaguardar aparências, persuadir, defender, etc.

Tópicos: Há, além da coerência local, uma coerência global, ou seja, que levam aos sentidos mais genéricos do texto. Consideram as informações mais relevante de um discurso.

6 Análise

Tendo apresentado as categorias de análise na sessão anterior, propomo-nos a analisar o discurso do juiz Foster, J., deixando claro que não utilizaremos todas as categorias apresentadas quanto aos modelos mentais, pois além de o discurso em questão não englobar todas elas, pensamos em analisar os aspectos mais evidentes dentro da minha observância.

Apresentaremos a seguir, as análises a partir dos conceitos de ideologias.

Valores

“Se este tribunal declara que estes homens cometeram um crime, nossa lei será condenada no tribunal do **senso comum**, inobstante o que aconteça aos indivíduos interessados neste recurso de apelação”, (FULLER, 1976, p.10), o juiz deixa claro que, independente do resultado do julgamento, a lei positivista está vulnerável e passível de análise **depreciativa**, com a expressão em destaque.

Então ele avalia a acusação como algo negativo em sua essência, e demonstra a formação imaginária questionável que faz do próprio tribunal. Com isso, ele tenta produzir uma imagem de si como o que alguém que está dentro da lei e que esta não pode ser suscetível a caprichos de poderes.

Estruturas de ideologias

Naturalismo *versus* Positivismo.

Ex.: No que me concerne, não creio **que nossa lei conduza obrigatoriamente à monstruosa conclusão** de que estes homens são assassinos. Creio, ao contrário, que ela os declara inocentes da prática de qualquer crime. (FULLER, 1976, p.11).

Identidade/Pertença

Direito naturalista.

Afirmo que o nosso direito positivo, incluindo todas as suas disposições legisladas e todos os seus precedentes, é inaplicável a este caso e que este se encontra regido pelo que os antigos escritores da Europa e da América chamavam “a lei da natureza” (direito natural).

Tarefas/Atividades

O juiz assume uma análise do direito naturalista levando em consideração a questão da territorialidade e situação dos réus no momento da morte de Whetmore e, portanto, não julgar como condenados pela lei do direito positivo.

Ex.: A premissa segundo a qual os homens devem coexistir em um grupo encontra-se, portanto, à baseado princípio territorial, bem como de todo o direito. Pois bem, eu sustento que um caso pode ser subtraído da esfera de abrangência coercitiva de uma ordem jurídica tanto por razões de ordem moral quanto por razões de ordem geográfica. (FULLER, 1976, p.14).

Objetivos

Um dos principais objetivos subjacentes a qualquer legislação penal é o de dissuadir os homens da prática do crime. (FULLER, 1976, p.23).

Normas/Valores

Define os grupos.

Posição

Seu posicionamento enquanto sujeito persuasivo em relação aos outros sujeitos. Ele julga e absolve os réus, submete-se às Normas e Valores.

A posição define suas escolhas e seleções discursivas e define as relações de conflito e de competição.

Ex.: Espanta-me que o presidente do tribunal, em um esforço para escapar às dificuldades deste trágico caso, tenha adotado e proposto a seus colegas uma solução simultaneamente tão sórdida e tão simplista. (FULLER, 1976, p.10).

Análise segundo os modelos mentais

- Pois, para que nós sustentemos que a lei que fazemos observar e anunciamos nos compele a uma conclusão da qual nos envergonhamos e da qual podemos escapar apelando a uma exceção que se encontra na dependência do capricho pessoal do chefe do Executivo, **parece-me** equivaler a admitir-se que ela não pretende realizar a justiça (FULLER, 1976, p.10-11).

Um caso de proposição, tendo em vista que o juiz Foster representa uma crítica ao discurso do presidente a partir de um ponto de vista, que por sua vez são controladas pelas ideologias através da posição que ele assume. Define claramente a posição de contradiscurso do juiz para o chefe do tribunal. Ele faz uma formação imaginária de si como a de quem está junto/a favor das pessoas (o povo) de bem, ou seja, “nós” o bem, contra o “chefe do executivo” do mal, pois “nos envergonhamos” do “capricho pessoal” do mal (o chefe) que vai realizar uma injustiça. Então ele começa a utilizar a própria lei a seu favor.

- Mesmo em um sentido físico, **sua prisão subterrânea estava separada dos nossos tribunais** e dos nossos oficiais de justiça por uma solida cortina de rocha que só pôde ser removida depois dos maiores dispêndios de tempo e de esforço (FULLER, 1976, p.14); e em: Ele **se encontrava não em um estado de “sociedade civil”**, mas em um “**estado natural**”, como se diria na singular linguagem dos autores do século XIX (FULLER, 1976, p.14-15).

Pressupondo assim que os homens cometeram um crime sim, mas não podem ser julgados pelas leis civis positivistas e que se assim o forem, serão julgados injustamente, tornando a imagem das leis como verdadeiras, mas incabíveis nesse julgamento em que o chefe do executivo, com sua imagem de poderoso e coercitivo, está errado e fora das leis civis.

- A fonte desta **intranquilidade** é, no entretanto, fácil de identificar. (FULLER, 1976, p.18).

Nesse trecho pude identificar que trata-se de uma implicação, pois quando ele fala: intranquilidade, ele diz A para dizer B. Semanticamente a palavra em destaque poderia ser substituída pela palavra 'caos'.

- Por tanto, se nós lermos este texto legal **inteligentemente**, é manifesta a sua inadequação a este caso. (FULLER, 1976, p.23).

Esse caso também trata de uma implicação, pois quando o juiz propõe que leiam inteligentemente, o que está implícito é de que não leram de forma inteligente.

- Se trata de **uma verdade tão óbvia** e tão abrangente que raramente temos a ocasião de expressá-la em palavras. À semelhança do ar que respiramos, ela penetra de tal modo a nossa vida que nos esquecemos de sua existência até que dela somos subitamente privados. (FULLER, 1976, p.12).

