

JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MARIANA DE NORMANDO LIRA
NAIARA SALES ARAÚJO
Organizadoras

JUVENTUDE, EXCLUSÃO E MINORIAS:

TRANSVERSALIDADES NAS LETRAS

Edibrás
Gráfica e Editora

Josilene Pinheiro-Mariz
Mariana de Normando Lira
Naiara Sales Araújo
(Organizadoras)

**JUVENTUDE, EXCLUSÃO
E MINORIAS:
TRANSVERSALIDADES NAS
LETRAS**

Uberlândia -MG
2020

**Edibrás**
Gráfica e Editora

Copyright © 2020
Josilene Pinheiro-Mariz
Mariana de Normando Lira
Naiara Sales Araújo

Todos os direitos reservados.
JUVENTUDE, EXCLUSÃO E MINORIAS: TRANSVERSALIDADES NAS LETRAS

1ª Edição - DEZEMBRO 2020

Projeto Gráfico | Arte da Capa: Wellington Donizetti Silva

CORPO EDITORIAL

Beatriz Nunes Santos e Silva (Mestra em Educação pela Fucamp)
Bruno Arantes Moreira (Doutor em Engenharia Química pela UFU)
Fernanda Arantes Moreira (Mestra em Educação pela UFU)
Graziela Giusti Pachane (Doutora em Educação pela UNICAMP)
Irley Machado (Doutora pela Université Paris III - Sorbonne Nouvelle)
Juraci Lourenço Teixeira (Mestre em Química pela UFU)
Kenia Maria de Almeida Pereira (Doutora em Literatura pela UNESP)
Lidiane Aparecida Alves (Mestra em Geografia pela UFU)
Luiz Bezerra Neto (Doutor em Educação pela UNICAMP)
Mara Rúbia Alves Marques (Doutora em Educação pela UNIMEP)
Orlando Fernández Aquino (Doutor em Ciências Pedagógicas pela ISPVC - Cuba)
Roberto Valdés Puentes (Doutor em Educação pela UNIMEP)
Vitor Ribeiro Filho (Doutor em Geografia pela UFRJ)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
EDITORA EDIBRÁS, MG, BRASIL

P654j PINHEIRO-MARIZ, Josilene; LIRA, Mariana de
Normando; ARAÚJO, Naiara Sales (Organizadoras)
JUVENTUDE, EXCLUSÃO E MINORIAS:
TRANSVERSALIDADES NAS LETRAS

1ª ed / Uberlândia-MG: Edibrás, 2020.
302p.; il.;

ISBN: 978-65-5582-010-2

1. Transversalidades; 2. Juventude;
3. Minorias; 4. Escrita Criativa;
I. PINHEIRO-MARIZ, Josilene; II. LIRA, Mariana de
Normando; III. ARAÚJO, Naiara Sales II. Título

CDD 400

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial | Impresso no Brasil / Printed in Brazil
A comercialização desta obra é proibida

SUMÁRIO

[NOTA DAS ORGANIZADORAS]	11
--------------------------------	----

Josilene Pinheiro-Mariz
Mariana de Normando Lira
Naiara Sales Araújo

APRESENTAÇÃO	13
--------------------	----

Josilene Pinheiro-Mariz

ESTETICISMO E DANDISMO EM *O JOVEM REI*, DE OSCAR WILDE

Rafael de Arruda Sobral e Naiara Sales Araujo

Introdução	24
A história d'O jovem Rei	28
A história por trás da história	31
A história da coroação de um dândi	34
A história não finalizada	38
Referências.....	39

PUBLICIDADE DE ROUPAS DA *DIESEL* NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: POR QUE SER UM '*SMART*' NUM MUNDO DE '*STUPIDS*'?

Sarah da Cunha Santos e Vivian Monteiro

Introdução.....	41
Considerações sobre publicidade: definição, função social e seus elementos típicos.....	43
Elementos constitutivos da publicidade da campanha Be Stupid, da Diesel.....	44
O slogan 'BE STUPID'	47

Técnicas para a criação das publicidades.....	48
Ideologia e publicidade	50
Leitura de publicidade na aula de inglês	52
Metodologia.....	54
A abordagem de publicidade no ensino de LI.....	56
Como a publicidade chama atenção do leitor?.....	58
Slogan e imagem	61
Conclusão.....	64
Referências.....	66

UMA LEITURA DOS EFEITOS DE SENTIDO PRESENTES NA POÉTICA DE ÁLVARES DE AZEVEDO

Diana Barbosa de Freitas e José Dino Costa Cavalcante

Palavras iniciais	69
O romantismo: surgimento e características	71
A segunda geração do romantismo: Álvares de Azevedo	74
Os efeitos de sentido presentes na poética azevediana	77
Considerações finais	84
Referências.....	86

A FORÇA DO JOVEM, A SABEDORIA DO VELHO E A ESPERANÇA DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DE *TERRA SONÂMBULA*

Jéssica Pereira Gonçalves e Maria Angélica de Oliveira

Introdução.....	89
A relação entre o discurso real e o ficcional.....	90
Do tecido real ao ficcional: a história de uma nação.....	96

Considerações finais	109
Referências.....	110

**A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA E SUA JUVENTUDE
APRISIONADA EM *A SAIA AMARROTADA*, DE MIA COUTO**

Jaine de Sousa Barbosa e Aluska Silva Carvalho

Introdução.....	113
Identidade, feminino e a escrita de Mia Couto.....	115
O retorno à memória e uma juventude marcada por silêncios	119
Considerações finais	123
Referências	124

**O LUGAR DA PRODUÇÃO E DO EU FEMININO NA POÉTICA DE
LÍNGUA FRANCESA DO SÉCULO XIX**

Mariana de Normando Lira,

Emily Thaís Barbosa Neves e Josilene Pinheiro-Mariz

Introdução	127
Sobre algumas poetisas de língua francesa do século XIX	131
Um olhar para <i>Épître aux femmes</i> , de Constance de Théis	136
Considerações finais	140
Referências	141

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DAS
DISCIPLINAS DO EIXO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA
EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE

Jéssica Dantas Rangel e Marco Antônio Margarido Costa

Introdução.....	145
Um breve painel histórico e legal sobre a inclusão	147
Reflexões acerca do trato com a educação inclusiva	151
Considerações finais	164
Referências.....	166

SOBRE A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS
NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: EM BUSCA DA INCLUSÃO
LINGUÍSTICA

*Yaponira da Silva Santos, Gilmara Pereira Caetano e
Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho*

Introdução.....	171
Passos para a realização	173
O ensino de Língua Estrangeira na escola básica.....	174
A inclusão linguística no processo de ensino de línguas	176
Por que falar de Intercompreensão?	180
Proposta de atividade nas aulas de inglês: explorando a metodologia da intercompreensão	182
Perspectivas para conclusões.....	184
Referências.....	185

O ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CEGOS À LUZ DO SOCIOINTERACIONISMO: UM ESTUDO DE CASO

Gessika Demétrio de Alcântara e Maria Auxiliadora Bezerra

Introdução.....	187
Procedimentos metodológicos.....	189
O aprendizado da pessoa cega.....	190
Concepção de língua/ linguagem.....	193
O Ensino de francês como língua estrangeira para cegos	195
Concepção de aprendizagem.....	198
Concepção de língua/linguagem.....	200
Conclusão.....	206
Referências.....	207

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

Marta Helena Burity Serpa

Introdução.....	209
Formação em educação especial: As nossas Leis.....	211
Caminhos Metodológicos.....	213
Caracterização dos sujeitos	215
Os grupos focais.....	216
A título de conclusão	224
Referências.....	225

*PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS E À
FARMACODEPENDÊNCIA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E REFLEXÕES
SOBRE ESTRATÉGIAS ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS*

Saulo Rios Mariz

Introdução.....	229
Histórico da prevenção	233
Trajetoária da preven�o ao uso indevido de drogas no ocidente.....	234
Brasil: percurso de esforços preventivos em rela�o ao uso indevido de drogas.....	241
Preven�o na universidade	244
Reflexões e apontamentos oriundos de experiências acadêmicas	246
Considera�es finais	252
Referências	253
SOBRE OS AUTORES	257
CADERNO DE ESCRITA CRIATIVA DE MINORIAS	269
APRESENTA�O	273
<i>Rafael de Arruda Sobral e Marina Soares Duarte Silveira</i>	
PREFÁCIO CADERNO DE ESCRITA CRIATIVA DE MINORIAS	275
<i>Josilene Pinheiro-Mariz</i>	
ESCRITOS CRIATIVOS.....	279
BLACKOUT	281
<i>Anilauray Costa</i>	

DO LADO DE LÁ.....	283
<i>josy pessoa (Josinete Pessoas Nunes)</i>	
BARREIRA DO ESQUECIMENTO	285
<i>Mikaely Arruda</i>	
ELE ENXERGA, VOCÊ NÃO.....	285
O NÓ NA GARGANTA	286
CORRENTES.....	289
<i>Nathalia Niely</i>	
A SENHORA E AS FOLHAS	290
<i>Luana Costa de Farias</i>	
LOUCURA	290
POR TI	290
O MEU CANTO	291
AVÓ	291
LUTA.....	291
PEQUEI.....	292
TRISTEZA.....	292
MORENO	292
GIGANTES OU ANÕES	294
<i>Rafaella Ventura</i>	
SOBRE VIDA.....	294
ESPECTROS.....	295
<i>Marina Soares</i>	
EU NASCI.....	298
<i>Rafael de Arruda Sobral</i>	

***Juventude, exclusão e minorias:* transversalidades nas Letras**

[NOTA DAS ORGANIZADORAS]

No momento em que, finalmente, concluímos este trabalho, a sensação de dever cumprido é tão grande quanto a saudade da vivência das atividades ao longo dos três anos, nos quais discutimos as temáticas que se constituíram nos eixos das discussões que sustentam o título deste livro: ***Juventude, exclusão e minorias: transversalidades nas Letras.***

Um dos maiores desafios do PET, enquanto Programa, é instigar o registro, motivar a construção do produto pois, assim, conseguimos registrar e, quando for o caso, resgatar. E este é o caso! Alguns anos depois, retomamos pesquisas, cursos de extensão, atividades de ensino, conferências, mesas-redondas de eventos acadêmicos, produções artísticas e todas as outras manifestações petianas; afinal, o petiano é aquele estudante que faz ensino, pesquisa e extensão. Ademais, fazendo pontes com os três pilares da universidade, tece os fios de textos em busca da articulação com os eixos temáticos que apontam para a transversalidade e, assim, registra as suas atividades com uma tessitura que ajuda na preservação da memória e ressalta a importância do Programa de Educação Tutorial na formação acadêmica e profissional.

As organizadoras deste livro são partes desse maquinário que revela o tecido agora publicado neste livro: tutora, petiana e conferencista. Cada uma, do seu ponto de vista, tem uma contribuição para este consolidado Programa, que resiste às investidas de diversos governos, há anos; mas, que como a Aya, símbolo africano, resiste. O PET-Letras/UFMG também resiste, afinal, o nosso papel é também o de superar adversidades desde a formação na academia, para então, seguirmos resistentes na vida, *transversalizando*, por uma juventude forte; um ensino sem exclusão, em que as minorias sejam representadas.

Campina Grande, primavera de 2020

Josilene Pinheiro-Mariz

Mariana de Normando Lira

Naiara Sales Araújo

APRESENTAÇÃO

Juventude, exclusão e minorias:
transversalidades nas Letras

Pensar em transversalidades é, muito provavelmente, a lição de número 1, que os atores participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) devem cumprir. E é, também, muito provável que essa seja a lição mais difícil de cumprir por diversas razões, dentre as quais pode-se citar o que fato de que sair da zona de conforto não é exatamente um movimento simples de ser feito. Isto por que nesse trânsito, entre uma área e outra, o equilíbrio das forças é fundamental para não invadir o domínio estrangeiro, mas, fazer dele um aliado forte para desenvolver o lado daqui. Seguido dessa realidade, passa-se à próxima que é o quê? Ou o como? Então, como nós do PET-Letras poderemos transitar por águas pouco conhecidas de modo a dialogar e produzir conhecimento e partilhar, proporcionando riqueza a ambos os domínios?

Como somos de Letras, recorreremos a Rolanda Barthes em seu *Prazer do Texto*, ressaltando o quanto esse prazer pode ser doloroso. Pois, para ele, ler é fazer descobertas, é incitar à desconstrução “das leis da língua, seu léxico, sua métrica, sua prosódia” (BARTHES, 2014, p. 17) e por conseguinte, as formações ideológicas das solidariedades intelectuais. Logo, sob o nosso prisma o movimento da transversalidade é semelhante ao prazer da leitura, no dizer de Barthes. Pois assim como o leitor precisa se sentir desejado pelo texto, o petiano precisa ter o sentimento da transversalidade aflorado, pois só assim, as desconstruções necessárias ocorrerão; não

nas leis da língua, léxico, métrica e prosódia, mas, na vida, entendendo-se, aqui, os diálogos com outras áreas ou o adentar em outros domínios como esse texto que precisa ser lido, descoberto.

Então, considerando a transversalidade como um o texto, pelo viés do prazer, na ótica de Barthes, o papel do PET é incitar o petiano às desconstruções, dito de outra forma, é fazer da transversalidade, a coisa: « *qui met en état de perte, qui déconforte [...], qui fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques [...], la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage* »¹ (BARTHES, 2014, p. 25). Não é esse sentimento que nos provoca pensar em “atuar”, mesmo que seja de uma forma mais sutil, em outro domínio? Sair da zona de conforto é uma das atividades mais difíceis para qualquer ser humano, entretanto, é a isso que somos catapultados quando fazemos essa atividade de número um do PET enquanto Programa.

Imaginemos, então, como fazer um prefácio de um livro que reúne três anos de atividades do grupo PET-Letras UFCG, pois, se são três anos, são três temáticas transversais diferentes. Mas, o petiano é aquele que faz ensino, pesquisa e extensão, articulando as atividades e dialogando com outros domínios. É bem verdade que, algumas vezes, esse diálogo não avança de um flerte, contudo, dá-se uma olhada, ainda que de soslaio, para a área do outro, nos faz sair do lugar confortável que é o nosso campo de atuação.

Este livro é dividido em duas partes: na primeira, estão frutos de pesquisas e de outras produções intelectuais ancoradas nos três eixos temáticos do PET-Letras/UFCG (juventude, exclusão e minorias, 2015 a 2017, respectivamente), conforme sinaliza o título desta obra que, com a contribuição de diversos colegas chega finalmente à conclusão. São, portanto, onze

1 ... que perde, que incomoda [...], que abala os fundamentos históricos, culturais, psicológicos [...], a consistência de seus gostos, seus valores e suas memórias, coloca em crise sua relação com o linguagem. (BARTHES, 2104, p. 25).

capítulos de petianos e de professores colaboradores, e que também acreditam na importância de passar pela experiência da transversalidade. Na segunda parte está o **Caderno de Criação**, onde estão os textos referentes às atividades de extensão e de ensino ligadas à temática da Exclusão em diálogo com a das Minorias. Nessa parte, o leitor encontrará poemas e narrativas que dão visibilidade às temáticas em questão, com textos oriundos do curso de extensão ministrado pelos, então petianos, Rafael de Arruda Sobral e Marina Soares Duarte Silveira, dois jovens de corações sensíveis às temáticas e à criação literária: ele, tradutor de poemas; e, ela, escritora, com livro publicado.

Nesse percurso, chegamos ao final deste livro com o foco nas transversalidades possíveis quando estamos nas Letras. Assim, **Juventude, exclusão e minorias: transversalidades nas Letras** busca apresentar como o PET-Letras /UFCG articula ensino, pesquisa e extensão a partir de um tema-eixo. É bem verdade que a temática da juventude ocupou mais as inquietações dos petianos e seus orientadores, conforme veremos nos capítulos presentes nesta obra. Por que, então, a temática de 2015: “Somos tão jovens” tanto instigou os petianos? Muito provavelmente por que o petiano é antes de tudo um jovem e vive aquele momento das buscas: “ser poeta ou ser funcionário” parece ser a tônica dessa fase da vida, como tão bem narra em *Juventude*, o escritor sul-africano e reconhecido por sua produção literária com o Nobel de 2003, John Maxwell Coetzee:

Aos dezoito anos podia ter sido um poeta. Agora não é um poeta, nem um escritor, nem um artista. É um programador de computador, um programador de computador de vinte e quatro anos num mundo em que não existem programadores de computador de trinta anos. Trinta e um é velho demais para ser programador; a pessoa se volta para alguma outra coisa -algun tipo de empresariado- ou se mata. (COETZEE, 2013, p. 162).

Nesse romance, o segundo da trilogia (autobiográfica), *Cenas da vida na província*, J. M. Coetzee problematiza a vida do jovem John, ao retratar a sua saída de seu país, África do Sul, em pleno Apartheid, e o seu processo de ambientação na fria Londres dos anos de 1960, ressaltando a busca do objetivo de ser poeta. Mas, a vida é real e ser programador de computador é o que consegue alcançar para manter-se distante de seu país e de todos os conflitos políticos dali. Romances com jovens protagonistas são tantos, tantos, tantos..., no entanto, este nos chama a atenção por trazer no seu título, o termo: Juventude. Assim como fez Coetzee, em sua ficção autobiográfica, abordando as três principais fases da vida, o PET-Letras trabalhou em torno da velhice, infância e juventude. Em 2013, o grupo trabalhou em torno da temática do envelhecimento humano, reunindo em um livro, o produto das discussões, que pode ser encontrado em *O envelhecer é poético nas Letras*, organizado por Pinheiro-Mariz e Luna (2014). No ano seguinte, o grupo foi para a outra ponta do ciclo humano, resultando no livro *A infância em suas múltiplas faces*, que Pinheiro-Mariz, Gonçalves e Araújo (2016) organizam. Fechando o ciclo da vida, no ano de 2015, trabalhamos em torno da Juventude, cujo produto está aqui é este com capítulos que trabalham língua e literatura, isto é, Letras na transversalidade com as ciências humanas, sociais e da saúde, de acordo com as descrições que seguem, podemos observar como foram feitas essas pontes.

O primeiro capítulo, *Esteticismo e dandismo em 'O Jovem Rei'*, de Oscar Wilde abre a primeira parte do livro e tem Rafael de Arruda Sobral e Naiara Sales Araújo como autores e, logo de início, desde o título, já percebemos a presença da temática do livro neste estudo da literatura de língua inglesa. Os autores nos lembram que “cada obra tem o seu próprio tempo e o tempo dentro de si mesmo” e, assim, justificam o recorte feito para a análise de *The young king*, do irlandês, Oscar Wilde, um autor de múltiplas capacidades escritoras, pois foi “contista, poeta, romancista, dramaturgo,

crítico e ensaísta”, como bem reforçam os autores deste capítulo. Muito conhecido no Brasil, provavelmente pela narrativa *O Retrato de Dorian Gray*, Wilde traz, em *O Jovem Rei* problematizações que os autores ressaltam e discutem nesse primeiro capítulo.

No segundo capítulo, ainda na literatura e, agora, na terra Brasil. *Uma análise dos efeitos de sentido presentes na poética de Álvares de Azevedo*, de Diana Barbosa de Freitas e José Dino Costa Cavalcante, que ambientam a poética do jovem Álvares de Azevedo, um dos maiores nomes do romantismo nacional e trazem outra obra que traz o juventude no título e que foi a principal inspiração para a criação do movimento romântico em todo o mundo, *Os sofrimentos do Jovem Werther*, do alemão Goethe. Ao ambientarem Álvares de Azevedo na segunda fase do romantismo brasileiro, lembram o leitor a respeito do intenso subjetivismo do jovem poeta brasileiro.

Intensidade e sabedoria talvez apontem bem o que Jéssica Pereira Gonçalves e Maria Angélica de Oliveira apresentam ao leitor no terceiro capítulo desta coletânea. Este texto revela a sutileza do autor moçambicano, Mia Couto, ao narrar as memórias guardadas em um antigo caderno em um espaço destruído pela guerra. No próprio título do capítulo, as autoras de *A força do jovem, a sabedoria do velho e a esperança da criança na construção de 'Terra Sonâmbula'* já apontam para as três fases da vida humana e os sentimentos que, muito provavelmente, mais nutrem essas fases: força, sabedoria e esperança. O quarto capítulo também tem na narrativa de Mia Couto a sua fonte de discussão, pois *A construção da personagem feminina e sua juventude aprisionada em "A saia almarrotada"*, de Mia Couto, de autoria de Jaine de Sousa Barbosa e Aluska Silva Carvalho, dá enfoque à juventude feminina, analisando a construção da sua identidade na juventude. As autoras apresentam um perfil da protagonista e questionam o lugar da personagem feminina na produção do autor moçambicano.

Na continuação e encerrando a parte da literatura, as autoras Mariana de Normando Lira, Emily Thaís Barbosa Neves e Josilene Pinheiro-Mariz também repousam o olhar sobre a jovem mulher poeta no século XIX, -em uma França saída da Revolução de 1789, -complexificando o lugar da poetisa em um espaço historicamente reservado aos homens, aqueles visitados pelas musas. Por esse viés, o quinto capítulo apresenta *O lugar da produção e do eu feminino na poética de língua francesa do século XIX*. É importante que se reitere tratar-se de um momento histórico em que as autoras, a exemplo de George Sand, nome assumido por Amandine Aurore Lucile Dupin, ou Gérard d’Houville, pseudônimo de Marie de Heredia, precisam de estratégias como esse para serem lidas. Mas, quando publicavam as suas obras, era possível identificar a forte denúncia na lírica de diversas poetisas.

Na sequência, passamos ao ensino da leitura em língua inglesa a partir de um estudo de Sarah da Cunha Santos e Vivian Monteiro, que trazem pertinentes discussões sobre a influência da publicidade na vida do jovem, no capítulo *Publicidade de roupas da Diesel na aula de língua inglesa: por que ser um ‘Smart’ num mundo de ‘Stupids’?* Se os primeiros capítulos tiveram seu centro na literatura, a partir desde, temos o olhar voltado para a linguística. Neste sexto capítulo, as autoras discutem a recepção de publicidades da marca citada e analisam a linguagem das peças publicitárias, revelando os elementos que seduzem o leitor e dão atenção à linguagem utilizada, ressaltando os elementos ideológicos presentes nos anúncios. Assim, as autoras voltam o olhar para o lugar do jovem nesse universo publicitário.

Ainda em língua inglesa, o sétimo capítulo, *Formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: uma análise dos planos das disciplinas do eixo docente do curso de Letras – Língua Inglesa da UFCG*, de Jéssica Dantas Rangel e Marco Antônio Margarido Costa traz uma forte e delicada análise que dá enfoque à exclusão nos currículos do

curso de Letras, Língua inglesa, dando especial atenção às ementas e aos planos de curso das disciplinas que formam docentes que atuarão como professores de inglês no ensino básico. A importância do capítulo está em discutir o próprio fazer docente.

Ainda em língua inglesa e, agora com um olhar voltado para a inclusão linguística, Yaponira da Silva Santos, Gilmar Pereira Caetano e Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho trazem uma significativa contribuição no oitavo capítulo: *Sobre a intercompreensão de línguas românicas nas aulas de língua inglesa: em busca da inclusão linguística*. Esse texto aponta para a necessária discussão que envolve reflexões a respeito da diversidade linguística, pluri e multicultural, sobretudo, quando se pensa também na língua de sinais brasileira e, também na lei Nº 9.394 da LDB de 1996, apresenta-nos no artigo 26, parágrafo 5, no que concerne ao ensino de línguas na escola básica.

No campo da inclusão e do ensino de línguas, o nono capítulo, *O ensino de francês como língua estrangeira para cegos à luz do sociointeracionismo: um estudo de caso*, de Gessika Demétrio de Alcântara e Maria Auxiliadora Bezerra, as autoras contextualizam a importância da discussão a partir da Base Nacional Comum Curricular (2017), que em uma decisão arbitrária exclui línguas como espanhol, francês, italiano e outras, orientando exclusivamente para o ensino da língua inglesa. Esse capítulo, como os dois anteriores, tem um papel social fundamental, haja vista que dá visibilidade ao aprendiz, cego, de língua estrangeira.

Nesse âmbito de inclusão, a professora Marta Helena Burity Serpa traz uma discussão que legitima estes três últimos capítulos que são mais voltados para as temáticas da *exclusão* e das *minorias*. Desse modo, o décimo capítulo, *Formação de professores para as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns* é um texto que traz diversas informações imprescindíveis para a atuação profissional no campo da inclusão. A autora discute, por exemplo, a designação de

que “os sistemas de ensino devem assegurar professores com especialização em nível médio e superior, bem como professores capacitados no ensino regular para a integração desses alunos em classe comuns”, conforme estabelecido na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996, 9.394/96.

Na conclusão desta parte, em que expomos os resultados das discussões e o produto delas, deparamo-nos com mais um exemplo de transversalidade entre a área de Letras e, neste caso, com o domínio das Ciências da Saúde, no capítulo: *Prevenção ao uso indevido de drogas e à farmacodependência: trajetória histórica e reflexões sobre estratégias entre jovens universitários*, do professor Saulo Rios Mariz, pode-se ler um texto que também faz o profissional sair de sua zona de conforto. Esse capítulo, assim como o anterior também é fruto de discussões feitas ao longo das atividades e principalmente, do ciclo de palestras que instigaram os petianos às reflexões. Pensar em prevenção é pensar em juventude, em exclusão e minorias também, uma vez que o uso indevido de drogas pode provocar os mais diversos efeitos colaterais na vida do jovem. E como o profissional da linguagem pode atuar nessa realidade? Este último capítulo apresenta, então, discussões que apontam para algumas possibilidades de ação.

Estes onze capítulos são, portanto, fruto das discussões conduzidas por professores convidados e por petianos em um diálogo que ajudou a (re) construir paradigmas sedimentados, pois pensar na transversalidade é quebrar com parâmetros consolidados, afim de construir um novo. Estas desconstruções apresentadas aqui nesta primeira parte do livro é um exemplo do quanto somos capazes de dialogar com outras áreas, com outros domínios, com outros mundos.

Fechando esta obra, temos o *Caderno de Escrita Criativa de Minorias*, organizado por Rafael de Arruda Sobral e Marina Soares Duarte Silveira. Fruto do curso de extensão em diálogo com o ensino, o caderno é mais um fruto da atuação do PET-Letras/UFCG, que tem como

princípio instigar à fruição, à criação, à construção. Para nós, profissionais da linguagem literária não é fácil criar poemas, contos etc. Parece que o fato de sermos “treinados” para a crítica literária nos impede de estimularmos a criação artística no campo da literatura; por essa razão, decidimos sempre abrir espaço para estudantes e profissionais que queiram partilhar de suas criações. E é isso que o leitor encontrará no caderno de criação.

Termino aqui, com outra expressão barthesiana que lembra o quanto é importante aprender. Quão saborosa pode ser a descoberta! Quanto o “saber com sabor” pode transformar. Esse gostinho de subversão, de trabalhar com a área do outro é uma lição de vida para qualquer profissional. Por isso, entendermos ser essencial para o petiano conhecer o domínio do vizinho e partilhar com ele, o conhecimento que junto com o outro pode ser fundamental para a saúde física e, fundamentalmente, a saúde intelectual.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *Le plaisir du texte*. Nouvelle édition. Ed. Points. Paris. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

COETZEE, J. M. *Verão*. Companhia de bolso. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia de bolso. 2009.

COETZEE, J. M. *Juventude*. Companhia de bolso. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia de bolso. 2013.

COETZEE, J. M. *Infância*. Companhia de bolso. Trad. Luiz Roberto Mendes Gonçalves. São Paulo: Companhia de bolso. 2013

PINHEIRO-MARIZ, J.; LUNA, R. P. (Orgs.) *O envelhecer é poético nas letras*. 1. ed. Campina Grande: EDUFPG, 2014. 253p .

PINHEIRO-MARIZ, J.; GONÇALVES, J. P. ; ARAÚJO, L. B. (Orgs.) *A infância em suas múltiplas faces*. 1. ed. Campina Grande: Editora da Universidade Federal de Campina Grande, 2016. v. 1. 307p .

Josilene Pinheiro-Mariz
Tutora do grupo PET-Letras/UFCG
Campina Grande, primavera de 2020

ESTETICISMO E DANDISMO EM *O JOVEM REI*, DE OSCAR WILDE

Rafael de Arruda Sobral e Naiara Sales Araujo

“Each work has its own time, and times within itself: the time of its writing, the time of its release (time to which it belongs), and the time of the text, of the words themselves, of times and temporalities that intersect with its audience’s times (times that it impels); that is, temporalities of production and absorption. There are a multitude of times embedded in any enunciation, act, or articulation. The time of any text remains a mystery, a chance encounter with a moment, a reader, an assemblage of all of these converging.” (p. xxii).

Jasbir Puar, *Terrorist assemblages: homonationalism in queer times.*²

História... Narrativa... Palavras-corpos em transmutação... Transmutação de corpos-seres... Fluxos de seres... Seres também estetizados... Seres performatizados... Performatividade estética e política... Estética da existência... Existência de resistência... Resistências de encruzadas... Encruzilhadas poéticas... Esquinas da vida... Gente que é gente como a gente... Gente que é reticências e não ponto final...

² PUAR, Jasbir K. *Terrorist assemblages: homonationalism in queer times.* Durham: Duke University Press, 2007.

INTRODUÇÃO

Nós decidimos começar o presente texto com as supracitadas palavras-chave porque acreditamos tanto na poeticidade quanto no poder de suas materialidades discursivas, que muito têm a dizer também sobre a discussão que nos propomos a fazer aqui; uma discussão que surge de nossas relações intersubjetivas entre texto-leitoras/res e entre essa “coisa” que existe “na gente” e que, às vezes, chamamos de “identificação”. Este texto surge de “identificações” poéticas, políticas, socioculturais, cosmológicas, epistemológicas etc. Acreditamos que, ao longo do texto, essas palavras se tornarão mais evidentes. Por exemplo, ao falarmos de História, não estamos apenas nos referindo a uma das Ciências Humanas, mas também estamos dizendo que contaremos uma “história”, uma narrativa – que, na verdade, não é uma, mas várias, todas transpassadas a partir de uma matriz, isto é, de um texto literário –, e que, ao se construir essa narrativa-outra também produzimos outras e outras; uma história que tanto é poética quanto é científica. E aqui não interpretamos essa “nossa” história como única e definitiva, mas a compreendemos enquanto uma (e apenas uma) “narrativa crítica” que tem o intuito de explicitar as diferentes materialidades poéticas de um texto literário, a partir de dois pontos centrais à célula dramática do texto selecionado: o Esteticismo e a “juventude”.

O texto que selecionamos para desenvolver as nossas considerações é o conto de fadas *The young king*, de Oscar Wilde (1854-1900), publicado em 1891, na coleção de contos destinada tanto a crianças, quanto a pessoas adultas: *A house of pomegranates*. Wilde nasceu na cidade de Dublin (Irlanda), filho do médico William Wilde (1815-1876) e da poetisa nacionalista Jane Wilde (1826-1896). Ao longo de sua vida demonstrou ser um escritor multifacetado – contista, poeta, romancista, dramaturgo, crítico e ensaísta – que obteve êxito em todas as suas aventuras literárias, tendo atingido o ápice de sua carreira de escritor no período ironicamente correspondente à última década de sua vida, ao escrever suas

obras mais notórias, dentre elas *The picture of Dorian Gray*, de 1891, *The importance of being Earnest*, de 1895, *The ballad of Reading Gaol*, de 1898, e *De profundis*, de 1905³.

Nesse último texto, *De profundis*, carta que escreveu enquanto ainda estava preso em *Reading Gaol*⁴, após ser incriminado por “sodomia” – nomeação dada no século XIX ao que depois seria nomeado como “homossexualidade” –, o autor afirma, por exemplo: “Eu fiz da arte uma filosofia e da filosofia uma arte: [...] Eu tratei a arte como a realidade suprema e a vida como uma mera forma de ficção. Eu despertei a imaginação de meu século, o que criou mito e lenda ao meu redor”⁵ (WILDE, 1960, p. 515). Tais palavras materializam bastante das subjetividades do próprio escritor, assim como também explicitam as ideias por ele (re)produzidas em seu estilo de ser/viver; ideias que, inclusive, estão transpassadas pelos pensamentos movimentados pelo Esteticismo, uma vez que este se organiza a partir do “ideal” de “a arte pela arte”; arte que também é entendida no sentido de existência, ser e viver (PATER, 1940); tais quais os corpos de Wilde e Lord Alfred Douglas, dois bons exemplos de “o que é” ser dândi: são, assim, dois corpos, duas estéticas, duas existências e duas resistências também:

3 Apesar dos primeiros excertos de *De profundis* terem sido publicados apenas em 1905 (com exceção das partes escritas destinadas a Lord Alfred Douglas (1870-1945), amante de Wilde; partes que só seriam publicadas em 1950), o autor os escreveu enquanto ainda estava sob o teto de *Reading Gaol*, entre 1895 e 1897.

4 “[...]In Reading gaol by Reading town / There is a pit of shame, / And in it lies a wretched man / Eaten by teeth of lame, / In a burning winding-sheet he lies, / And his grave has got no name. // [...] And all men kill the thing they love, / By all let this be heard, / Some do it with a bitter look, / Some with a flattering word, / The coward does it with a kiss, / The brave man with a sword!” [...] (WILDE, 1960, p. 610).

5 “I made art a philosophy and philosophy an art: I altered the minds of men and the colours of things: [...] I treated art as the supreme reality and life as a mere mode of fiction. I awoke the imagination of my century so that it created myth and legend around me.”. Todas as traduções são de autoria do autor do texto, salvo quando mencionado/a o/a tradutor/a.



Imagem 1: Oscar Wilde e Lord Alfred Douglas: dois dândis amantes.⁶

Dentre os escritos de Wilde, muitos figuram como ícones de representação do movimento estético do final do século XIX na Inglaterra, incluindo o conto de fadas *The young king*, apesar de este não ser muito conhecido, tendo em vista que *The picture of Dorian Gray* já tomara o papel de “obra-

⁶ Fonte: <http://www.portalenazionalelgbt.it/wp-content/uploads/3.-Oscar-Wilde-Alfred-Douglas.jpeg>. Acesso em: 14-11-2016.

prima” pelas/os crísticas/os literárias/os ao redor do mundo. Mesmo assim, acreditamos ser importante pensar nessa parte da “história poética wildiana”, justamente porque esta tem sido “quase” esquecida pelos estudos de crítica literária “especializada”, e também porque nos possibilitam pensar outras questões (e, dessa vez, materializadas em um conto de fadas), tais como as relações de saber-poder existentes no final do século XIX (e que, ainda hoje, se reverberam no mundo moderno e em suas constantes reformulações), os marcadores sociais da diferença relativos à “geração”/“idade”, percepções de “corporalidades” e de “estética”, dentre outras.

Pode parecer “estranho” afirmar que o epítome dos dândis ingleses do final do século XIX escreveu contos de fadas, não é mesmo? Nós fazemos essa afirmação com base nas palavras de um de seus filhos, Vyvyan Holland (1886-1967), que, certa vez, afirmou que o seu pai tinha bastante de uma criança em sua “própria natureza” ao ponto de escrever contos de fadas e adaptá-los ao ler para as jovens mentes dele e de seu irmão (HOLLAND, 1954, p. 52-53, *apud* LUNA, 2010, p. 31). Assim, podemos imaginar uma das possíveis intenções de Wilde ao escrevê-las e o público ao qual eram destinadas.

Daí, a partir dessas primeiras palavras, e sob a ótica do movimento acolhido por Wilde como um estilo de vida, o Esteticismo, pretendemos refletir sobre como o escritor maneja o “sentimento juvenil” enquanto centro imponente da célula dramática de um conto de fadas, em que as suas palavras se tornam uma forma de ilustrar e criticar determinadas características da burguesia europeia do final dos oitocentos – formada, majoritariamente, por pessoas “brancas”, “heterossexuais”, “cristãs” e “eurocêtricas”⁷.

7 De acordo com Richard Miskolci (1997, p. 246, grifos no original), “[o]s contos infantis de Wilde partem da atmosfera de encantamento para abordar preocupações humanas universais. São seus temas frequentes, o egoísmo e o amor; o primeiro é sempre revelado como o cerne das relações e desentendimentos humanos e o segundo como o antídoto que se encontra na amizade e sacrifício desinteressados. A denúncia wildeana

Também inserido nesse meio desde sua infância, Wilde e a sua vida, assim como as suas obras, possibilitam-nos pensar em outras formas alternativas à subversão, resistência e desconstrução dos pressupostos artificiais e superficiais que regiam a “lógica” geopolítica de produção de saberes e de corpos possíveis de existir (ou não), na Inglaterra do *fin-de-siècle*. Acreditamos, enfim, que *The young king* é um bom exemplo à problematização dessas considerações.