Identifiquei o modelo de verdade/falsidade, pois são modelos de interpretação e de construção de uma determinada realidade social, o juiz traz a “verdade” da lei como sua, como o sujeito que faz parte, que está dentro da verdade. Relaciona essa verdade como condição de sobrevivência, “à semelhança do ar que respiramos”, dizendo assim que quem não agir dentro dela estará em desacordo com a vida e, portanto, fora da lei. Esse jogo de palavras demonstra a relação de poder entre as leis e os homens. O que para um indivíduo pode ser verdade, para outro, pode não passar de crença, ou seja, a verdade e a falsidade se define de acordo com as ideologias do grupo ao qual o indivíduo pertence.

7 Conclusão

A partir da análise proposta e apresentada, pudemos evidenciar que as escolhas discursivas são regidas através das ideologias e organizadas cognitivamente e socialmente. Pudemos por meio dessa pesquisa evidenciar as ideologias presentes no discurso analisado e como o discurso é estruturado de uma forma e não de outra, a partir dos conceitos de van Dijk apresentados em uma sessão anterior às análises do corpus.

Ter conhecimento dos modelos mentais, foi crucial para a pesquisa em questão e acredito que essas teorias têm uma relevância grandiosa para os estudos em Análise Crítica do Discurso. Por isso consideramos esse trabalho uma embrionária discussão

e reflexão sobre as ideologias presentes em diversos contextos sociais e discursivos aos quais estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

DIJK, T. A. van. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, Emília R. (org.). *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 105-168.

FULLER, Lon L. *O Caso dos Exploradores de Cavernas*. Porto Alegre: Fabris, 1976.

GOUVEIA, Alexandre Grassano. *Direito Natural e Direito Positivo*. Jus Navigandi, 1998. disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6&p=1>. Acesso em Agosto de 2016.

PERNAMBUCO, Silvia Collares. Direito Natural. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 95, dez 2011. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10785. Acesso em Agosto de 2016.

PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO E ESTRATÉGIAS PERSUASIVAS EM TEXTOS MULTIMODAIS

Lorena Gomes Freitas de Castro¹

Danilo da Conceição Pereira Silva²

Thiago Gonçalves Cardoso³

RESUMO

Filiando-se ao campo teórico da Linguística de Texto, mais especificamente àquele espectro de noções tributárias de abordagens na interface sociocognitiva da linguagem, o presente trabalho constitui-se uma tentativa de alargamento e reelaboração de categorias teóricas de análise textual tradicionalmente destinadas ao estudo do texto linguístico, com vistas a dar conta, também, das novas textualidades, especialmente daqueles de natureza multimodal. Nesse sentido, objetivo deste artigo é investigar os mecanismos persuasivos produzidos por intermédio dos fenômenos da referenciação, da intertextualidade e da multimodalidade nos textos publicitários (CARVAVALHO, 2014) da campanha “Liga da Saúde” da rede Hortifruti. Para tanto, trazendo à baila os estudos de Cavalcante (2012), Custódio Filho (2009, 2012, 2015), Cavalcante e Custódio Filho (2010), Dionisio e Vasconcelos (2013). Ao cabo das análises, constatou-se que o uso de elementos intertextuais e referenciais como recurso persuasivo contribui para a legitimação de interesses/intenções, uma vez que quanto mais próximos das vivências afetivas dos sujeitos a propaganda estiver, maior poderá ser o grau de envolvimento emotivo dos consumidores, e, conseqüentemente, a adesão/aceitação.

Palavras-chave: Persuasão; Texto publicitário; Multimodalidade; Referenciação.

RESUMEN

Uniendo el campo teórico de Lingüística del texto, más específicamente, a que el espectro de las nociones de impuestos de los enfoques socio-cognitiva idioma de la interfaz, este trabajo constituye un intento de extender y re-elaboración de las categorías teóricas de análisis textual tradicionalmente destinadas a el texto del estudio lengua, con el fin de tener en cuenta también las nuevas textualidades, especialmente los de naturaleza multimodal. En este sentido, el propósito de este artículo es investigar los mecanismos de persuasión producidos por los fenómenos de la derivación, la intertextualidad y la multimodalidad en los textos publicitarios (CARVAVALHO, 2014) campaña "Liga de la Salud" de la red

¹ Licenciada em Letras Vernáculas e Mestranda em Letras/ Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Bolsista CAPES/UFS. E-mail: lorena.gfc@gmail.com.

² Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/ Estudos Linguísticos da mesma instituição. Professor Colaborador do Departamento de Letras Vernáculas da UFS. E-mail: danillosh@gmail.com.

³ Licenciando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: thiagocardoso05@gmail.com.

de Hortifruti. Por lo tanto, con lo que el estudio Cavalcante (2012), Custodio Filho (2009, 2012, 2015), y Cavalcante Custodio Filho (2010), Dionisio y Vasconcelos (2013). Al final del análisis, se encontró que el uso de elementos intertextuales y referencias como función persuasiva contribuye a la legitimación de interés / intención, ya que las más estrechas las experiencias afectivas de los temas de publicidad, mayor será el grado de participación consumidor emocional, y por lo tanto la adherencia / aceptación.

Palabras-claves: persuasión; texto de publicidad; multimodalidad; Hacer referencia.

INTRODUÇÃO

Os estudos mais recentes oriundos da Linguística de Texto vêm evidenciando que a tessitura textual não se restringe aos seus elementos linguísticos (CAVALCANTE, CUSTÓDIO-FILHO, 2010), isso significa que é necessário ampliar a visão, a fim de assimilar, da forma mais eficiente possível, os sentidos do texto nas suas variadas configurações semióticas (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013).

Frente a isso, tomando por fulcro os estudos da referenciação, da intertextualidade e da multimodalidade, compreende-se que a construção dos objetos de discurso no texto - uma vez que estes não são constituídos apenas por elementos de ordem verbal – também poderá ocorrer numa relação de intercodicidade (NASCIMENTO, 2006).

Em conformidade com o que foi dito, temos como objeto de estudo, aqui, o texto publicitário por sua característica argumentativo/persuasiva evidente e constituição multimodal. Investigamos, a partir de uma articulação entre a referenciação, a intertextualidade e a multimodalidade, os mecanismos persuasivos produzidos nos textos da campanha “Liga da Saúde” da rede Hortifruti.

Para desenvolver este trabalho trazemos à baila os estudos de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), Koch (2011), Cavalcante (2012), Cavalcante e Custódio-Filho (2010), Custódio-Filho (2009, 2012), Carvalho (2014), Dionisio e Vasconcelos (2013), Antunes (2009) e outros.

Nosso estudo está organizado em dois tópicos. No tópico 1, tratamos sobre a noção de texto mais atual nos estudos da LT. No tópico 2, apresentamos uma breve análise articulando os fenômenos da referenciação, da intertextualidade e da multimodalidade e sua contribuição para a construção da persuasão na propaganda da Hortifruti. Além desses tópicos e dessas considerações iniciais, apresentamos as considerações finais e as referências.

1. Foco no texto: uma abordagem multimodal

Em consonância com os estudos da LT entendemos que o processamento textual se constitui por intermédio da ativação do contexto sociocognitivo (conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos linguísticos, sociointeracionais, procedurais, textuais, etc.) do leitor (KOCH e ELIAS, 2011). Destarte, o ato de ler (compreender/interpretar) não quer dizer depreender apenas o que está posto na superfície textual (cotexto), contudo entender para além dela a realidade sociocognitiva envolvida no processo.

Partindo dessa ideia, o texto tem sido visto como um evento comunicativo cuja unidade de sentido ocorre mediante interação. A todo tempo, principalmente na contemporaneidade, com a grande rapidez com que as informações são difundidas, nos deparamos com textos dos mais simples aos mais complexos, distintos tanto em forma, quanto em conteúdo, monomodais ou multimodais.

Logo, os textos demandam dos interactantes da língua mais agilidade e ampla capacidade de processamento textual, uma vez que a textualidade não se restringe ao linguístico e porque

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais. (DIONISIO e VASCONCELOS, 2013, p. 19). (Grifos nossos).

Continuando em consonância com o pensamento das autoras, precisamos esclarecer algumas categorias por elas utilizadas, tais quais recursos semióticos, são os modos (imagem, escrita, som, música, entonação, etc.) que podem se integrar entre si para produzir efeitos de sentido ativando modalidades sensoriais (a visão, o olfato, a audição, o tato etc.). Quanto ao texto multimodal, ele o é sempre que for

constituído de mais de uma modalidade, isto é, quando houver mistura de recursos semióticos para fins específicos (imagem, escrita, sons, gestos etc.)

Perceber a multimodalidade nos textos, como sugerido por nós por exemplo, nos gêneros publicitários, é ter ciência de que ler apenas o linguístico pode não ser suficiente para o processo de interpretação, visto que há mais de uma modalidade da linguagem concorrendo entre si. Sendo assim, para apresentar possíveis leituras sobre os mesmos, necessário se faz considerar toda sua natureza e integridade (multi)semiótica.

Para além disso, sabe-se que o estudo dos textos multimodais contribui para o desenvolvimento linguístico, e mais, neuropsicológico do leitor, pois muitas funções são ativadas durante seu processo de interpretação/leitura, algumas dessas funções são a atenção, memória, entre outras. (DIONISIO e VASCONCELOS, 2013).

Com os aspectos de textualidade apresentados além dos elementos linguísticos e tendo por base que o processo de elaboração de referentes/objeto de discurso ocorre no texto para indicar (re)construção/fabricação da realidade (BLIKSTEIN, 2003), negociação entre interlocutores e/ou processo sociocognitivo (CAVALCANTE et al., 2014), pode ser verdadeiro que os processos referenciais ocorram, inclusive, mediante configuração multimodal (CASTRO, 2015).

Pensar desse lugar teórico é necessário para combater a abordagem verbocêntrica (Cavalcante e Custódio-Filho, 2010) nos textos, reforçando a importância de estudar outras manifestações textuais que sejam tão importantes quanto as linguísticas. Necessário é investigar, na aspectualidade multimodal, a construção da referencial. No próximo tópico, faremos a análise da propaganda da Hortifruti.

2 Referenciação, intertextualidade e a persuasão nos textos publicitários: uma articulação possível

Carvalho (2014), em seu livro “O texto publicitário na sala de aula” afirma que a comunicação publicitária é constituída por intermédio de elementos verbais e não verbais (signos icônicos, plásticos, sonoros etc.), por meio dos quais conhecimentos de diversas ordens (culturais, sociais, históricos, ideológicos etc.) são utilizados a fim de gerar determinados efeitos de sentido para a conquista de seu público-alvo.

Conforme a pesquisadora, sua função basilar é tentar vender o produto e divulgar serviços, utilizando-se de um grupo de estratégias persuasivas e efeitos retóricos que exercem reações sobre o público que vão desde a básica obtenção do produto anunciado “à adesão e assimilação da ideologia social que produz” (CARVALHO, 2014, p. 21).

Neste trabalho, investigamos, dentre essas estratégias, a construção referencial multimodal (linguística e não linguística), numa perspectiva intertextual, como estratégias/mecanismos textuais persuasivos. Logo abaixo traremos a análise de uma das propagandas da campanha publicitária “Liga da saúde”⁴ realizada em 2011 pela rede Hortifruti.



Figura: 1

(Fonte: <https://abobrinhaecia.files.wordpress.com/2011/11/744.jpg>, Acesso em: 25/09/2016)

Na propaganda, “Thormate” é o produto que vai oferecer ao sujeito consumidor o poder de combater o envelhecimento precoce, através da força do trovão. Vejamos que, na legenda “o envelhecimento precoce vai sentir a força do trovão”, a

⁴ A campanha “Liga da saúde” se remete à “Liga da justiça”.

intertextualidade age de forma bastante coerente e convencível, pois o texto linguístico está agregado não só ao texto imagético – o Tomate vestido de Thor, daí a recategorização Thormate - como também ancora na figura do super-herói nórdico, que tem como super poder o controle do trovão. A escolha desse personagem, aqui, não ocorre de maneira aleatória, busca despertar lembranças no público consumidor para que se familiarize com o produto anunciado, isto é, um apelo às experiências vividas e ao conhecimento de mundo do público.