A HISTÓRIA D’O JOVEM REI

“Era a noite que precedia sua coroação, e o jovem Rei estava sentado sozinho em seu belo aposento”⁸ (WILDE, 2013, p. 255); dessa forma, a voz narrativa introduz seu conto de fadas, que desde o início coloca um personagem jovem enquanto ponto de partida para tecer a teia que possivelmente envolverá suas/eus leitoras/es. Nascido da união secreta entre um desconhecido estrangeiro e a única filha do velho rei, ele fora, com apenas uma semana de vida, roubado de sua mãe e entregue aos cuidados de um casal de camponeses que viviam a um dia de distância da cidade. Mas, talvez pelos revezes da vida, em seu leito de morte, o velho rei, seja movido pelo remorso de seus atos que lhe consumiam, seja pelo egocêntrico desejo de não permitir alguém que não fosse de sua linhagem tomar a sua coroa, mandou buscar o rapaz para que ele pudesse lhe suceder em seu reino.

“E parece que desde o primeiro momento de seu reconhecimento, ele demonstrara sinais de uma estranha paixão pela beleza, destinada a exercer enorme influência sobre sua vida”⁹ (WILDE, 2013, p. 255). Apesar de sentir falta

do egoísmo perpassa toda sua obra. O autor condenava o egoísmo como o maior problema humano, assim como Nietzsche lutava contra o **principium individuationis** através da afirmação do dionisíaco.”

8 “It was the night before the day fixed for his coronation, and the young King was sitting alone in his beautiful chamber”.

9 “And it seems that from the very first moment of his recognition he had shown signs of that strange passion for beauty that was destined to have so great an influence over his life”.

da floresta, o jovem rei estava fascinado pelas joias, pérolas, mantos das mais refinadas tessituras, estátuas de bronze e ouro, e por todas as raras especiarias que o circundavam em sua atual casa. Esse ambiente o fazia sentir-se enquanto “alguém que buscava encontrar na beleza um antídoto para a dor, um tipo de restauração para sua enfermidade”¹⁰ (WILDE, 2013, p. 255), pois o belo jovem, que outrora corria pela floresta como um Fauno saltitante, agora tentava preencher a própria vida com toda a beleza que lhe era apresentada, com toda a arte que lhe parecia ser indispensável.

O belo necessário, o corpo narcisicamente adorado, a alma purificada pela beleza que lhe é “supostamente inerente”, são ideias que parecem concordar com o estilo de vida do jovem rei que, aparentemente, já se reconhecia enquanto um dândi: um sujeito que materializa a própria vida como uma obra de arte. Em *Tratado da vida elegante*, Honoré de Balzac (1799-1850) discorre sobre essa figura majoritariamente metropolitana, emergente na Inglaterra do *fin-de-siècle* e início do século XX, e afirma que a/o dândi se constitui enquanto um ser de postura intelectual, em detrimento de uma postura burguesa, pois o seu vestuário, o fino falar, a estereotipada extrema “afetação efeminada” – e, por isso, o fato de muitas pessoas confundirem ser dândi com ser “andrógina/o” e/ou “homossexual” –, mas que não a nega, pelo contrário, a valoriza como uma subversão de valores, fazendo parte das características desse indivíduo “supostamente blasé”. Da mesma forma como o jovem rei de nossa história cultiva a bela aparência e não dispensa o ser delicado, o espírito “sagrado”, a ironia de uma retórica detalhadamente trabalhada, a/o dândi busca sempre surpreender o olhar alheio sem, contudo, jamais demonstrar surpresa ela/e mesma/o com aquilo que ela/e materializa discursivamente em suas performances. Trata-se, portanto, de um ser alegórico, refinado, que trabalha na dimensão da ironia, cujo objetivo é sempre causar conforto e

10 “one who was seeking to find in beauty an anodyne from pain, a sort of restoration from sickness”.

veicular através de sua etiqueta mor uma crítica subversiva à sociedade.

“Ele [o dândi] alarga o tempo, pois a elegância dramatiza a vida” (BALZAC, 2009, p. 52), uma ideia que dialoga diretamente com o movimento de performatividade que move a/o dândi; movimento poético e de vida que William Shakespeare (1564-1616) já denotava em suas obras e que até hoje se reverbera no mundo moderno e em suas constantes reformulações¹¹. Sob esse prisma, é intrigante pensar que Oscar Wilde desenhou o jovem de seu conto de fadas à luz dessas ideias, além de se tornar evidente também o porquê de antes termos nos referido ao próprio Wilde como o epítome dos dândis ingleses do final do século XIX, tendo em vista ter sido ele um escritor que tomou a própria vida e obras como grandes oferendas ao Esteticismo, ao culto da arte pela arte, à existência também com uma obra de arte a ser valorizada. Não obstante, nos cabe aqui questionar: seria *The young king* uma denotação literária do “sentimento juvenil” do *fin-de-siècle* que o autor pretendia veicular através de um conto de fadas?

11 Oscar Wilde escreveu, por exemplo, o conto *The picture of Mr. W. H.* inspirado nos sonetos shakespearianos dedicados a uma pessoa ainda hoje “desconhecida”; pessoa que “aparentemente” performatiza em seu corpo um estado de ser “masculina/o” e “feminina/o” ao mesmo tempo, e que, dessa forma, desconstrói noções ontológicas e binárias sobre sexo, sexualidade e gênero (ver: WILDE, Oscar. *The picture of Mr. W. H.* In. _____: *Contos completos*. Tradução, prefácio e notas de Luciana Salgado. Edição Bilingue: Português/Inglês. São Paulo: Landmark, 2013). Essas afirmações podem ser melhor compreendidas se levarmos em consideração os versos de Shakespeare no Soneto 20: “A woman’s face with Nature’s own hand painted, / Hast thou, the master-mistress of my passion; / A woman’s gentle heart, but not acquainted / With shifting change, as is false women’s fashion; / An eye more bright than theirs, less false in rolling, / Gilding the object whereupon it gazeth; / A man in hue all hues in his controlling, / Much steals men’s eyes and women’s souls amazeth. / And for a woman wert thou first created; / Till Nature, as she wrought thee, fell a-doting, / And by addition me of thee defeated, / By adding one thing to my purpose nothing. / But since she prick’d thee out for women’s pleasure, / Mine be thy love and thy love’s use their treasure.” (BOOTH, 1977, p. 163).

Em *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX* (2009), Jon Savage escreve sobre a pré-história do conceito de juventude e afirma que apesar desse termo só emergir no século XX, após o conceito de adolescência ser evidenciado e cristalizado pelos estudos de G. Stanley Hall (1846-1926), ele já era discutido muito antes por uma série de jovens aspirantes a pensadoras/es que se rebelavam com as convenções sociais que insistiam em ver a juventude de forma binária e estanque: ou as/os jovens eram meras/os futuras/os adultas/os, ou irresponsáveis sem futuro. Wilde foi um desses aspirantes, que se arriscou a expor seus pensamentos, considerados modernos demais para o decadentismo vitoriano, em um romance que conflituava a promessa da juventude eterna: *The Picture of Dorian Gray*.

Como Savage afirma, “Wilde dispôs-se a influenciar os jovens. ‘É absurdo falar sobre a ignorância da juventude’, ele escreveu. ‘As únicas pessoas cujas opiniões eu escuto com respeito são as pessoas muito mais jovens do que eu!’” (2009, p. 44). Em vista disso, é perceptível a importância que o autor conferia às/aos jovens silenciadas/os pelas convenções sociais daquela época, uma vez que o próprio Wilde, sob a égide de “a arte pela arte”, cultuava o “espírito juvenil” (que se materializa no/através do corpo) e que o ser humano deveria almejar enquanto transcendência a estigmas e valores sociais, religiosos e culturais, como veremos mais detalhadamente nas cenas subsequentes da história do jovem rei.

A HISTÓRIA POR TRÁS DA HISTÓRIA

Diante das supracitadas palavras, é pertinente refletirmos sobre como a escrita de *The young king* se deu em um momento complexo da história, um momento decadente e ao mesmo tempo renascente. Um período escrito na história da literatura como um “ponto final” ao que vinha sendo desenvolvido desde a Revolução Francesa, inclusive à era Romântica e, ao longo dos oitocentos, o que

resulta em atividades intelectuais, imaginativas e espirituais relacionadas à vida social e cultural. As ideias do referido *fin-de-siècle* estavam devotadas ao chamado Decadentismo, movimento que contribuiu com a disseminação dos primeiros pensamentos a um senso entendido como “verdadeiro” na literatura e na arte, e ao desenvolvimento de uma visão transcendental da vida social. E isso se dava porque o mundo tinha seus últimos vislumbres de um século que culminara com a valorização da arte, do artificial, do antinatural, do excesso e do individualismo (JACKSON, 1922, p. 14-15; LUNA, 2010, p. 13).

Nessa época, e com o ressurgir do interesse das pessoas adultas pelas narrativas maravilhosas, a “literatura infantil”, surgida no final do século XVIII, intensificava-se e era usada como um meio das/os artistas ilustrarem e criticarem a sociedade em que viviam, além de colocarem em questão as condições de vida das minorias das classes sociais – nas quais também estão transpassados saberes relacionados a outros marcadores sociais da diferença, tais como “idade”, “sexo”, “sexualidade”, “gênero”, “território”, “espiritualidade”, “raça”, “etnia”, “espécie”, “língua(gem)” etc. Dessa maneira, os contos de fadas de Wilde, expressões dessa literatura emergente, talvez demonstrem como ele expressou sua herança céltica (de onde provêm as primeiras fontes dos contos, paralelamente às fontes orientais). E apesar de datados erroneamente como da França do século XVII, os contos de fadas podem ser compreendidos enquanto histórias surgidas do que hoje conhecemos como oralitura, passadas de geração em geração, através da oralidade, e surgidas em dias desconhecidos (COELHO, 1987).

Logo, é preciso evidenciar que as estéticas que Wilde usou em seus contos de fadas e em seus escritos, no geral, surgiram para ele como um estilo de vida ao ler o livro *Studies in the history of the renaissance*, de 1873, escrito por Walter Pater (1839-1894), um dos maiores representantes do movimento estético na Inglaterra. Nesses estudos, Pater

escreve sobre o Renascimento italiano, afirmando que este se refere tanto à ressurreição da arte clássica do século XV, sob o qual o mundo estava primeiramente baseado, quanto a um movimento complexo que encara tal ressurreição como um elemento ou sintoma do século XIX, apesar de não poder ser interpretado apenas sob essas perspectivas, tendo em vista a sua complexidade. “A beleza, assim como todas as outras qualidades apresentadas à experiência humana, é relativa”¹² (PATER, 1940, p. vii-viii); assim afirmou o autor, pois Pater interpreta o que é belo ao mundo, na literatura e na arte, em um nível abstrato, sob o qual vivemos e sobre o qual não temos conhecimentos concretos, pois se concentra em uma dimensão relativa, apesar de tal dimensão só ser possível a partir de materializações corporais.

À luz desses fundamentos, Walter Hamilton, em *The aesthetic movement in England*, afirma que a “essência” do movimento estético circundava essas premissas, que concordam com a filosofia de Immanuel Kant (1724-1804) uma vez que “não pode haver nenhuma definição matemática precisa, ou ciência da beleza na natureza, arte, poesia ou música”¹³ (HAMILTON, 1966, p. vii). Em vista disso, definir a beleza, não em sua forma mais abstrata, mas em termos concretos, o que apenas sugerem às pessoas a beleza do mundo ao seu redor, para que assim estas possam achar a fórmula expressiva de determinadas manifestações da vida, deve ser entendido como o objetivo da/o “verdadeira/o” estudante da estética (PATER, 1940, p. vii). Nesse sentido, que estéticas Wilde conferiu aos seus contos de fadas e, mais especificamente, à *The young king*? Que as sucessivas palavras tratem de dar seguimento a esses diálogos fundamentais e meramente contextuais que até aqui foram apresentados, e tentem desvendar as percepções estéticas ilustradas por Wilde na história do jovem rei.

12 “Beauty, like all other qualities presented to human experience, is relative”.

13 “there can be no strict mathematical definition, or science of beauty in nature, art, poetry or music”.

A HISTÓRIA DA COROAÇÃO DE UM DÂNDI

Ultrapassadas essas características contextuais, retornemos ao conto de fadas sobre o qual nos debruçamos: como mencionamos anteriormente, na devida noite de seu reconhecimento e, ao soar das vinte quatro horas no relógio da torre, em seu belo aposento, o jovem rei adormeceu e, ao evadir-se da realidade, ele teve três sonhos. No primeiro, ele se encontrou em um sótão, cercado por várias/os escravas/os esqueléticas/os, trabalhando incessantemente em teares. Quando o jovem percebeu que um dos tecelões estava tecendo “a túnica para a coroação do jovem Rei”¹⁴ (WILDE, 2013, p. 257), este deu um grito de lamento e acordou em seu quarto. Pouco depois, adormeceu novamente e, em seu segundo sonho, ele se encontrava em uma enorme galé movida por centenas de escravas/os nus. Quando lançaram âncora, o escravo mais jovem mergulhou no mar à procura de pérolas, e a cada vez que ele submergia e emergia da água, trazia uma pérola. “Então o mergulhador subiu pela última vez, e a pérola que trazia consigo era mais bonita que todas as pérolas de Ormuz”¹⁵ (WILDE, 2013, p. 257); que segundo o mestre da galé deveria pertencer ao cetno para a coroação do jovem rei, o que o deixou em desespero, ao ponto de gritar e, de repente, acordar-se dentre seus lençóis. Mas não demorou muito, e ele adormeceu e sonhou mais uma vez.

No terceiro sonho, ele se viu em uma floresta, cujos arredores estavam repletos de pessoas trabalhando no leito de um rio seco. Ali perto, em uma caverna, a Morte e a Avareza conversavam, numa perspectiva um tanto ou quanto fabulista, em que esses seres atuam como entidades que possuem poderes sobre essas pessoas, que agora trabalham onde outrora havia água. Falando consigo mesmo, o jovem rei se questionou: “Quem eram esses homens e pelo quê estavam procurando?” Por rubis para a coroa de um rei’, respondera

14 “the robe for the coronation of the young King”.

15 “Then the diver came up for the last time, and the pearl that he brought with him was fairer than all the pearls of Ormuz”.

alguém atrás dele”¹⁶ (WILDE, 2013, p. 258). Então, o jovem se virou e viu um peregrino, e logo lhe perguntou de que rei estava falando, tendo ele mandado o jovem olhar no espelho de prata que ele estava segurando para ter a resposta. Quando o jovem viu o seu próprio reflexo, soltou um lamento e acordou. Já era a manhã de sua coroação.

Profundamente impressionado e se sentindo culpado pelas três revelações evanescentes, que lhe vieram à mente durante seu sono, o jovem rei reagiu de maneira inesperada aos olhos da corte. No dia de sua coroação, todos esperavam vê-lo deslumbrantemente luxuoso, mas quando ele saiu de seus aposentos, a aparência que portava era a mesma que tinha antes de chegar ao reino, a de um pastor de ovelhas, com uma túnica de couro e um rude manto de pele de carneiro, cuja aparência era de alguém que “supostamente” não pode e nem deve ser rei: um “pobre” “jovem” dândi. Após deixar toda a corte chocada com a sua “tola” e “juvenil inocência”, por não corresponder à fina compostura que se espera de um devido rei, ele contou os seus três sonhos às pessoas ali presentes. E, ao chegar à catedral onde o Bispo esperava para coroá-lo, contou suas três visões mais uma vez e, em resposta, o discurso do Bispo foi o seguinte:

‘Meu filho, sou um homem velho, estou no inverno de meus dias, e sei que muitas coisas perversas são feitas neste vasto mundo. [...] Podes fazer com que não sejam? [...] Não é Aquele que criou a miséria mais sábio do que tu? [...] O fardo deste mundo é muito grande para um homem carregar, e a dor do mundo é muito pesada para que um coração a sofra.’¹⁷ (WILDE, 2013, 259-260).

16 “‘Who were these men, and for what were they seeking?’ ‘For rubies for a king’s crown’, answered one who stood behind him”.

17 “My son, I am an old man, and in the winter of my days, and I know that many evil things are done in the wide world. [...] Canst thou make these things not to be? Is not He who made misery wiser than thou art? [...] The burden of this world is too great for one man to bear, and the world’s sorrow too heavy for one heart to suffer”.

Assim, o jovem o questionou: “Dizes isto nesta casa?’, respondeu o jovem Rei, e, ao passar pelo Bispo, subiu os degraus do altar, permanecendo em pé diante da imagem de Cristo.”¹⁸ (WILDE, 2013, p. 260). O jovem que até então era tido como ignorante aos olhos sábios de um “velho” Bispo, foi envolvido pelos raios solares que ultrapassavam as janelas da catedral e teciam ao seu redor uma túnica ainda mais bela. E o seu cajado logo foi coberto por lírios brancos, rosas mais rubras que rubis e folhas de ouro avermelhado. “Ele permaneceu em pé, vestido como um rei, e a Glória de Deus preencheu o lugar, e os santos em seus nichos entalhados pareciam se mover”¹⁹ (WILDE, 2013, p. 260). É com essa imagem, tão irônica, quanto esteticamente exagerada, e que poderia ser facilmente reconhecida como um retrato em movimento, uma vez que a voz narrativa usa um excessivo número de elementos que nos sugerem uma cena detalhadamente desenhada para ser admirada continuamente, incessantemente – ao problematizar noções “supostamente” pré-existentes de “idade” e as relações de saber-poder envolvidas nessas noções –, assim como toda a glória que desceu sobre o jovem Rei, que Wilde nos amaldiçoa com o seu senso atento ao tempo, ao espaço, ao ambiente, e aos seres que, sob a luz de “a arte pela arte”, fundem-se e se valorizam enquanto tais.

Como se não fosse o suficiente, na carta que mencionamos anteriormente, *De profundis*, o seu maior lamento e talvez suas mais sinceras escrituras, Wilde fala sobre toda a áurea que o envolvera ao escrever as supra exemplificadas palavras:

Eu não me arrependo por um único momento de ter vivido por prazer. [...] Não houve prazer que eu não experimentei. [...] Mas continuar

18 “Sayest thou that in this house?’, said the young King, and he strode past the Bishop, and climbed up the steps of the altar, and stood before the image of Christ”.

19 “He stood there in a king’s raiment, and the Glory of God filled the place, and the saints in their carven niches seemed to move”.

com essa mesma vida teria sido errado, por que seria limitante. Eu tive que ir além. [...] É claro que tudo isso está escondido e prefigurado em meus livros. Um pouco disso está [...] em *O Jovem Rei*, precisamente na passagem onde o Bispo diz ao menino ajoelhado, “Não é Aquele que criou a miséria mais sábio do que tu?”, uma frase que quando eu escrevi me pareceu ser pouco mais do que uma frase.²⁰ (WILDE, 1960, p. 531).

Dessa forma, percebemos a fina ironia e o senso ao ser dândi de Wilde, explorado tanto em sua própria vida, quanto em suas obras. Como Balzac afirma, “a vida elegante não exclui nem o pensamento, nem a ciência: ela os consagra. Ele [o dândi] não deve ensinar apenas a desfrutar do tempo, mas a utilizá-lo numa ordem extremamente elevada de ideias” (2009, p. 82). E assim Wilde faz, pois, talvez, o final feliz na história do jovem rei seja paralelamente semelhante ao mesmo que desfrutaram as/os decadentes do *fin-de-siècle* em suas respectivas coroações: “apesar de fazerem a pose de quem está cansado do mundo, os decadentes celebravam uma paixão juvenil pela vida que se reafirmaria depois do holocausto para o qual seus adversários “saudáveis” [os nacionalistas e militaristas oitocentistas] haviam se preparado com tanto entusiasmo” (SAVAGE, 2009, p. 48); pois nada como as nuances do tempo, da vida e da morte para nos provar, num fluxo de vozes conectadas que mutuamente apresentamos e nos permitimos ser apresentados, o quão amargas, doces ou insípidas elas podem ser enquanto seres em constância.

20 “I don’t regret for a single moment having lived for pleasure. [...] There was no pleasure I did not experience. [...] But to have continued the same life would have been wrong because it would have been limiting. I had to pass on. [...] Of course all this is foreshadowed and prefigured in my books. Some of it is [...] in *The Young King*, notably in the passage where the bishop says to the kneeling boy, ‘Is not He who made misery wiser than thou art?’ a phrase which when I wrote it seemed to me little more than a phrase”.

A HISTÓRIA NÃO FINALIZADA

Com vistas a propor uma última e necessária reflexão, gostaríamos de evocar algumas palavras de Michel Foucault (1926-1984), em *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*: “o que se vê não se aloja jamais no que se diz e, por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem” (FOUCAULT, 2000, p. 12). E, por mais estruturalistas que as reflexões desse filósofo nem um pouco estruturalista possam soar, as evidenciamos no intuito de problematizar e avaliar a nossa “narrativa crítica” de *The young king*, uma vez que o nosso objetivo neste trabalho foi o de fazer/criar uma, e apenas uma história sobre esse conto de fadas, a partir das ideias do Esteticismo transpassadas pela temática “juventude” e outras tendências de pensamentos do final do século XIX. Assim, criamos uma história de encruzilhadas, na qual esses diferentes saberes se encontram e se deslocam na produção de outros; saberes de encruzilhadas e gente de encruzilhadas, enfim. Mas, longe de relativizarmos as nossas considerações, ainda é preciso afirmar que concordamos que, talvez, a história do jovem rei se constitua enquanto possível mera representação sintática de uma realidade que não conhecemos, mas desnudada por nossos olhos ao contemplar as evidências e referências que se reverberam ao longo do conto de fadas de Oscar Wilde. Para tanto, que o questionamento a seguir seja entoado da mesma forma como se colocássemos em questão o convencional “felizes para sempre”: qual é a sua leitura de *The young king*?

REFERÊNCIAS

BALZAC, Honoré de. Tratado da vida elegante. In. _____: BAUDELAIRE, C; BALZAC, H; D'AUREVILLY, B. *Manual do dândi – a vida como estilo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BOOTH, Stephen. Ed. *Shakespeare's sonnets*. New Haven: Yale UP, 1977, p. 163.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8º ed. São Paulo: Martin Fontes, 2000.

HAMILTON, Walter. *The aesthetic movement in England*. 3º ed. London: Reeves & Turner, 1966.

JACKSON, Holbrook. *The eighteen nineties: a review of art and ideas at the close of the nineteenth century*. 2º ed. London: Grant Richards Ltd, 1922.

LUNA, Sandra Cristina da Costa. *O príncipe feliz e outros contos de Oscar Wilde: uma tradução literária*. Dissertação de Mestrado. Estudos Anglo-Americanos, variante de Tradução Literária, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

MISKOLCI, Richard. “Nietzsche e Wilde: fragmentos sobre a subversão dos valores”. *Itinerários*, Araraquara, nº 11, 1997, p. 219-261. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107327/ISSN0103-815X-1997-11-219-261.pdf?sequence=1>. Acesso em 13-11-2016.

PATER, Walter. *Studies in the history of the renaissance*. London: Macmillan and CO., 1940.

PUAR, Jasbir K. *Terrorist assemblages: homonationalism in queer times*. Durham: Duke University Press, 2007.

SAVAGE, Jon. *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

WILDE, Oscar. A house of pomegranates. In. _____: *Contos completos*. Tradução, prefácio e notas de Luciana Salgado. Edição Bilíngue: Português/Inglês. São Paulo: Landmark, 2013.

_____. De profundis. In. _____: *The portable Oscar Wilde*. Selected and edited with biographical and critical notes by Richard Aldington. 8° ed. New York: The Vinking Press, 1960.

_____. The ballad of Reading Gaol. In. _____: *The portable Oscar Wilde*. Selected and edited with biographical and critical notes by Richard Aldington. 8° ed. New York: The Vinking Press, 1960.

_____. The picture of Dorian Gray. In. _____: *The portable Oscar Wilde*. Selected and edited with biographical and critical notes by Richard Aldington. 8° ed. New York: The Vinking Press, 1960.

_____. The picture of Mr. W. H. In. _____: *Contos completos*. Tradução, prefácio e notas de Luciana Salgado. Edição Bilíngue: Português/Inglês. São Paulo: Landmark, 2013.

PUBLICIDADE DE ROUPAS DA *DIESEL* NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: POR QUE SER UM '*SMART*' NUM MUNDO DE '*STUPIDS*'?

Sarah da Cunha Santos e Vivian Monteiro

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma recorte do trabalho de conclusão de curso, e aborda a importância do ensino de publicidade de roupas da *Diesel* na sala de aula de Língua Inglesa (LI). Ao escolhermos esta temática, levamos em consideração a sociedade capitalista que é marcada, dentre outras coisas, pelo incentivo ao consumismo desenfreado e ao culto a um padrão estético – determinado por esta mesma sociedade – e, para tanto, se utiliza de modo bastante intenso da linguagem publicitária para atingir os seus fins.

Levando em consideração o *corpus* dessa pesquisa, que se trata de publicidades da campanha *Be Stupid* de roupas da *Diesel* acreditamos que o leitor desses anúncios deve atentar para eles de modo mais crítico para que possa se posicionar como cidadão no mundo e não como mero consumidor passivo. Nesse contexto, a sala de aula de línguas – e, mais especificamente, de língua inglesa, por ser o foco de nossa formação – pode vir a ser um espaço que fomenta reflexões

dessa natureza. Diante disso, este trabalho levanta a seguinte problemática: De que maneira a análise de publicidades de roupas em inglês da campanha *Be Stupid*, da *Diesel*, auxilia na formação de uma consciência mais crítica de alunos leitores de língua inglesa?

Após essas considerações, formulamos algumas hipóteses para nortear esta pesquisa. Primeiramente, a compreensão da ideologia subjacente às publicidades de roupas da campanha mencionada pode auxiliar o aluno leitor de LI a perceber que as manifestações de linguagem não se dão de forma ingênua tampouco aleatória. Em segundo lugar, o estudo dos elementos típicos do texto publicitário em língua inglesa pode favorecer o aprofundamento da sua compreensão.

A principal finalidade desta pesquisa é, portanto, compreender como estudantes de língua inglesa interpretavam textos publicitários e em que medida eles acreditavam que esses textos poderiam auxiliá-los na compreensão leitora do idioma. Além disso, consideramos como objetivos específicos deste trabalho: 1) analisar como a linguagem verbal e a não verbal se aliam nessas publicidades para atrair o leitor; 2) refletir sobre como a linguagem publicitária emitida pela campanha *be stupid*, no que concerne aos aspectos linguísticos e ideológicos, é utilizada para persuadir o leitor a uma tomada de atitude; 3) investigar se, após a aula sobre publicidade, houve um despertar dos estudantes para o estudo de aspectos ideológicos contidos nos anúncios.

O presente trabalho está estruturado em Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise dos Dados e Conclusão. A fundamentação teórica está dividida em quatro tópicos, o primeiro tópico referente à nosso embasamento teórico é intitulado definição, função social e seus elementos típicos que discorre sobre a publicidade, sua função social e como esta é estruturada no que concerne aos elementos constituintes da publicidade. O segundo refere-se as técnicas utilizadas para criação da publicidade, tais como chamar

atenção, despertar o interesse e o desejo para, assim, levar o leitor à compra da mercadoria. No terceiro tópico discutimos sobre o conceito de ideologia e no quarto tópico abordamos o conceito de leitura adotado nesta pesquisa e o estudo de publicidade na sala de aula de LI.

Em seguida, temos a Metodologia utilizada na pesquisa, no que se refere ao corpus, sua tipologia, ambiente de coleta de dados. A análise, intitulada “A abordagem da publicidade no ensino de LI” está dividida em três partes, a saber: publicidade e propaganda; como a publicidade chama atenção do leitor?; *slogan* e imagem. A primeira parte refere-se à distinção entre os dois gêneros, publicidade e propaganda, feita pelos participantes. A segunda trata das imagens que mais chamaram a atenção dos alunos e por qual motivo. E a terceira sobre *slogan* e imagem que foram os elementos mais notados pelos alunos. Por fim, seguem-se as considerações finais desta pesquisa e referências bibliográficas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE PUBLICIDADE: DEFINIÇÃO, FUNÇÃO SOCIAL E SEUS ELEMENTOS TÍPICOS

De acordo com Sandmann (2010), publicidade “é um termo usado para venda de produtos ou serviços” enquanto “propaganda” é usado para propagação de ideias, em seu sentido mais amplo (op.cit.p.9). Nesse caso, a sua função social seria, então, a de divulgar esses produtos ou serviços com vistas à sua venda. Segundo Baudrillard (2002), “essa função ‘objetiva’ permanece em princípio sua função primordial” (op.cit., p.174). Ao ser detectada tal finalidade, instaura-se a necessidade de saber não só que itens ela apresenta para um possível consumo, mas também quais mecanismos ela utiliza para criar nos clientes potenciais o desejo, muitas vezes, desenfreado, pelos produtos.

Deste modo, a publicidade talvez usa-se do mecanismo como mecanismos para despertar o desejo no consumidor através de seus enunciados, ou da articulação

de diferentes linguagens, para cumprir seu objetivo – vender. Mas como seria estruturada uma publicidade? Para Faria e Pinto (2010), “a maioria dos anúncios publicitários tem sua estrutura composicional típica formada por título, imagem, texto, marca ou logomarca e *slogan*” (FARIA & PINTO, 2010, p, 249-250). De acordo com os autores mencionados, o título é uma palavra ou frase que busca fixar a atenção do leitor no produto, geralmente é conciso e positivo; a imagem é a ilustração responsável para compor o anúncio; o texto corresponde à argumentação verbal da publicidade cujo propósito é trazer informações sobre o produto. A marca expõe o símbolo da organização que fabrica o produto; e o *slogan*, que vem próximo à logomarca, corresponde ao ‘lema’ do anúncio, e deve ser marcante para que o seu leitor a memorize. Após exibirmos, brevemente, os elementos típicos de uma publicidade no geral, iremos apresentar os elementos constitutivos da publicidade da campanha *be stupid* da *Diesel* no que concerne à imagem, *slogan*, título e logomarca.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PUBLICIDADE DA CAMPANHA *BE STUPID*, DA *DIESEL*

Neste tópico nos deteremos a apresentar os elementos constitutivos mais evidenciados na publicidade da campanha *be stupid* da *Diesel*, que são: imagem, *slogan*, título e logomarca. Porém, vamos focar em nosso trabalho nos elementos imagem e *slogan*.

Imagem

A imagem é a ilustração da publicidade, é com ela que o anunciante chama primeiramente a **atenção** do consumidor para ler o texto publicitário. Para Sant’Anna (2005, p.180-181) a ilustração “tem de servir para reforçar os valores de atenção, de compreensão, de memorabilidade e de credibilidade do texto”. Então a ilustração é um recurso muito importante pois é primeiramente ela que chamará a atenção do consumidor.

Deste modo, é a ilustração que chama a atenção e estimula no leitor um sentimento, muitas vezes até nostálgico, provocando emoções para que o leitor **deseje** o produto anunciado. Assim, o emprego da cor é um aspecto relevante no que condiz ao contexto publicitário, sendo uma tendência usar sempre cores, mesmo que seja um custo a mais. Segundo Sant’Anna, as cores têm diferentes finalidades numa publicidade, dentre elas: “chamar a atenção, dar mais realismo aos objetos e cenas, estimular a ação, embelezar a peça, torná-la mais atrativa e formar a atmosfera adequada” (op.cit., p.181).

Fig.1²¹

Fig.222

21 http://www.topdesignmag.com/wp-content/uploads/2011/12/Diesel_Be_Stupid_13.jpg. Acesso em 10/10/2015.

22 <http://mastercom.over-blog.com/article-diesel-be-stupid-sexy-print-advertisingcampaign5249151.html>. Acesso em 10/09/2015.

A figura 1 representa o perfil de pessoas transgressoras, sombrias, onde prevalece o corpo magro, quase mortificado. De acordo com Saflate (2010), este padrão foi muito divulgado também nos anúncios da *Calvin Klein* da década de 90, em que as modelos eram de beleza quase anoréxica e se assemelhavam a usuárias de heroína. Ainda segundo o autor, nos anúncios eram apresentadas “modelos magras com olhar fixo e distante, corpo jogado em um canto, pele embebida em suor frio e luz desbotada” (op.cit.p.10). As publicidades desta campanha de corpo mortificado, sombrio, mostram mulheres com maquiagens pesadas e elucidam seu modo transgressor ao mostra-las com jeans rasgado. Elas correspondem ao que Saflate (op.cit.) denomina de destruição e reconfiguração do corpo na publicidade dos anos 90.

Ao mesmo tempo que não vivemos mais essa década, mas o que vemos é que tal modelo publicitário ainda é uma tendência nas publicidades de roupas. Assim, as publicidades disseminam o desejo pela figura transgressiva, muitas vezes, enferma, que corresponde à parte do padrão aceito pela sociedade atual; a *Diesel* vende esse padrão.

Temos também o padrão apresentado na fig.2, o qual é de um corpo magro, porém sadio, malhado, esbelto e bonito, diferente do modelo mortificado, e que ainda está bastante em voga em nossa sociedade. Um corpo com mais curvas, no caso do feminino, que desperta o desejo através da sensualidade expressa pela modelo na figura 2. Esses são os dois padrões que a campanha mencionada em geral revela, pois procura atender a dois tipos de público. Um já está instaurado há algum tempo, o delgado malhado; e o outro está se estabelecendo aos poucos, o anoréxico, à medida que a sociedade apresenta cada vez mais indivíduos com essa característica.

Ao divulgar estes dois padrões estéticos não é apenas o anunciante do produto em foco que lucra, mas vários outros tipos de empresas que possam estar ligados a ele. Por exemplo, as publicidades da campanha mencionada

apresentam modelos com corpos magros do tipo anoréxico ou do tipo ‘sarado’, pele perfeita, maquiagem (ora suave, ora pesada – dependendo do objetivo), cabelos bem cuidados, corpos por vezes tatuados e com *piercings*, dentre outros; e é propositalmente que todo este conjunto é pensado para atrair a atenção dos potenciais consumidores. Sendo assim, não se pretende vender apenas a roupa da marca em questão, mas o padrão de beleza e estética como um todo. Então, se a pessoa não tem aquele corpo, cabelo ou pele da modelo da campanha, ela vai buscar formas de obter o modelo estético ‘ideal’, as empresas unem-se, então, para venderem seus padrões.

Segundo Saflate (2010, p. 5), foi através da mídia que se propiciou o culto “às dietas, ginástica, cosméticos, lipoesculturas e operações plásticas, uma espécie de retórica da reconfiguração plástica”, aspecto fundamental no social contemporâneo. Estes procedimentos de estética são alguns dos produtores desse hiperconsumo. A leitura desses anúncios também faz considerarmos quais ideologias a *Diesel* pretende ‘vender’ para o seu consumidor. A seguir discorreremos sobre o *slogan* da marca.

O SLOGAN ‘BE STUPID’

O *slogan* de uma campanha é algo importante, de acordo com Sant’Anna (2005, p. 171) é como um “lema” que expressa “uma qualidade, uma vantagem do produto, ou uma norma de ação do anunciante.” É possível verificar que na campanha *Be stupid*, a qualidade que é expressa pelo *slogan* tem, à primeira vista, um significado negativo: ‘ser burro’. Porém, se olharmos nas entrelinhas, o *slogan* sugere mais que isso, ele induz o leitor a não pensar, não criticar, mas apenas *ser stupid*; sem medir as consequências. Essa é uma qualidade bem peculiar à campanha pois, através da contraposição entre *smart x stupid*, ela transmite e mantém um estereótipo social – os *inteligentes x os burros* – ou, em outra instância, *os contidos/certinhos (smart) x os inconsequentes/ descolados (stupid)*.