No sentido de perceber a potencialidade argumentativa dos recursos multimodais, isto é, da convergência do linguístico e do não linguístico nos textos analisados para fins persuasivos, fica claro o cálculo eficiente na combinação dos elementos configurados em ambas as figuras. A construção do referente “Thormate” não foi aleatória, uma vez que essa semelhança lexical incide, obviamente, em semelhança morfológica e também fonética, incluindo o reconhecimento da tônica do que seria o referente original para o recategorizado: **Tomate+Thor=Thormate**.

Para ratificar esse raciocínio, basta a tentativa de realizar a permuta com outros vegetais, o resultado não é apropriado. Além disso, podemos recorrer aos outros alimentos “heróis” da campanha “Liga da Saúde” para nos certificarmos de que essa recategorização lexical é muito importante para a produção de sentidos e maiores efeitos persuasivos na propaganda, tem-se: Cajaspion (Jaspion), Champignonlin Colorado (Chapolin Colorado), Mulher Marerivilha (Mulher Maravilha), Super Inhame (Super Homem), Laranja Verde (Lanterna Verde), He-Manga (He-Man), Ovolverine (Wolverine), Pimentão América (Capitão América), As Tartarugas Ninja (As Tartarugas Ninja) e Batatman (Batman), todos super-heróis que fizeram e fazem parte da vida de seu público-alvo, muitas vezes desde a infância.

No plano linguístico, a construção do referente alimento-herói se dá na medida em que a legenda se realiza em função dos poderes do super-herói original, como visto em “*o envelhecimento precoce, vai sentir a força do trovão*”, aliados ao poder de consumir o alimento mencionado, posto que o consumo do tomate combate o envelhecimento. E, no plano não verbal, uma vez que o referente não só é um tomate, porém um tomate recategorizado por meio de dois elementos que são importantes na figura do super-herói Thor: o capacete e o martelo, por intermédio do qual controla os trovões. O uso desses referentes (capacete e martelo) alusivos a um personagem com características humanas, além de despertar lembranças no consumidor, constroem uma identidade/característica humana (personalidade, valores) no produto,

a fim de criar vínculos emocionais no público para a obtenção de seu principal objetivo de “seduzir o consumidor e levá-lo, conseqüentemente a aderir à mensagem proposta” (CARVALHO, 2014, p. 20).

Sendo assim, o texto multimodal não apresenta apenas a figura de um tomate, nem de Thor, entretanto um terceiro referente multimodal recategorizado por intermédio da junção das características dos referentes anteriormente mencionados (Thor e o tomate). A legenda, por sua vez, opera como recurso linguístico não só para compreensão de efeitos de sentido no texto como um todo, mas também de modo alusivo ao poder de convencimento, uma vez que quem consumir aquele alimento-super-herói vai adquirir o benefício do alimento através do super-poder do herói apresentado.

Em função do texto publicitário ser persuasivo e sedutor, outra questão a ser levantada, é fato dele atuar criando inimigos que devem ser combatidos como “o envelhecimento precoce”, inimigo da saúde, apresentando a solução para o combate, seu próprio produto a ser consumido.

Podemos ver que para alcançar seus objetivos o texto informa os aspectos básicos do produto (bom contra o envelhecimento precoce), exaltando suas qualidades por meio de mecanismos de persuasão, sedução e convencimento (CARVALHO, 2014). Em outras palavras, informar e persuadir medem forças nessas manifestações discursivas de onde sai vencedor o último (CARVALHO, 2014).

Por último, na parte inferior direita, encontramos um balão de fala ligado diretamente ao discurso da Hortifruti. Através desse balão a empresa estabelece um diálogo direto com o cliente “Aqui a natureza tem superpoderes”. Em outras palavras, se o cliente consumir o alimento super-herói também terá superpoderes físicos como se ver livre do envelhecimento precoce, entre outros.

Para encerrar nossos comentários com relação a este exemplo, queremos ressaltar que por mais lúdica e inocente que a linguagem publicitária possa manifestar-se, seu papel fundamental sempre será o convencimento, a persuasão ou a sedução de seu interlocutor para adesão de seu produto, serviço ou ideologia. Em outras palavras, os textos publicitários “não tem outro objetivo senão o de fazer agir: comprar, seguir uma moda, ser cliente de um banco, aderir a uma campanha” (CARVALHO, 2014, p. 32). No próximo tópico apresentaremos as considerações finais de nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi observado neste trabalho, podemos afirmar que a construção dos sentidos no texto publicitário se dá no imbricamento entre vários fatores: linguísticos, não linguísticos, sociais, históricos, culturais, lúdicos e principalmente os mercadológicos. A propaganda publicitária, por ter como principal objetivo a persuasão, se apodera da linguagem como uma arma, com o intuito de seduzir, de convencer, de manipular de forma sutil os anseios de seu público-alvo, fazendo com que este ceda a seus apelos, aderindo às propostas mercadológicas e/ou ideológicas.

Por intermédio de nossa análise, constatamos também que o uso de elementos intertextuais e referenciais como recurso persuasivo contribuem para a legitimação de seus (publicitários) interesses, uma vez que quanto mais próximos das vivências afetivas dos sujeitos a propaganda estiver, maior poderá ser o grau de envolvimento emotivo dos consumidores, e, conseqüentemente, a adesão/aceitação.

E para concluirmos, queremos ressaltar que, apesar de embrionário, acreditamos que os apontamentos realizados até aqui possam ser úteis para a realização de outras investigações nesta perspectiva.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CARVALHO, N. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTRO, L. G. F. de. Uma análise referencial do curta “Tour Eiffel”, de Sylvain Chomet. In: **Ciberartigo: Linguística, Hipertexto e Educação**. FRANÇA, L. C. M.; FERREIRA, L. P. S. (Orgs.). Aracaju: Editora Criação, 2015. Disponível em <http://www.ciberpub.com.br/ebook2015/#_txtpr>

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
_____; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CUSTÓDIO FILHO, V. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6, 2009, João Pessoa. **Anais ...** João Pessoa: Ideia, 2009. 1CD-ROM.

_____. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. **Linguagem em (Dis)curso**, v.12, n.3, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322012000300009>>. Acesso em: maio de 2015.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

_____. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 43-66.

KOCH, I. G. V. BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, G. S.; CARDOSO, T. G. Quadrinhos, intertextualidade, orientação argumentativa: discutindo o processo de recategorização em um gênero multimodal. **(Con) Textos Linguísticos**, v. 9, n. 13, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10910/8226>. Acesso em: janeiro de 2015.

NASCIMENTO, G. C. **A intertextualidade em atos de comunicação**. São Paulo: Annablume, 2006.

ANÁFORAS RECATEGORIZADORAS COMO ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE LAMPIÃO NO AGRESTE CENTRAL SERGIPANO

João Paulo Fonseca Nascimento¹

Danillo da Conceição Pereira Silva²

RESUMO

O presente trabalho visa propor algumas descrições de como, na atualidade, a memória discursiva (e/ou social) do cangaceiro Lampião é recategorizada/reconstruída por cidadãos do agreste central de Sergipe, partindo da construção e veiculação de memórias, entendidas à luz de uma articulação entre teorias sociais, históricas e linguísticas. Tomamos como aporte teórico a Linguística Textual, em uma de suas noções mais recentes e importantes dentro dos estudos da linguagem: a referenciação. No interior dessa concepção, prioriza-se a perspectiva sociocognitivo-interacional que postula a linguagem como uma atividade discursiva em que interação, cultura, experiência e história interagem na recategorização de *objetos de discurso*, conforme postulam Mondada e Dubois (2003), Apothéloz (2003), Koch (2008), Marcuschi (2005), Cavalcante, Custódio filho e Brito (2014), outros. As análises realizadas revelaram que o uso de processos referenciais contribui decisivamente na (re)construção das imagens do rei do cangaço. Para a constituição do *corpus*, foram realizadas 24 (vinte e quatro) entrevistas (gravação em áudio e em vídeo) com moradores de diferentes faixas etárias das regiões supracitadas.

Palavras-chave: Anáforas recategorizadoras; argumentação; objetos de discurso; memória social; Lampião.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo proponer algunas descripciones de cómo, hoy en día, la memoria discursiva (y / o social) de cangaceiro Lampião es recategorizada / reconstruido por los ciudadanos de agreste central de Sergipe, a partir de la construcción y colocación de recuerdos, interpretado secundo de una vínculos entre las teorías sociales, históricas y lingüísticas. Tomamos como la lingüística textual teórica, en uno de sus conceptos más recientes e importantes dentro de los estudios de lengua: una referencia. Dentro de este diseño, la prioridad al desarrollo socio-cognitivo-interaccional perspectiva que plantea el lenguaje como una actividad discursiva donde la interacción, la cultura, la experiencia y la historia interactúan en la re-categorización de los objetos del discurso, como se postula Mondada y Dubois (2003), Apothéloz (2003), Koch (2008), Marcuschi (2005), Cavalcante, Custódio Filho y Brito (2014), otros. Los análisis revelaron que el uso de procesos referenciales contribuye decisivamente en

¹ Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: fonsecajoapaulo18@gmail.com.

² Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/ Estudos Linguísticos da mesma instituição. Professor Colaborador do Departamento de Letras Vernáculas da UFS. E-mail: danillosh@gmail.com.

la (re) construcción de imágenes highwaymen rey. Para la constitución del corpus, hubo 24 (veinticuatro) entrevistas (grabación de audio y video) con los residentes de los diferentes grupos de edad en esas regiones.

Palabras-clave: Anáforas recategorizadoras; argumentación; objetos del discurso; memoria social; Lampião.

INTRODUÇÃO

Tendo como nome Virgulino Ferreira da Silva, Lampião nasceu no ano de 1898 no município de Serra Talhada/PE. Oriundo de família da classe de pequenos proprietários rurais, Lampião estava entre os latifundiários e a massa de lavradores sem-terra. Sua infância foi um tanto conturbada, porquanto seus pais se envolveram em várias discussões por causa da divisão de terras. Após a morte dos seus genitores, de forma injusta, Virgulino decide, junto ao seu irmão, adentrar ao cangaço. Ele assume o posto de cangaceiro ainda no bando do Sinhô Pereira, no ano de 1917.

Diante da sua corajosa desenvoltura, apresentou-se como um atirador de excelência como também um grande líder. Com uma exorbitante inteligência, Lampião consagrou-se como excelente estrategista, corajoso, detalhista e artificioso, características que o levaram a se destacar entre os outros cangaceiros. Tais características condicionaram-no, tempos depois, em 1922, ao posto de sucessor do Sinhô Pereira, nomeado pelo próprio líder. Lampião, então, sobreviveu no cangaço por 22 anos, num período que teve início em 1916 e se estendeu até 1938, quando foi morto no município de Poço Redondo, SE.

Considerando o bojo dessas informações sócio-hisóricas e à luz das concepções teóricas da Linguística de Texto contemporânea, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o modo como os habitantes do agreste central de Sergipe, por meio procedimentos textuais anafóricos, de natureza recategorizadora, produzem sequências textuais argumentativas, em sentidos amplo, e assim (re) constroem a figura de Lampião no discurso.

Para tanto, assume-se, pois, a concepção de que, os *objetos de discurso* (MONDADA; DUBOIS, 2003), por meio do processo referencial da recategorização colabora para a construção dos significados. Assim sendo, ao passo que um *objeto de discurso* é introduzido no texto/discurso, é retomado, em pontos estratégicos, e,

por conseguinte, mantém viva a imagem do rei do cangaço na memória discursiva e social dos moradores da região supracitada.

Tendo em vista a grande relevância da existência do cangaço, bem como do seu maior líder, Lampião, na história do Nordeste brasileiro, nosso trabalho propõe-se a fazer um estudo linguístico-textual, numa perspectiva sociocognitiva-interacional, acerca da construção de Lampião como personagem mítico cristalizada na memória do povo do agreste de Sergipe, tendo, pois, como aporte teórico-metodológico a Linguística de Texto.