Neste caso, consideramos a presença de um estereótipo, talvez o mais evidente que se pode identificar na campanha é o dos ‘certinhos’ em contraposição aos ‘descolados’. No caso da Fig.2, uma possível leitura que subjaz ao anúncio é a de que os ‘certinhos’ estudam, planejam, não vão às festas com frequência e usam roupas comuns. Por outro lado, os ‘descolados’ são aqueles que aproveitam as festas, a bebida em excesso, extrapolam os limites e usam roupas da *Diesel*. A esse respeito, nos coadunamos com Santos e Monteiro (2015) quando argumentam que “se uma pessoa “*smart*”, bem-comportada e saudável era o modelo considerado ideal em determinadas épocas, agora, a pessoa “*stupid*”, perturbadora e mortificada está no apogeu desta sociedade” (SANTOS e MONTEIRO, 2015, p.3).

Deste modo, o indivíduo que é *smart* pode ser rejeitado por parte da sociedade e a própria palavra adquire uma conotação negativa – pois, num certo sentido, já não significará o adjetivo inteligente – e sim ‘certinho’ numa sociedade que não valoriza esse padrão de comportamento. Então, de que adianta ser *smart* (certinho) num mundo de *stupid*s (transgressivos)? Ou, por outro lado, de que adianta ser *smart* (no sentido usual de inteligente) e não comprar os produtos da *Diesel*? Assim, essa publicidade perpetua o estereótipo do *smart* e do *stupid*, porém procurando levar seus leitores a assimilarem a ideia de que os desinibidos e as pessoas populares são as que compram roupas da *Diesel*. O *stupid* seria ainda aquele que não critica, não analisa, como firmamos anteriormente, mas aceita a proposta da *Diesel* e compra as suas roupas sem questionar.

TÉCNICAS PARA A CRIAÇÃO DAS PUBLICIDADES

Para compreensão das técnicas que são usadas na publicidade para despertar o desejo do leitor à compra nos baseamos em Sant’Anna (2005) quando discorre sobre a teoria dos estados da consciência, identificada pela sigla **AIDA** (*Atenção, Interesse, Desejo e Ação*). Segundo o autor (op.cit.),

para convencer alguém a comprar é necessário incutir-lhe na consciência estes quatro estados; ou seja, se o anúncio conseguir levar o consumidor a esses estados mentais terá como provável consequência a compra do produto.

O autor (op.cit.) faz ainda um percurso pelas teorias da publicidade, e a expõe como a força que aumenta a produtividade em massa, além de conduzir ao objetivo final que é a venda de um produto ou mesmo de um padrão de consumo. Para isso, busca meios de provocar no consumidor emoções que cuidem de impulsionar seu desejo à compra, incitando-o a trabalhar sempre mais para satisfazer tal desejo. Percebemos que estas publicidades não tem o objetivo de levar a massa a compra, uma vez que suas roupas tem um alto custo e que usa aspectos excludentes dentro da publicidade, como por exemplo: os modelos expostos nas imagens que são de etnia branca. As publicidades mostram, assim, um padrão eurocêntrico. Mas, ainda assim, a publicidade interessa, persuade, convence e leva à ação. Sant'Anna (ibid.) explica a diferença entre desejo e necessidade para a tomada de decisões. Segundo ele, a necessidade seria criada em princípio por algo mais 'orgânico', a partir de uma espécie de "ruptura do equilíbrio do organismo" (p. 89). Assim, sentimos sede quando o nosso organismo tem seu equilíbrio rompido por falta de água, nos motivando a fazer movimentos para restabelecê-lo.

Mas, apesar de ser a necessidade que nos motiva, são os desejos que verdadeiramente nos colocam em ação. Dito de outro modo, embora percebamos a necessidade de água quando estamos com sede, é o desejo que impulsionará a nossa ação. Portanto, mesmo que tenhamos a necessidade de beber água, mas se o nosso desejo foi despertado por uma cerveja, por exemplo, iremos tomar a cerveja, ainda que esta não satisfaça totalmente a nossa sede, porque o desejo é o que de fato motivará a nossa ação. Então, a nossa conduta "foi ditada pelo desejo e não pela necessidade" (SANT'ANNA, op.cit., p. 89).

Ciente disto, de acordo com o autor, a publicidade vai fazer um apelo a uma necessidade e, com isso, despertará o desejo no consumidor para induzi-lo à compra. Desta maneira, o autor apresenta os estados da consciência – Atenção, Interesse, Desejo e Ação – como sendo propulsores da compra do produto.

IDEOLOGIA E PUBLICIDADE

Na atualidade, muito se fala sobre ideologia, mas o termo foi originado na fase pós Revolução Francesa, aproximadamente em 1801, num período de confronto de ideias e ideais (cf. LIMA, 2009). De acordo com Fernandes (2008, p. 21), ideologia é “uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica”; o que torna a ideologia um conceito estabelecido por um grupo social que expressa sua história através da linguagem. De acordo com Lima (2009): “tudo o que externamos e expressamos por meio da linguagem traz em si uma carga ideológica representativa da concepção de mundo do grupo social a que pertencemos, numa determinada circunstância histórica” (p. 83). Isso confirma que os aspectos ideológicos nos interpelam e que a linguagem transmite esses aspectos.

Assim, não conseguimos fugir do meio ideológico em que nascemos e vivemos, então, não podemos separar a ideologia da linguagem, nem a dissociar do mundo em que vivemos, e pelo qual somos influenciados. Considerando que em nossa pesquisa a ideologia é um conceito relevante, concordamos com Fernandes (2008) quando assegura que a ideologia se materializa na linguagem, isto é, valores ideológicos são transmitidos às comunidades através dos textos (orais ou escritos) que as circundam no dia a dia. Esses valores ideológicos que permeiam os diferentes grupos sociais não são conhecidos por eles de modo tão consciente, e a prova disto é que tais grupos costumam perpetuar uma ideologia vigente naquele momento histórico, através da propagação

de ideias nas mais diversas mídias, sem ao menos refletirem sobre o que estão veiculando.

Entretanto, os aspectos ideológicos não são estáticos, mas sempre se modificam. A cada momento, novas ideologias vão se impetrando para serem construídos novos modos de pensar e, no que tange à venda de produtos, novos mercados de consumo passam a se formar. De acordo com Saflate (2010), nota-se na retórica do consumo da década de 1990, por exemplo, o aparecimento de estilos de vida até então contrários ao modelo hegemônico divulgado pela mídia global anterior a essa década. Até bem pouco tempo atrás, tínhamos apenas como modelo hegemônico difundido pelas publicidades de roupa, o padrão de corpo violão, para mulheres; o padrão de corpo musculoso malhado, para homens; e o padrão de roupas estilizadas e harmoniosas para ambos os sexos.

Entretanto, o que vemos nas publicidades da campanha *Be stupid*, é que elas, por vezes, adotam e, por vezes fogem, à ideologia desse corpo sarado. Na verdade, tendem a expor mais um padrão de corpo inversamente oposto ao sarado: o mortificado. A campanha emprega um modelo de corpo quase esquelético em seus anúncios. E o padrão de roupas é o *jeans* rasgado, de lavagem descontraída, ao invés do estilo ‘engomadinho’. Deste modo, percebe-se que há uma tentativa, por parte da *Diesel*, de romper com uma ideologia já existente, e ‘vender’ para o cliente uma outra ideologia: a ideia de ter um estilo de vida que vai de encontro ao até então instituído pela sociedade, o do politicamente correto, para um estilo mais transgressor, representativo da modernidade atual²³.

Após o exposto, podemos presumir que a publicidade não visa apenas aproximar-se ou representar certa ideologia, mas também distanciar-se ou mesmo ir de encontro a uma já em voga para promover novos mercados de consumo. No ponto seguinte, teceremos mais considerações sobre as publicidades da *Diesel* concernentes aos seus elementos típicos.

23 Segundo Moita-Lopes, pode-se usar tanto o termo Modernidade atual quanto Pós-modernidade.

LEITURA DE PUBLICIDADE NA AULA DE INGLÊS

A perspectiva de leitura que adotamos nesta pesquisa é a sócio-política, em que a leitura é entendida como prática social, e isto significa considerar seus usos e funções na sociedade, concebendo que o autor escreve para um determinado público leitor, com uma finalidade social. Por sua vez, o leitor constrói sentidos através de suas experiências de leitura e de seu domínio cultural (MONTEIRO, 2003, p, 29). É um desafio uma vez que seu foco não é somente a decodificação do texto a ser lido em sala de aula. Pois tal perspectiva entende o aluno/leitor como construtor de conhecimento, como um leitor e cidadão mais crítico. Por isso se faz relevante o ensino de publicidade no contexto da aula de LI, porque o professor pode ensinar tanto aspectos gramaticais quanto textuais dentro de uma dimensão social.

Evidentemente, o estudo de publicidade pode ser contemplado na sala de aula de qualquer idioma, mas, nesta pesquisa, o foco é a LI, por isso nossa discussão está voltada para ela. Então, por que estudar publicidade na sala de aula de LI? Para possibilitar aos aprendizes uma visão mais crítica dos incontáveis anúncios que se lhes impõem diariamente. Basta abrir a *internet*, e os anúncios aparecem, estejam sendo procurados ou não. Os anúncios publicitários, portanto, fazem parte das práticas de leitura dos alunos. E, ao abrirem *sites* em inglês, o que frequentemente ocorre com os estudantes de LI, os anúncios nesse idioma estarão lá, convidando-os a entrarem no mundo de consumo, muitas vezes exagerado em que não se restringe o número de peças repetidas que se compra e nem por quê comprar uma peça de roupa a cada estação.

O espaço de sala de aula pode ser utilizado para fomentar a exposição de opiniões distintas e visões diferenciadas sobre a temática. Nesse sentido, segundo Mattos (2015), caberá, então, ao professor explorar e negociar as diferenças que podem oportunizar a construção diversificada de sentidos por parte dos alunos. Então a publicidade pode

permitir aos estudantes um diálogo mais aprofundado sobre o anúncio em inglês e levá-los a acessar, em sua leitura, seus conhecimentos culturais e existenciais, suas crenças e compartilhar entre si diferentes leituras e opiniões sobre o mesmo texto publicitário.

Conforme discutido, ao produzir uma publicidade, o anunciante tem como principal objetivo convencer o leitor à compra e, para isto, emprega vários recursos e técnicas. O professor pode lançar mão deste conhecimento para motivar seus alunos a lerem uma publicidade em LI não somente com o fim de decodificá-la, mas interpretá-la de modo mais profundo (BAUDRILLARD, 2002 p.174).

Assim, pode-se mostrar que a leitura de um texto em inglês não é só decodificar palavras isoladas de seu contexto de produção, mas é construir seu sentido a partir desse contexto (MONTEIRO, 2003). Ao falar sobre o processo de interpretação do idioma estrangeiro, Romanelli (2006) afirma que a compreensão dos sentidos de uma palavra numa outra língua “força os alunos a refletirem sobre o significado das palavras dentro de um contexto” (op.cit. p. 7). E ainda argumenta que este tipo de atividade “pode estimular os estudantes a considerarem o contexto, atentando para o significado social das palavras e das frases escolhidas” (op. cit. p, 8). Então, os alunos podem construir o conhecimento de maneira conjunta, já que poderão negociar os significados dos vocábulos na publicidade e adequar com o contexto em que está inserida.

Também consideramos pertinente o estudo de publicidade no ambiente escolar porque os estudantes de LI podem ampliar seu conhecimento de mundo. Ao utilizar o seu conhecimento prévio, o aprendiz poderá ler a imagem utilizada numa dada publicidade, procurando identificar as ideologias presentes no anúncio e, a partir desse estudo, poderá perceber quais são as prováveis ‘intenções’ do anunciante ao veiculá-lo. Deste modo, os alunos não ficarão acomodados, mas estarão procurando detectar o que está nas entrelinhas do texto.

Acreditamos que a importância do estudo de publicidade na aula de LI reside no fato de possibilitar ao aluno de LI uma compreensão mais crítica do mundo ao seu redor e dos próprios conteúdos apresentados em sala de aula. A publicidade, uma vez vista de forma mais aprofundada, poderá gerar um maior diálogo entre o professor e aluno, e entre os próprios aprendizes, trazendo à baila aspectos não só estruturais da língua, mas também sociais e ideológicos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa pode ser classificada como sendo qualitativa e exploratória de acordo com Gil (2002). Ainda segundo o autor uma pesquisa qualitativa é, assim, caracterizada quando o pesquisador se preocupa em compreender e interpretar determinados comportamentos, opiniões e as expectativas dos indivíduos de uma população sobre determinado assunto. No caso desta pesquisa. Assim, como nesta pesquisa buscou-se compreender como estudantes de língua inglesa interpretavam textos publicitários e em que medida eles acreditavam que esses textos poderiam auxiliá-los na compreensão leitora do idioma, podemos classificá-la como qualitativa.

Esta pesquisa tem caráter exploratório, pois para Gil (2002) este tipo de pesquisa caracteriza-se por “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão” (op.cit, 2002, p. 43). Esta pesquisa pode ser considerada de caráter exploratório, pois pela reflexão dos textos estudados sobre publicidades, pôde-se fazer um breve levantamento bibliográfico do tema objeto de nossa discussão, visando um maior entendimento do problema desta pesquisa.

Para essa pesquisa tivemos como participantes alunos da disciplina *Inglês Básico*²⁴, da Universidade Federal de

24 A disciplina Inglês Básico visa levar os alunos oriundos de vários cursos de Graduação a compreenderem textos em língua inglesa.

Campina Grande (UFCG), esta turma era composta por 21 jovens com faixa etária entre 18 e 31 anos. A coleta de dados ocorreu na única aula que nos encontramos, através de um questionário aplicado no início da aula. A aula teve por objetivo auxiliar os estudantes na leitura de textos publicitários em língua inglesa. Iniciamos a aula diferenciando publicidade de propaganda, porém, gostaríamos de destacar aqui que essas questões relativas às diferenças entre gêneros textuais fizeram parte apenas da aula. Em seguida, mostramos a constituição de um texto publicitário: texto icônico – imagem; texto linguístico: título, *slogan*, logomarca e, às vezes, texto argumentativo. Ainda abordamos alguns dos elementos específicos das publicidades em geral, tais como: hipérbole, neologismo, repetição, neologismo, uso do modo imperativo etc.

Depois apresentamos alguns conceitos tais como o conceito de ideologia Saflate (2010) focando na autodestruição do corpo e a ideologia no texto publicitário, Maia (2011) quando faz referência aos aspectos da campanha *be stupid*, em seguida, mencionamos Orlandi (2010), quando afirma que os discursos não são neutros, mas têm natureza ideológica. Terminado a explicação sobre estes elementos de análise de anúncios publicitários, analisamos juntamente com os participantes de nossa pesquisa três publicidades que selecionamos.

No questionário tentamos explorar qual o conhecimento prévio dos alunos sobre publicidade e buscamos saber qual das publicidades expostas despertaram mais a atenção dos estudantes e por quê. O questionário é composto por sete seis, na primeira pergunta pedíamos para que o aluno/leitor observasse as publicidades - que optamos por chamar de texto para que não houvesse menção ao gênero e assim influísse em suas respostas – tendo como objetivo sondar se os estudantes sabiam o objetivo (função comunicativa) de cada texto.

A segunda questão requeria que os alunos explicitassem se os textos se tratavam de uma publicidade ou

de uma propaganda. O terceiro quesito indagava, pedindo a justificativa da resposta, se existia diferença entre publicidade e propaganda ou não. O quarto quesito expunha quatro textos, que eram publicidades da campanha *be stupid*, em que os alunos deveriam assinalar qual (is) chamam (vam) mais a sua atenção. Depois de selecioná-las os estudantes deveriam justificar sua resposta. A quinta questão perguntava se os aprendizes gostaram dos *slogans*/imagens da campanha mencionada e o porquê. O sexto quesito perguntava qual (is) *slogans*/imagens eles não gostaram e porquê. Ademais, depois de discutirmos sobre a tipologia de nossa pesquisa, o seu *corpus*, os procedimentos de coleta dos dados e os procedimentos adotados na análise dos dados, passamos agora para a análise dos dados coletados.

A ABORDAGEM DE PUBLICIDADE NO ENSINO DE LI

Publicidade e propaganda

As questões 1 e 2 pediam para que o participante identificasse o objetivo e o gênero dos textos A e B, respectivamente:



Texto A – Fig. 5²⁵



Texto B – Fig. 6²⁶

25 <https://www.pinterest.com/pin/250372060510526203/>

26 http://the-empegh.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html

Em relação à primeira questão, verificamos que, num universo de 21 alunos, 90% deles (19 participantes) responderam que o objetivo do Texto A era anunciar uma das consequências de beber e dirigir; e 95% dos alunos disseram que o texto B seria responsável por anunciar um produto ou chamar a atenção do consumidor para ele com vistas à sua compra. Podemos afirmar, então, que a maioria dos aprendizes reconheceu o objetivo de cada texto. Vejamos algumas das respostas a seguir:

E1: [Texto A] ressalta ao leitor as consequências de acidentes de trânsito devido a bebida, [quanto texto B] chama a atenção do consumidor para a compra do produto, demonstrando suas qualidades.

E6: [Texto A - seu objetivo seria incentivar o leitor a] não beber e dirigir, evitando o perigo quanto a acidentes, [Texto B tinha o propósito de] anunciar um novo modelo de carro (XFR).

A partir desses dados, podemos verificar que no pré-teste, alguns alunos puderam verificar a primeira função da publicidade proposta por Baudrillard (2002, p. 174), qual seja: “divulgar as características desse ou daquele produto para promover-lhe a venda”. Ao analisarmos a questão 2, referente à identificação do gênero de cada texto (o texto A se tratava de uma propaganda enquanto o texto B de uma publicidade), percebemos que 86% dos alunos não distinguiram os termos publicidade e propaganda, embora reconhecessem suas funções distintas. Observemos as respostas de alguns destes estudantes:

E1: [Texto A]: Publicidade. [Texto B]: Propaganda.

E9: [Texto A]: Publicidade. [Texto B]: Propaganda.

Por outro lado, 14% da turma, o que equivale a três participantes, respondeu que o texto A correspondia a uma propaganda ao passo que o texto B se tratava de uma publicidade:

E10: [Texto A]: Propaganda. [Texto B]: Publicidade.

E12: [Texto A]: Propaganda. [Texto B]: Publicidade.

A terceira pergunta consistia em saber se o aluno considerava que publicidade e propaganda eram coisas distintas e, se assim o considerasse, apresentar quais eram suas diferenças. Todos os estudantes responderam à questão destacando que se diferenciavam. Porém, apresentaram uma justificativa diferente da que defendemos em nosso arcabouço teórico, pois 19 dos 21 estudantes, afirmaram que a propaganda tinha como objetivo primordial a venda de uma mercadoria²⁷, ao passo que, a publicidade seria a divulgação de uma ideia ou o alerta sobre determinado problema social. Vejamos algumas respostas de estudantes que se adequam ao conceito adotado por essa pesquisa:

E10: Penso que sim. Publicidade tem o objetivo de vender produtos, bens e serviços. Propaganda além disso pode agregar outros fatores/informações ... ter uma atividade ou abrangência maior.

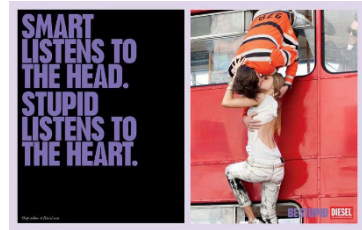
E12: Sim, a propaganda tem por objetivo alertar ou falar/discutir sobre algum

Estes participantes deram, portanto, uma justificativa que se adéqua ao conceito de publicidade aplicado nesta pesquisa. No tópico seguinte, discorreremos sobre a questão 4 e as leituras desenvolvidas pelos estudantes a partir dela.

COMO A PUBLICIDADE CHAMA ATENÇÃO DO LEITOR?

A questão 4 pedia para que os participantes observassem as quatro publicidades a seguir, da campanha *be stupid* da *Diesel*, e assinalassem qual ou quais delas tinham chamado mais a sua atenção e porquê. Vejamos os anúncios expostos no pré-teste:

²⁷ Propaganda, de acordo com Sandmann (2010) é usado para propagação de ideias, em seu sentido mais amplo, enquanto publicidade é um termo usado para venda de produtos ou serviços (op. cit. p. 9).

Text 1, Fig. 3²⁸Text 2, Fig. 4²⁹Text 3, Fig. 5³⁰Text 4, Fig. 6³¹

Nesta questão, tínhamos como propósito investigar se eles apontavam alguns dos elementos típicos da publicidade, tais como o *slogan*, título, imagem, como fatores despertadores da atenção deles. Verificamos que algumas das respostas expunham as razões pelas quais os estudantes consideraram os anúncios interessantes, ora por provocar neles um sentimento de identificação, ora por provocar um sentimento de estranhamento.

28 Disponível em <<http://www.beautycrazed.ca/2010/08/why-be-stupid-diesel-has-few-good.html>> Acesso em 15/10/2015.

29 Disponível em <<http://www.mediashow.ro/398928>> Acesso em 18/11/2015. O governo vai te odiar.

30 Disponível em <https://dpff.files.wordpress.com/2010/08/diesel_be_stupid_2010_dsp_goodbyeinhibitions.jpg> Acesso em 09/09/2015. Adeus inibições.

31 Disponível em <http://artatm.com/wp-content/uploads/2010/03/Diesel_Be_Stupid_16.jpg> Acesso em 10/10/2015. Os certinhos ouvem a cabeça, os ousados ouvem o coração.

E2: [Texto 1] pelo fato inusitado da mulher bebendo água na bota.

E7: [Textos 1 e 3] Por utilizar[em] situações incomuns para a sociedade, no sentido de escandalizar; usar seus extremos, fazer o que lhe der vontade ainda que [isso seja] incomum.

E10: [Texto 2] Porque ódio é um sentimento extremo.

E17: O texto 1 chamou mais minha atenção pelo fato de que mostra uma mulher bebendo algo de forma “imprópria” e não higiênica, causando assim um impacto maior. O texto 4 foi mais impactante pela possibilidade de um acidente, pelo comportamento inconsequente dos personagens.

A imagem de uma jovem bebendo água de maneira inusitada – a partir de uma bota – (Texto 1) e a imagem de dois jovens se arriscando para se beijarem (Texto 4) surpreendem alguns jovens. Com estas respostas, observamos que este aspecto vai de encontro à ideia de que jovens não têm limites e são mais liberais, uma vez que estes que responderam ao questionário, por exemplo, têm uma postura mais conservadora diante das imagens exibidas.

Verificamos que E2 acha o fato ‘inusitado’, ou seja, algo não usual, que se difere do esperado, causando um estranhamento. E7 verificou que nas *os textos 1 e 3* as situações são incomuns em relação à sociedade que vivemos, uma vez que estimulam o seu leitor a fazer o que tiver vontade. Talvez por isso escandalizem, por ‘usar os extremos’. Tomando como base o comentário de E10, que achou que o texto 2 incitava o ódio, e esse era um sentimento considerado por ele ‘extremo’, podemos pressupor que, para o aluno, o ódio é um sentimento distante de seus princípios. E17 considerou o Texto 1 impactante por ser uma maneira imprópria, ‘não higiênica’, de tomar uma bebida. Isto mostra que o estudante considerou que esta seria uma forma bizarra de beber algum tipo de

líquido, pois está, de certa forma, muito próxima à sujeira. Quanto ao texto 4, o mesmo aluno chama de inconsequente a maneira que os personagens se expõem ao perigo.

Podemos, assim, verificar que as publicidades chamam atenção destes estudantes de uma maneira diferente, pois não os atraem, mas os escandalizam. E o elemento típico que parece ser mais preponderante nesse primeiro estágio da AIDA - o despertar da atenção - é a imagem. Ao menos nessa amostragem, tomando como base os comentários dados pelos alunos, a *Diesel* não conseguiu chamar a atenção do público-alvo, o jovem, de forma positiva, mas de modo negativo, pois os jovens não se identificaram com os comportamentos ditos transgressivos e nem com a ruptura de padrões sociais, talvez se distanciem do ponto de vista ideológico destes participantes. Analisando os dados pelos pilares propostos por Sant'Anna (2005) - AIDA - pudemos perceber que os mais despertados nos estudantes foram a atenção e o interesse. Verificamos que a atenção dos leitores foi despertada pelos anúncios da campanha *be stupid* ora de modo positivo, ora de modo negativo, alguns pela atitude incomum de uma mulher beber água de uma bota, outros estudantes por exortar sentimentos extremos como 'ódio', ou por ser 'não-higiênica'. A seção seguinte aborda os comentários realizados pelos alunos a partir das questões cinco e seis do questionário.

SLOGAN E IMAGEM

As questões 5 e 6 perguntavam sobre as preferências dos alunos com relação aos *slogans* e imagens que compunham as publicidades mostradas na seção anterior. A quinta questão indagava se o leitor havia gostado dos *slogans* e das imagens, pedindo para que o mesmo justificasse sua resposta. Enquanto que o quesito 6 perguntava qual (is) das imagens ou *slogans* os estudantes não gostaram e porquê. Com estas questões, para além dos elementos que queríamos acessar na

questão anterior – título e elementos tipográficos. Faremos aqui o recorte de algumas respostas:

E2: [Textos 1 e 2] Sim, achei que ficou criativo, ou até mesmo, diferente.

E5: Não [gostei da] ideia passada [pelos textos 1, 2, 3 e 4] de ações impulsivas e desprovidas de qualquer racionalização não me parecem apropriadas.

E13: [Texto 4] É uma propaganda que parece ter por objetivo ganhar o cliente fazendo este se sentir poderoso, destemido, etc.

E2 considera o modo como texto verbal e imagem se articulam nos Textos 1 e 2 como sendo “criativo” e “diferente”. Podemos notar, através do comentário do estudante, que a campanha chama a atenção por ser diferente – talvez esse adjetivo tenha sido aplicado como uma forma de contraposição dessa campanha a outras já divulgadas no meio midiático – e é criativa porque, de certo modo, surpreende o seu leitor mostrando algo que se diferencia do comum. Pode-se afirmar que, para E5, essas publicidades mostram ações ‘impulsivas’ e ‘impensadas’ que são, na verdade, características dos anúncios desta campanha. Além disso, segundo o leitor, elas não parecem apropriadas, provavelmente para a sociedade em que vivemos, para o padrão social ainda vigente que se distancia do padrão transgressor.

Já para E13, no Texto 2, tenta-se atrair o leitor através da figura de um jovem que é “poderoso” e “destemido”. Notamos por meio da leitura do estudante, que ele revela uma postura mais crítica em relação ao texto, mostrando que a figura tenta despertar o interesse do seu leitor provocando nele sentimentos e emoções que expressam alegria e descontração.

Dentre os elementos típicos da publicidade pretendidos nesta questão (*slogan*, imagem), verificamos que alguns dos aprendizes fizeram uma análise coerente em relação aos anúncios, destacando alguns destes elementos em suas respostas. Vejamos o que alguns leitores argumentam:

E9: [Texto 1 e 4] *slogans* chamativos assim como imagens marcantes.

E14: [Texto 1 e 4] pois chamam realmente atenção e as imagens reforçam a ideia dos *slogans*.

E9 e E14 verificaram que os *slogans* chamam a atenção e as imagens reforçam as ideias expostas por eles, além de serem marcantes para tentar provocar o interesse do leitor. Deste modo, notamos que os estudantes conseguiram associar a imagem como um recurso que enfatiza a mensagem veiculada pelo *slogan*.

Diferentemente destes, ao responderem à questão 6, outros participantes não gostaram ou não consideraram interessante a proposta da campanha. A seguir faremos um recorte de suas respostas:

E2: [Não gostei da] imagem do texto 3, pois a moça aparece com os seios de fora. Acho que [deveriam] colocar uma outra imagem, até por conta dos públicos que vai ver, tipo as crianças. E o texto 2, pelo fato da frieza do rapaz depois de soltar a bomba.

E3: [Texto 3] Foi algo muito básico, ao meu ver não trouxe nada inteligente, apenas apelação ao corpo.

Nestes casos, pudemos perceber que os valores morais pareceram influenciar as leituras e, conseqüentemente, as apreciações dos alunos. Temos como exemplo E2, o aluno respondeu que não gostou dos textos 2 e 3 devido à possibilidade do público mirim ter acesso a tais publicidades, o que, a seu ver, não seria apropriado. Além disto, ele opina sobre a frieza que é expressa pelo jovem ao soltar uma bomba, que na campanha obedece ao modelo transgressor e se mostra orgulhoso disso, mesmo tendo desempenhado uma ação ‘fora da lei’.

Segundo o comentário de E3, podemos verificar que o mesmo não achou a campanha interessante porque as ações expressas nos anúncios mostram apelações ao corpo, o que

talvez vai de encontro aos princípios morais do participante. É interessante perceber que o aluno tem uma postura diferente do modelo transgressor, demonstrado pela campanha, em relação à ‘amostragem’ do corpo, pois para ele essas publicidades não passam uma mensagem ‘inteligente’, mas apenas contêm muita apelação ao corpo. Acreditamos que as respostas dos estudantes revelam a sua carga ideológica e a sua concepção de mundo. Talvez para a maioria deles, ser uma pessoa que bebe, que se diverte e não pensa nos limites seja algo que não lhes causa admiração. Podemos pressupor que o comportamento transgressivo não lhes pareça tão atraente, por não pertencer à sua concepção de mundo ou ao grupo social em que vivem.

CONCLUSÃO

É fundamental que levemos para sala de aula novos recursos para abordar e estimular a leitura em Língua Inglesa, visto que uma língua não é estática e compreende não só aspectos gramaticais, mas também aspectos de ordem cultural e ideológica. Tendo em vista a concepção de língua adotada por essa pesquisa, esta pesquisa objetivou refletir sobre a importância de analisar alguns recursos empregados pelas publicidades de roupas da *Diesel* para a venda de seus produtos, com vistas a colaborar para uma consciência mais crítica no aluno-leitor de língua inglesa (LI).

Levando em consideração uma hipótese que levantamos no início deste trabalho, a saber: a compreensão da ideologia subjacente às publicidades de roupas da campanha *Be Stupid* da *Diesel* pode auxiliar o aluno leitor de língua inglesa a perceber que as manifestações de linguagem não se dão de forma ingênua tampouco aleatória? Podemos concluir que sim, pois os estudantes discutiram sobre os padrões que são impostos pela sociedade e foi observado que os alunos pensaram no contexto de mundo que estão inseridos. Além disso, percebemos que os estudantes, além de

compreenderem o que estava sendo exposto na publicidade, puderam opinar sem de acordo com os ideais que tem. Pois, muitos mostraram não estarem de acordo com o modo de vida mostrado nas publicidades.

A outra hipótese seria se o estudo dos elementos típicos da linguagem publicitária poderia favorecer a compreensão de uma publicidade em língua inglesa? Consideramos que sim, porque através do estudo dos elementos constituintes da publicidade percebemos, por exemplo, que os estudantes conseguiram associar a imagem ao *slogan* para construir o sentido da publicidade. Apesar de notarmos, que as imagens foram o recurso da publicidade que mais impactou e auxiliou os estudantes na construção dos sentidos, outros elementos também corroboraram para este fim: título e *slogan*.

Com a análise das leituras destas publicidades feita pelos participantes, pudemos verificar que tanto aspectos ideológicos e sociais, quanto elementos verbais e não-verbais que compõem o anúncio foram percebidos por eles. Mas, notou-se que os estudantes em sua maioria tiveram a sua atenção despertada pela imagem, o *slogan* também foi algo que os alunos perceberam, mas a imagem foi o que mais chamou a atenção dos leitores. Apontamos como limitação de nossa pesquisa o fator tempo, pois apesar de termos a oportunidade de aplicar os questionários e ministrarmos a aula, não tivemos oportunidade de fazer um acompanhamento dos alunos ao abordar o conteúdo sobre publicidade em outras aulas. Então, sendo assim, não pudemos verificar se houve o desenvolvimento de uma leitura mais crítica em relação ao assunto estudado, apesar de termos identificado comentários sobre o assunto de forma positiva.

Mas, mesmo assim, concluímos que a leitura de publicidades em sala de aula auxiliou numa leitura mais crítica em relação ao conteúdo.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FARIA, Tatiele J. PINTO, Vera Maria Ramos. *Características do gênero anúncio publicitário sob as óticas de Bakhtin e Bronckart*. In: X CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO. 2010, UENP, Paraná. Disponível em: <<http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/congressoEducacao2010/Tatiele%20J%20faria.pdf>> Acesso em 14/05/2016.

FERNANDES, Claudemar Alves. *Análise do discurso: Reflexões introdutórias*. 2ª Ed, São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MAIA, Midierson. *Enunciação publicitária e Psicanálise: um estudo sobre linguagem, desejo e consumo nos anúncios da marca Diesel*. São Paulo: Trabalho apresentado no DT 02 - Publicidade e Propaganda do XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 2011. In: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2011/resumos/R24-0069-1.pdf>>. Acesso em 10/08/2015.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015

MONTEIRO, Vivian. *Ensino de leitura em língua estrangeira: contribuições de uma prática reflexiva* (Dissertação – Mestrado em Letras). João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2003, 113p.

SAFLATE, Vladimir. *Destruição e reconfiguração do corpo na publicidade mundial dos anos 90*. São Paulo: Revista Comunicação, Mídia e Consumo. V.1, N°2004 ,1. In: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/24/3>>. Acesso em 2015/08/10.

SANDAMANN, A. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANT'ANNA, A. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. 7ed. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

UMA LEITURA DOS EFEITOS DE SENTIDO PRESENTES NA POÉTICA DE ÁLVARES DE AZEVEDO³²

Diana Barbosa de Freitas e José Dino Costa Cavalcante

PALAVRAS INICIAIS

Definir o que é literatura talvez seja uma das mais difíceis questões que norteiam o universo em sua totalidade, tendo em vista que esse campo de estudo abrange diferentes vertentes e perspectivas. *A priori*, podemos dizer que pensar em literatura implica em refletir sobre as infinitas possibilidades de discussão a respeito dos acontecimentos que permeiam a sociedade. Nessas condições, com a literatura adentramos num universo em que o imaginário e o simbólico dialogam e se fundem com os liames que envolvem as esferas sociais. Assim, vemos que a literatura se configura como um espaço capaz de acolher as mais diversas temáticas, haja vista que os escritos literários estão intimamente ligados aos acontecimentos, fatos e experiências que envolvem a sociedade e, em consequência, os sujeitos que nela estão inseridos.

Quando detemos nosso olhar aos movimentos

32 Este artigo é uma versão ampliada, com aprofundamentos teóricos e analíticos, da comunicação oral apresentada no II Encontro Nacional de Estética, Literatura e Filosofia (II ENELF), realizado em Fortaleza, Ceará, em julho de 2015.

literários que surgiram no Brasil, percebemos diferentes visões de mundo, demarcadas pelo estilo, pela temática e, também, pela estrutura escolhida por cada escritor na composição de suas obras, sejam elas em forma de prosa ou poesia. Nesta esteira, dentre os diferentes movimentos literários, vamos refletir, de maneira mais precisa, acerca do Romantismo. Esse período, sendo iniciado por volta do século XIX, se desenvolve pela influência da Revolução Francesa, na qual observamos a queda do absolutismo e a ascensão da burguesia. O liberalismo é, então, a palavra de ordem. Nesse cenário, surge o Romantismo como expressão dos sentimentos dos descontentes com novas estruturas sociais. De acordo com Candido (2000, p. 285), “a crítica romântica brasileira se baseia na teoria do nacionalismo literário, cujo iniciador foi, para a nossa literatura, um estrangeiro; intelectualmente e pelo significado histórico, franco-brasileiro: Ferdinand Denis”. Esse estudioso fez nascer o Romantismo no Brasil, na medida em que produziu escritos acerca da nossa jovem teoria romântica.

Dentro dessa corrente literária, foram inúmeros os escritores que se destacaram aqui no Brasil. Na poética, por exemplo, podemos citar Casimiro de Abreu, Castro Alves e Álvares de Azevedo, que contribuíram em demasia para o fortalecimento desse período literário. A maior parte desses poetas desenvolveu suas produções artísticas ainda na juventude e muitos deles chegaram a falecer na flor da idade. Sabendo disso e partilhando da experiência do PET-Letras/ UFCG (Programa de Educação Tutorial), programa do qual participamos, consideramos voltar nosso olhar acerca das expressões artísticas da juventude demarcadas na poesia, posto que, por trabalhar com eixos temáticos, no ano de 2015, o PET-Letras/ UFCG desenvolveu atividades envoltas no eixo da juventude. Assim, as discussões realizadas sejam em palestras, conferências, sessões de cinema, dentre outras ações propiciadas pelo PET, fomentaram nossas produções científicas.

Nesse sentido, para compreendermos os liames que estão envoltos nos textos desse período literário, objetivamos, com este estudo, analisar os efeitos de sentido apontados a partir das marcas do eu-lírico na produção da jovem poética de Álvares de Azevedo. Para tanto, apoiamo-nos nas contribuições teóricas de Bosi (2014), Moisés (2009), Candido (2000, 2002), entre outros.

Além desta introdução, este trabalho contempla dois tópicos de fundamentação teórica: no primeiro, fazemos uma breve contextualização teórica sobre o contexto histórico do surgimento do Romantismo; no segundo, explanamos sobre a segunda geração do Romantismo, bem como acerca da trajetória poética de Álvares de Azevedo; em seguida, temos a seção de análise e discussão dos poemas selecionados e, posteriormente, tecemos concisas considerações finais acerca da investigação desenvolvida.

O ROMANTISMO: SURGIMENTO E CARACTERÍSTICAS

Antes de discorrermos acerca de como se deu o surgimento do Romantismo, entendemos que se faz necessário atentarmos, primeiramente, para a formação da história literária brasileira. De acordo com Coutinho (2008), na fase colonial do Brasil se tinha uma grande dificuldade em separar a literatura portuguesa da brasileira. Assim, encarou-se o passado literário português como comum a Brasil e Portugal. Os românticos, então, foram os primeiros a sentir que existia um divisor de águas entre as literaturas.

Esse movimento literário foi iniciado na Europa, precisamente na Alemanha do século XVIII, quando Goethe publica *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, obra que anuncia os temas centrais do movimento romântico na Europa, como o sentimentalismo, a idealização da mulher, do amor e a evasão da realidade. Para compreendermos o contexto histórico de surgimento do Romantismo, é imprescindível mencionarmos a Revolução Francesa, ocorrida em 1789. Com

a Revolução, temos o fim do absolutismo, ou seja, a queda do rei. Nesse sentido, há tanto uma revolução política, bem como estética, haja vista que, a partir da ascensão da burguesia, essa nova classe começa a impor seus valores, seus gostos e seus interesses frente à sociedade. Um dos valores burgueses mais evidenciados é o Liberalismo, tanto político quanto econômico, e, de certa forma, também social. Surge, assim, um novo público leitor e consumidor de arte, devido, dessa vez, ao surgimento de outra Revolução: a industrial, de 1750. É esse público que impulsiona a necessidade da produção de uma nova estética. O Romantismo, nessas condições, aparece como representação dos valores e gostos da burguesia em ascensão.

No Brasil, conforme afirma Candido (2008), o movimento romântico coincide com o momento decisivo da definição da nacionalidade, com propósitos expressos de reconhecer e valorizar o nosso passado histórico, embora recente, as nossas origens americanas, as tradições e lendas esboçadas, e de investigar o nosso folclore. Ainda de acordo com Candido (2000), é com o estudo da crítica literária que nós formamos, de certo modo, uma consciência da literatura. Aqui, no Brasil, a crítica passa a se estabelecer justamente a partir do Romantismo.

Ferdinand Denis é o responsável por iniciar, assim, uma jovem teoria acerca do Romantismo brasileiro. Para Candido (2000), as reflexões de Denis podem ser vistas da seguinte forma:

Não se deve imitar servilmente os clássicos; muito menos o Brasil, que, sendo país novo, há de procurar expressão literária própria que exprima seu gênio. A literatura vem de baixo, e os próprios primitivos têm capacidade poética; os primitivos brasileiros são os índios, que conseqüentemente devem ser tema literário e fonte de inspiração. Os sentimentos dominantes na literatura serão portanto o nacionalismo, o

indianismo e o cristianismo, pois este foi o ideal que dirigiu a nossa colonização [...] A língua e as imagens da literatura são, assim, estreitamente ligadas à sociedade (CANDIDO, 2000, p. 287).

Como vemos, Denis parte da ideia de que a produção literária relaciona-se com os aspectos sociais de um dado povo. Dessa forma, em 1886, ao juntar o *Resumo da História Literária do Brasil* ao *Resumo da História Literária de Portugal*, cria a teoria da nossa literatura a partir dos moldes românticos, repercutindo até os dias de hoje. Partindo desse contexto do surgimento do Romantismo brasileiro, nas linhas que seguem, explicitamos as caracterizações das gerações românticas e seus respectivos representantes aqui no Brasil.

Na chamada primeira geração do Romantismo brasileiro, os escritores se empenharam em redefinir a literatura como sendo genuinamente nacionalista, voltada às origens indígenas e às questões culturais, como língua, etnia, religião e tradições de uma forma geral. O principal nome que se destaca nessa primeira geração é, sem dúvida, Gonçalves Dias, grande nome da poesia no romantismo brasileiro, sendo o melhor escritor que encarna o sentimento da escola no Brasil.

A segunda geração baseou-se em uma arte totalmente voltada ao desapego a este nacionalismo, uma vez que observamos um exacerbado sentimentalismo e pessimismo doentio como forma de escapar da realidade e dos problemas que assolavam a sociedade na época. Dentre os principais autores, podemos apontar Junqueira Freire, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela e Álvares de Azevedo. Cabe salientar que este último é o mais destacado de sua geração. Na próxima seção deste trabalho, trazemos reflexões mais aguçadas acerca desse escritor, haja vista que nosso foco é justamente a poética de Azevedo.

E, por último, temos a terceira geração. Esta foi mais voltada para o social, muito difundido pelo poeta Castro Alves com sua obra *Navio Negroiro*. No poema, descrevem-se

imagens e acontecimentos que giram em torno da escravidão e da forma como os negros eram tratados nos navios negreiros. Os poetas pertencentes a essa geração foram muito influenciados pela figura do pássaro Condor, simbolizando a liberdade de uma forma geral. Razão pela qual a poesia é também chamada condoreira, com raízes no famoso escritor francês, Victor Hugo.

Candido (2000, p. 293) nos atenta para o fato de que a crítica literária, surgida a partir do Romantismo “deu amparo aos escritores, orientando-os, confirmando-os no sentido do nacionalismo literário e, assim, contribuindo de modo mais acentuado para o próprio desenvolvimento romântico entre nós”. Vemos, pois, que a escola romântica possui diferentes perspectivas, por essa razão, concordamos com Bosi (2014) quando o autor afirma que seria necessário ter perdido todo o espírito de rigor para querer definir o Romantismo.

A SEGUNDA GERAÇÃO DO ROMANTISMO: ÁLVARES DE AZEVEDO

Como vimos anteriormente, o Romantismo é conhecido por suas três gerações. Nesta seção, daremos ênfase à segunda geração do Romantismo, conhecida como a “Mal do século”. Corroborando das ideias de Bosi (2014) e Broca (1979), podemos dizer que, com essa geração, a poesia brasileira percorre os meandros do extremo subjetivismo. Nessa perspectiva, entre as características gerais do Romantismo, aquela que mais se faz presente na segunda geração do movimento no Brasil é a evasão da realidade. Contudo, essa evasão não acontece no tempo ou no espaço, como na primeira geração. Agora, a fuga da realidade ganha contornos trágicos. É nesse sentido que concordamos com Candido (2002) ao afirmar que:

O decênio de 1850 viu também o que se costuma chamar, à maneira dos portugueses, Ultrarromantismo, tendência que vinha dos

anos 1840 e se expandiu nesse, numa espécie de literatura da mocidade, feita por jovens que, antes das atenuações inevitáveis trazidas pela “vida prática”, deram largas ao que alguns críticos cautelosos do tempo chamavam “os exageros da escola romântica”. Esses poetas levaram a melancolia ao desespero e o sentimentalismo ao masoquismo, além de os temperar frequentemente pela ironia e o sarcasmo, não raro com toques de satanismo, isto é, negação das normas e desabalada vontade de transgredir, que levou alguns deles à poesia do absurdo e da obscenidade (CANDIDO, 2002, p. 51).

Segundo Bosi (2014, p. 109), “alguns poetas adolescentes, mortos antes de tocarem a plena juventude, darão exemplo de toda uma temática emotiva de amor e morte, dúvida e ironia, entusiasmo e tédio”. Nessas condições, percebemos que, na segunda geração romântica, o ceticismo, o satanismo e o pessimismo estavam em evidência. Os poetas dessa fase traziam, em suas produções, um efeito de sinceridade, como quem quer comover o leitor. As circunstâncias da vida de cada um fizeram com que eles realmente vivessem a sua poesia, atingindo, assim, o máximo de emoção. A naturalidade e viveza da expressão daqueles poetas, além dos já notados atributos de espontaneidade, sinceridade e candura, raros na nossa literatura, cominam a estes poetas a admiração e a afeição de seus leitores, até os dias atuais, sendo estes poemas os mais lidos.

Moisés (1985) atenta para o fato de que esse segundo momento romântico desenrola-se mais ou menos entre 1853, período em que publicou-se, postumamente, o livro *Obras Poéticas*, de Álvares de Azevedo, bem como a obra *Trovas*, de Laurindo Rabelo. A segunda geração romântica, ainda segundo Moisés (1985), dura, aproximadamente, dois decênios, nos quais a nação vive sob o reinado de D. Pedro II.

Especificamente, neste período, os poemas ganham contornos trágicos, em que a evasão da realidade, o pessimismo, a dor existencial, o sofrimento, o isolamento e a idealização são características unânimes.

O principal representante do ultrarromantismo no Brasil é o poeta paulistano, com passagem pelo Rio de Janeiro, Álvares de Azevedo. Assim como os outros poetas de sua geração, ele coloca em segundo plano o nacionalismo da primeira geração e passa a explorar a subjetividade, o mundo interior, o que se passa nas profundezas do indivíduo, revelando uma visão trágica da existência. A exaltação dos sentidos a partir de um mundo interior nos faz perceber, como afirma Candido (2000, p. 305), “que Álvares de Azevedo era escritor de tendência universal, menos interessado no particularismo literário [...] Via a literatura mais sob o ponto de vista do valor e do significado geral que do sentimento local”.

Nascendo em São Paulo, no ano de 1831, o poeta pertencia à classe média alta. Estudou na Escola Dom Pedro II e, aos dez anos, falava, lia e escrevia perfeitamente o francês e o inglês. Por ter essa inteligência diferenciada, ingressou aos 16 anos na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Ele também fez parte da Academia Brasileira de Letras (ABL), na condição de patrono, jamais pertenceu, pois a ABL foi fundada em 1897. Em 1852, o poeta sofre uma queda, nas férias, enquanto montava um cavalo, vai ao médico, descobre um tumor na fossa ilíaca e é operado cinco dias após o acidente. Entretanto, o escritor resiste até o dia 25 de abril, quando morre, muito provavelmente de infecção generalizada (BUENO, 2003).

A partir de 1851, Álvares passou a ter fixação pela ideia da morte. Logo, na maioria de seus poemas, essa temática é recorrente, tendo a melancolia e a solidão, além da idealização da mulher, como tema central. Embora falecendo aos 20 anos de idade, produziu uma obra poética de alto nível. Broca (1979) nos lembra que a poesia de Álvares de Azevedo sofreu influência dos poetas como Lord Byron e Musset.

Cabe destacar que o primeiro foi autor de uma criação poética agressiva contra a sociedade em que a figura do poeta confundia-se com a de seus heróis melancólicos, misteriosos e sombrios. O segundo dava ênfase à ironia, ao sarcasmo e à autodestruição.

Em suma, podemos dizer que Álvares de Azevedo foi um dos grandes representantes do Romantismo, especialmente da segunda geração romântica. Conhecido como o poeta da dúvida, ele

é um estudioso dos assuntos que permeiam a existência do ser humano. E não importa sua conduta social ou tratos com os demais seres humanos, o que é realmente relevante é seu comprometimento com o estudo do indivíduo e suas relações com os elementos que o circunscvem, atuando diretamente sobre o mesmo (GASPAROTTO; BÓZIO, 2013, p. 326).

O subjetivismo exacerbado presente na poética azevediana nos faz refletir sobre o tratamento dado aos conflitos do mundo interior dos sujeitos. Por essa razão, interessante se faz determos o olhar aos efeitos de sentido produzidos mediante a poética do nosso jovem e tão talentoso escritor.

OS EFEITOS DE SENTIDO PRESENTES NA POÉTICA AZEVEDIANA

Como vimos nas seções anteriores, a segunda geração do Romantismo particulariza-se na medida em que a produção literária, nesse período, ganha contornos extremamente subjetivos. Dessa forma, deixando de lado questões nacionalistas e sociais, os poetas da segunda geração focam no mundo interior do indivíduo e, com isso, fogem da realidade, dedicando-se aos dilemas mais íntimos da existência.

Nessa seara, Álvares de Azevedo surge como um dos expoentes da chamada geração “Ultrarromântica”, expressando, através de sua jovem poética, os aspectos mais profundos concernentes aos liames do “mal do século”. Na *Lira dos Vinte Anos* (1853), livro que reúne o principal da obra poética de Álvares de Azevedo, encontramos diversos poemas que evidenciam um poeta da dúvida existencial, não chegando jamais a definir-se, haja vista que em toda a sua obra podemos extrair um dualismo irredutível. Como nos indica Gasparitto e Bózio (2013), nessa obra, é possível observar, de um lado, uma poesia mais leve e concordante com a ideologia da sociedade da época, mas, de outro, nota-se um lirismo agressivo, baseado na sátira e no sarcasmo.

Para observarmos os efeitos de sentido apontados na poética do jovem Álvares de Azevedo, selecionamos três poemas que fazem parte da *Lira dos Vinte Anos* (1853), com o intuito de lermos e analisarmos a construção poética e as marcas do eu-lírico na poesia. O primeiro deles trata-se de um dos sonetos mais conhecidos de Álvares de Azevedo. Vejamos:

Pálida, à luz da lâmpada sombria,
Sobre o leito de flores reclinada,
Como a lua por noite embalsamada,
Entre as nuvens do amor ela dormia!

Era a virgem do mar, na espuma fria
Pela maré das águas embalada!
Era um anjo entre nuvens d'alvorada
Que em sonhos se banhava e se esquecia!

Era a mais bela! Seio palpitando...
Negros olhos as pálpebras abrindo...
Formas nuas no leito resvalando...

Não te rias de mim, meu anjo lindo!
Por ti - as noites eu velei chorando,
Por ti - nos sonhos morrerei sorrindo

No tocante à estrutura do poema acima, percebemos, neste soneto, um ritmo regular, com um número de 10 sílabas em todos os versos, podendo ser classificado, portanto, como um soneto decassílabo. Ao fazermos a leitura do soneto, é possível observar as marcas de um eu-lírico que lida, interiormente, com seus conflitos. Aqui, o conflito se dá em torno da existência de um amor idealizado.

No poema, descreve-se a figura de uma mulher, que é vista como algo intocável, desejada somente em sonho e jamais conquistada, pois predomina o sentimento de evasão, de falta de autenticidade. Durante todo o poema, a mulher amada ganha adjetivações que sugerem efeitos de relação entre o amor e a morte. A forma como a poesia é construída nos possibilita dizer há traços caracterizadores dos dois campos semânticos citados anteriormente. O amor idealizado não se concretiza em vida. Parece-nos que apenas a morte é a única saída para a realização desse amor (por ti – nos sonhos morrerei sorrindo).

Outro dado importante sobre o poema diz respeito ao cenário no qual a figura feminina é descrita: a noite, com sua obscuridade e mistério, é espaço de reflexão e observação da mulher amada. Bosi (2014, p. 93) nos revela que, no romantismo, especialmente na segunda fase, “prefere-se a noite ao dia, pois à luz crua do sol o real impõe-se ao indivíduo, mas é na treva que latejam as forças inconscientes da alma: o sonho, a imaginação.”. Como vemos no poema, o sonho e a imaginação são os meios pelos quais os delírios de amor podem se concretizar. Assim, a poesia demarca um sentido de evasão da realidade para que se tenha maior chance de alcançar felicidade, concretizando o tão almejado amor.

Portanto, na jovem poética azevediana, o amor é aquele platônico, em que se tem a idealização da mulher amada. Compara-se a figura feminina a um anjo (Era um anjo entre nuvens d'alvorada). Essa assimilação mulher/anjo nos indica o sentido singelo pelo qual a mulher é concebida. Não se trata da existência de um amor carnal, recheado de erotismo, em que o desejo corporal é fator totalmente significante, mas, sim,

de um amor contemplativo, no qual vemos um sentimento melancólico em torno da figura feminina.

Por saber que a concretização desse amor é inatingível, o eu-lírico procura a evasão e a encontra na morte. É uma paixão impossível, pois ele observa a amada enquanto a mesma dorme. Já no despertar da mulher amada, o eu-lírico a pede para que não ria dele, pois o mesmo velou as noites chorando, demonstrando o medo de amar. Como vemos, o sonho parece ser a única forma de realização desse amor. Através desse soneto, percebemos uma verdadeira tensão entre opostos (angelismo versus erotismo; realidade versus sonho), encontrando uma morada ideal, graças ao fato de haver a contensão da forma, pois se limita a difluente expansão imaginativa. Sendo assim, podemos dizer que as marcas do eu-lírico refletem uma “binomia”, que consiste em aproximar extremos, numa atitude tipicamente romântica, ressaltando a problemática de seu mundo interior.

Os conflitos e contradições do eu-lírico desse poema, bem como de outros produzidos por Azevedo, possivelmente, decorrem da influência do meio literário paulistano, impregnado de afetação byroniana, favorecendo em Álvares de Azevedo componentes de melancolia, sobretudo a previsão da morte, que parece tê-lo acompanhado como demônio familiar. Imitador da escola de Byron, Musset e Heine, o escritor tinha sempre à sua cabeceira os poemas desse trio de românticos por excelência, e ainda de Shakespeare, Dante e Goethe. Assim, podemos dizer que a produção poética azevediana demarca efeitos de sentido que revelam tematizações advindas das leituras feitas por esses grandes autores.

A temática da morte, envolta pela melancolia e pelo pessimismo, por exemplo, aparece na maior parte da poesia azevediana. Vejamos alguns trechos de *Lembrança de morrer*, para observarmos como a morte é concebida e refletida na poética de Álvares:

Quando em meu peito rebentar-se a fibra
 Que o espírito enlaça à dor vivente,
 Não derramem por mim nem uma lágrima
 Em pálpebra demente.

E nem desfolhem na matéria impura
 A flor do vale que adormece ao vento:
 Não quero que uma nota de alegria
 Se cale por meu triste passamento.

Eu deixo a vida como deixa o tédio
 Do deserto, o poento caminheiro
 — Como as horas de um longo pesadelo
 Que se desfaz ao dobre de um sineiro;
 [...]

Se uma lágrima as pálpebras me inunda,
 Se um suspiro nos seios treme ainda
 É pela virgem que sonhei... que nunca
 Aos lábios me encostou a face linda!

De acordo com Gasparotto e Bózio (2013, p. 334), “a morte é um destes temas que são atemporais e que se impregnam no espírito humano em todas as civilizações, das mais diversas formas”. *Lembranças de morrer* se configura como um poema que retrata o apreço pela morte. As materialidades da poesia nos indicam um momento de transição, de passagem entre vida e morte. Interessante se faz perceber que a morte, para o eu-lírico, não deve ser entendida como um momento de derramamento de lágrimas (Não derramem por mim nem uma lágrima/ Em pálpebra demente). Daí decorre um efeito de que a morte parece ser a solução para o enfrentamento dos problemas íntimos do eu-lírico.

As comparações e as metáforas evidenciadas no poema revelam imagens naturais e os sentimentos básicos do eu lírico. Essa flor desfolhada, por exemplo, pode lembrar

a juventude sem viço, ou seja, uma juventude sem grandes alegrias, uma juventude que apresenta vários meandros conflituosos. Além disso, ao comparar a vida ao tédio, o eu-lírico enfatiza o fato de estar desacreditado com sua própria vida e, poderíamos dizer, também, com a sociedade.

Como vimos, a simbologia da morte aparece no poema como forma de fuga da realidade tediosa e não como sinônimo de tristeza. Nesta esteira, o eu-lírico aponta que as lágrimas só seriam derramadas por conta do sonho com a virgem (É pela virgem que sonhei... que nunca/ Aos lábios me encostou a face linda!). Aqui, nós notamos, novamente, a retomada da temática do amor platônico, aquele que nunca poderá se concretizar, pois está inserido no âmbito do sonho, do imaginário.

Sob essa ótica, observamos que, na medida em que analisamos as criações poéticas desse jovem hipersensível, vemos impregnado, em suas poesias, efeitos de ares sarcásticos e irônicos, trazendo temáticas de frustração e sofrimento que, na maioria das vezes, sempre ganham um ar melancólico.

Mesmo sendo o mais precoce dos grandes poetas brasileiros, constatamos que toda a obra de Álvares de Azevedo, criada na sua adolescência, foi extremamente radical e diferenciada para os padrões brasileiros da época. A prova da genialidade desse poeta está no fato de que o escritor, além de fazer parte do Ultrarromantismo, passou a atingir, em alguns pontos, marcas do Simbolismo e do Realismo.

Além das temáticas envoltas na melancolia, na morte, no subjetivismo e no amor platônico, na produção poética azevediana, também há espaço para a ironia, a sátira e o sarcasmo, como podemos ver no poema *Minha desgraça*, que apresentamos logo abaixo:

Minha desgraça, não, não é ser poeta,
Nem na terra de amor não ter um eco,
E, meu anjo de Deus, o meu planeta
Tratar-me como trata-se um boneco...

Não é andar de cotovelos rotos,
Ter duro como pedra o travesseiro...
Eu sei... O mundo é um lodaçal perdido
cujo sol (quem mo dera) é o dinheiro...

Minha desgraça, ó cândida donzela,
O que faz que meu peito assim blasfema,
É ter por escrever todo um poema,
E não ter um vintém para uma vela.

Nesse poema, vemos uma reflexão, através da metalinguagem, sobre o ofício árduo de ser poeta. Essa reflexão é construída com base num forte teor sarcástico, o que evidencia um efeito de ironia na poesia azevediana. É por meio da lamentação, entretanto, que essa crítica à desvalorização do poeta é feita. Aspectos como a solidão, a indiferença, a pobreza, a indignação e a desesperança de exercer esse ofício são colocados em destaque. Com esse poema, observamos um desencanto pela vida, provocado por na terra não ter um amor correspondido, por saber que o mundo é um lodaçal perdido, dentre outras questões. A desgraça do eu-lírico o leva a enxergar a vida e o que se passa por ela de forma pessimista, bem como dolorosa.

Assim, no poema, percebemos que, em tom de melancolia, o eu-lírico busca construir a definição do que seria sua desgraça. Essa exposição dos traços que a definem é feita em três estrofes, através do uso da primeira pessoa. Interessante se faz notar também que, na última estrofe, percebemos a marca explícita de quem seria o interlocutor do poema (Minha desgraça, ó cândida donzela). Nessa esteira, notamos, novamente, a presença da figura feminina, embora na condição de interlocutora.

Em suma, nós percebemos, neste poema, mais uma vez, uma reflexão sobre o interior do indivíduo, a partir da subjetividade. Contudo, para além dos conflitos acerca da morte e da mulher amada, como vimos nos poemas anteriores,

em *Minha desgraça* a situação conflituosa se estabelece na medida em que o eu-lírico passa a refletir sobre sua condição de poeta, no que se refere à desesperança de quem vive como um poeta, por conta da desvalorização atribuída a quem faz poesia (É ter por escrever todo um poema,/ E não ter um vintém para uma vela).

Queremos destacar que, ao falar sobre Álvares de Azevedo, muito se discute sobre o problema das relações entre vida e obra. Poucos poetas na literatura brasileira suscitam, como Álvares de Azevedo, tais relações, graças ao fato de haver entre seus escritos e a chamada “Sociedade Epicureia”³³ numerosos ponto de contato. Assim, ao finalizarmos nossa análise, deixamos algumas reflexões e provocações para o leitor: será mesmo que o escritor praticou as estripulias byronianas? As suas poesias e prosas resultam de vivências, de fato, ou apenas de leituras? Até que ponto temos uma realidade e onde começa a fantasia? Como discriminar o plano imaginário do vivido? Essas e outras questões foram levantadas desde os fins do século XIX. Muitos críticos se alinham a facções divergentes e equivocadas em seu extremismo. Mas, na verdade, seja qual for a solução que for dada a esse dilema, não se muda o fato de que tendo realizado ou não as badernas byronianas, permanece inalterado o conteúdo dos escritos azevedianos (MOISÉS, 1985).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar os efeitos de sentido apontados a partir das marcas do eu-lírico na produção da jovem poética de Álvares de Azevedo. Para isso, selecionamos três poemas do escritor, a fim de compreender

33 A Sociedade Epicureia foi um sociedade estudantil criada em 1845 por alunos da Faculdade de Direito do Largo São Francisco. O grupo tinha como inspiração o poeta britânico Lord Byron. O movimento foi fundado pelos então estudantes Aureliano Lessa, Bernardo Guimarães e Álvares de Azevedo.

de que forma, a partir da poesia, são produzidas as marcas de sentido construídas pelo eu-lírico.

Conforme observamos com a breve análise dos poemas selecionados, a obra poética de Álvares de Azevedo é permeada por um subjetivismo intenso, no qual se destaca as relações conflituosas e contraditórias acarretadas pela visão de mundo do eu-lírico, através dos textos literários. Ao discorrermos sobre a poética de Álvares de Azevedo, adentramos em um verdadeiro mundo interior do poeta. Sendo conhecido como “o poeta da dúvida”, seus poemas falam constantemente do tédio da vida, das frustrações amorosas e do sentimento de morte. A figura da mulher aparece em seus versos, ora como um anjo, ora como um ser fatal, mas sempre inacessível.

Esse renomado escritor deixa transparecer em seus textos, através do eu-lírico, a marca de uma adolescência conflitante e dilacerada, representando a experiência mais dramática do Romantismo brasileiro. De todos os poetas de sua geração, é o que mais reflete a influência do poeta inglês Lord Byron, criador de personagens sonhadores e aventureiros. Em alguns poemas, ainda percebemos um eu-lírico que surpreende o leitor, pois além de poeta triste e sofredor, por vezes, mostra-se irônico e com um grande senso de humor, como vimos no poema *Minha desgraça*.

Pensar na jovem poética de Álvares de Azevedo nos faz refletir sobre a atualidade das questões que cercam a juventude. Portanto, compreendemos que os desafios, dilemas e contradições por que passam os indivíduos nessa fase merecem destaque, bem como atenção. É nesse sentido que tivemos o intuito de analisar a criação poética de Álvares de Azevedo, refletindo sobre os efeitos de sentido da visão do jovem eu-lírico em relação ao mundo que o cerca, pois entendemos que as questões do culto ao pessimismo, ao sentimentalismo exacerbado, ao desejo de morrer como refúgio, em decorrência do amor não correspondido, estão intimamente ligadas, também, à fase da juventude, quando as inquietações e os conflitos começam a surgir no mundo

interior dos sujeitos. Percebemos, então, a importância de compreender as relações estabelecidas entre o real e o ficcional, pois os discursos, nesses dois espaços, tendem a significar os sujeitos e os sentidos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000..

BOSI, A. O romantismo. In: *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo, Cultrix, 2014.

BROCA, B. *Românticos, pré-românticos, ultra-românticos: vida literária e romantismo brasileiro*. São Paulo: Polis; Brasília: INL., 1979.

BUENO, A. A idéia da morte em Álvares de Azevedo. In.: *Revista Brasileira*. Fase VII. Abril-Maio-Junho. 2003. Ano IX. Nº 35. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.

CANDIDO, A.; CASTELO, J. A. *Presença da literatura brasileira: história e antologia*. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CANDIDO, A. *O Romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2002.

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

COUTINHO, A. *Conceito de literatura brasileira*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GASPARTTO, B. A.; BÓZIO, J. F. C. A morte no imaginário de um poeta do ultrarromantismo: uma leitura da obra poética de Álvares de Azevedo. In: *Revista Travessias*, v. 7, n. 2, 2013, p. 325-349.

MOISÉS, M. *História da literatura brasileira: romantismo*. São Paulo: Cultrix, 1985.

A FORÇA DO JOVEM, A SABEDORIA DO VELHO E A ESPERANÇA DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DE *TERRA SONÂMBULA*

Jéssica Pereira Gonçalves e Maria Angélica de Oliveira

INTRODUÇÃO

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*

Terra sonâmbula (2007), de Mia Couto, é um dos romances africanos que retratam Moçambique pós-colonização. Através do fazer literário, o autor moçambicano “retrata e refrata” (BAKHTIN 2007) a realidade do seu país devastado pela guerra civil que durou dezesseis anos. Fonseca (2003), a respeito das chamadas Literaturas africanas de língua portuguesa contemporâneas, afirma que “Esse tipo de literatura assumiu a tarefa de reafirmar as identidades essenciais e defender um projeto de nacionalidade” (FONSECA, 2003, p. 63). De acordo com o dito, neste artigo, objetivamos investigar como a identidade do jovem é delimitada nas tessituras do romance, a partir da construção do personagem guerreiro Kindzu.

Em relação ao modelo metodológico adotado, lançamos mão de destacar, para a análise, recortes discursivos (RD) do romance, que denunciam as vontades de verdade e os discursos do contexto sócio histórico, em que a narrativa foi escrita, e que retratam/refratam esse contexto marcado pelos conflitos belicosos. Para isso, nos fundamentamos nas teorias dos estudos discursivos e dos estudos culturais, dentre os autores utilizados, destacamos: Foucault (1999); (2011), Hall (2003); (2011), Fonseca (2003), Baccega (2013), entre outros.

Em sua organização estrutural, o artigo está dividido em duas partes centrais. Na primeira parte, apresentaremos algumas reflexões sobre os conceitos-base nos quais nos ancoramos, dentre eles: discurso, sujeito, identidade e discurso real e ficcional. A parte subsequente apresenta a análise, em que evidenciaremos como ocorreu o diálogo entre o discurso real e ficcional na tessitura da narrativa. Finalizando, expomos as considerações finais, ressaltando que, em se tratando de língua e literatura, o ponto final é apenas representativo.

A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO REAL E O FICCIONAL

Olhar para a linguagem a partir de uma perspectiva discursiva significa ultrapassar os limites da língua fechada nela mesma, para associá-la à história, à sociedade e às vontades de verdade de um tempo. Esse trabalho se dá sobretudo a partir do objeto central dessa perspectiva: o discurso, objeto sócio-histórico-ideológico. Sobre discurso, Orlandi (1999, p.15) afirma que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem”, controlado pelos dispositivos³⁴ das formações sociais, o discurso não é propriedade do sujeito,

34 Por dispositivo, Foucault compreende: um conjunto heterogêneo de instituições e de leis, de coisas e de ideias, de atos e de práticas, de palavras e de textos, de ditos e não ditos. (COURTINE, 2013, p. 27)

nem dele emana, mas nele (no discurso) se constitui historicamente. Segundo Foucault (2005, p.10), “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”. E é, unicamente, através da linguagem que esse “poder discursivo” toma corpo.

Ratificando o exposto acima, a existência do discurso está em relação direta com a história e, embora, seja exterior à língua, sua materialização ocorre através dela, por meio de materialidades discursivas como: textos verbais e não verbais, imagens, gestos. Segundo Pêcheux e Fuchs (In: GADET; HAK, 1990), toda materialidade discursiva pertence ao gênero ideológico, ou seja, as formações ideológicas comportam uma ou várias formações discursivas, as quais derivam das condições de produção. Devemos considerar o discurso ponto de encadeamento dos fenômenos linguísticos/imagéticos e dos processos ideológicos, lugar em que surgem as significações. O objeto central que a AD “produz seu resultado não é um objeto linguístico, mas um objeto sócio histórico, onde o linguístico intervém como pressuposto” (PÊCHEUX, In: GADET; HAK, 1990, p. 188). A propósito desse objeto, afirma Foucault (2005):

o discurso nada mais é do que um jogo de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante. (FOUCAULT, 2005, p. 49):

Referindo-se ao carácter histórico dos discursos, Veyne (2011) destaca que “Como não podemos pensar qualquer coisa em qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento. Tudo o que acreditamos saber se limita a despeito de nós, não vemos os limites e até mesmo ignoramos que eles existem.” (VEYNE, 2011, p. 49).

A partir dessa discussão, esse autor nos ajuda a pensar sobre a relação que se estabelece entre história, língua e discurso. Veyne (2011) evidencia que a produção dos discursos, relacionada diretamente ao contexto histórico e social, interdita dizer qualquer coisa em qualquer momento. A partir dessa constatação, veremos a relação explícita entre a produção discursiva e a concepção de verdade proposta por Nietzsche (2008). Segundo ele, a verdade é:

Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas. (NIETZSCHE, 2008, p. 36).

A partir dessa citação, concluímos que a verdade é também uma construção discursiva, e como tal, é construída historicamente, pois muitas verdades que considerávamos em épocas passadas perderam seu “troquel”. Percebemos como isso ocorre se pensarmos no tratamento dado às crianças e aos velhos em séculos passados. O cuidado, o respeito e a proteção não faziam parte do cotidiano desses sujeitos. As crianças eram consideradas como adultos em miniaturas e deveriam se comportar como tais, precisando, por exemplo, trabalhar para garantir seu sustento. Com isso, não estamos dizendo que muitas crianças não trabalham por seu sustento, em nossos dias. Estamos discutindo que a forma de enxergar essa prática é outra. Tanto é que, no Brasil, por exemplo, o trabalho infantil é crime.

Respaldando-se nessa noção de verdade historicamente construída, Foucault (2005) apresenta os conceitos de: regime de verdade e de vontades de verdade. Para esse autor, o que existe, pois, não são verdades absolutas, mas vontades de verdade que funcionam como um dos mecanismos de controle dos discursos. Foucault (2005) classifica esses mecanismos como: mecanismos internos ao discurso, externos ao discurso e os mecanismos de rarefação dos discursos (ou dos sujeitos). As vontades de verdade, de acordo com esse autor, estariam situadas nos mecanismos externos ao discurso, historicamente constituídas. Portanto, a história é determinante na construção, no controle e na interdição dos discursos e, por essa razão, o pesquisador precisa considerar esse determinante no momento da análise dos discursos, sobretudo na análise do texto literário, dada a relação entre o discurso real e o discurso ficcional. De acordo com Baccega: “A obra literária mantém estreitos laços com a sociedade que a concebeu.” (BACCEGA, 2013. p. 128.)

Entretanto, precisamos atentar para o fato de que, embora relacione-se ao discurso real, a literatura não tem como propósito primeiro relatar o real, o texto literário possui suas especificidades estruturais e estéticas que o singulariza e o distingue dos demais textos da esfera cotidiana, a poeticidade, por exemplo, utilizada por muitos autores, é um dos recursos que permite que o texto literário ultrapasse os limites do real. Segundo Campos (2010):

A literatura não é um simples reflexo, pois seria impossível congelar as distinções de um tempo em uma obra fechada. Por isso, ao utilizar a literatura como fonte de análise de um determinado período histórico, o historiador deve levar em conta que a relação do texto com o real constrói-se segundo delimitações intelectuais próprias de cada época. (CAMPOS, 2010, p. 05).

Como vemos, o discurso literário também possui uma relação inegável com a história e não podemos pensar que ele é apenas um reflexo do real ou a imitação dele. O discurso literário ultrapassa esse limite. De acordo com Magalhães: “Na vinculação da arte com o cotidiano está o fundamento da concepção de que o reflexo artístico não é uma capacidade apriorística do homem, mas que, ao contrário, é uma construção do ir-sendo da humanidade.” (MAGALHÃES, 2011, p. 60). Entre o discurso real e o ficcional, o texto literário parte do real e volta a ele, como meio de reflexão, pois como afirma Gama-Khalil (2010):

O real é demonstrável e não representável em virtude da falta de coincidência topológica entre a ordem pluridimensional do real e a unidimensional da linguagem. Tal descompasso entre a ordem pluridimensional do real e a unidimensional das palavras é que dá vida à literatura. A literatura resiste à semelhança direta com a vida, porém, ao mesmo tempo, toma essa semelhança como objeto de desejo e necessita dessa infinita e impossível relação de similitude com a vida. (GAMA-KHALIL, 2010, p. 190)

Considerando sua relação constitutiva de similitude com a vida, o texto literário retrata e refrata identidades presentes nas formações sociais. Segundo Tutikian (2006, p. 56): “Pensar a literatura é, cada vez mais, pensar a questão da identidade”. Assim sendo, podemos afirmar que Mia Couto, em sua função autor, apresenta-nos as identidades que vão se reconstruindo num contexto pós-guerra. Esse autor moçambicano nos faz pensar na questão nesse contexto de dor, de morte, mas também de força e de esperança. Sobre o aspecto transitório e mutável constitutivo de toda identidade, Coracini (2003) afirma que:

Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. (CORACINI, 2003, p.243)

A partir da discussão proposta pela autora, vemos que não existem identidades estaques e completas. A identidade é algo construído continuamente e não existe uma identidade única. Essa ideia é defendida por um dos principais estudiosos desse conceito, Stuart Hall. Ao apresentar o percurso histórico e as definições propostas para o termo, ele chega a constatação de que a identidade na pós-modernidade é algo fragmentado e incompleto, assim como o são os sujeitos.