Ancorados em (KOCH; ELIAS, 2011), investigaremos a linguagem como um lugar de interação compartilhada entre sujeitos, em que eles assumem o papel de construtores social, valendo-nos da construção argumentativa como mecanismo de referência; e memória (VAN DIJK, 2004).

1. Breves notas metodológicas

Para a obtenção do material discursivo analisado neste trabalho foram realizadas 24 (vinte e quatro) entrevistas semiestruturadas com informantes que tiveram familiares, de uma forma ou de outra, que conviveram com o referido cangaceiro. Foram selecionados também alguns informantes mais jovens da região para fazer relatos sobre o fenômeno do cangaço, na tentativa de encontrar pontos de cristalização entre os depoimentos dos moradores mais antigos e dos mais jovens.

Após a etapa realização das entrevistas abertas (gravação em áudio e/ou em vídeo) com moradores (doze homens e doze mulheres) de diferentes faixas etárias (20 a 40 anos, 40 a 60 e acima de 60) do agreste central sergipano, fora realizado processo de transcrição e análises dos depoimentos, levando em consideração, sobretudo, o processo da recategorização referencial, da argumentação, da persuasão, da memória, entre outros.

Esse *corpus* reuniu, portanto, depoimentos de fundamental importância de cidadãos residentes nas localidades por nós já mencionadas, onde a memória do fenômeno do cangaço é permanentemente construída e reconstruída por sujeitos do discurso nas suas práticas sociais.

2. Recategorização lexical, a memória coletiva inscrita na língua

É comum encontrar em Sergipe relatos sobre as passagens do cangaceiro mais famoso do nordeste brasileiro, Lampião. As referências são inúmeras sobre o contato que algumas pessoas, de diferentes regiões de Sergipe, tiveram com esse personagem da nossa história. O sertão sergipano vivia sempre em estado de alerta para os possíveis ataques. Mesmo assim, não é difícil identificar, no comentário dos pesquisados, a referência a uma memória coletiva que se estabelece em torno dos acontecimentos vivenciados com a chegada de Lampião nessas localidades, conforme se pode ver neste fragmento:

- (1) Lampião para mim foi *um mito*. Um mito, que na verdade, ficou na memória de nosso povo. O povo desse lugar, assim como o povo do Nordeste inteiro, tem Lampião na cabeça como *uma figura mágica*, uma figura que foge à nossa realidade. Apesar de ele ter vindo aqui em nosso município vezes e todos nós sabemos que ele existiu de verdade, mesmo assim parece que consideramos ele *uma coisa mágica, uma coisa fantástica* (Inf. G1/2)

Em relação a pontos de vista externados, por meio da recategorização de expressões referenciais (“um mito”, “uma figura mágica”, “uma coisa mágica”, “uma coisa fantástica”), observamos que alguns sujeitos revelam a admiração pelo cangaceiro, são as pessoas que o consideram um homem a serviço dos mais necessitados, ao mesmo tempo em que injustiçado pela vida, e pelo sistema, veem Lampião de forma positiva. Alguns outros sujeitos o veem negativamente, e o consideram um bandoleiro vingativo, violento e maldoso, como no fragmento a seguir:

- (2) O bandido do Lampião passou por aqui umas três vezes. O que eu acho dele é que ele foi um bandido mesmo, né?! Isso de dizer que ele era um homem bom, que ajudava os pobres, é tudo mentira, isso é coisa de quem quer enfeitar a história de Lampião, viu? [...]. Eu acho é que ele foi malvado mesmo, mas, como todo cangaceiro, né mesmo? Não tinha nada demais nele. Era um cangaceiro qualquer: gente ruim, gente que tem sangue no olho, gente que não tem pena de ninguém, que mata sem saber nem por que, [...] (Inf. G2/5).

3. A construção de um objeto de discurso: Lampião e os processos de referenciação

Nesse ponto, por meio da análise, constatamos como a figura de Lampião é construída e reconstruída discursivamente, via processos de referenciação, como um mito de múltiplas faces. Faremos isto trabalhando com expressões nominais recategorizadoras detectadas nos relatos dos entrevistados. Como vemos, a referenciação pode ser realizada tanto por meio de expressões anafóricas nominais quanto por meio da pronominalização. Destacamos, de forma sucinta, algumas formas linguísticas que aparecem no interior dos relatos e que vão contribuir decisivamente para a contextualização e/ou discursivização da temática proposta.

As expressões referenciais recategorizadoras, vistas como multifuncionais, têm, além de funções semânticas, pragmáticas e interativas, “uma dimensão simultaneamente construtiva e intersubjetiva” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGULIN, *apud* KOCH, 2001, p.83). Como multifuncionais elas contribuem para elaborar os sentidos do texto: indicando pontos de vista; assinalando direções argumentativas; sinalando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória dos sujeitos do discurso. Agora vamos falar mais um pouco sobre o que seja um referente e o que sejam expressões referenciais. Como já foi dito antes, o processo da referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes.

Do estudo que foi feito, foi possível compreender que a atividade de reconstrução do objeto de discurso no texto, realizada por meio de expressões, é um processo contínuo. As expressões referenciais são todas as formas que designam referentes. Formas estas que se diferenciam pelo modo como indicam ao *coenunciador* como o enunciador pretende que ele identifique e interprete o referente (CAVALCANTE, 2013).

No interior desse quadro de atividades partilhadas, os sujeitos da ação verbal passam a dispor de pistas, de cadeias referenciais, como no exemplo (2) (“um mito”, “uma figura mágica”, “uma coisa mágica”, “uma coisa fantástica”), para reconhecer os diferentes espaços discursivos, em que se encontram os *objetos de discurso* (referentes), para os quais se poderá construir uma representação mental. Ainda, a título de exemplificação, podemos apontar outros referentes que aparecem na produção discursiva do sujeito, no nosso caso, selecionamos a entidade Lampião.

Vejamos, agora, como essa entidade vai sendo mencionada no relato do informante, de acordo com o modo como vai sendo construída e reconstruída ao longo do discurso.