Hall (2003) afirma, ao apresentar a influência de Freud para essa definição de identidade, que: “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2011, p. 39). Como vemos, o sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. (HALL, 2011). Essa compreensão da identidade fragmentada e construída continuamente não se restringe às pessoas, ao apresentar reflexões sobre as identidades nacionais, Hall constata que:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo*

que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (HALL, 2011, p. 62, grifos do autor)

Constatamos, assim, que, de acordo com esse teórico, não devemos cair na armadilha de enquadrar tudo como tendo uma identidade definida e imutável. Não podemos mais nos referir aos sujeitos ou nações pensando que iremos encontrar uma identidade única. A diferença é o que constitui os sujeitos e as nações e é justamente a diferença que marca as identidades, ou, a partir de Coracini (2003), as identificações. No item seguinte, buscaremos analisar as identificações/identidades que são tecidas pelo *griot* da modernidade, Mia Couto, buscando evidenciar como ocorreu o diálogo entre o discurso real e ficcional na tessitura da narrativa. Iniciaremos com uma breve apresentação desse tecelão de palavras.

DO TECIDO REAL AO FICCIONAL: A HISTÓRIA DE UMA NAÇÃO

Antônio Emílio Leite Couto ou simplesmente Mia Couto, como é mais conhecido, nasceu em Moçambique, em uma cidade chamada Beira, em 1955. A partir de 1974, Couto passou a dedicar-se às atividades políticas e jornalísticas. Com a independência do país, ele passa a ser repórter e diretor da Agência de Informação de Moçambique. Enquanto jornalista, atuou na imprensa moçambicana por cerca de 11 anos. Nesse contexto, foi convidado para fazer parte da Frente de Libertação de Moçambique³⁵, mas depois de algum tempo,

35 De acordo com Campos (2009), a Frente de Libertação de Moçambique, FRELIMO, iniciou, em 1961, uma luta pela conquista da independência do país. Após a independência, ela passa a comandar o Estado moçambicano. No entanto, o projeto defendido pela Frente acabou desagradando uma parte da população, isso porque todas as

deixou de ser um integrante e passa a ser um dos críticos da Frente, por não apoiar certas ideias defendidas pelo grupo (CAMPOS, 2009). Como podemos perceber, Couto teve ampla participação política e, enquanto moçambicano, sentiu na pele os efeitos da guerra civil.

Esses dados do tecido real, direta e indiretamente, podem ser percebidos em muitos de seus escritos. Segundo Campos (2009), três de seus romances, também conhecidos como “romances de guerra”, denunciam, por meio do discurso ficcional, o contexto da guerra civil, que assolou a nação moçambicana durante 16 anos. São eles: *Terra sonâmbula* (2007), *A varanda do Frangipani* (1996) e *O último voo do Flamingo* (2000).

Em *Terra sonâmbula*, percebemos que a guerra civil, que é do domínio do real, é transposta para as páginas do romance, ou seja, o real é representado por meio do discurso literário, do discurso ficcional. No entanto, esse dado real é descrito através da poeticidade própria da escrita de Couto. O efeito estético faz com que as atrocidades causadas pela guerra sejam descritas de forma poética e, assim, sua leitura, além da reflexão, causa prazer estético. O bordado tecido nos mostra o horror da guerra ornamentados pela beleza do fazer literário.

Terra sonâmbula é publicado em 1992, ano em que tem fim a guerra civil moçambicana. Em seu enredo, Mia Couto apresenta diversos personagens: crianças, jovens, velhos. Todos eles possuem algo em comum: eles fogem da guerra, que representa, em todo o romance, a destruição de tudo o que é vivo. Através da análise do romance, percebemos a construção do discurso da guerra e como esse discurso se

manifestações culturais tradicionais, como os cultos aos antepassados, as crenças, tudo o que era fonte de superstição passou a ser proibido, pois era tido como um sinal de retrocesso. O processo que desencadeou a guerra civil moçambicana é longo, mas, neste breve espaço, é importante destacar que ela ocorreu, pois a RENAMO, Resistência Nacional Moçambicana, com o apoio dos moçambicanos que estavam insatisfeitos com a Frente, iniciam as lutas armadas no país em 1976.

reflete na constituição da identidade da infância, da velhice e da juventude. Através do estético, Mia Couto não apresenta, necessariamente, um relato real da guerra em Moçambique, mas retrata uma realidade situada em um momento histórico específico, o período pós-colonial, em um lugar específico também, Moçambique.

Segundo Hall (2003), o termo pós-colonial: “se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e as colonizadas, de formas distintas, é claro”. (p. 108). Diante disso, é preciso destacar que o pós-colonial traz marcas do período colonial, ele representa mais do que a demarcação de uma cronologia, o “pós”, presente no termo, não representa o fim de tudo o que corresponde ao colonialismo. Em *Terra sonâmbula*, Mia Couto mostra como a força do colonizador ainda é muito presente. Isso se evidencia, por exemplo, ao apresentar Romão, o português que abusa e engravida uma jovem moçambicana órfã, Farida. Vejamos o recorte discursivo (RD) abaixo a fim de exemplificar o dito:

RD¹: Desistiu de esperar e se ergueu de um salto, escapulada, tirando o corpo do alcance das barbas de Romão. Surpreso, o português trancou a voz nos dentes, soprando ameaças. **Memórias antigas da raça lhe avisavam: melhor seria ela se deixar, sem menção nem intenção.** O português **se homenzarrou**, abusando dela todinha. (COUTO, 2007, p. 78, grifos nossos).

No RD¹, a dominação portuguesa está retrata no abuso sofrido por Farida: “se homenzarrou, abusando dela todinha” que não podia escapar do poderio de seu algoz considerando que as “memórias antigas da raça lhe avisavam: melhor seria se deixar, sem menção nem intenção”. Ao engravidar de um homem branco, Farida estava fadada ao sofrimento, pois o menino nasceria mulato e seria rejeitado,

ser mulato significava um “deslugar”, nem pertenceria ao grupo dos negros, muito menos ao grupo dos brancos. Após o nascimento da criança, Farida é obrigada a deixar seu filho em uma roda de enjeitados. Arrepende-se desse ato e, depois disso, passa a sua vida a procurá-lo, sem conseguir êxito. Como vemos, o homem português é o causador desse sofrimento vivenciado por Farida, e, posteriormente, pela criança. Assim como o colonizador português é causador do sofrimento do povo moçambicano.

O filho deixado na roda dos enjeitados é Muidinga. O menino é encontrado, pelo velho Tuahir, quase morto e sem memória, após, dominado pela fome, comer uma macaxeira estragada, pelo velho Tuahir. Esse homem velho sobrevive pelas estradas fugindo da morte. O romance não segue uma estrutura linear, pois apresenta, paralelamente, duas histórias que, a princípio, não se relacionam: a de Muidinga e Tuahir e a de Kindzu. Conhecemos, no decorrer de dez capítulos e pela voz de um narrador em terceira pessoa, as aventuras do jovem Muidinga e do velho Tuahir em busca dos pais da criança. Intercaladas aos capítulos, temos onze cartas, elas foram encontradas pela criança e pelo velho dentro de um machimbombo (ônibus) queimado no meio da estrada e apresentam a história do guerreiro Kindzu. A partir do momento em que Muidinga lê as cartas, passamos a conhecer também as aventuras do guerreiro. Os cadernos são narrados em primeira pessoa, é o próprio Kindzu que conta a sua trajetória.

No decorrer de todo o livro, vemos como o discurso da guerra vai se delimitando através da materialidade do texto, como podemos analisar no seguinte recorte discursivo:

RD² “A guerra tinha morto a estrada” (COUTO, 2007, p. 09).

Essa afirmação está presente logo no início do texto e a partir dela começamos a imaginar o cenário devastador que cerca os personagens. No decorrer do livro, ainda encontramos:

RD³: “A guerra é uma cobra que usa os nossos próprios dentes para nos morder. Seu veneno circulava agora em todos os rios da nossa alma. De dia já não saímos, de noite não sonhávamos. O sonho é o olho da vida. Nós estávamos cegos.” (COUTO, 2007, p. 17)

RD⁴ “O melhor, então, seria fugir? Contudo, para onde? Não havia sítio para onde escapar. A guerra se espalhara por todo o país. Em todo o lado, se repetiam as balas, se espalhavam as apressadas sementes da destruição. (COUTO, 2007, p. 31)

Nesses RDs, vemos a denúncia do sujeito autor Mia Couto, que nos apresenta o poder avassalador da guerra, que alcançou toda a sua nação, destruindo mais do que as estruturas materiais, atingindo, principalmente, os sonhos de todo um país.

Assim como os demais personagens, o jovem guerreiro também possui sua vida devastada pela guerra:

RD⁵ Tantas infelicidades me tinham aleijado: o desaparecimento de meu irmão, a morte de meu pai, a loucura de minha família. [...] Eu agora estava órfão da família e da amizade. Sem família o que somos? Sem família, sem amigos: o que me restava fazer? Única saída era sozinhar-me, por minha conta, antes que me empurrassem para esse fogo que, lá fora, consumia tudo. (COUTO, 2007, p. 27).

No RD⁵, vemos que o autor lança mão do termo “fogo” enquanto metáfora para a guerra, dado que ambas possuem o poder de destruir, devastar tudo o que encontram pela frente, como acontece com a vida de Kindzu. Sua família é destruída no momento em que a guerra chega até eles, seu irmão mais novo desaparece, seu pai morre, sua mãe não o quer por perto,

seu único amigo, Surendra, também não permanece ao seu lado. É neste momento de falta de esperança e amparo que o jovem decide fugir da realidade em que vive e prende-se a um único desejo, ser um guerreiro:

RD⁶ Nesse desespero me veio, claro, um desejo: me juntar aos naparamas. Sim, eu queria ser um desses guerreiros de justiças. Já me via, tronco despido, colares, fitas e feitiços me enfeitando. Sacudi a ideia, tocado pelo medo. Eu me dividia entre a escolha de um destino de briga e a procura de um cantinho calmo, onde residisse a paz. (COUTO, 2007, p. 29).

Como podemos perceber através desse recorte discursivo, engana-se quem pensa que os personagens do romance são apenas vítimas da guerra. Mia Couto consegue imprimir poder a eles, o poder de sonhar. Foucault (1999), ao discutir sobre as relações de poder, traz a seguinte constatação:

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. (FOUCAULT, 1999, p. 35)

Podemos perceber isso no romance, os personagens não estão apenas subjugados à guerra. Embora tenha proporcionado dor e sofrimento, a guerra não é capaz de destruir os sonhos e a humanidade preservada por esses personagens. Ao contrário, apesar dela, estabelece-se a possibilidade de sonhar, de criar laços de amizade e amor,

como vemos pela relação entre os personagens que ganham mais destaque na narrativa: a criança Muidinga e o velho Tuahir e o jovem guerreiro Kindzu, seu pai Taímo e Farida, a mulher pela qual o guerreiro se apaixona em meio à guerra.

Vemos, através da leitura do romance, que o poder passa às mãos de Kindzu, quando ele decide sair de sua aldeia e ir em busca de ser um guerreiro Naparama.

RD⁷: “Lhe afaguei o ventre, entregando àquele meu escondido irmão a guarda de minha mãe. Deixei o caminho antigo da casa, olhei a paisagem, o paciente verde. Meus olhos derretiam aquelas visões, fosse para guardar o passado em navegáveis águas. Era noite quando a canoa desatou o caminho. (COUTO, 2007, p. 33).

Percebemos que ele deixa a condição de vítima da guerra e parte com o objetivo de lutar contra ela. Dayrell (2003), ao tentar definir o que é o jovem, traz a reflexão de que a juventude é vista como um momento de crise. Segundo ele “Construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais”. (DAYRELL, p. 41, 2003). Diante disso, podemos confirmar, através da figura de Kindzu, o caráter de crise característico dessa fase da vida. No entanto, os motivos que caracterizam essa crise são bem distintos se levarmos em consideração os demais jovens que não vivenciam as experiências do guerreiro. É por essa razão que se torna pertinente a compreensão de que a identidade do jovem, assim como a da criança e do velho, é transitória, mutável, não padronizável, pois modifica-se a depender dos aspectos sócio-histórico-ideológicos.

No romance, percebemos que o contexto social e histórico é determinante para “moldar” as identidades. Em tempos de guerra, em tempos de fome, as personagens têm seu amadurecimento acelerado e as experiências vividas

fazem com que outros aspectos marquem sua identidade, como a busca pela própria sobrevivência. A sobrevivência das vítimas da guerra forja outras formas de ser criança, jovem, velho, homem, mulher, forja outras identidades.

As identidades da criança, do jovem e do velho oscilam em toda a trama, em um determinado momento, a criança assume a identidade do velho, o velho a da criança e assim sucessivamente. O velho, durante a maior parte da narrativa, ensina e cuida de Muidinga, como vemos em:

RD⁸: “O velho teve de lhe ensinar todos os princípios: andar, falar, pensar” (COUTO, 2007, p. 10).

No entanto, em determinado momento, quando o velho Tuahir é acometido por uma doença e está em seus momentos finais, é a criança que passa a assumir o papel de protetor, tomando para si a responsabilidade de um pai:

RD⁹: “Ele carecia de sua paterna mão. Porém, ao invés de ajudar, o velho lhe pede apoio, Estava com frio, solicitou agasalho. O miúdo lhe cobre com seu corpo. E sente pena de si. Como é que ele, tão menino, tão recém-recente, andava cuidando de seu pai? Como é que a sua mão, do tamanho de um beijo, protegia um homem tão volumoso. (COUTO, 2007, p. 155).

Como vemos, as identidades desses personagens oscilam no decorrer da narrativa, devido à guerra, a criança assume o papel de adulto, o velho o papel de criança, o jovem guerreiro, que era vítima da guerra, passa a lutar contra ela. As fases da vida dialogam e se misturam, não temos identidades fixas, mas identidades suscetíveis à mudança, a depender das necessidades que o contexto impõe.

No romance em análise, percebemos, através da relação entre os personagens, como Mia Couto, *griot da*

modernidade, utiliza a literatura como “instrumento de construção de uma identidade nacional em que aspectos da modernidade coabitam com o tradicional.” (CAMPOS, 2010, p. 12). Ao colocar em jogo o velho e o novo, vemos que assim o autor vai tecendo um projeto de nacionalidade moçambicana em que os jovens e os idosos convivem, aprendem e ensinam mutuamente.

Nesse novo projeto de nacionalidade, a preservação da tradição é um dos aspectos que merece ser considerado, como defende Campos (2010), Mia Couto não propõe, em sua narrativa, que se deve voltar ao passado, mas que esse precisa ser considerado para que o presente seja repensado e que no futuro se tenha uma nação melhor. Como já mencionamos, na narrativa isso se evidencia quando temos sempre a relação entre os jovens e os mais velhos. Os velhos, sábios devido ao tempo, que lhes trouxe ensinamentos, passam esses saberes para os mais novos, futuro da nação, e, em contrapartida, os jovens também têm saberes a transmitir. Ocorre, assim, uma relação dialética entre a tradição e a modernidade.

A valorização da tradição é uma das vontades de verdade presentes no texto que vai de contramão a outra vontade de verdade que parece vigorar na modernidade, a sua desvalorização, como nos apresenta Nora (1993), ao tratar sobre a desritualização presente no mundo moderno. “Valoriza, por natureza, mais o novo do que o antigo, mais o jovem do que o velho, mais o futuro do que o passado.” (NORA, 1993, p. 13). Na narrativa, o papel de preservar a tradição pertence não somente ao velho africano, guardião dos ensinamentos do povo, mas também ao jovem Muidinga que assume igualmente o papel de guardião.

A idade avançada de Tuahir e dos demais idosos, como o pai de Kindzu, Taímo e a portuguesa Virgínia, é fonte de conhecimento e sobretudo de sabedoria, como podemos perceber em

RD¹⁰ “Está tão perto que não resisto a me chegar mais, ouvir sua voz cheia de tempo”. (COUTO, 2007, p. 161)

RD¹¹ “Agora eu entendia as extravagâncias da portuguesa. A dita loucura dela era seu refúgio mais seguro” (COUTO, 2007, p. 170).

RD¹²: Taímo recebia notícia do futuro por via dos antepassados.” (COUTO, 2007, p. 16)

RD¹³: “- Nada. Aqui podemos ver os passantes. Está-me a compreender? – **Você sempre sabe**, Tuahir” (COUTO, 2007, p. 10, grifos nossos)

RD¹⁴ “Tuahir sorri da confissão, **cheio de idade**. ” (COUTO, 2007, p. 64, grifos nossos).

Nos RD¹⁰ e RD¹¹, vemos um pouco de como a velha Virgínia é astuta, ela finge estar louca para não ser incomodada. No RD¹², temos a representação de Taímo, pai de Kindzu. Ele tem visões do futuro e, por essa razão, todos param para escutá-lo. Já nos dois últimos recortes discursivos, podemos perceber como o menino Muidinga respeita o velho, por ele ser o detentor da sabedoria advinda com os anos. Já nos RD¹³ e RD¹⁴ podemos perceber como o fato de ser velho é associado ao poder da sabedoria. As expressões destacadas nos mostram a exaltação da sabedoria desses velhos, adquirida com o decorrer dos anos.

Em *Terra sonâmbula*, percebemos como o poder está relacionado ao saber e, portanto, circula entre as mãos do novo e do velho. E, assim, percebemos uma descontinuidade de certas vontades de verdade construídas sobre esses sujeitos. Como pudemos constatar, em diversas passagens do livro, vemos que o espaço ocupado pelo velho é o de sabedoria, através de sua experiência de vida, ele pode ensinar aos mais novos o que aprendeu com a passagem dos anos. No entanto,

percebemos que a criança possui esse mesmo poder em determinados momentos. No romance, Muidinga assume o papel de guardião da tradição ao ler os cadernos encontrados na estrada. O menino tem um poder que o mais velho não tinha, o poder da leitura da palavra. O mais velho possuía o poder da leitura do mundo, mas era carente da leitura da palavra. Segundo Fonseca (2003), a criança, ao ler as histórias que estão contidas no caderno do guerreiro Kindzu, assume o papel do guardião do saber, o lugar do mais velho. É isso que faz com que a tradição não se perca. Nesse momento também ratifica-se o projeto da nova nação moçambicana, em que jovens, crianças e velhos escrevem sua história. Vejamos neste recorte discursivo:

RD¹⁵ – Que estás a fazer, rapaz? – Estou a ler. – É verdade, já esquecia. Você é capaz ler. Então leia em voz alta que é para me dormecer. O miúdo lê em voz alta. Seus olhos se abrem mais que a voz que, lenta e cuidadosa, vai decifrando as letras. Ler era coisa que ele agora se recordava saber. O velho Tuahir, ignorante das letras, não lhe despertara a faculdade das letras.” (COUTO, 2007, p. 14)

Em todo o romance demarca-se a importância de cada geração para a construção nacional. Em todo o romance, fica demarcada também a importância do narrar histórias, uma vez que é através desse ato que a tradição é repassada. Podemos perceber isso em diversos momentos da narrativa: quando Muidinga, a criança, lê os cadernos para Tuahir, quando o velho lhe conta histórias, quando o Taímo, pai de Kindzu, conta-lhe os seus sonhos, quando Vingínia narra as histórias para as crianças, quando Farida relata a sua triste história de vida para Kindzu, dentre diversos outros momentos. Devido ao curto espaço deste texto, destacamos como exemplo este recorte discursivo, que ilustra o dito:

RD¹⁶ “Conte, tio. Se é uma história me conte, nem importa se é verdade.” (COUTO, 2007, p. 155).

O RD¹⁶ evidencia a importância das narrativas para essa nação. Como vemos, os jovens e os velhos, no decorrer de toda a narrativa, vão tecendo as histórias que dão voz à nação moçambicana, que convive entre a tradição e a modernidade.

Assim como ocorre com a relação entre Muidinga e Tuahir, Kindzu está imbricado em estreita ligação com a tradição. Vejamos o RD¹⁷:

RD¹⁷ “Minhas desavenças, os tropeços que sofria provinham de eu não ter cumprido a tradição. Agora sofria castigos dos deuses, nossos antepassados.” (COUTO, 2007, p 44)

Por romper com a vontade de seu pai, já velho, e seguir seu caminho longe de sua terra e de seu povo, Kindzu acaba por não seguir a tradição, no entanto, isso não significa dizer que ele não a respeitava, pois, como estamos constatando, uma das vontades de verdade presentes no texto é a de que a construção de uma nação moçambicana melhor baseia-se pelo respeito à tradição, mas ao mesmo tempo sem servidão a ela. Também é preciso mudar. Tradição e mudança construirão essa nova identidade.

Vejamos a seguinte sequência:

RD¹⁸ Era justo aquilo? Que mal eu fizera? Ia pondo a vida em racapítulos, havia sim as desvirtudes, bondosas atropelias. Em que vida não figuram? É como não se encontrar pedaço de lenha seca no chão do Inferno. Mas sempre cumpro os comportamentos aconselhados pelos mais velhos. Eu me dedicara a ser filho, aprendedor do meu destino. (COUTO, 2007, p. 43).

O guerreiro é guiado por um sonho, que revela uma vontade de verdade de toda formação social, principalmente das vítimas da guerra:

RD¹⁹ “*O que procuras, afinal? – Vou ajudar a acabar com essa guerra. Me acredita, pai.*” (COUTO, 2007, p. 44, grifos do autor).

Para concretizar esse sonho, ele precisa sair de onde estava, mesmo que, assim, ele precise ir contra a tradição. Ao buscar essa concretização, o guerreiro cumpre um importante papel na narrativa: o de conduzir Muidinga, através de seus escritos, à identificação de sua identidade. Na medida em que o menino vai lendo os escritos, ele vai desvendando quem era antes de ser acometido pela doença que o fez esquecer-se de tudo. O RD²³ ilustra o que o guerreiro busca, ao escrever seus cadernos:

RD²⁰ “– *O que andas a fazer com um caderno, escreves o quê? – Nem sei, pai. Escrevo conforme vou sonhando. – E alguém vai ler isso? – Talvez. – É bom assim: ensinar alguém a sonhar.*” (COUTO, 2007, p. 182, grifos do autor).

No romance, todos os personagens principais acabam morrendo: Tuahir, Kindzu, Taímo, Farida e as demais vítimas da guerra, mas o menino continua vivo. Poeticamente, o autor descreve como Kindzu vê, em uma visão do futuro, a criança seguindo pela estrada morta com seus cadernos em mãos. Sendo assim, vemos que a criança representa uma metáfora, a metáfora da esperança, a criança, símbolo do futuro, continua viva e carrega consigo os cadernos, a tradição, e, dessa forma, poderá continuar a perpetuar a história de seus antepassados e construir uma nação livre de tantas mortes e de tanto sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do romance *Terra sonâmbula*, percebemos como Mia Couto desenvolve sua narrativa através do diálogo entre o discurso real e o discurso ficcional, proporcionando ao leitor a reflexão sobre as atrocidades causadas pela guerra e, ao mesmo tempo, prazer estético. Apesar de todo o sofrimento ocasionado pela guerra, vemos que os personagens não são apenas vítimas dela, pois eles também possuem poder, o poder de sonhar, de estreitar os laços de amizade e de amor estabelecidos entre eles.

A leitura do romance nos possibilita perceber e desfazer vontades de verdade sobre a juventude, a velhice, a infância, sobre a própria guerra. Faz-nos pensar sobre nossas guerras pessoais, elas, talvez, também possam servir para nos proporcionar a capacidade de aprendizado, de luta e de recomeço.

Terra sonâmbula nos faz refletir sobre como o discurso literário pode servir como fonte para que repensemos o discurso real. O romance não apresenta o relato real da guerra, como o fazem os textos jornalísticos e da esfera da história, talvez mais do que esses textos, através do estético, o romance de Mia Couto apresenta como a guerra possui o poder de devastar vidas e deixar marcas atemporais, marcando a identidade de uma nação.

A juventude, retratada através da figura do guerreiro Kindzu, é determinante na narrativa para a construção da identidade da criança, que representa, junto com os demais personagens do romance, a luta da nação moçambicana para renascer das cinzas como a mitológica fênix. A juventude é a fase da vida que possui a força e a capacidade de mudança mesmo em tempos de destruição, mas para isso, ela carece do alicerce da velhice e da esperança da infância.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. A construção do “real” e do “ficcional”. In: FIGARO, Roseli. **Comunicação e Análise do discurso**. Organização. São Paulo: Contexto, 2013.

CAMPOS, J. S. **As representações da guerra civil e a construção da nação moçambicana nos romances de Mia Couto. (1992- 2000)**. Goiânia: Programa de Pós-graduação em História, 2009. Disponível em: https://portais.ufg.br/up/113/o/Disserta_____o_Josilene_Silva_Campos.pdf. Acesso em 06 Ago. 2015.

_____. 2009. **A reconfiguração da identidade nacional moçambicana representada nos romances de Mia Couto**. Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010

COURTINE, J. J. Discurso, história e arqueologia entrevista com Jean-Jacques Courtine. Entrevistador: Cleudemar Alves Fernandes. In: **A (des) ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COUTO, M. **Terra sonâmbula**. São Paulo: companhia das letras, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. (Org). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>. Acesso em: 12/ Dez/2015. Rev. Bras. Educ.[online]. 2003, n.24, p. 40-52.

FONSECA, M. N. S. Velho e velhice nas literaturas Africanas de língua portuguesa contemporânea. In: BARBOSA, S. **Passo e compasso: nos ritmos do envelhecer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1976)**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1ª edição. 1999.

_____. **A ordem do discurso**. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GAMA-KHALIL, Marisa. O espaço metamorfoseado da literatura. In: MILANEZ, N. et GASPARG, Nádea Regina (orgs.). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MAGALHÃES, B. **Discurso, arquivo e literatura**. Rio de Janeiro : 7Letras, 2011.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso**. (Re) ler Michel Pêcheux hoje. Campinas : Pontes, 2003.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2008

NORA, P. **Entre memória e história**. A problemática dos lugares. São Paulo, 1993.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios & procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: UNICAMP, 1990.

TUTIKIAN, J. **A questão da identidade: A África de língua portuguesa.** In: Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 37-46, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/613/444>> Acesso em 06 Ago. 2015.

VEYNE, P. **Foucault, seu pensamento, sua pessoa. Trad: Marcelo Jacques de Moraes.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA E SUA JUVENTUDE APRISIONADA EM *A SAIA AMARROTADA*, DE MIA COUTO

Jaine de Sousa Barbosa e Aluska Silva Carvalho

INTRODUÇÃO

É frequente a presença das personagens femininas como protagonistas de textos literários, sobretudo na produção contemporânea. Algumas delas aparecem enquanto adultas, outras crianças ou jovens que contam e encantam com suas histórias de vida. Todas mostram quão importantes podem ser para a representação de um povo, cultura e história, já que não há sociedade sem mulheres, e é por meio delas que muitas tramas são construídas, a fim de dar voz àquelas que, desde muito, foram silenciadas, e destacar aspectos de sua personalidade e função social.

O objeto de estudo da presente análise será a obra de Mia Couto, renomado escritor africano que traz em suas produções não só marcas de África, do povo e da luta, mas muitas outras temáticas capazes de prender o leitor às amarras de suas tramas repletas de misticismo, mistérios, aventuras e descobertas. O *corpus* escolhido para a análise em questão tem por título *A saia almarrotada* (2009), e conta

a história de uma mulher que teve uma juventude marcada pelo silenciamento e repressão oriundos de uma família de homens e de uma criação patriarcal.

O presente trabalho, que é de cunho interpretativo e bibliográfico, tem como objetivo analisar a construção da identidade na juventude da protagonista do conto durante o seu período de juventude, traçando seu perfil característico e descrevendo os trechos da obra em que ela conta sobre sua personalidade e a relação que tinha consigo e com o mundo que a cercava. A metodologia escolhida para a leitura interpretativa da narrativa foi dividida em etapas. A primeira consistiu na leitura do *corpus* selecionado para nossos estudos e, a partir dele, a escolha do objeto que seria observado dentro da história. Para que isso pudesse acontecer, com a absorção da temática escolhida e aprofundamento dos elementos que compõem o texto, foram necessárias leituras e releituras do material eleito, uma vez que foi nesse exercício que novas descobertas acerca do texto surgiram.

A segunda etapa consistiu em selecionar as obras que podiam atuar como aportes teóricos sobre a temática estudada. Ao observamos o *corpus* escolhido, traçamos um percurso que pudesse facilitar nossa compreensão do que será abordado. Dessa forma, trataremos inicialmente acerca dos contos africanos de um modo geral, observando algumas particularidades de Mia Couto, em seguida abordaremos a questão da identidade, atentando para conceituação e explicitação da mesma; e, por último, veremos acerca da visão do feminino construída pelo escritor da obra em questão.

A terceira e última etapa consistiu na leitura interpretativa do conto. Para compreendê-lo, fizemos a associação com os aportes teóricos, observando como a teoria dialogou com o objeto em questão. Dentro dessa etapa de interpretação, escolhemos trechos da obra em que a voz narrativa aponta a construção da personagem que será aqui discutida.

Para fundamentarmos nossa pesquisa, recorremos aos apontamentos de Vieira (2014), sobre a construção do imaginário e da identidade nos contos africanos; de Santos (2014), informações sobre a dimensão poética e social do feminino nas obras de Mia Couto; de Fernandes (2009), acerca da relação entre literatura e identidade; de Benatti e Souza (2016) e Machado (2011), sobre a construção da representatividade femininas na obra de Mia Couto, de Rodrigues (2014), sobre o estilo de escrita do autor.

IDENTIDADE, FEMININO E A ESCRITA DE MIA COUTO

A literatura africana carrega consigo um grande arsenal de obras repletas misticismo, beleza e uma grande riqueza cultural que busca valorizar um povo, detectar uma história, criticar problemas sociais e mostrar marcas características de uma África repleta de particularidades, dinamismo, ousadia e coragem que ultrapassam as barreiras do tempo e espaço através de suas memórias, valores e vozes

Oriundos da oralidade, os textos africanos trazem muito da ancestralidade e da importância dos *Griôs*, que mantêm viva a tradição de anos. Utilizando a voz como seu principal instrumento, eles são veículos da história e cultura de regiões em que a palavra contada é determinante para perpetuar a identidade de um povo. Essa contação e eternização de histórias são marcas imprescindíveis na grande maioria das sociedades, uma vez que os textos antes de passarem para a forma escrita vieram da oralidade e, segundo Vieira (2014, p. 1), “contar e ouvir histórias constitui, tradicionalmente, uma prática que contribui para a percepção de mundo. O simbolismo da linguagem literária pode suscitar traços significativos de processos socioculturais”.

Esses processos são vistos por meio de gêneros textuais dos mais variados. Os romances, contos, poemas e cantigas atuam como documentos que não apenas encantam leitores, mas denunciam a exploração que foi sofrida desde muito, o

preconceito, a beleza da terra e inúmeras outras qualidades, todas elas carregando tradições repassadas há anos pela fala de homens e mulheres detentores de grande sabedoria. Ainda sobre o papel deles e a relação que exercem na literatura africana por meio da oralidade, Sisto (2013) afirma que

A oralidade na cultura africana é ainda hoje muito valorizada como forma de preservação de sua memória histórica. A narrativa oral é uma atividade assumida pelos griôs: As histórias, aprendidas como herança ancestral, mantém viva a tradição. Houve um tempo em que um contador tradicional, um griô só podia nascer numa família de griôs, ou seja, formavam uma espécie de sociedade de castas. E aprendiam, desde muito cedo, as histórias do seu povo, as lendas, os mitos, as histórias genealógicas; aprendiam ainda a tocar o kora e os tambores e as danças rituais (SISTO, 2013 apud VIEIRA, 2014, p.3).

Muitos escritores alçaram voo na literatura africana e um deles é Antônio Emílio Leite Couto, mais conhecido por Mia Couto, que nasceu em 5 de Julho de 1955, em Moçambique, e é autor de *A saia almarrotada* (2009), conto escolhido como *corpus* para este trabalho. Voltado para o realismo fantástico e uma escrita alegórica, Mia, em suas obras multifacetadas, faz referências aos mitos, às lendas e ao folclore nacional e expõe conflitos existentes entre a imposição dos valores coloniais sobre os valores tradicionais, se utiliza de uma inovação linguística para as falas de suas personagens, traz a homens e mulheres populares, valoriza as tradições de sua terra, faz crítica social, política e

É um escritor que transpõe para a literatura o universo africano no que ele tem de místico, trágico e hilariante, pois ele é visceralmente moçambicano; mais, africano; mais ainda, contemporâneo. Tudo isso é muito, mas pouco

seria se não fosse um escritor profundamente inscrito numa cultura em movimento, com as suas contradições, com uma vontade histórica e pessoal de ser parte dessa cultura (ANDRADE, 2008, p.1).

Muitas são as temáticas abordadas pelo autor em seus textos. Cada obra apresenta especificidades que envolvem o leitor e o conduz aos mundos imaginários e repletos de aventuras e misticismo. O conto faz parte da obra *O fio das missangas* (2009), que contém algumas narrativas cuja temática central é a que observaremos no texto em questão: a construção da identidade feminina. Como sabemos, o feminino, assim como tudo que cerca o seu universo, “sempre foi vítima das mais variadas e distintas formas de castrações promovidas pela sociedade, pois a mesma sociedade encontra-se, desde os primórdios, alicerçada nos princípios morais, sociais e éticos desenvolvidos e instalados pelo patriarcado” (VASCONCELOS, 2014, p.1).

Quando se trata de questões que envolvem identidade na literatura, é impossível não observarmos que nelas estão envolvidos contextos, pessoas e valores emancipatórios, uma vez que problematizam temas que constituem a vida das personagens oriundas da realidade para a ficção e da ficção para o real. De acordo com Erikson (1976),

A identidade é um processo de ajuste do mundo interior da pessoa e daquilo que lhe é externo, ou seja, o social, permitindo-lhe localizar-se no espaço em que está inserida. Isso quer dizer que os fatores políticos, culturais, dentre tantos outros, influenciam sobremaneira o desenvolvimento psicológico, tendo em vista que a identidade é formada a partir de três pontos: um “eu” ativo, o meio ambiente externo a esse “eu” e um mecanismo que permite o ajuste do “eu” com o externo. (ERICKSON, 1976 apud FERNANDES, 2009, p.23).

A identidade está totalmente ligada ao contexto em que a obra foi escrita e é vivenciada por seus personagens, já que sua construção é a construção do significado existencial de um ser. Esses carregam em si ideologias marcadas por tradições, épocas, costumes e convenções sociais, ou, por vezes, podem desconstruir todas elas e formar a própria personalidade. Muitos denominam a identidade como a representação que temos de nós mesmos, que garante sentimento de coesão e de existência e oferece ao sujeito seu lugar de emancipação.

Dessa forma, nosso objetivo pretende destacar como se dá a construção dessa identidade na juventude aprisionada da protagonista do texto lido. Segundo Benatti e Andrade (2016), por feminino, compreende-se não apenas a mulher, mas tudo que se alia a ela, a exemplo, a escrita de Mia Couto. O autor, a partir da situação de seu país, “dá voz àquelas que vivem no silêncio. Dá visibilidade a essas figuras, fazendo-as protagonistas e mostrando as marcas que carregam por viver em uma sociedade patriarcal como Moçambique (BENATTI, ANDRADE, 2016, p.219)”.

“O universo feminino é apresentado, através da ficção, com sensibilidade e sutileza, proporcionando um canal para que essas vozes silenciadas, esquecidas e condenadas à não-existência possam, de algum modo, manifestarem-se (MACHADO, 2011, p.5)”. É nesse universo que as personagens de Mia se encontram e se constroem, cada uma delas com marcas que diferenciam classes sociais, regras de fé, poderio econômico e uma beleza singular, seja nos traços do corpo, nas atitudes para com os outros ou para com suas próprias vidas.