- (3) Eu sei *aquilo* que *meus pais e avós* me contaram sobre ele [Lampião]... *Algumas coisas*. Bem, ele já teve aqui umas vezes. Em uma delas ele até matou *um rapaz*, parece que foi por engano, não sei direito não... *Neste dia* ele veio aqui atrás do *pai deste rapaz*, era que ele tinha *uma vingança* com o *pai dele*, mas, como o *pai* e *ele* eram muito parecidos aí Lampião se confundiu e matou a *pessoa errada*. Parece até que alguém disse a ele [Lampião]: “coronel, você matou a *pessoa errada!*” Mas aí já era tarde. Era um homem muito cangaceiro mesmo, Ø matava, Ø invadia as fazendas, acho que ele tinha uma cobrança com os fazendeiros e se os fazendeiros não pagassem, ele vinha e Ø pegava tudo que tinha na fazenda: vaca, boi, carneiro, dinheiro... Tudo. Mas também não era este cão que o povo pensa não [...] (Inf. G1/6).

Nesse fragmento, que acabamos de ler, foram mencionados certos elementos que são chamados de referentes ou objetos-de-discurso: “aquilo” “meus pais e avós”, “ele [Lampião]”, “algumas coisas”, “um rapaz”, “neste dia”, “uma vingança”, “a pessoa errada”. Alguns desses objetos, recorrentes na história contada (e recontada), poderão aparecer mais de uma vez, de modo que, a cada vez que aparecerem, precisarão ser nomeados, e para alguns desses referentes há expressões referenciais correspondentes e para outros não há. Diante da necessidade de o referente aparecer novamente, ou seja, de ele ser retomado, são possíveis, entre outras, as menções a seguir:

- (i) a repetição do termo já utilizado:
 “Lampião se confundiu e matou a *pessoa errada*”.
- (ii) a utilização de um pronome:
 “Bem, ele já teve aqui umas vezes”.
- (iii) a elipse:
 “[...] Ø matava, Ø invadia as fazendas, [...]”.
- (iv) a utilização de outro item lexical, de uma outra palavra ou expressão, que poderia, inclusive, exprimir algum ponto de vista do produtor do texto:

“Era um homem muito cangaceiro mesmo [...]”.

Nesses enunciados é possível perceber a presença de alguns elementos usados para retomar ou predicar o referente principal introduzido no discurso, tais como: “Lampião”, “ele”, “Ø”, “um homem muito cangaceiro”. O referente vai sendo mencionado, de acordo com o modo como vai sendo construído ao longo do texto. Para ilustrar os referentes correspondentes de expressões referenciais nós encontramos no texto do informante alguns casos, tais como: (i) “sobre ele” – o uso deste referente pronominal introduz o objeto discursivo do enunciador, que no caso se trata da entidade Lampião. Para corresponder a essa expressão, o informante se utiliza depois de termos, expressões referenciais, mais explicativos sobre o referente, como é o caso de: “coronel”, “um homem muito cangaceiro mesmo”, “este cão”. Percebe-se que através do termo “coronel” o sujeito do discurso qualifica o objeto-de-discurso, e nas outras duas expressões referenciais, além de qualificar, caracterizar, também emite sua opinião sobre tal entidade.

No primeiro caso, ele se mantém neutro no sentido de que a qualificação (“coronel”) que ele dá ao seu *objeto de discurso* é na verdade fruto de um discurso que não é o seu, pois no momento de sua fala, ele relata uma história que ocorreu no passado, mas que continua viva na memória discursiva da comunidade a que pertence. Sua voz é somente uma repetição de falas. Já no segundo, ao se utilizar das predicções (“era um homem muito cangaceiro mesmo” e “não era este cão que o povo pensa não”), ele deixa de ser um enunciador neutro para ser um entrevistado que tem algo a dizer sobre seu referente. Neste sentido, o sujeito do discurso emite um juízo de valor argumentativo sobre Lampião. Como vemos, a função das expressões referenciais (KOCH, 2002) não é apenas remeter ou retomar referentes cotextuais, pelo contrário, elas contribuem decisivamente para a construção dos sentidos do discurso, indicando pontos de vista e recategorizando entidades presentes na memória discursiva do falante.

É interessante perceber que inicialmente ele nos fornece uma informação negativa a respeito do referente (“era um homem muito cangaceiro mesmo”), justificada até mesmo pelos atos, ações, desse objeto de discurso: “matava, invadia as fazendas”. Contudo, ao longo de seu discurso, o sujeito assume outra postura em relação ao seu julgamento sobre esse referente: “não era ‘este cão’ que o povo pensa

não”. Aqui, seu juízo de valor é invertido. Interessante perceber, então, as facetas semânticas diversas, e até mesmo antagônicas, que este mesmo objeto de discurso possui dentro do relato deste informante. Neste sentido, as duas expressões utilizadas pelo entrevistado (“era ‘um homem muito cangaceiro’ mesmo” e “não era ‘este cão’ que o povo pensa não”) são formas que indicam ao “coenunciador” (CALVACANTE, 2003) como o enunciador, neste caso o informante, quer que ele (o “coenunciador”) identifique e interprete o referente, neste caso, a entidade Lampião. Essa estratégia cognitiva é própria de argumentações, o que não diferencia muito do texto do entrevistado, pois, neste momento, ele abre mão do seu texto narrativo para se valer de uma defesa, ou opinião, sobre tal referente. Na primeira expressão de remissão ao referente (“um homem muito cangaceiro”), como já dissemos, o sujeito falante expõe sua opinião relatando fatos que justificam sua argumentação de que Lampião “era um homem muito cangaceiro mesmo”.