Benatti e Andrade (2006) pontuam que há diferentes representações da mulher na literatura e que vemos na escrita de Mia Couto algo que funciona como uma “denúncia” das condições de tratamento da mulher em uma sociedade patriarcal e machista. Em concordância com elas, Mannoni (1999, p.15 apud BENATTI; ANDRADE, 2006, p. 218) afirma que nesse mundo convencional, em grande parte regido

pelos homens, “a mulher cria para si um universo de infinita riqueza. Essa doçura de viver, por instantes, se destaca, sobre um fundo de violência, de um mundo absurdo em que as existências austeras são codificadas de maneira imutável”.

Mia, “com muitas de suas narrativas, traz ao leitor diferentes formas de dominação e desumanização vividas por personagens femininas. Neste sentido, sua obra é um importante documento – sempre em linguagem permeada de poesia – da condição feminina” (RODRIGUES, 2014, p. 145). Quando descreve mulheres, o que podemos constatar é que a obra de Mia traz muitas personagens femininas que passam por um processo de *apagamento* nas relações diárias com seus parceiros. Segundo Rodrigues (2014, p. 130), esse apagamento é “toda ação que favorece o ocultamento das personagens, que impossibilita que se realizem como ser humano e, sobretudo, como mulher”, e são traços como esses que serão percebidos a seguir.

O RETORNO À MEMÓRIA E UMA JUVENTUDE MARCADA POR SILÊNCIOS

A saia almarrotada (2009) traz a história de uma mulher que relembra sua trajetória de opressão, silenciamento e dor. Através de suas memórias, ela conta como sofreu por ter sido a única mulher entre os filhos e uma garota diferente de todas em sua juventude. Sem voz, desejos ou esperança, a dona da saia almarrotada parece desejar a morte antes mesmo de narrar sua história de vida. Uma epígrafe no início do texto nos dá essa ideia: “Estar morto é uma mentira. O morto apenas não sabe parecer vivo. Quando eu morrer, quero ficar morta. (*Confissão da mulher incendiada*, COUTO, 2009, p. 29). Ingênuo, a menina incendiada recebe esse nome porque, em obediência ao que seu pai fala, põe fogo em seu corpo por não saber discernir o que lhe traria vida ou morte, conforme vemos abaixo:

Eu acreditava que nada era mais antigo que meu pai. Sempre ceguei em obediência, enxotando tentações que piripirilampejavam a minha meninice. Obedeci mesmo quando ele ordenou: - Vá lá fora e pegue fogo nesse vestido! Eu fui ao pátio com a prenda que meu tio secretamente me havia oferecido. (...) Lancei, sim, fogo sobre mim mesma. Meus irmãos acorreram, já eu dançava entre labaredas, acarinhada pelas quenturas do enfim. E não eram chamas. Eram as mãos escaldantes do homem que veio tarde, tão tarde que as luzes do baile já haviam esmorecido (COUTO, 2009, p. 31).

A personagem central do texto se enxerga invisível diante da sociedade e isto acontece porque durante toda sua juventude foi levada a ser introspectiva e viver somente para os afazeres domésticos. Narrada em primeira pessoa, ela conta seus dilemas afirmando que era “mais que fechada, me apurei invisível, eternamente noturna. Nasci para cozinha, pano e pranto. Ensinaaram-me tanta vergonha em sentir prazer, que acabei sentindo prazer em ter vergonha” (COUTO, 2009, p.29). Ao lembrar sua juventude, a mulher recorda o fato de não poder se sentir bela diante das outras meninas, e de não conseguir fazer isso, uma vez que seus responsáveis a proibiam de ter uma vida comum. Em uma de suas falas, ela afirma que “Belezas eram para as mulheres de fora. Elas desencobriam as pernas para maravilhações. Eu tinha joelhos era para descansar as mãos. Por isso, perante a oferta do vestido, fiquei dentro, no meu ninho ensombrado” (COUTO, 2009, p.29).

Filha única em meio aos rapazes, a menina foi criada pelo pai e o tio, que a quiseram casta e guardada para somente cuidar deles. O que resulta dessa criação sem liberdades ou feminilidades é uma tristeza que a separava do tempo e a levava para uma grande isolamento. Há um trecho do conto que afirma que enquanto as outras moças da vizinhança comiam

para não ter fome, ela comia a própria fome, engolindo assim seus desejos, anseios, e descobertas enquanto menina. Sem direito a ter vontades, a jovem vivia em um lar onde a fartura parecia não existir. Seu lugar na mesa era disputado por todos os outros irmãos, que brigavam pelas magras migalhas de comida. Como era a última dos filhos, ela assume seu “lugar de ninguém” quando lembra: “Em casa de pobre ser o último é ser nenhum. Assim eu não me servia. Meu coração já me tinha expulso de mim. Estava desalojada das vontades. E esperava ser a última, arriscando nada mais sobrar” (COUTO, 2009,p.30). É significativo mencionar que a personagem não é nomeada em momento algum do texto. Na hora do jantar era chamada de miúda, e isto revela a ausência de identidade que também perpassava a vida da menina, como vemos no trecho abaixo:

Um pouco para a miúda: assim, sem necessidade de nome. Que o meu nome tinha tombado nesse poço escuro em que minha mãe se afundara. E os olhos da família, numerosos e suspensos, a contemplarem a minha mão, atravessando vagarosamente a fome. Não tendo nome, faltava só não ter corpo (COUTO, 2009,p.31).

A vida de miúda era marcada pela dor, conforme foi explicitado. Sua juventude era repleta de amargura e aprisionamentos. Não havia beleza na felicidade, mas na tristeza e na esperança de um dia encontrar um homem que pudesse modificar uma realidade tão difícil. Por não conhecer a nenhum, ela esperava que em algum momento de sua vida alguém pudesse encontrá-la e libertá-la do que vivia, no entanto isso nunca aconteceu. Diferentemente das mulheres de sua localidade, ela não cantava, mas pranteava sua mera existência e era no derramar de suas lágrimas que encontrava a vaidade e a esperança:

Na minha vila, as mulheres cantavam. Eu pranteava. Apenas quando chorava me sobrevinham belezas. Só a lágrima me desnudava, só ela me enfeitava. Na lágrima flutuava a carícia desse homem que viria. Esse aprincesado me iria surpreender. E me iria amar em plena tristeza. Esse homem me daria, por fim, um nome. Para o meu apetite de nascer, tudo seria pouco, nesse momento (COUTO, 2009,p.31).

O clímax do conto faz com que percebamos quão ingênua era a menina e como ela valorizava o que seu pai dizia. Talvez a frase “e pegue fogo nesse vestido” fosse só uma forma de fazer com que a menina saísse de sua companhia, realizasse outra atividade, mas não tomasse o pedido como algo literal. No entanto, não é isso que acontece. A jovem realmente obedece ao que seu pai ordena e isto poderia ter causado sua morte. É significativo observar que, no desenrolar da história, ela fala de seu desejo de encontrar um homem para si, conforme vimos anteriormente, e no momento em que se queima, ela compara as chamas às mãos de quem tanto esperava, vejamos como isto acontece:

– Vá lá fora e pegue fogo nesse vestido! Eu fui ao pátio com a prenda que meu tio secretamente me havia oferecido. Não cumpri. Guiaram--me os mandos do diabo e, numa cova, ocultei esse enfeitado enfeite. Lancei, sim, fogo sobre mim mesma. Meus irmãos acorreram, já eu dançava entre labaredas, acarinhada pelas quenturas do enfim. E não eram chamas. Eram as mãos escaldantes do homem que veio tarde, tão tarde que as luzes do baile já haviam esmorecido (COUTO, 2009, p.32).

Assim que seus irmãos a socorrem e a livram da morte, vemos a única menção ao que dá nome ao título do conto.

Afirmando “agora, estou sentada, olhando a saia rodada, a saia amarfanhosa, almarrotada. E parece que me sento sobre a minha própria vida” (COUTO, 2009,p.32), percebemos que ela compara a saia, que está almarrotada, à sua existência, que parece não ter tanto sentido. De forma sensível e simbólica Mia consegue transpor para a escrita a história de uma jovem sozinha, silenciada e que teve uma juventude marcada por dores e menosprezo. Sem a ideia de quem era, a menina vive o passar dos dias como se isso não tivesse importância. Sem nome, sem vez, sem voz ou identidade, a mulher da saia almarrotada traz a beleza em seu modo de ser e a ingenuidade de quem esperava por um amor, por um nome, um prato de comida no lugar das migalhas que sobravam e por uma existência real, vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do feminino na literatura não é nenhuma novidade. No entanto, olhar para essas personagens de forma política é uma atividade relativamente nova e necessária em sociedades misóginas e segregatórias.

Procuramos neste artigo, mostrar que um gênero literário é capaz de denunciar problemas, encantar leitores, dar voz aos silenciados, demarcar uma cultura repleta de singularidades e trejeitos marcados pela tradição e, especificamente no conto analisado, ancestralidade.

A África é um rico continente também no que se refere à literariedade. Oriundas das narrativas orais, os textos carregam muito mais do que aspectos formais, mas toda uma história perpassada há séculos e cheias de misticismo, significados e ideologias. Muitos são os nomes de conhecidos escritores africanos, no entanto, o presente trabalho se deteve em observar alguns traços de apenas um: Mia Couto, autor do livro de contos escolhido para a construção dessa pesquisa. Para que compreendêssemos como se dava o seu estilo de escrita, observamos as principais características de

suas obras e associamos o que foi encontrado aos conceitos de identidade e à presença da personagem feminina nelas. De acordo com o que foi demonstrado no texto em questão, Mia escreve de forma multifacetada, polissêmica, plural e se utiliza da linguagem para criticar, divertir e ensinar muito de sua cultura.

Conforme mencionado no corpo do texto, nosso objeto de estudo foi a construção da identidade na juventude da protagonista do conto *Saia almarrotada*. Observamos como o texto, que é narrado em primeira pessoa, traz a história de vida de um (2009) a jovem vítima de uma sociedade patriarcal, da opressão de seus dias e de como eles influenciaram seu modo de se enxergar e enxergar o mundo ao seu redor. Com uma simplicidade única, essa mulher é descrita sem vaidades, desejos ou belezas, mas com uma esperança: encontrar um homem capaz de amá-la. É quando põe fogo em seu corpo que ela imagina isso acontecer, embora estivesse prestes a perder sua vida, caso não tivesse sido socorrida por seus irmãos.

De modo geral, vemos como é rica a história dessa mulher e como Mia Couto escreve com delicadeza sobre ela e tantas outras, trazendo não só traços que mostram a África, mas que falam do povo, do comportamento humano e de como a literatura pode falar às pessoas através de personagens como a que aqui foi descrita.

REFERÊNCIAS

BENATTI, Andre Rezende. ANDRADE, Carina de Souza. *O feminino em Mia Couto: o prazer no silêncio* Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 10, n. 1, 2016 Disponível em < file:///D:/Documentos/9%C2%BA%20PER DODO/MIA%20COUTO%203.pdf >. Acesso em 06 out de 2016.

COUTO, Mia. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DILSO, José dos Santos. *A dimensão poética e social do feminino em obras de Mia Couto*. Santa Cruz do Sul, 2014. Disponível em <file:///D:/Documentos/9%C2%BA%20PERDODO/MIACOUTO.pdf>. Acesso em 06 out de 2016.

FERNANDES, Camila de Souza. *A literatura e identidade: a recepção do texto literário na penitenciária estadual de Maringá*. Paraná, 2009. Disponível em <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/csfernandes.pdf>. Acesso em 06 out de 2016.

MACHADO, Cristina Vasconcelos. *Construção da representatividade feminina na obra O fio das missangas de Mia Couto*. Darandina Revisteletrônica. Juiz de Fora, 2011. Disponível em <file:///D:/Documentos/9%C2%BPERDODO/MIACOUTO.pdf>. Acesso em 06 out de 2016.

VIEIRA, Daniela Ramos. *Contos africanos: do imaginário à construção de identidades*. Anais do Siel, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/VQu5do.> Acesso em 06 out de 2016.

RODRIGUES, Etiene Mendes. *Com Mia Couto na sala de aula: histórias de resignação e vingança* In PINHEIRO, Hélder. NÓBREGA, Marta. *Literatura e Ensino: Aspectos metodológicos e críticos*. Campina Grande : EDUFCEG, 2014.

YAO, Jean-Arsène. *Literatura africana: a hora da universalidade*. Disponível em <http://www.alem-mar.org/cgi-bin/quickregister/scripts/redirect.cgi?redirect=EkkFpukyEyhNvCkHVK/>. Acesso em 06 out de 2016.

O LUGAR DA PRODUÇÃO E DO EU FEMININO NA POÉTICA DE LÍNGUA FRANCESA DO SÉCULO XIX

*Mariana de Normando Lira,
Emily Thaís Barbosa Neves e Josilene Pinheiro-Mariz*

INTRODUÇÃO

O século XIX marca a humanidade por diversos acontecimentos, particularmente por ter acolhido o chamado período contemporâneo de nossa História. Tal fase tem início no século precedente, com a Revolução Francesa que baliza o Período Contemporâneo que, segundos historiadores, inicia-se no final do século XVIII, indo até os dias atuais. (WHITROW, 1993). Evidentemente, não vamos discutir aqui os problemas da periodização da História. No entanto, tal informação tem sua importância nesta discussão, considerando-se que a produção literária francesa do século XIX, o século da afirmação do gênero romance, isto é, século no qual esse gênero passou a ser mais aceito pelo público, marcando também o nascimento da crítica literária.

Sabe-se que países como a Alemanha, a Inglaterra e a Itália foram, ao longo da História, -sobretudo sob o olhar das artes plásticas-, identificados como principais centros a abraçar os ideais românticos. Todavia, devido a diversos fatores, a França passa a ser o centro difusor das ideias do

Romantismo, sendo ali que esse movimento ganha força como em nenhum outro país e, através dos poetas franceses, os ideais românticos espalham-se pela Europa e de lá para todo o mundo. Assim, através da poesia lírica, o Romantismo ganhou formato na literatura dos séculos XVIII e XIX fortemente influenciado pelos ideais do Iluminismo e pela liberdade conquistada na Revolução Francesa.

Ora, com uma produção literária tão florescente, observa-se que um dos principais temas para a poética, em todos os tempos, é a figura feminina. De modo extraordinário, a mulher sempre esteve presente na lírica, em todos espaços literários. Pode-se inferir que isso se deve à presença das musas enquanto inspiradoras do poeta, posto ser ela quem pode conduzir o poeta pelos caminhos do mundo imaginário, estimulando-o a produzir uma obra capaz de tocar o ser humano. Então, se a musa é capaz de produzir todo esse movimento criativo, no poeta, o lado humano da musa deveria ser, portanto, a materialização dessa inspiração. Mas, qual seria o lugar da mulher dentro da criação poética? Poderia ela ser tão criativa quanto aqueles a quem as musas inspiravam? O que se sabe é que ao longo da história da humanidade, a mulher sempre foi restringida às atividades domésticas, ligadas à casa, pois sua função era particularmente habilitar-se na condução do lar; e, portanto, interdita para a vida pública. Entenda-se por vida pública qualquer atividade que não estivesse diretamente ligada à vida doméstica. Logo, escrever, publicar e ser lida não se constituía, decididamente, em uma atividade feminina.

A literatura de língua francesa, especificamente, sempre foi marcada pela autoria masculina, daí a necessidade de dar abertura para a poetisa de língua francesa, em um lugar que tradicionalmente foi ocupado por homens. Dessa forma, compreendemos que ser mulher e ser poeta é ocupar um lugar de “minorias das minorias”, por assim dizer, especialmente se pensarmos no contexto histórico, político e social do século XIX.

Evidentemente, esse fato perdurou (ou ainda perduraria?) por longos anos da história da literatura. Necessário se faz ressaltar que é possível encontrar no percurso da história da literatura francesa escritoras como Christine Pisan, Margarite de Navarre, Pernette du Guillet, Marie Stuart, Madeleine l'Aubespine, Madeleine des Roches, Marie de Brabant, Anne de Romieu e Anne des Marquets como algumas das principais poetisas do Renascimento. Isso comprova que muito embora nunca a mulher tenha tido lugar na produção literária (atividade entendida como masculina), sempre houve algumas delas que desafiaram a sociedade, revelando-se como grandes poetisas de uma produção que, para a época, seria um verdadeiro exemplo de desafio. Esse é, por exemplo, o caso de Louise Labé com seu célebre poema "*Je vis, je meurs/ je me brûle et me noie*" que, nesses versos, revela uma força poética e, até mesmo, erótica, impensável para uma Europa dos anos de 1555, em uma sociedade, cuja força mais intensa, em todos os âmbitos, era a masculina.

A produção feminina revela que foi necessário vencer inúmeras dificuldades para se desprender dos padrões que apontavam a mulher como uma espécie de "louca" quando se dedicava ao ato de escrever e, sobretudo, fazer literatura. É interessante observarmos, por exemplo, que a língua francesa possui apenas o substantivo masculino *écrivain* (escritor) não suportando a feminização do nome; embora, em outros países dessa mesma língua como no Canadá (Quebec), por exemplo, se utilize livre e oficialmente a versão feminina *écrivaine* (escritora).

Desde sempre, como produtora de discursos e de saberes, a mulher reivindica um espaço como escritora e um tratamento igual perante a sociedade que a possibilite instaurar um recorte diferencial na escrita de textos literários. Se pensarmos na poesia, podemos encontrar na criação poética um lugar propício para tal manifestação, uma vez que esta se caracteriza como um espaço que permite a expressão de sentimentos, ideias e valores que aparecem normalmente

de maneira implícita através das metáforas. Essa poesia de expressão privilegia o âmbito emocional, enunciando sentimentos intensos, criando um espaço, tempo e realidade próprios (VAILLANT, 2011). A poetisa pode então criar seu próprio mundo.

Atualmente, observa-se que esta poética, influenciada por modelos tradicionalmente masculinos, burgueses ou populares, que ofuscaram o relevante lugar da mulher na literatura, já não é tão determinante nos estudos literários como sempre marcou a história literária durante muitos anos. Ao direcionarmos o nosso olhar para a literatura francesa, certamente, é a obra das citadas Christine Pisan e Louise Labé que revelam uma poesia que fala de si e de seus próprios sentimentos. Alguns séculos depois, identificamos em poetisas³⁶ como Marceline Desbordes-Valmore uma renovação dessa forma do fazer poético que, por certo, foi percebida em toda a geração do Romantismo, desdobrando-se em outros estilos ao longo do século XIX.

Acerca dessa expressiva produção, entretanto, há escassos registros na história literária sobre a voz da mulher escritora, especificamente das poetisas; o que, de certa forma, tem dificultado estudos sobre esse legado cultural, bem como a circulação das obras nos espaços de formação de leitores/as, em especial, nas instâncias universitária e escolar.

Assim, temos por objetivo, neste texto, apresentar um levantamento das poetisas de língua francesa (dentro e fora da França) do século XIX, ressaltando em suas obras, o cunho autobiográfico, refletindo sobre a voz poética feminina nesse mesmo período. Especificamente, laurear a poética feminina desse período, enquanto um lugar de voz por, vezes, silenciada, mas, de decisiva influência para produção literária contemporânea; bem como, fazer ponderações em torno da abertura para a mulher em um espaço marcadamente de

36 Neste texto utilizaremos poeta e poetisa indistintamente. Sob a nossa ótica, não há hierarquia nesses termos.

autoria masculina, tanto do ponto de vista teórico, quanto da prática efetiva. Para tanto, como ancoragem teórico-reflexiva, apoiamo-nos em Lejeune (2008) e Barthes (2003) e também encontramos em Planté (2007; 2010), Décote e Dubosclard, (1990), Moine (2012), Doucey (2010), Gemis (2010) e Pinheiro-Mariz e Blondeau (2012) as bases para esta pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental.

Para tanto, organizamos este capítulo em três seções, além desta introdução. No primeiro, fizemos um levantamento das poetisas do século XIX, atentando para suas vozes silenciadas. Em seguida, discutimos sobre o cunho autobiográfico na *Épître aux femmes*, de Constance de Théis, buscando observar a representação do “eu” feminino na lírica. Por fim, na terceira parte, apresentaremos nossas considerações finais que incluem os resultados e algumas conclusões.

SOBRE ALGUMAS POETISAS DE LÍNGUA FRANCESA DO SÉCULO XIX

O início do século XIX, marcado pelo fim da revolução francesa, é considerado um século de revoluções na França e no que diz respeito à literatura, é um momento de novas formas de escrita e de leitura. (DÉCOTE; DUBOSCLARD, 1990). Neste cenário, como afirma Planté (2007), o papel da mulher era apenas simbólico:

Au XIX^e siècle, en France, la poésie est fortement féminisée sur le plan symbolique (à travers la figure de la Muse) comme dans ses thématiques traditionnelles ou renouvelées (l’amour, la femme), mais voit la très difficile reconnaissance des femmes poètes par l’institution littéraire - et par les poètes hommes - ce qui se traduit par leur quasi absence, ou leur forte minoration, dans l’histoire littéraire. (PLANTÉ, 2007, s/p)³⁷.

37 No século XIX, na França, a poesia é altamente feminizada

A literatura surge como o lugar que dá voz à poética feminina, atuando como o meio de expressão, rompendo o silêncio e, encaminhando o leitor a uma nova visão. Quando lhe é dado esse espaço, a mulher escritora toma esse lugar e o ocupa de modo a fazer diferença, incitando reais transformações. Um exemplo disso é a antologia poética organizada por Doucey (2010), que ao apresentá-la, conta que em um dos encontros para expor o livro: « *une universitaire de la Barbade rencontrée faisait remarquer qu'il est choquant, à notre époque, de consacrer un livre exclusivement aux femmes*³⁸». Assim, ratificamos essa voz e reiteramos a surpresa em identificar e reconhecer essa necessidade de dar às poetisas um espaço só delas. Ora, durante tantos anos, as antologias poéticas sempre foram completamente “masculinas”; então, a surpresa diante de uma antologia de poetisas faz sentido, mas, é necessária. O papel social da mulher ou sua voz na sociedade, assim como a literatura, tem uma intrínseca relação com o silêncio. Essa produção feminina torna-se uma espécie de espaço de resistência e resgate da memória. Essas mulheres preocupam-se em propagar a ideia de uma necessária mudança nos comportamentos da sociedade em um espaço onde elas precisam marcar sua presença com a sua voz.

Porém, apesar dessa “quase ausência” da mulher, como escritora, na história da literatura, Planté (2010) afirma que há uma mudança nos últimos 10 anos e que “*la poésie française n'apparaît plus comme un grand désert de femmes*”³⁹

tanto simbolicamente (por meio da figura da musa) como em seus temas tradicionais ou renovados (o amor, a mulher), mas vê o difícil reconhecimento de poetisas pela instituição literária – e pelos poetas homens - o que resulta em sua quase ausência ou forte redução na história literária. (Todas as traduções são de nossa autoria, salvo menção contrária).

38 Uma universitária de Barbados comentou que é chocante, em nossa época, consagrar um livro exclusivamente às mulheres.

39 A poesia francesa não aparece mais como um grande deserto de mulheres.

(PLANTÉ, 2010), assim podemos *identificar* grandes poetisas que têm uma obra marcante por suas características de resistência e, por vezes, de rebeldia. Entre os séculos XVIII e XIX temos: Constance de Théis (1767-1845), sobre a qual nos deteremos um pouco mais no próximo tópico; Adélaïde Dufrénoy (1765-1825), que fez da literatura sua profissão para sustentar sua família arruinada após a Revolução e que tinha como tema mais recorrente em sua poesia o amor; e, Victoire Babois (1760-1839), famosa por escrever elegias. As primeiras a serem compostas foram em homenagem à filha de cinco anos de idade, morta precocemente.

No Romantismo, encontramos: Marceline Desbordes-Valmore (1786-1859), considerada uma das maiores poetisas do romantismo francês e única mulher próxima aos chamados poetas malditos. Escreveu sobre a beleza de sua cidade de nascimento, -Douai, sobre relações amorosas, as dificuldades e alegrias das vidas de mulheres e de crianças. Ela expressa em seus poemas a graça e a tristeza, a melancolia e as dores; muito provavelmente, um reflexo de sua vida pessoal, posto ter perdido quatro filhos.

Amable Testu (1798-1885) publicou seus primeiros poemas em 1826. Esses poemas são considerados autobiográficos, pois expressam, sobretudo, a frustração da mulher escritora que se sente obrigada a abrir mão de sua ambição literária para se dedicar à vida doméstica e manter a conformidade e os padrões estabelecidos pela sociedade que, por vezes, se assemelham a estereótipos. No seu poema *L'Ange gardien*, considerado sua obra-prima, desenvolve o tema do conflito entre duas vocações ou, mais amplamente, entre a arte e a vida feminina.

Além das poetisas citadas, acrescentamos ainda Delphine Gay (1804-1855), que exerceu influência pessoal considerável na sociedade literária contemporânea; Élisabeth Mercœur (1809-1835), conhecida como “Criança prodígio” por se destacar desde a infância, após a publicação de seus poemas, aos dezesseis anos; ela também ficou conhecida

como *Muse armoricaine*. Louise Colet (1810-1876), iniciou na vida literária, publicando seus poemas, em Paris, e logo ganhou o prêmio da Academia Francesa, no valor de dois mil francos, sendo esse o primeiro dos quatro prêmios que ainda viria a receber como reconhecimento de sua obra. Desejava ser reconhecida como mulher e como uma escritora e pode simbolizar uma passagem obrigatória na história da emancipação das mulheres. *Grosso modo*, pode-se dizer que não fazia poesia para estimular o prazer no seu leitor e, sim, para manifestar a sua revolta.

No que diz respeito às poetisas do final do século XIX, pode-se citar ainda Anaïs Ségalas (1814-1893), que foi membro da “Sociedade das Mulheres” e “Vozes das Mulheres”, em Paris, e com a criação do “Prêmio Anaïs Ségalas” é homenageada pela Academia Francesa desde 1917. Demonstrou seu talento para poesia desde a juventude, determinada a exercer livremente seu talento e usá-lo para explorar o estado das mulheres no século XIX. Acreditava que uma mulher talentosa tinha o direito de seguir uma carreira própria, elemento em que já se percebe uma voz pela igualdade de direitos na vida em sociedade. Ainda nesse período, ressaltamos o nome de Malvina Blanchecotte (1830-1897), que tinha em J.P. de Béranger e Alphonse Lamartine os seus mestres.

Nesse recorte temporal, encontramos ainda Louise Ackerman (1813-1890), que começa a escrever seus primeiros versos ao descobrir Platão e Buffon e expressava pessimismo na sua lírica, foi uma poetisa de forte influência da literatura alemã. Sua autobiografia revela um pensamento lúcido, um amor pelos estudos, solidão e preocupação com a humanidade que será refletida em seus textos. Outra poetisa que destacamos é Louisa Siefert (1845-1877), que sofre desde cedo devido a uma doença que não permitiu que vivesse muitos anos; todavia, deixou uma poesia marcada pela dor, e com um toque de espiritualismo protestante. Outra poetisa de produção florescente é Louise Michel (1830-1905), que

desenvolveu uma importante atividade literária, educacional e política, assim como Marie Krysinska (1857-1908), que publicou ensaios sobre literatura, arte, música e crítica literária.

No período finissecular, identificamos Renée Vivien (1877-1909), pseudônimo de Pauline Tarn, com uma poética de natureza autobiográfica; assim como esta é, provavelmente, a mais conhecida e estudada dentre as autoras do século XIX, Anna de Noailles (1876-1933). Esta autora de origem romena é celebrada por sua produção literária, mas também por seu engajamento social; escreveu três romances, uma autobiografia e diversos poemas. Ainda nesse período, pode-se ler sobre Lucie Delarue- Mardrus (1874-1945), uma produtiva escritora de romances de poemas e também Gérard d'Houville (1875-1963), o pseudônimo de Marie de Heredia e Marguerite Burnat-Provins (1872-1952), que escreveu *Le livre pour toi*, dedicado ao seu marido, com cem poemas em prosa, de uma beleza admirável. Cabe ressaltar que listar esses nomes não esgota a fonte, mas, revela uma intensa produção feminina que ainda nos nossos dias é pouco reconhecida.

Fora da França, ao nos depararmos com a poesia feminina de alguns países como a Argélia, por exemplo, observamos que, nesse meio, há mulheres que se colocavam à frente dos obstáculos impostos pelas circunstâncias sociais; embora a família fosse um dos âmbitos sociais nos quais a mulher tinha menos voz, tornando-a, muitas vezes, calada em casa e emudecida na rua. Destacamos Andrée Chedid, uma poetisa e romancista de língua francesa nascida no Cairo, Egito, no século XX. Em 1946, ela se estabeleceu definitivamente em Paris, onde começou a publicar suas coleções de poesia. Sua obra é um questionamento contínuo da condição humana e da relação entre o homem e o mundo. Tomando por exemplo o poema *De cet amour ardent je reste émerveillée* (CHEDID, 2007), identificamos que a poetisa já consegue trazer neste poema do século XX suas ideias de forma mais intensa. Aqui a poetisa não idealiza mais a mulher, como visto no século XIX, mas, se auto dá voz.

Em cada continente, as vozes femininas, com suas especificidades, procuram conquistar um espaço que lhes foi negado ao longo de muitos anos. Assim, é preciso ressaltar que ao expor algumas dessas vozes, dá-se voz a elas e se pode ampliar os conhecimentos dessa produção feminina de língua francesa. Portanto, faz-se necessário realçar que muito embora os espaços geográficos de língua francesa sejam distintos, a mulher escritora dispõe de semelhanças nesses meios, pois, seja na Europa ou na África, ela está sempre buscando seu lugar na sociedade.

Ainda é importante dizer que quanto aos temas encontrados nas produções estudadas, na escrita literária feminina da África alguns aparecem de modo mais recorrente. Pinheiro-Mariz e Blondeau (2012) apresentam que entre os mais recorrentes, encontram-se a infância, a língua/cultura dupla, a poligamia, a pobreza e o controle social; assim como o tema do feminismo. Nesse sentido, a poetisa em toda a África escreve sobre os costumes e os hábitos do continente Africano, mostrando a realidade.

Em países como os localizados no Maghreb e no Machrek, regiões localizadas ao norte do deserto do Saara, a mulher parece ter ainda menos espaço; todavia, essa negação de espaço instiga as poetisas da região. Quanto à literatura escrita por mulheres de língua francesa na Ásia, há, de acordo com Pinheiro-Mariz e Blondeau (2012), há uma ausência (quase) total de registros de produção nesse continente, no século XIX. O que revela os escassos registros na história literária sobre a voz da mulher escritora, especificamente das poetisas. Ademais, segundo as mesmas pesquisadoras, no Québec, a voz feminina não ficou enclausurada no esquecimento ou na submissão, como se percebe na literatura do continente africano.

UM OLHAR PARA *ÉPÎTRE AUX FEMMES*, DE CONSTANCE DE THÉIS

Constance de Théis nasceu Constance-Marie de Théis, em Nantes, filha de um juiz-mestre das águas e florestas que lhe deu uma sólida educação. Teve o privilégio de aprender a ler e escrever o que era uma prática rara, sobretudo para as mulheres daquela época. Em 1783 publicou seus primeiros poemas em Paris, onde passou a viver e se casou em 1789, com Pipelet Leury e no mesmo ano divorciou-se do marido, vindo a casar-se em 1803 com Conde Salm-Reifferscheid-Dyck, elevado à dignidade de príncipe em 1816.

Constance de Salm, então, tornou-se a primeira mulher a ser admitida, em 1795, na Escola de Artes da França, e estava entre os 9% das mulheres escritoras no final dos anos 1780, as quais ainda precisavam se esforçar para serem reconhecidas e conseguirem seu espaço social. Em 1810, ela expressa sua opinião, em uma epístola em verso, sobre os artigos 324 e 339 do Código Penal (o assassinato da esposa pelo marido, e manutenção de uma concubina em lar conjugal). O foco principal de sua obra encontra-se na análise de tais questões e nas consequências da Revolução Francesa para as mulheres. Muito sensível às novas formas de misoginia que queriam proibir as mulheres o acesso à cultura, Constance de Salm, procurou identificar benefícios para as mulheres.

Empenhada e com reconhecidas qualidades literárias, de forma lógica e racional buscou igualdade harmoniosa entre homens e mulheres na educação e nas tarefas diárias, com um toque de feminismo inteligente. Como podemos observar na *Épître aux femmes*⁴⁰ (1797), um poema de trezentos versos, organizado em 14 estrofes, cujas duas primeiras são:

40 É necessário que se diga que não há tradução em língua portuguesa do referido poema, pelo que verificamos; mas, cabe-nos esclarecer que se trata de uma poética ousada que fala diretamente às mulheres.

Ô femmes, c'est pour vous que j'accorde ma lyre ;
Ô femmes, c'est pour vous qu'en mon brûlant délire,
D'un usage orgueilleux, bravant les vains efforts,
Je laisse enfin ma voix exprimer mes transports.
Assez et trop longtemps la honteuse ignorance
A jusqu'en vos vieux jours prolongé votre enfance ;
Assez et trop longtemps les hommes, égarés,
Ont craint de voir en vous des censeurs éclairés ;
Les temps sont arrivés, la raison vous appelle :
Femmes, réveillez-vous, et soyez dignes d'elle.

Si la nature a fait deux sexes différents,
Elle a changé la forme, et non les éléments.
Même loi, même erreur, même ivresse les guide ;
L'un et l'autre propose, exécute, ou décide ;
Les charges, les pouvoirs entre eux deux divisés,
Par un ordre immuable y restent balancés.
Tous deux pensent régner, et tous deux obéissent ;
Ensemble ils sont heureux, séparés ils languissent ;
Tour à tour l'un de l'autre enfin guide et soutien,
Même en se donnant tout ils ne se doivent rien⁴¹.

41 Esta tradução busca tão somente levar ao leitor o conteúdo da poetisa, ressaltando-se, assim, a coragem de Constance de Théis. A tradução é feita por leitoras de poesia e não tradutoras, pois entendemos ser este um trabalho para especialistas.

Ó mulheres, é por vocês que afino minha lira;
Ó mulheres, é por vocês que em meu ardente delírio,
De um uso orgulhoso, enfrentando vãos esforços,
Deixo, então, a minha voz expressar meus transportes.

Chega e por tempo demais a vergonhosa ignorância
Até sua velhice prolongar sua infância;
Por tempo demais, homens perdidos,
Tem medo de vê-los como censores iluminados;
Chegou a hora, a razão está chamando:
Mulheres, despertai-vos e sejam dignas dela.

Observa-se, desde o título, a quem é endereçado o poema: *Epístola às mulheres*. Logo nos dois versos iniciais, o apelo é claro, “Ô mulheres, é por vocês que afino a minha lira”. Evidentemente, a poeta refere-se aqui à lira como o instrumento que está ligado à própria poesia, tendo-se em vista que a poesia é musicalidade. O afinar a lira poderia também ser lido como “É por vocês que escrevo/produzo o meu melhor”, ou ainda: “essa lira dá voz a vocês”, na realidade, seria “na minha poesia, vocês têm voz”; isso é constatado no quarto verso, quando ela ratifica a sua intenção. Ao longo de todo o poema, ela lembra às mulheres, a força da qual são guardiãs, ressaltando que sem a mulher, o homem age como ovelha desgarrada, precisando, portanto, dessa força fria e forte da razão. Nos versos 9 e 10, observamos um claro apelo às mulheres para que elas percebam a sua força racional que, parece ser desconhecida da própria mulher: “Os tempos chegaram, a razão vos chama: /Mulheres, despertai-vos e sejam dignas dela” [da razão].