Ainda para ilustrar os referentes, presentes no fragmento (03) e correspondentes a expressões referenciais, encontramos: (ii) “*um rapaz*” – este referente aparece no discurso do enunciador para esclarecer histórias a respeito da entidade foco desta pesquisa. Esta expressão (“*um rapaz*”), mais tarde, é retomada no discurso por: “*ele*” e “*pessoa errada*”, esta última forma linguística se refere “ao *rapaz*”, dentro de uma narrativa em que o informante conta a respeito de Lampião. Interessante, então, perceber um entrelaçamento que há entre um referente direto (“*rapaz*”), aquele que está diretamente na fala do informante, e as expressões indiretas correspondentes a este referente, que são aquelas que estão dentro do discurso do informante, mas não são dele, pois se trata somente de uma reprodução de outras falas, vozes de terceiros, dentro de seu discurso, que ocorre principalmente quando esse enunciador deixa seu discurso propriamente dito, para relatar acontecimentos que envolvem outras pessoas, e que, portanto, envolvem outro(s) discurso(s) que não seja o seu propriamente. É justo deixar claro que esta classificação de referentes diretos e expressões referenciais indiretas são mera ilustração do autor desta pesquisa para melhor esclarecer alguns aspectos do discurso do sujeito pesquisado.

Outro objeto-de-discurso totalmente novo introduzido no texto do falante é: (iii) “*o pai deste rapaz*” – esta expressão depois é recategorizando por meio das anáforas correferenciais “*o pai dele*” e “*o pai*”. A expressão anafórica “*o pai dele*” mostra que, naquele momento de interação vernal, o sujeito falante opera sobre o material

linguístico que tem à sua disposição e faz suas escolhas significativas, conforme o seu modo de dizer, no momento de fazer remissão ao referente em foco (“o pai deste rapaz”). Para isso, recorreu ao uso do pronome (ele), ao invés de fazer uma *retomada quase que completa, isto é, a repetição da expressão já utilizada* (“o pai deste rapaz”), visto que a expressão anafórica (“o pai dele”) utilizada pelo entrevistado para reconstruir o referente poderia ser substituída por outra expressão lexical sem que houvesse uma interferência no sentido de sua informação. Portanto, podemos perceber através desse fragmento (3) a presença de alguns referentes, bem como as expressões referenciais correspondentes a cada um deles, que se manifestam no texto e para as quais se constroem e reconstroem representações mentais originadas do processo de elaboração dos sentidos do texto.

4. Considerações finais

Como vemos, os depoimentos dos sujeitos revelam uma grande quantidade de informações sobre as idas e vindas de Lampião ao nosso Estado e sobre alguns episódios que envolveram sua vida como cangaceiro. Os relatos mostram que, ainda hoje, nas práticas enunciativas, os falantes constroem e reconstroem todo um discurso sobre ações, atitudes que envolveram e ainda envolvem a figura do rei do cangaço na comunidade investigada. A investigação mostra que as expressões referenciais recategorizadoras, além de desempenharem uma série de funções cognitivo-discursivas relevantes na (re)construção discursiva sobre esse cangaceiro possibilitam uma função condensadora ao operarem uma recategorização ou refocalização desse mito.

Tentamos, nesta investigação, entender melhor o fenômeno Lampião sob uma perspectiva sociocognitiva da linguagem. Também, procuramos fornecer informações de caráter histórico e memorialista, organizadas de forma a apresentar um breve relato sobre tal personagem, além das informações sobre suas incursões no sertão e agreste de Sergipe. No que diz respeito ao *processo de referenciação*, tivemos a oportunidade de conhecer de forma mais aprofundada a natureza dos estudos desenvolvidos na área, especialmente, os estudos voltados para o uso das expressões referenciais recategorizadoras. Realizada a coleta dos dados e, conseqüentemente, a transcrição dos depoimentos, verificamos, com base em observações preliminares, que há na

nessas regiões pessoas que gostam de contar e recontar a história do cangaço e, particularmente, as histórias em torno da figura de Lampião, cujas ações, atitudes, cristalizaram-se na memória do homem do sertão nordestino.

REFERÊNCIAS

- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In CALVACANTE, M.M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA,A.; (Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84. (Clássicos da Lingüística).
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. Tese de Doutorado em Lingüística – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, n. 41, p. 75-89, jul./dez. 2001.
- _____. Desvendando os segredos do texto.2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Referenciação e orientação argumentativa. In: _____. KOCH, I.V.; MORATO, E.M.; BENTES, Anna Cristina (Org.). Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. Delta, n. 14, p. 169-90, 1998.
- LIMA, Geralda O. S. O rei do cangaço, o governador do sertão, o bandido ousado do sertão, o cangaceiro malvado: processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião. 2008. 304 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. Veredas, Revista de Estudos Lingüísticos, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 43-62, 2002.
- _____. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina (Orgs). Lingüística e cognição. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 49-77.
- _____. Anáfora indireto: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E.M.;
- MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, J.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (Org). Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-32.
- _____; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In CALVACANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B; CIULLA,A.; (Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52. (Clássicos da Lingüística).
- VAN DIJK, Teun Adrianus. Cognição, discurso e interação. Organização e apresentação de Ingedore V. Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Caminhos da Lingüística).

MESAS REDONDAS

MESA REDONDA (I): TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS

**ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO: PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA NA SALA DE AULA**

**Prof. Me. Paulo Sérgio Santos (FPD/SEMED)
Prof. Dr.. Carlos Héric Oliveira (FPD)**

Profº Me. Jackson Francisco de Santana (FPD)

MESA REDONDA (II): TRÂNSITOS LITERÁRIOS

A SEDUÇÃO PELO COMUM EM ANTÔNIO CARLOS VIANA
Prof. Me. Luiz Eduardo da Silva Andrade (FPD/UFMG)

A Visão do Autor-Professor-Aluno

Prof. Esp. Emerson Maciel Santos (Centro de Excelência Master)

FERNANDO PESSOA EM TRÂNSITO: O LIVRO DO
DESASSOSSEGO

Prof. Me. Luís Manuel Estrela Matos (FPD)

MESA REDONDA (III): TRÂNSITOS HISPÂNICOS

LATINOAMÉRICA EN TIEMPOS DE GOLPES BLANDOS

Prof. Me. Fabian Jorge Piñeyro (FPD)

Prof. Me. Andrés Alberto Soto Tello (FPD/IFS)

Prof. Me. Franklin Lima (FPD)