Ainda nos versos 11 e 12, a poeta lembra que o fato de existirem sexos diferentes não quer dizer que um seja inferior ao outro, mas sim, que se há erros, eles são comuns tanto a uns, quanto a outros. Isto é, nem o homem é melhor que a mulher, nem o contrário, pois a mesma embriaguez poder ser guia do homem ou da mulher. A embriaguez, nesse caso, pode ser entendida como a incerteza. Mas, se a mulher é dona da razão, ela pode ajudar o homem a seguir o seu caminho de maneira mais segura. É isso que se pode ler no verso 18, pois

Se a natureza fez dois sexos diferentes,
Ela mudou a forma, não os elementos.
Mesma lei, mesmo erro, mesma embriaguez os guia;
Um ou outro propõe, executa ou decide;
As cargas, os poderes entre os dois divididos,
Por uma ordem imutável permanecem equilibrados ali.
Ambos pensam que estão reinando e ambos obedecem;
Juntos são felizes, separados eles definham;
Por sua vez, um do outro finalmente guia e apoia,
Mesmo se dando tudo, eles não se devem nada.

nele, a poeta afirma que juntos, homem e mulher podem ser felizes, mas, separados enfraquecem. Então, não se pode dizer que o eu lírico, na pena de Constance de Théis teria instigado uma “guerra dos sexos”, ela tão somente chama a atenção da mulher para a força que ela tem em si e que, na maioria das vezes, não se percebe tão capaz.

Observamos que se trata de um belíssimo poema que mostra à mulher a sua força, vista pelo prisma de uma mulher que se vê porta-voz e motivada pela poesia para resgatar a importância de uma sociedade na qual haja racionalidade e igualdade harmoniosa entre homens e mulheres nos mais diversos âmbitos sociais. O que ressalta ainda mais a importância de estudos como este que revelam uma produção literária que parece ter sido esquecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados destas reflexões apontam para uma viva produção feminina, do século XIX, um período de grandes transformações e de movimentos que colocaram a literatura francesa, especialmente, a poética, em um lugar de destaque em todo o mundo ocidental. Pudemos perceber que apesar da dificuldade das mulheres para conquistarem seu lugar na escrita poética, aos poucos elas foram se mostrando cada vez mais engajadas a conseguirem reconhecimento, respeito e igualdade entre os homens.

De fato, o espaço que é dado à presença da mulher na literatura tem, nos dias hoje, mais prestígio que em anos passados. Portanto, fazer conhecer e propagar a produção literária da poética feminina é um caminho significativamente indispensável e decisivo para se abrir um espaço que é tão importante para se dar voz a quem não tem vez. A poesia produzida por mulheres do universo da língua francesa, no século XIX, reflete uma *poética do silêncio*, mas também abre espaços para a poética francófona da contemporaneidade e ressaltam que ainda há um longo caminho a ser percorrido,

os quais envolvem apenas questões históricas, mas, principalmente, as estéticas.

Estudar a poesia das mulheres francesas do século XIX nos permite descobrir uma riquíssima lírica, por vezes engajada como as de Constance de Salm ou desiludidas como os de Delphine Gay ou ainda sensual, provocante e feminista como a de Anna de Noailles. Ainda, pudemos observar que as poetisas do século XIX escreveram sobre temas diversos entre si, tais como revolta, luta por direitos iguais, melancolia etc., embora a “amor” seja a temática mais recorrente em suas poéticas.

Ressaltamos, por fim, a importância para a literatura e de modo particular para a história das mulheres poetas de língua francesa, destacando o quanto a temática ainda é escassa e carente de documentos que venham a dar destaque à produção literária de tais poetisas.

REFERÊNCIAS

ABASSI, A. *Une problématique identitaire de la littérature francophone en Tunisie : la femme et le féminin*. Revue de littérature comparée 2008/3 (n° 327), p. 319-341.

ALONSO, J. B. *Femme, identité, écriture dans les textes francophones du Maghreb*. Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses 2004, 19, 7-20.

DICTIONNAIRE DES JOURNALISTES. Disponível em: <http://dictionnaire-journalistes.gazettes18e.fr/journaliste/263-adelaid-dufrenoy> Acesso em: 02 jun. 2015.

DOUCEY, B. *Terre de femmes - 150 ans de poésie féminine en Haiti*. ed. Bruno Doucey 2010.

FEMMES DES LETTRES. Disponível em: <http://femmes-de-lettres.com/2012/10/25/constance-de-salm-lhistoire-dune-vie-1767-1845/> Acesso em: 02 jun. 2015

FEMMES LUMIÈRES. Disponível em: <http://blog.crdpversailles.fr/femmelumieres/index.php/post/03/04/2015/Constance-De-Th%C3%A9>is. Acesso em: 15 jun. 2015.

HITCHCOTT, N. *La problematique du feminisme dans la litterature francophone des femmes africaines*. LittéRealité. Les femmes et la littérature. Disponível em: <http://femmes-delettres.com/category/poetesse-francaise/page/3/> Acesso em: jul. 2015.

KNIBIEHLER, Y. *Amable Tastu, une poétesse à l'époque romantique*. Tunis :Clio - Histoire, femmes et sociétés, 1998. Disponível em: <http://clio.revues.org/356> Acesso em: 04 jun. 2015.

PAVANI, C. F. *A representação da mulher na poesia de Lila Ripoll*. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, v. 3, n. 02, p. 1 -9, jul/dez 2007

PLANTÉ, C. *Femmes poètes du XIXe siècle* : Une anthologie , Clio. Femmes, Genre, Histoire, 2010. Disponível em: <http://clio.revues.org/9965>. Acesso em: 12 junho 2015.

_____. *Femmes poètes du XIXe siècle*. 2007. Disponível em: <http://cluster13.ens-lyon.fr/spip.php?article57>. Acesso em: 12 junho 2015.

PINHEIRO-MARIZ, J. BLONDEAU, N. *Há uma voz feminina nos mares e nos continentes de língua francesa?* Pontos de Interrogação n. 1. A produção de autoria feminina - Vol. 2, n. 1, jan./jun. 2012 p. 136-156.

POETESSES D'EXPRESSION FRANÇAISE (DU MOYEN-AGE AU XXEME SIECLE). Disponível em: <http://www.poetesses.fr/> Acesso em: jul. 2015.

POSLANIEC, C ; DOUCEY, B. *Outremer - Trois océans en poésie* .ed. Bruno Doucey, 2011.

VAILLANT, A. *La Poésie*. Introduction à l'analyse des textes poétiques. Paris : Armand Colin, 2011.

WHITROW G. J. *O tempo na História: Concepções do tempo da pré-história aos nossos dias*. Trad. Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DAS DISCIPLINAS DO EIXO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Jéssica Dantas Rangel e Marco Antônio Margarido Costa

INTRODUÇÃO

Pensar em inclusão escolar é algo complexo, porém necessário, a fim de que possamos estar preparados para aperfeiçoar nosso sistema de ensino sobre esse aspecto, que ainda se encontra defasado em relação ao acolhimento de todas as pessoas, como é garantido por lei (MEDRADO, 2014).

É incontestável o fato de que, para a escola estar apta a receber todos, o que inclui as pessoas com deficiência,⁴² os professores que nela atuam precisam estar capacitados para

42 Forma adotada neste texto com base na Portaria nº 2.344, de 03.11.2010 (BRASIL, 2010).

prover um ensino adequado, assegurando assim o direito desses alunos a uma educação inclusiva de qualidade. De acordo com Pantic e Florian (2015):

Preparar os professores como agentes de mudança social para promoverem justiça social e inclusão requer clareza não apenas sobre o que os professores precisam saber, fazer e acreditar, mas como eles irão exercer sua atividade como professores quando adotarem essa abordagem.⁴³ (PANTIC; FLORIAN, 2015, p. 336, tradução nossa).

Para isso, a formação inicial dos professores deve lhes possibilitar o contato com disciplinas na programação curricular que apresentem teorias, práticas e metodologias que ofereçam suporte para que os professores sejam capazes de incluir esses alunos na sala de aula.

Sendo assim, como profissionais da educação, questionamos a importância dessas discussões no âmbito da nossa profissão, pois, se há a possibilidade de trabalharmos com pessoas que possuem deficiência, deveríamos nos sentir preparados para tal atividade.

Por esse motivo, surgiu a pergunta norteadora da pesquisa de monografia (cf. RANGEL, 2018): de que forma os planos das disciplinas do eixo docente⁴⁴ do curso de Letras – Língua Inglesa, na modalidade licenciatura, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) indicam o preparo dos professores em formação inicial para o trabalho com alunos que possuem deficiência?

43 “Preparing teachers as agents of change to promote social justice and inclusion requires clarity not only about what teachers need to know, do and believe but how they will exercise their agency as teachers when adopting this approach.”

44 Além do eixo docente, as demais disciplinas do curso são agrupadas em eixo usuário e eixo especialista.

Seguindo tal perspectiva, este artigo é um recorte da referida monografia, que teve como objetivo geral analisar como as disciplinas do eixo docente presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) acima referenciado contribuem para a formação inicial dos alunos no trato com a educação inclusiva. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental (MOREIRA; CALEFFE, 2006), com uma abordagem descritivo-interpretativista, que se desenvolveu por meio da verificação de estruturas lexicais e gramaticais⁴⁵ encontradas nos planos das disciplinas selecionadas, mais especificamente, nas ementas, nos objetivos e nos conteúdos programáticos das disciplinas que compõem o eixo docente do curso, a fim de identificar *se* ou *em que* espaços a educação inclusiva é trabalhada. Foram identificados dois grupos de disciplinas, sendo o primeiro (foco deste texto) caracterizado por propiciar maiores oportunidades para o trabalho com a educação inclusiva; e o segundo, por apresentar uma redução dessas oportunidades.

UM BREVE PAINEL HISTÓRICO E LEGAL SOBRE A INCLUSÃO

Para os povos antigos e medievais, as pessoas com deficiência não costumavam ser vistas com “bons olhos”, além disso, eram entendidas como um castigo divino e representavam um mau sinal para o restante da população. Como afirma Serpa (2015, p. 35), “o percurso histórico e cultural da deficiência foi cercado por rejeições e preconceitos”.

Com o advento do Iluminismo, as explicações médico-científicas começaram a surgir. Na França, no ano de 1656, foi incorporado um hospital psiquiátrico nomeado

45 Adotamos o modelo de verificação das estruturas com base no trabalho de Prado, Guedes e Paiva (2008, n.p.), o qual dizem que “o recorte mais simples de realizar prende-se às estruturas lexicais como as palavras ou expressões, ou ainda de estruturas gramaticais como as frases ou as orações”.

Bicêtre, que serviria como prisão, asilo e orfanato para doentes mentais, mas também era um local de estudos para pessoas como Philippe Pinel, que foi considerado por muitos o pai da psiquiatria. Pinel se tornou renomado por reconhecer que as pessoas nascidas com alguma perturbação mental não deveriam ser julgadas como um mal para a sociedade, pois eram pessoas doentes que necessitavam de ajuda médica (PEREIRA, 2004).

Serpa (2015), ao abordar as fases da educação especial, ressalta que, para se chegar à fase de inclusão e normalização, as pessoas com deficiência passaram por difíceis trajetórias, perderam muitas oportunidades e receberam várias nomenclaturas. Observemos:

O conceito de normalização passou a ser muito criticado e mal interpretado, sendo confundido com o conceito de humanização, o qual simplesmente afirma que a pessoa com deficiência deve ser considerada humana. E também com o conceito de cura, como chegada à normalidade, que deve ser buscada a qualquer custo. (SERPA, 2015, p. 43-44).

Nos dias atuais, as pessoas com deficiência já possuem seus direitos garantidos por lei, porém, na prática, ainda é observável que são vistas como seres menos capazes e normalmente causam um desconforto nas pessoas ao redor.

É preciso uma reformulação em relação ao ilusório “inclusivo”, pois a sociedade pode achar que, ao receber uma pessoa com deficiência, a escola está realizando a inclusão, porém, na realidade do dia a dia escolar, a pessoa com deficiência pode estar na sala apenas para gerar a impressão de “inclusão concluída”. Como menciona Skliar (2006):

É por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa

espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade. (SKLIAR, 2006, p. 28).

A ilusão da inclusão não significa que as instituições não se preocupam com a pessoa com deficiência, mas faltam informações, reinvenção, conflitos acerca da necessidade educativa que abranja todas as diferenças.

Tendo em vista que o processo de formação de professores é amplo e necessita estar em constante atualização, é fundamental que os graduandos em licenciatura tenham inseridas em seu histórico acadêmico disciplinas que os preparem para o trabalho inclusivo, que lhes apresentem não só diferentes conteúdos, mas também diferentes contextos de ensino, pois um conteúdo usado em um contexto impróprio pode não alcançar as expectativas desejadas pelo docente. “Para tanto, o processo de formação de professores na modernidade líquida (BAUMAN, 2001) deveria ocorrer de modo a acompanhar a lógica deste tempo, modificando sua pedagogia de verdades absolutas para uma pedagogia situada, instável e contextual” (SILVA; COSTA, 2017, p. 106). Essas particularidades de contextos favorecem as transformações pedagógicas de práticas que costumam enraizar-se no dia a dia por falta de recriações para adequação das diferenças de aprendizagem.

No que diz respeito à legislação sobre a inclusão, em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o intuito de regularizar a organização da educação brasileira. Várias alterações têm sido feitas na LDB para melhorar, inovar e definir o ensino em nosso país. As mudanças são importantes para evitar a inércia educativa, pois, em um mundo em constante (re)construção de ideias,

manter a educação estagnada seria tirar valiosos direitos e oportunidades dos cidadãos brasileiros. Até os dias atuais, a LDB é considerada uma importante lei, pois aborda diversos temas da educação e aponta as obrigações das instituições de ensino e de seus profissionais da educação. Para garantir o direito da pessoa com deficiência, a Lei nº 4.024, em seu art. 88, estabelece que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (BRASIL, 1961).

A década de 1990 foi um período de grandes conquistas em relação à inclusão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, possui um conjunto de normas jurídicas para que a criança e o adolescente tenham garantidos seus direitos fundamentais e proteções, esclarecendo que “a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação” (BRASIL, 1990, art. 11, inciso I). Ressalta ainda o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 54, inciso III), o que sugere que pessoas com deficiência não devem ser submetidas à segregação em escolas especiais, mas devem ser inseridas no contexto regular; e que a escola deve estar adequada e integralmente preparada para receber a pessoa com deficiência.

Em 6 de julho de 2015, foi decretada e sancionada a Lei nº 13.146, que afirma:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, art. 27).

Apesar das conferências e leis decretadas, ainda é preciso reajustar normas e currículos dentro de instituições de ensino para que estejam de acordo com o conjunto de diretrizes inclusivas, garantindo o pleno acesso à cidadania às pessoas com deficiência.

Dessa forma, é indispensável um olhar cauteloso sobre os documentos vigentes nessas instituições (sejam públicas ou privadas) em busca de melhorias e avanços para promover um sistema ativo de ensino que permaneça eliminando obstáculos surgidos diante de diferentes situações impeditivas à inclusão das pessoas com deficiência. Somente com essa ascensão social ligada ao aumento da inclusão por parte das instituições, poderemos reivindicar o direito dessas pessoas, como nos dizem Matos e Mendes (2014):

Enfatizar o caráter discursivo das diferenças e as relações de poder associadas à sua construção pode fundamentar práticas pedagógicas capazes de ceder espaços para as vozes silenciadas nos currículos escolares, já que a escola não se constitui como espaço apenas de reprodução sociocultural dominante, mas também de resistência e de enfrentamento da ordem estabelecida. (MATOS; MENDES, 2014, p. 48).

Nesse sentido, buscamos aplicar esse olhar cauteloso sobre as ementas, os objetivos e os conteúdos programáticos dos planos das disciplinas Fundamentos da Prática Educativa, Paradigmas de Ensino e Política Educacional no Brasil, procurando contribuir com reflexões que abordem a inclusão em discussões sobre questões curriculares, estando cientes de que, como profissionais da educação, somos e seremos confrontados com situações de sala de aula em que será preciso adotar diferentes maneiras para ajustar o ensino a fim de torná-lo acessível a todos.

REFLEXÕES ACERCA DO TRATO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os planos das disciplinas analisadas possuem características semelhantes, contendo: ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e referências bibliográficas, porém, neste texto, serão analisadas as ementas, os objetivos e o conteúdo programático.⁴⁶

Para iniciarmos a análise, começaremos pela disciplina Fundamentos da Prática Educativa, ofertada no 1º semestre do curso, com uma carga horária de 60 horas.

46 A coleta de dados foi realizada através da internet, por meio do controle acadêmico on-line da UFCG (<https://pre.ufcg.edu.br:8443/ControleAcademicoOnline/>), do qual alunos, coordenadores, bibliotecários, professores e demais profissionais da Unidade Acadêmica possuem uma matrícula e senha de acesso.

Quadro 1 - Fundamentos da Prática Educativa**Ementa:**

- Tendências filosóficas e sociológicas do pensamento pedagógico. A função social da escola. Identidades do aprendiz e do professor no contexto da educação básica. A formação do profissional em Letras.

Objetivo geral:

Contextualizar o licenciando em Letras na discussão geral sobre a formação de professores de línguas estrangeiras e sua base de conhecimentos filosóficos, sociológicos e pedagógicos.

Objetivos específicos:

Levar o licenciando a...

- Identificar e avaliar, na sociedade contemporânea, as diferentes funções gerais atribuídas à educação, à escola e ao ensino de línguas estrangeiras.
- Utilizar conhecimentos teóricos sobre a formação do professor de línguas estrangeiras para justificar ou reconfigurar posicionamentos constituídos sobre a identidade desse profissional;
- Avaliar criticamente situações de ensino, fundamentando-se nos textos e discussões teóricas realizadas ao longo da disciplina;
- Discutir o projeto pedagógico de formação de professores dos cursos de Letras da UFCG para identificar seus fundamentos teóricos, pedagógicos e políticos.

Conteúdo programático:

Unidade I – A função social da escola

- Funções sociais da escola segundo diferentes tendências políticas
- Funções sociais dos sujeitos da escola

Unidade II – Formação do professor e do profissional em Letras

- Pesquisas sobre a formação de professores: tendências recentes
- A formação do profissional em Letras
- A base de conhecimentos do profissional em Letras
- O projeto pedagógico do curso de Letras da UFCG

Unidade III – O contexto do ensino de línguas no Brasil

- Crenças sobre a língua que se ensina
- Ensino de línguas estrangeiras e a formação de professor

Fonte: Controle acadêmico on-line.

Como podemos observar, em nenhum momento, a educação inclusiva é citada nesse plano. Talvez o trecho “A função social da escola” (cf. Unidade I do Conteúdo programático) possa sugerir o estudo de variadas situações de aprendizagem, o que pode incluir as necessidades específicas de cada aluno. Em “Identidades do aprendiz e do professor” (cf. Ementa), percebemos a necessidade de conhecer o outro, o oposto, de poder conhecer o universo alheio e trabalhar para a construção de laços e a quebra de bloqueios, tornando o que poderia ser um fetiche, conforme a interpretação de

Silva (2001),⁴⁷ em algo concreto, algo possível de ganhar vida no contexto de ensino. Interpretamos também que a formulação em questão pode sugerir a importância da discussão sobre o tema alteridade no âmbito curricular, uma tendência apontada por Costa (2008) em seu estudo. Em “A formação do profissional em Letras” (cf. Ementa), também pode ser abordado como o futuro professor utilizará técnicas para incluir todos os alunos, pois o termo formação possui um amplo repertório.

Nos objetivos da disciplina, podemos perceber que o licenciando receberá uma contextualização sobre formação de professores e avaliará criticamente situações de ensino, nas quais poderá haver momentos de discussão sobre alunos que possuem deficiência.

No conteúdo programático da disciplina, é reforçado que a formação do professor será estudada, assim como a função social da escola e dos sujeitos a ela pertencentes. Porém, não fica claro que a educação inclusiva é um conteúdo a ser visto em sala.

É importante relembrar que os estudantes são diversos e heterogêneos, possuem mentalidades e histórias diferentes, e uma prática de ensino que consiga alcançar todos, ou a maioria deles, é essencial no contexto educativo.

Embora não haja menção sobre educação inclusiva no plano em questão, cabe lembrar a atitude da professora da disciplina diante de uma aluna que apresentava espectro autista. Como soubemos que essa aluna gostava de charges, tirinhas, cartuns, etc., a professora incluiu em quase todas as aulas essas diversas formas de textos, o que fez com que a aluna se envolvesse efetivamente nas aulas. Foi uma decisão que precisou ser pensada em um pequeno espaço de tempo

47 O autor argumenta que uma das formas possíveis de se ver o currículo é como um fetiche, ou seja, um amuleto que possui poderes transcendentais. Por isso, ocorre o que ele denomina de fetichização do currículo, pois não se percebe que o currículo é resultado de uma construção humana e social.

– um desafio que faz parte da profissão docente – e que provocou uma mudança em sua postura didática, saindo da sua zona de conforto e circulando por novos horizontes.

O comportamento que a professora realizou foi exemplar para a turma, pois, além de estar ensinando os conteúdos da disciplina pela qual era responsável, sua atitude pôde sinalizar uma futura prática docente para os professores em formação que estavam cursando a disciplina. São posicionamentos como esse que ilustram o que está no programa da disciplina, muitas vezes, de modo oculto.⁴⁸ Sendo assim, para realizar o trato com a educação inclusiva, às vezes, basta uma ação do próprio professor para desenvolver a inclusão na sala de aula. Seria mais adequado se o termo inclusão estivesse expresso na ementa, porém não podemos aguardar que algo tão importante seja posto no papel para que tenhamos uma conduta inclusiva nos momentos necessários.

Passemos para a próxima disciplina, Paradigmas de Ensino, que foi oferecida no terceiro semestre do curso.

48 Cabe lembrar aqui a noção de currículo oculto, que, para Silva (2017, p. 78), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Mesmo compreendendo que reflexões e discussões sobre inclusão podem ocorrer nas disciplinas aqui analisadas, tendo em vista o conceito de currículo oculto, nossa defesa no presente trabalho é para que a preocupação com a inclusão se materialize de forma mais explícita nos planos dos cursos.

Quadro 2 - Paradigmas de Ensino**Ementa:**

- A prática docente: do paradigma reprodutivo ao paradigma reflexivo. O paradigma reflexivo e o contexto escolar de língua materna e estrangeira e de literatura no Ensino Fundamental e Médio. Relação entre ensino e direitos humanos. Relação entre ensino de língua e literatura e questões étnico-raciais.

Objetivo Geral:

Contextualizar o licenciado em Letras na discussão sobre os paradigmas que fundamentam as abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras face à formação de professores.

Objetivos Específicos:

- Compreender, caracterizar e avaliar diferentes paradigmas de ensino de natureza: (a) Reprodutiva e ou (b) Reflexiva.
- Analisar materiais didáticos a fim de compreender os paradigmas de ensino que os fundamentam em relação ao ensino da língua estrangeira no que concerne às quatro habilidades: produção oral, produção escrita, compreensão auditiva e compreensão de leitura.
- Discutir paradigmas sobre o papel da tradução no ensino de línguas estrangeiras: tradução pedagógica, tradução interiorizada, tradução interlingual, tradução intralingual e tradução automática.

Conteúdo programático

Unidade I

- Paradigmas de ensino (MOITA LOPES, 2005) vs. o professor de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2006) – Aula inicial – slides
- Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem (PEREZ et al., 2014).
- Introdução à teoria de Piaget (LA TAILLE, 2006): a) Inteligência; b) Conceitos piagetianos; c) Estágios de desenvolvimento; d) Piaget e a educação; e) Piaget e o ensino de línguas estrangeiras.

Unidade II

- Introdução à teoria de Skinner (HUBNER, 2006): a) Reforçamento positivo; b) O ser humano; c) Contingências; d) Aprender a errar; e) Avaliação; f) Sistema individualizado; g) A escola ideal.
- O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis (VILAÇA, 2009);
- A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade (BEHRENS; OLIARI, 2007);

Unidade III

- Introdução à teoria de Vygotsky (OLIVEIRA, 2006): a) Planos genéticos; b) Mediação simbólica; c) Pensamento e linguagem; d) Inteligências prática e abstrata; e) Fala egocêntrica; f) Desenvolvimento e aprendizagem; g) Pensamento generalizante; h) Zona de desenvolvimento proximal.
- O processo reflexivo na formação inicial de professores: diários virtuais na educação a distância (BERGMAN; SILVA, 2013).
- Da Antiguidade à era informatizada: um breve percurso histórico da tradução no ensino de línguas (FERNANDES; SANTOS, 2011).

Fonte: Controle acadêmico on-line.

Nesse plano de disciplina, a prática docente é enfatizada, assim como a reflexão do docente e a relação entre ensino e direitos humanos, os quais são muito abrangentes, contendo direito à liberdade de expressão, direito à liberdade de opinião, direito à educação, etc., podendo ou não serem abordados conteúdos sobre direito à inclusão de pessoas com deficiência.

Nos objetivos, são enfatizados a formação de professores, diferentes paradigmas de ensino, análise de materiais didáticos e tipos de traduções, não contendo uma parte específica sobre a educação inclusiva.

Em conteúdo programático, as abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem devem ser ressaltadas, pois é a partir de diferentes abordagens pedagógicas que os professores podem conseguir trabalhar os diversos tipos de inteligências e formas de aprendizagens que os alunos possuem. Como é sabido, as pessoas com deficiência, mais precisamente deficiência auditiva, visual e mental, precisam de práticas diferenciadas para absorver os conteúdos, o que torna essenciais as diferentes abordagens pedagógicas durante a graduação dos professores. Entretanto, não fica claro quais estratégias pedagógicas serão estudadas e se o cenário educativo para educação inclusiva será visto durante as aulas.⁴⁹

Diante das oportunidades que o plano da disciplina apresenta para o trabalho com a educação inclusiva, é necessário que o professor torne possível essa realidade sabendo aproveitar cada conteúdo e estabelecendo momentos para ressaltar a importância de construir bases sólidas para sustentação da pedagogia das diferenças, expressa por Skliar (2003).

Podemos perceber que, na disciplina Paradigmas de Ensino, o conteúdo programático diferencia-se dos demais,

49 Durante o desenvolvimento da disciplina, não identificamos abordagens pedagógicas para pessoas com deficiência e nem houve incentivo para que o tema fosse pesquisado pelos alunos.

no sentido de que está mais detalhado, com a inclusão dos autores a serem estudados em cada unidade, algo que torna essa forma de exposição mais atrativa, pois os alunos podem iniciar antecipadamente uma pesquisa sobre os assuntos.

É importante ressaltar que os alunos que cursaram essa disciplina eram de diferentes cursos, ou seja, havia alunos tanto de Letras – Inglês, como de Letras – Francês, sendo assim, o professor responsável pela disciplina indicou textos específicos, ainda que seguissem os mesmos conteúdos, aos alunos de inglês e aos de francês. Os textos de língua inglesa, com os quais tivemos contato, embora não abordassem o ensino a pessoas com deficiência, tratavam do uso das tecnologias em sala de aula, o qual é, nos dias atuais, extremamente relacionado à inclusão.

Na sequência, analisaremos a disciplina Política Educacional no Brasil, que foi ofertada no segundo semestre, com uma carga horária de 60 horas.

Quadro 3 - Política Educacional no Brasil

Ementa:

- Política educacional brasileira a partir de 1990: fundamentos e diretrizes. Lei nº 9.394/1996 (LDB): direito à educação escolar, organização administrativa e pedagógica da educação básica e níveis e modalidades de ensino. O financiamento da educação no Brasil. Formação e carreira dos profissionais de educação no Brasil. Política de avaliação externa da educação básica.

Objetivos:

- Estudar condicionantes e perspectivas da formação docente para a educação básica escolar, considerando o atual contexto político-ideológico.
- Possibilitar reflexões sobre como as políticas linguísticas dos países orientam e condicionam a formação de professores.
- Conhecer e analisar os fundamentos, diretrizes e organização da política educacional nacional, considerando a repercussão de seus condicionantes no cotidiano da escola, a partir de 1990, com destaque para a LDB, os PCN, as OCEM e a BNCC.
- Conhecer e analisar as políticas de avaliação da educação básica e sua repercussão no currículo e cotidiano escolar.
- Discutir as relações entre o público e o privado da educação nacional nos anos iniciais do século XXI.

Conteúdo programático:

- A docência como profissão, ofício e identidade: a formação do professor considerando o neoliberalismo, o contexto socioeconômico e político nacional como condicionantes das opções governamentais para formação, carreira e remuneração dos profissionais da educação;

- A política linguística dos países e suas influências na construção da formação do professor de língua no Brasil.

- A educação como política pública e a legislação que a sustenta: direito à educação escolar no Brasil e a obrigatoriedade escolar; a política educacional brasileira a partir dos anos 1990; a política educacional do período 1995-2000; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a política educacional nos anos 2000 e os Planos Nacionais de Educação; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

- O regime de colaboração entre os entes federados: municípios, estados e União; níveis e modalidades da educação nacional; a educação básica; o financiamento da educação no Brasil para manutenção e desenvolvimento do ensino; a organização curricular na educação básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), OCEM, BNCC, as reformas do ensino médio; a avaliação da educação básica, seus fundamentos teórico-políticos das políticas de avaliação e os desdobramentos na organização escolar e no trabalho docente.

Fonte: Controle acadêmico on-line.

Na disciplina Política Educacional no Brasil, o fragmento que chama a atenção é “direito à educação escolar” (cf. Ementa), que pode conter o direito ao ensino às pessoas com deficiência física ou mental. No entanto, não transparece que será visto em sala algo referente a isso. Nesse momento, pode-se criar a ilusão de inclusão, o que leva à inclusão

excludente, pensada por Skliar (2006), pois é sabido que as pessoas com deficiência já possuem seus direitos garantidos por lei, porém, na prática, ainda não ocorrem as adaptações necessárias para tornar possível a sua inclusão.

Nos objetivos, podemos observar que serão vistos condicionantes e perspectivas da formação docente, haverá reflexões sobre políticas linguísticas, análises políticas de avaliação da educação básica, etc. Não consta um tópico específico para tratar das políticas de inclusão, que são importantes na medida em que é um princípio de educação para todos.

Ainda nos objetivos, podemos visualizar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será analisada. Levando em consideração que a BNCC é um documento “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7), então o estudo desse documento, previsto no plano de curso da disciplina aqui analisada, poderá ser uma forma direta de acessar conhecimento relacionado à inclusão.

No conteúdo programático, são abordados docência como profissão, políticas linguísticas, leis e fundos de manutenção e desenvolvimento, como a LDB, o FUNDEF e o FUNDEB. Sendo a educação de qualidade um direito assegurado pela Constituição Federal a todas as pessoas, sem exceção, nas diretrizes curriculares nacionais devem constar orientações para o estabelecimento e a definição do ensino inclusivo, pois são instrumentos reguladores da educação.

Podemos perceber que são amplos os assuntos dessa disciplina, envolvendo uma diversidade e ao mesmo tempo homogeneidade em relação à sua natureza, o que pode levar aos estudos interculturais, como podemos observar no trecho: “Possibilitar reflexões sobre como as políticas linguísticas dos países orientam e condicionam a formação de professores” (cf. Objetivos), o que nos incita a estudar as implicações étnicas e culturais, sendo uma perspectiva de conhecer o outro e deixar

de lado o fetiche do currículo como conforto e proteção, apontado por Silva (2001). Mesmo sendo uma disciplina sobre política educacional, não estudamos sobre educação inclusiva ou sobre o direito à educação das pessoas com deficiência.

Concordando com Silva (2001) de que o currículo é um fetiche, de que forma isso se daria no meio acadêmico? Algo que sempre queremos colocar em prática nos momentos oportunos? Algo que seguimos por desejo que se concretize? Há limites no fetiche acadêmico? Há momentos em que podemos trabalhar sem realizar à risca o que nos diz o currículo?

Para o autor, desfeticizar é restabelecer a ordem. Nesse sentido, acreditamos que desfeticizar é deixar de lado essa obsessão do currículo como amuleto, pois um fetiche que nos obriga a fazer algo apenas para manter uma regra não parece ser uma relação de qualidade. Sendo assim, o currículo para muitos pode ser algo pronto e acabado, que não pode ser transformado. Um passo importante para desfeticizar o currículo talvez seja olhar para ele como um orientador, que estará à nossa disposição para quando for preciso observar diversas direções para trabalhar algum tema. Também olhar como um regulador do ensino, que, porém, pode e deve passar por transformações que melhorem a qualidade da educação, provendo um ensino que alcance todas as esferas da sociedade, progredindo nas mais variadas formas, o que abrange a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da nossa análise, foi possível perceber que, embora os assuntos relacionados ao tema inclusão não estejam explícitos nos planos de aula das disciplinas, o professor responsável pela condução das aulas pode, em vez de olhar para as possíveis limitações dos planos, gerar meios que possibilitem aos alunos estudarem sobre o tema mencionado em sala de aula. Sendo assim, as disciplinas do eixo docente do

curso podem contribuir na formação inicial dos alunos nesse aspecto, porém é necessário que um professor intermediador oriente e apresente aos alunos conteúdos associados ao tema da educação inclusiva.

Reiterando a pergunta norteadora deste trabalho – de que forma os planos das disciplinas do eixo docente do curso de Letras – Língua Inglesa, na modalidade licenciatura, da UFCG indicam o preparo dos professores em formação inicial para o trabalho com alunos que possuem deficiência? –, chegamos à conclusão de que os planos em si não indicam de maneira transparente esse preparo, ou seja, é necessário que sejam revistos e reorganizados para que tenhamos um pouco mais de segurança de que tais assuntos serão abordados durante o curso.

Os resultados desta análise revelam que, apesar de não termos explicitamente palavras que nos indiquem um trabalho efetivo com a educação inclusiva, os docentes podem, através de uma “metamorfose educativa” (SKLIAR, 2006, p. 26), ampliar os significados existentes dentro dos planos de sua disciplina, assegurando assim um estudo preparatório sobre inclusão, permitindo que os professores em formação entrem em contato com diversas estratégias e adquiram confiança para atender as pessoas e suas diversidades.

A escolha de desenvolvimento deste trabalho representa a nossa preocupação com o ensino-aprendizagem relacionado às pessoas com deficiência, pois, reiteramos, estas já possuem seus direitos garantidos por lei, porém a “ficção textualista e ou legalista” (SKLIAR, 2006, p. 26) ainda se faz presente nos meios escolar e acadêmico.

Almejamos que este texto estimule a elaboração de planos de cursos que abordem em seus conteúdos o trabalho com a educação inclusiva, aprofunde investigações no campo documental acadêmico, traga novas perspectivas para o estudo na área de inclusão e sirva de referência para professores e alunos se engajarem a olhar com atenção para a programação curricular de seu curso, buscando por momentos em que a

inclusão seja abordada. Dessa forma, acreditamos que, em um futuro breve, as universidades estarão preparando professores que atuarão em sala de aula com a responsabilidade social de acolher e incluir as diferenças existentes que possa haver entre seus alunos.

Por fim, esperamos que as reflexões desta pesquisa possam incentivar os professores a incorporarem a educação inclusiva em suas aulas, garantindo assim uma excelência na acessibilidade pedagógica; e também almejamos que novas pesquisas sejam desenvolvidas acerca do tema para fortalecer os estudos relacionados a uma educação de qualidade, que abranja todas as pluralidades existentes nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Portaria n. 2.344, de 3 de novembro de 2010*. Seção 1, p. 4. Disponível em: http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 29 maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, nov. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

COSTA, M. A. M. *Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. 231 f.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas nacionais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014.

MEDRADO, B. P. *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.

PANTIC, N.; FLORIAN, L. Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, v. 6, n. 3, set. 2015, p. 333-351. Disponível em: [https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/developing-teachers-as-agents-of-inclusion-and-social-justice\(6fd2b0f2-46e7-4676-9d87-b73b22145d9c\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/developing-teachers-as-agents-of-inclusion-and-social-justice(6fd2b0f2-46e7-4676-9d87-b73b22145d9c).html). Acesso em: 08 jul. 2018.

PEREIRA, M. E. C. Pinel - a mania, o tratamento moral e os inícios da psiquiatria contemporânea. [Clássicos da Psicopatologia] *Revista Latinoamericana de Psicologia Fundamental*, VII, n. 3. set. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v7n3/1415-4714-rlpf-7-3-0113.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

PRADO, A. G. S.; GUEDES, S. M. L. C.; PAIVA, S. B. Um Estudo Comparativo das Ementas da Disciplina Sistemas de Informações Contábeis. In: XI ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – UFPB/PRG, 9, 2008. *Anais...* Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCSADFCMT02.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

RANGEL, J. D. *Formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: uma análise dos planos das disciplinas do eixo docente do curso de Letras – Língua Inglesa da UFCG*. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2018. 54 f.

SERPA, M. H. B. *Modos contemporâneos de inclusão escolar: um estudo de caso múltiplos em escolas públicas da Paraíba*. Campina Grande, PB: EDUFMG, 2015.

SILVA, J. E.; COSTA, M. A. M. Entre a teoria e a prática: A formação docente na pós-modernidade. In: ARAÚJO, N. S.; PINHEIRO-MARIZ, J. (org.). *Línguas, literatura e ensino: reflexões da contemporaneidade*. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 125-101.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-33.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRE A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: EM BUSCA DA INCLUSÃO LINGUÍSTICA⁵⁰

*Yaponira da Silva Santos, Gilmara Pereira Caetano e
Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho*

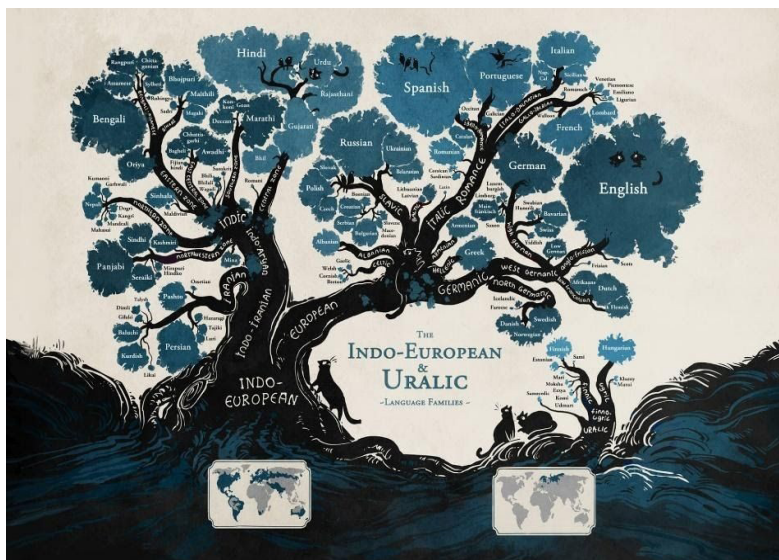
INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no contexto da educação brasileira, principalmente na esfera pública, é permeado por diversas problemáticas, sejam elas relacionadas à escassa carga horária destinada às aulas de Inglês, à ausência de tecnologias digitais ou recursos didáticos apropriados para o ensino de L2 ou em grande parte, pela apatia do aluno que numa visão pessimista, acredita não ser possível aprender uma língua estrangeira, porque “está fora da sua realidade”. Dentre os vários indicadores – pedagógicos e/ou administrativos –, que compõem esse cenário, percebemos que estamos definitivamente cercados por uma diversidade plurilinguística e multicultural existente; e o que

50 Uma primeira versão deste texto foi apresentada pela petianas Gilmara Pereira Caetano, Yaponira da Silva Santos e Jéssica Dantas Rangel na III Jornada Nacional de Línguas e Linguagens na UFCG (sob a orientação da tutora do grupo).

anteriormente era considerado “estranho” passa a fazer parte do nosso cotidiano.

Mais recentemente, no contexto metodológico do ensino de línguas, a intercompreensão de línguas românicas emergiu como caminho possível para o estabelecimento de diálogos entre línguas que apresentam similaridades entre si, as quais, geralmente, são originadas da mesma raiz etimológica, a exemplo do francês, espanhol, italiano, português, romanços da língua latina. Nesse limiar linguístico, destacaremos os estudos em intercompreensão, partindo de uma visão abrangente do proto indo-europeu da ‘árvore genealógica das línguas’, para perspectivarmos o tronco das línguas românicas em relação ao tronco germânico (Imagem 1).



fonte: <https://thefools.com.br/pt-br/blog/post/uma-arvore-genealogica-da-linguagem>

A exploração da imagem acima revela em primeiro plano, que historicamente, o Latim é uma língua pertencente ao proto indo-europeu. Ramificando-se do tronco itálico

ou também chamado tronco românico; a língua latina, originalmente falada no Lácio e na região do entorno de Roma, desenvolveu-se dando origens aos romances ou línguas neolatinas: português, francês, espanhol e italiano.

Nota-se na árvore genealógica das línguas, que o inglês não faz parte dessa mesma família, tendo origem em outro tronco, o germânico. Embora pertencentes a troncos distintos, todas essas línguas foram originadas pelo proto indo-europeu, o que nos permite desenvolver estudos numa perspectiva de intercompreensão. Entretanto, a nossa inquietação como docentes de língua inglesa consiste na ideia que, para uma formação mais completa e cidadã, é preciso considerar outros povos e suas culturas, sendo sensível à aprendizagem de mais de uma língua.

Dessa forma, objetivamos refletir sobre a oportunidade de estabelecer uma relação dialógica entre línguas latinas como o francês, italiano e espanhol – de origem românica –, nas aulas de inglês – língua de origem germânica –, permitindo assim, proporcionar ao aluno a possibilidade concreta de ler em uma língua estrangeira mais próxima da sua língua materna. Não obstante pertencerem a troncos distintos, buscamos promover, a intercompreensão entre essas línguas e o inglês.

PASSOS PARA A REALIZAÇÃO

No que compete às situações de leitura quer na educação formal ou leitura informal fora do ambiente escolar, são comuns textos que possuem em seu conteúdo palavras ou citações estrangeiras, e ao deparar-se com as mesmas, muitos alunos as ignoram por diferentes motivos, que podem ser: falta de conhecimento sobre o código, desinteresse pela língua como componente curricular, sentimento de inaptidão linguística, medo do desconhecido etc. Esses fatores não devem ocorrer em sala de aula e podem ser trabalhados por professores de línguas estrangeiras em suas turmas, em todos

os níveis e modalidades escolares, abrangendo a Educação Infantil, a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos e demais modalidades.

Pensando nesses motivos, essa pesquisa é de base qualitativa, pois objetivamos refletir acerca das questões levantadas e sugerir possíveis propostas de atividades dentro da abordagem da intercompreensão de línguas românicas nas aulas de língua inglesa, de forma a contribuir no campo da linguística aplicada. Para essa finalidade, refletiremos acerca de um trabalho com a leitura de gêneros textuais escritos em língua inglesa, sendo intercalado com algumas palavras em línguas românicas. Nesse artigo, proporemos especificamente a leitura do gênero *charge*, uma vez que a habilidade de leitura é a competência mais utilizada nas aulas de línguas na escola básica.

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA BÁSICA

A lei Nº 9.394 da LDB de 1996, apresenta-nos no artigo 26, parágrafo 5, que, no que concerne à escola básica “na parte diversificada do currículo, será incluída obrigatoriamente, a partir da quinta série⁵¹ [atual quarto ano], o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Passados vinte e quatro anos da implantação da LDB, ao analisarmos a lei à luz da nossa

51 Resolução Nº 03 de 08/2005 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: [...] 4ª série para 5º ano, conforme a Lei Nº 11.274/2006, que altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

realidade, é notório que a língua escolhida na maioria dos casos por tais instituições de ensino regular é a língua inglesa, sendo a notoriedade dessa língua no mundo atual, como a razão principal para tal escolha.

Na exploração desse contexto, ao atentarmos para os PCNs (1998), podemos notar que as orientações são claras ao afirmar a importância do inglês, concebida como língua global que possibilita o acesso à tecnologia, a interculturalidade e às relações interpessoais e profissionais tanto no âmbito científico, social, quanto no mercado de trabalho nacional e internacional. Ademais, esse documento também propõe que o inglês não deva ser exclusivamente a única possibilidade de língua estrangeira a ser estudada, pois, para uma formação mais completa é necessária uma conscientização da diversidade plurilíngue existente, sendo que

Há razoável quantidade do uso de outras línguas, tais como o italiano, o francês, o espanhol, o alemão, dependendo do contexto e das regiões. Essa quantidade de língua estrangeira tem de ser aproveitada, a fim de tornar significativo, porque concreto, algo que de outro modo nunca seria percebido como real, vivo, usado por milhões de seres humanos para se comunicar e conduzir a vida. (BRASIL, 1998, p. 65-66)

De fato, como docentes de línguas, concordamos com a assertiva, pois sabemos da importância de proporcionar um ensino aprendizagem em língua estrangeira que possibilite a criança, adolescente ou adulto, uma formação plurilíngue, dinâmica e crítica. Desse modo, acreditamos que a escola básica e o professor de línguas, são responsáveis nesse processo de formação. Além disso, acreditamos também, que a leitura na escola pode ser um caminho possível na construção dessa formação plurilíngue, conforme propõe Valle (s/d)

A escola é lugar de compartilhar conhecimentos. Na escola, a criança e o adulto interagem numa relação social específica, a relação de ensino. A criança, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de compreender as bases dos conceitos sistematizados ou científicos; o professor é encarregado de orientá-la. É preciso aprender e ensinar a ler na escola. (VALLE, s/d, p.4)

Entendemos que a relação entre as práticas de leitura na escola e os conteúdos de língua estrangeira encontram na metodologia do professor, o aporte comum para convergir na formação plurilíngue. Ora, encarregado de orientar as atividades de leitura na sala de aula, cabe ao professor estabelecer uma metodologia adequada e de base assistiva – quando considerada também, a inclusão linguística.

Nesse sentido, segundo a perspectiva de Pinheiro-Mariz (2011), num contexto de ensino de línguas é adequado o uso de uma metodologia direta, uma vez que tal metodologia considera a aquisição natural da língua em processo de aprendizagem. Entretanto, para prosseguirmos sobre a formação plurilíngue é necessário elencar todos os sujeitos envolvidos nesse processo, portanto, precisamos situar tal discussão no campo da inclusão linguística.

A INCLUSÃO LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUAS

Ao ampliarmos as discussões propostas pelos PCN's (1998), exemplificaremos a temática da inclusão linguística a partir da percepção das línguas de sinais, especificamente a Libras. Assim, destacamos que na última década, aprovada pela Lei Nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais – Libras –, foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades interpretativas surdas do Brasil, garantindo a preservação, o reconhecimento e a valorização da identidade e da cultura surda.

A exemplo disso, as discussões que emergiram no tocante ao reconhecimento e valorização da Libras, deslocaram as ultrapassadas concepções sobre surdez, da restrita modalidade de Educação Especial para um movimento social de base inclusiva. No Brasil, essas políticas de educação inclusiva favoreceram que as ações educativas voltadas para a educação bilíngue se tornassem uma realidade concreta na escola básica. Naturalmente, quando aplicada à realidade escolar, a perspectiva metodológica sobre educação bilíngue prevê o ensino de duas línguas, não obstante serem línguas orais ou visuais.

Concebida a partir da existência e, também, da exigência pelo reconhecimento de uma identidade surda, tanto na realidade escolar, quanto na sociedade em geral; tal mudança alcançou um espaço social e legal para o estabelecimento definitivo de novas concepções sobre a condição auditiva e a inclusão linguística, enquanto direito do aluno. Todavia, mesmo baseando-se no princípio da igualdade de oportunidade, os movimentos sociais de base inclusiva e as políticas de educação bilíngue alcançaram resultados ainda escassos e, com repercussão gradativa no cenário nacional.

Ao considerarmos a intercompreensão de línguas, objetivando a inclusão linguística, identificamos que os alunos surdos ou com deficiência auditiva, atendidos com base na perspectiva bilíngue, são diferenciados do ponto de vista sociolinguístico, como alunos surdos usuários de uma língua – a Libras. Contudo, faz-se necessário que conheçam, também, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, uma vez que é a língua oficial do País. Entretanto, segundo o *Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias Nº 1.060/2013 e Nº 91/2013*, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, a educação bilíngue tem o seguinte objetivo:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (GT Portarias N° 1.060/2013 e N° 91/2013. p. 06, 2014)

Notamos que estabelecida como meta, a criação de ambientes bilíngues para inclusão linguística no espaço educacional, passou a ser prioridade para o movimento social de inclusão linguística, tanto para o cumprimento da lei quanto para a concretização da perspectiva educacional bilíngue. Por essa razão, tornou-se primordial incluir nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Educação Básica, a inclusão linguística por meio de princípios da educação bilíngue para alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Assim, a inclusão linguística deve pressupor o bilinguismo como proposta de ensino que torna acessível às crianças em processo de escolarização, a aprendizagem de duas línguas no contexto escolar, sejam estas línguas orais/orais, ou orais/visuais. No que concerne ao bilinguismo, tal proposta tem sido apontada como a mais adequada na composição das atividades para a educação do aluno surdo, uma vez que a inclusão linguística para esse aluno, prevê diversas abordagens e transversalidades visuais, tal como ocorre na aprendizagem e intercompreensão entre as línguas indo-europeias, por exemplo. Segundo Fernandes (2015):

O indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos. O conhecimento de um sistema simbólico é o conhecimento da forma como aquele determinado sistema de linguagem categoriza a experiência. [...] A língua de sinais é o sistema mediador da criança surda por excelência. (FERNANDES, 2015, p. 23).

Analisando o processo de inclusão linguística – oral/oral ou oral/visual –, observamos que as formulações teóricas de Fernandes (2015), apontam para a relevância dos estudos da natureza das línguas visuais como sistema simbólico específico para o aluno surdo. Todavia, embora a literatura acerca dessa temática seja abundante no Brasil, parte dessas pesquisas carregam, notoriamente, um viés ativista que desloca a discussão do campo científico para o campo militante, o que retarda o percurso para uma inclusão linguística na escola básica, por exemplo.

Vale destacar que ao mencionarmos o bilinguismo como perspectiva para a inclusão linguística, nos referimos a uma necessidade sociocultural que uma vez atendida, permite criar inúmeras possibilidades para que alunos da mesma idade possam interagir a partir da intercompreensão de línguas. No contexto inclusivo, consideramos diversas transversalidades, a saber:

- Libras (L1) e língua portuguesa, e/ou inglesa, e/ou francesa, e/ou espanhola, e/ou italiana na modalidade escrita, como (L2) para alunos surdos;
- Língua português (L1) e Libras, e/ou LSF - *Langue des signes française* (Língua francesa de sinais), e/ou ASL - *American sign language* (Língua Americana de Sinais), e/ou LGP - Língua Gestual Portuguesa na modalidade visual, como (L2) para alunos ouvintes.

Tal interação pode ocorrer a partir do acesso às informações, ao conhecimento e à intercompreensão entre línguas, à diversidade cultural da comunidade linguística do outro, concretizando assim, uma comunicação lúdica e espontânea, que é uma peculiaridade das crianças em fase de escolarização.

POR QUE FALAR DE INTERCOMPREENSÃO?

A intercompreensão de línguas (IC) é entendida como uma prática transversal em que falantes de línguas diferentes - geralmente com proximidades linguísticas, fonológicas, lexicais - são capazes de estabelecer um diálogo entre si sem necessariamente um conhecer a língua do outro. Segundo Capucho (2008), essa prática apesar de remontar séculos de história, só veio a ser validada e reconhecida como tal, no final do século XX, quando a questão do plurilinguismo foi tomada como uma prioridade política no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo, é pertinente questionarmos: qual é o papel da intercompreensão no ensino de línguas? Fatores como conhecimentos prévios, proximidades linguísticas, estratégias de leitura são pontos positivos e possibilitam um caminho “mais fácil” na compreensão do até então desconhecido. Segundo Alas-Martins (2014),

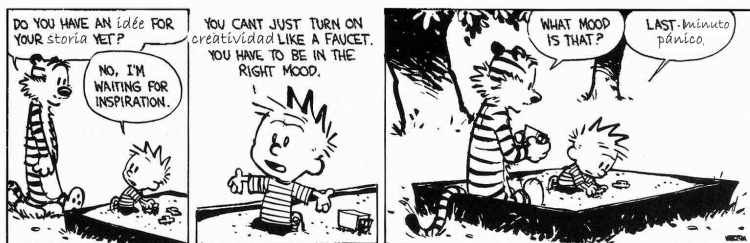
O trabalho com a intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral) e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira (ALAS-MARTINS, 2014, p.119)

Neste estudo, no entanto, daremos ênfase ao trabalho com a leitura, uma vez que essa é a habilidade mais utilizada pelos professores nas aulas, além disso, os PCNs de línguas estrangeiras (Brasil, 1998) apresentam orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita, na qual, são divididas em três fases e são denominadas no documento de pré-leitura, leitura, pós-leitura. A fase da pré-leitura é caracterizada por ativar os conhecimentos prévios em relação ao conhecimento de mundo, organização textual, além de conceber a leitura como uma prática sociointeracional. Na fase da leitura o aluno faz uso do seu conhecimento de mundo e do conhecimento da organização e sistema lexical; por fim, na fase da pós-leitura o professor deve ter a disposição uma diversidade de textos dos variados tipos de mídias e gêneros.

Nesse sentido, entendemos o processo de leitura como um processo dinâmico, no qual o leitor sempre será influenciado pelos conhecimentos prévios, tal como Koch (2011) defende, propondo que no processo de leitura são acionados três sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional. O conhecimento linguístico engloba os elementos gramaticais e lexicais, além dos aspectos de uso da língua; o conhecimento enciclopédico abrange os conhecimentos de mundo e as vivências pessoais; o conhecimento interacional apresentado por Koch (2011), refere-se aos objetivos e propósitos do texto em uma situação de interação. Dessa maneira, confluindo com os sistemas de conhecimentos defendidos por Koch (2011); Jouve (2002), defende que no processo de leitura o leitor é conduzido a decifrar e construir o sentido texto “uma obra, contudo, frequentemente diz outra coisa que parece dizer: o destinatário deve decifrar sua linguagem simbólica” (JOUVE, 2002, p.64).

PROPOSTA DE ATIVIDADE NAS AULAS DE INGLÊS: EXPLORANDO A METODOLOGIA DA INTERCOMPREENSÃO

Considerando as orientações didáticas inseridas nos PCNs (Brasil, 1998) acerca do ensino de leitura, como também, a importância de uma formação plurilíngue, elaboramos a atividade a seguir que compõem uma proposta na qual a metodologia da intercompreensão será explorada. O gênero escolhido a ser trabalhado foi uma charge do *Calvin*, que embora escrita em língua inglesa, apresenta no entremeio do texto, algumas palavras em línguas românicas. A ideia é proporcionar ao aluno o plurilinguismo e do mesmo modo, facilitar a leitura em língua estrangeira.



fonte:<http://www.bakadesuyo.com/2015/12/how-to-be-creative/acessoem14/10/2017> (adaptado)



fonte:<http://www.bakadesuyo.com/2015/12/how-to-be-creative/acessoem14/10/2017>

De acordo com as orientações dos PCNs (Brasil, 1998), a primeira fase da compreensão escrita que deve ser trabalhada na escola, é a pré-leitura. Nessa fase, conhecimentos prévios seriam resgatados acerca da personagem, do gênero e da língua. Desse modo, o professor pode começar questionando se os alunos já conhecem a personagem Calvin, se estes são acostumados a ler charges na língua materna ou na língua estrangeira, e, se notam alguma diferença linguística no texto abordado na charge.

Dessa maneira, os alunos estariam sendo instigados a ativar os seus conhecimentos de mundo e a notarem que algumas palavras não estão escritas em inglês, mas, em outras línguas. O próximo passo consiste na leitura da charge para compreensão textual. De fato, tanto as palavras destacadas em língua latina, como as próprias cognatas do inglês possuem similaridades com a língua materna e podem ajudar no entendimento da história. Davies (1995) define como *top-down* (descendente) o processo de leitura que consiste no texto como processo e são feitas tais predições de significados. Como afirma, o processo de leitura pode seguir os seguintes passos:

- 1- Eyes look
- 2- Thinking - Predictions about meaning
- 3- Sample sentence as a whole to check meaning
- 4- To check further, look at words
- 5- If still uncertain study letters
- 6- Back to meaning predictions

A partir do estabelecimento desses passos ou etapas, o aluno perceberá com mais precisão o contexto de forma geral, atentando para as similaridades entre as línguas que já são de seu conhecimento. Após essa leitura o professor poderia trabalhar a compreensão dos alunos em relação ao texto. Questões como os que ajudaram ou dificultaram no entendimento, precisão do texto e quais línguas foram abordadas, são uma opção para se trabalhar.

Dessa maneira, para dar continuidade com a atividade de pós-leitura e tornar a aula mais dinâmica, o professor poderia elaborar um quadro em branco dividido em cinco colunas, cada uma por um idioma distinto como mostra o quadro abaixo. Dessa forma, as palavras previamente trabalhadas no texto seriam exploradas nas cinco línguas. Os alunos deveriam realizar uma atividade de colagem, na qual o professor dividiria a turma em duplas e distribuiria fichas com diferentes palavras escritas para que eles organizassem essas palavras nas colunas. Destacamos que cada ficha com palavra deveria manter referência aos diferentes idiomas dispostos no quadro, tal como apresentado abaixo:

Inglês	Português	Espanhol	Italiano	Francês
Idea	Ideia	Idea	Idea	Idée
Story	História	Historia	Storia	Histoire
Inspiration	Inspiração	Inspiración	Ispirazione	Inspiration
Creativity	Criatividade	Creatividad	Creatività	Créativité
Minute	Minuto	Mínuto	Minuto	Minute
Panic	Pânico	Pánico	Panico	Panique

fonte: autoras

Após a atividade proposta, os alunos podem ser questionados sobre as similitudes entre as palavras e quais estratégias eles utilizaram para ler, compreender e organizar as palavras no quadro. Acreditamos que nessa etapa da atividade, o professor dispõe do momento propício para elucidar aos alunos sobre a importância das cognatas na leitura de um texto em língua estrangeira.

PERSPECTIVAS PARA CONCLUSÕES

Baseando-se nas habilidades, processos e orientações didáticas citadas anteriormente, é notório que o trabalho com a intercompreensão pode proporcionar um trabalho

mais abrangente no que diz respeito ao ensino de línguas no contexto da escola básica, uma vez que essa abordagem se baseia nos estudos de mais de uma língua, levando em consideração a questão do plurilinguismo no qual estamos inseridos na atualidade.

Considerando também, a inclusão linguística, entendemos que os resultados trariam melhorias para o sistema de ensino em relação ao estudo de diferentes línguas, pois, ofereceria oportunidades para o aluno se familiarizar com outras culturas de maneira simples. Assim, a partir dessas oportunidades para trocas linguístico-culturais, os conhecimentos prévios dos alunos seriam empregados como estratégias de leitura, e, uma vez despertados, mostrariam que é possível entender palavras e contextos em diferentes línguas, consideradas, de certa forma, utópicas.

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, S. *A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue*. Belém: Revista MOARA n°42, jul/dez, 2014. p.119.

BRASIL. *Legislação Brasileira sobre Pessoas com Deficiência*. 7. Ed. Brasília. CD edições Câmara, 2013.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

CAPUCHO, F. *L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue*. Pratiques, 2008.

DAVIES, F. *Introducing Reading*. Penguin English. Penguin Group. England, 1995.

FERNANDES, E. *Surdez e Bilinguismo*. 7ªed. Porto Alegre: Mediação. 2015

JOUVE, V. *A leitura*. Trad.: Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, I, V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande: EDUCG. 2011

VALLE, M. de J. O. *A formação do leitor competente: Estratégias de leitura*. PR: Artigo acadêmico. S/d.

O ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CEGOS À LUZ DO SOCIOINTERACIONISMO: UM ESTUDO DE CASO

Gessika Demétrio de Alcântara e Maria Auxiliadora Bezerra

INTRODUÇÃO

No mundo globalizado em que vivemos, onde a comunicação e a informação tornam-se cada vez mais rápidas, podemos perceber que o aprendizado de uma língua estrangeira é de suma importância, pois, além do objetivo de comunicar-se com países estrangeiros e das questões profissionais, uma língua estrangeira traz acima de tudo benefício pessoal para o indivíduo, abrindo sua percepção e perspectiva do mundo. Em acordo com essas observações, Day (2012, p.2) afirma que “Quanto maiores as possibilidades que temos de estabelecer relações comerciais, culturais e contatos pessoais com indivíduos de outras partes do mundo, maior é a importância de dominarmos outros idiomas além da língua materna.”

Embora o domínio de línguas estrangeiras seja visto como algo positivo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento que tem por princípio parametrizar e reconhecer que a educação deve afirmar valores e estimular

ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa (BRASIL, 2017, p. 8), exige, obrigatoriamente, apenas o ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas brasileiras. Esse documento, não somente exclui o espanhol, francês ou demais línguas como também recontextualiza o ensino do inglês, evidenciando o foco da função social e política dessa língua e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca (BRASIL, 2017, p. 241), de modo que ele esteja cada vez mais próximo à realidade das vivências linguísticas, sem privilegiar a variedade linguística de um determinado país ou vários, descaracterizando a língua com seus traços sócio-históricos.

Independentemente das orientações da BNCC, podemos afirmar que o acesso ao estudo de línguas estrangeiras no nosso país sempre foi, e continua, limitado, pois, quando observamos as escolas regulares, vemos uma baixa variação de idiomas ofertados (predomínio do inglês, seguido do espanhol, ou do francês, em menor escala). Em se tratando de pessoas com algum tipo de necessidade especial, particularmente os cegos, há outro fator que dificulta o acesso ao estudo de uma língua estrangeira: a escassa produção de material didático (MD) de língua estrangeira adaptada para esse público.

Nesse contexto e pautando-se em uma demanda social-inclusiva no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, este capítulo, que faz parte de uma pesquisa mais ampla (ALCÂNTARA, 2018)⁵², procura descrever como se deu o ensino com o MD elaborado

52 Essa pesquisa aborda a importância e o direito de inclusão das pessoas cegas na sociedade e no ambiente educacional e busca abrir portas para o desenvolvimento de pesquisas científicas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras para pessoas cegas, voltadas para a formação de profissionais qualificados, métodos e metodologias inclusivas, produção de materiais didáticos especificamente para o ensino de francês como língua estrangeira, que atualmente são inexistentes em nosso país.

e identificar a concepção de aprendizagem e de língua/linguagem subjacente às aulas ministradas e ao material didático elaborado e utilizado para o ensino de Francês como língua estrangeira (FLE) a alunos do Instituto dos Cegos de Campina Grande (Paraíba)⁵³. O embasamento teórico deste estudo está na teoria de aprendizagem e de compensação de Vygotsky (1997), como base para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem e dos processos compensatórios realizados pelos alunos por causa da falta da visão. Também nos apoiamos nas contribuições teóricas de MARCUSCHI (2008) sobre as concepções de língua/linguagem, de Vygotsky (2000), explicando como ocorrem as construções do pensamento e da linguagem, e estudiosos do ensino de LE e do FLE, tais como Caballero e Moreno (2010) e Mariz (2011).

Neste capítulo, descrevemos sucintamente a metodologia seguida; abordamos teoricamente a respeito de aprendizado da pessoa cega (PC), de concepções de língua/linguagem e do ensino de FLE. Em seguida, analisamos os dados, descrevendo o MD e seu uso nas aulas e identificando concepções de aprendizagem e de língua/linguagem a eles subjacentes.-

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa investigação, que requereu uma exploração interpretativista dos dados de análise, se caracteriza como de cunho qualitativo, conforme Minayo (2001), pois explorou

53 Em 2015, professoras em formação do Curso de Letras / Francês da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) elaboraram e realizaram, no âmbito de um projeto de extensão universitária, um curso de francês básico destinado a alunos do Instituto dos Cegos dessa cidade, o qual é o único centro voltado para o público totalmente cego ou com algum tipo de deficiência visual da nossa região. O curso se desenvolveu de maio a dezembro de 2015 em duas turmas: uma de adolescentes e outra de adultos. Em cada turma havia duas professoras em formação responsáveis pelo ensino dessa língua.

um universo de significados, crenças, valores e atitudes do grupo de alunos cegos, que não é possível de ser analisado à luz de operacionalização de variáveis. E porque buscou estudar especificamente esse grupo de alunos, se constitui também como um estudo de caso, o qual, segundo Fonseca (2002), corresponde a uma busca do que há de característico numa determinada situação, que se supõe única.

Nossos dados de análise foram gerados no citado curso de FLE para cegos, a partir do material didático elaborado e da condução das aulas pelas professoras regentes.

Considerando a especificidade do grupo de alunos, o material didático elaborado dispensa, obviamente, em seu uso, o sentido da visão e enfatiza a audição, o tato e em alguns momentos o olfato. Nesse contexto, constituiu-se de um conjunto de diálogos em francês – gravados em CD, para que os cegos ouvissem em sala de aula e em casa – como também de suas transcrições e lista de vocabulário em braile para que esses alunos pudessem manuseá-los e acompanhar as aulas e, ao mesmo tempo, ampliassem seus conhecimentos por meio do texto nesse sistema FLE.

O APRENDIZADO DA PESSOA CEGA

Quando nos referimos às formas de aprendizagem dos cegos, os processos de desenvolvimento e maturação do ensino assemelham-se aos meios convencionais no sentido de que “aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”. (OLIVEIRA, 1995, p. 57). Reafirmando esse pensamento, Oliveira (1995, apud ROLIM e GUERRA, 2008) ainda afirma

Que o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas. Há o percurso natural do

desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural e só irá vingar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 1995, p. 57)

Ou seja, o aprendizado está relacionado à interação do sujeito com o mundo ao seu redor, de maneira que essa interação seja capaz de influenciar seu posicionamento, tanto interno quanto externo na sociedade, como, por exemplo, questões emocionais, ambientais, comportamentais serão desenvolvidas por suas relações com o próximo no processo de aprendizagem educacional.

Vygotsky (1991) considera que o aprendizado é um processo complexo, no qual o conhecimento se constrói de acordo com a interação diante do ambiente social e que é a partir disso “que a criança adquire processos adaptativos. Isso significa que a cada estágio a criança muda as respostas e as realiza de maneira nova, gerando novos instrumentos de pensamento ou comportamentos intermediados pela ação interpessoal.” (VYGOTSKY, 1991, p. 5).

Porém, quando se trata do aprendizado da pessoa cega (PC), encontramos alguns paradigmas preconceituosos quanto a esse processo, pois, no caso da cegueira, “pode-se dizer que a falta de visão é percebida, a priori, como ponto frágil e vulnerável, causando curiosidade, piedade, surpresa e admiração, de forma que a pessoa é vista como dependente, precisando ser guiada, protegida e amparada.” (LIRA et al, 2008, p. 6). Esse pré-julgamento acerca da capacidade dos cegos não vem só do ambiente escolar e da sociedade, ele começa muitas vezes dentro do próprio lar do indivíduo.

No contexto familiar, por exemplo, as pessoas não sabem o que é ser cego, o que é ser alguém com uma capacidade

visual limitada e não conhecem as formas de interação desses com o meio. De forma semelhante, os professores que recebem alunos cegos ou com baixa visão em sala de aula, na sua maioria, têm apenas informações teóricas sobre a questão e não conhecem as potencialidades e possibilidades deste aluno. (LIRA et al, op. cit, p. 6).

Na tentativa de mostrar que os cegos, assim como os videntes, possuem plena capacidade cognitiva de aprendizado, utilizando através da interação outros processos de se chegar ao conhecimento, Vygostky (1997) escreveu sobre a teoria da compensação, que, em se tratando do tema da cegueira, resume-se em compensar o indivíduo na ausência da visão, com o acentuamento da percepção dos outros sentidos, a fim de equilibrar o seu desenvolvimento mesmo com a impossibilidade de enxergar. Segundo os apontamentos de Ros (2000),

o princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito, criança ou adulto, envolve-se na vida social, coletiva e em que favorece o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas primários que marcam a história da pessoa. (ROS, 2000, p. 36)

Concordando com esse princípio defendido por Vygostky (1997), Lira et al (2008) afirmam que

as leis que regem o desenvolvimento do aluno com algum dano físico ou mental e do aluno considerado normal são as mesmas. Não existem diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança, seja ela cega ou vidente, surda ou ouvinte, já que as forças do desenvolvimento são dinâmicas e buscam, através da compensação, uma superação de um estado de insegurança e de inferioridade que a condição da criança impõe. (LIRA et al, op.cit, p.9).

Desse modo, compreendemos que, mesmo em meio à cegueira, o desenvolvimento psíquico do indivíduo é reorganizado para possibilitar a reparação do aprendizado mesmo sem enxergar, como já mencionamos acima. Sendo assim, o problema não está em como o cego irá aprender e sim em como a sociedade irá lidar com o modo de aprendizado do cego. Lira et al. (2008) enfatizam que o problema da cegueira é meramente instrumental, e ao se proporcionar ao cego formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema será contornado, como no caso do sistema braile, que permite ao cego o acesso à linguagem escrita. (LIRA et al, op. cit, p.11).

Portanto, “a fonte da compensação para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais.” (ROSS, op. cit, p.11). Dessa maneira, as formas de interação social serão fundamentais para que a PC supere suas limitações de ordem orgânica e possa desenvolver o seu processo de aprendizado. Pois não é somente pelos métodos sensoriais ou a percepção auditiva, como o senso comum costuma acreditar, que o aprendizado do cego ocorre e sim, através da comunicação interativa com os outros ao seu redor que a compensação acontece.

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/ LINGUAGEM

Vygotsky (2000) destaca a relevância da aquisição de conhecimentos e da linguagem através do aspecto social, no qual “o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.” (RABELLO e PASSOS, 2013, p. 3).

Se o aspecto social é relevante para a aquisição da linguagem, infere-se que a língua/linguagem se constitui como um sistema aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais,

orais ou escritas, desenvolvidas pelos sujeitos situados em um contexto, não se restringindo apenas a um sistema de signos linguísticos utilizados pelos falantes. Assim, em se tratando da aprendizagem de LE e do FLE, ela ocorrerá através da interação de um indivíduo com os outros em conjunto ou em pares em constante negociação e mediação para que a comunicação seja realizada, levando em conta que “a comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.” (RABELLO e PASSOS, op cit, p. 8).

A perspectiva sociointeracionista no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira propõe uma reflexão no ensino de línguas, ao considerar o indivíduo como um ser social, apontando como essencial a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações sociais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico. (SOUZA et al, 2010, p. 24).

Assim, a concepção sociointeracionista da linguagem voltada para a LE, desenvolve no aluno algumas competências discursivas, pois, segundo Marcuschi (2008):

a) a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural;

b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas;

c) a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso;

d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos ou explicados com base apenas no sistema formal da língua;

e) entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as sequências conectivas, as sequências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos etc.;

f) as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais;

g) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Confirma-se o entendimento de língua como atividade contextualizada a serviço da comunicação em situações de atuação social e por meio das práticas discursivas, através da relação de um falante mais experiente com o menos experiente. Essas ações dão ao aluno oportunidades para que ele participe de interações acessíveis ao seu contexto, através de tarefas / MD de aprendizagem da língua/linguagem, levando em consideração a troca de significados e conhecimentos de ambos. Essas ações proporcionam a proficiência, como veremos a seguir.

O ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CEGOS

O ser humano, de forma geral, tem a necessidade de se comunicar com o mundo ao seu redor, de interagir com outros indivíduos, e para isso ele utiliza-se da língua. No caso dos cegos, essa interação é essencial para o seu processo de desenvolvimento e aprendizado, de modo compensatório, como vimos discutindo no decorrer do presente capítulo. Além disso, a LE desempenha um papel significativo no desenvolvimento do indivíduo, pois ela é capaz de reconstituir reflexivamente através de outra cultura o sujeito em sociedade.

Sendo assim, enquanto nativos da língua e cultura brasileira, e ensinando o FLE para cegos e videntes, seguimos um padrão internacional de ensino denominado Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR, em francês), o qual caracteriza os níveis de proficiência de determinado idioma levando em consideração as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir. De acordo com o

QCECEL o conhecimento linguístico dos alunos de FLE pode ser categorizado em três níveis, A, B e C, que serão desenvolvidos ao longo do percurso de ensino nas quatro habilidades mencionadas acima.

O nível A, que é considerado o nível básico, é subdividido em A1, em que o aluno aprende a utilizar expressões do cotidiano e a interagir na língua de forma básica, e em A2, no qual o aluno já terá capacidade de se comunicar e descrever por frases curtas e precisas assuntos relacionados ao dia-a-dia. O nível B, considerado intermediário, também é subdividido em duas partes: B1, em que o estudante já consegue interagir de acordo com as situações do cotidiano e também começa a demonstrar sua opinião sobre temas com o qual tenha familiaridade; e B2, no qual ele é capaz de interagir com certo grau de naturalidade com um nativo diante dos contextos de comunicação. O nível C, considerado avançado, também é subdividido em C1 e C2. Chegando a essa fase de ensino e convivência com a língua, o aluno já tem a facilidade de se comunicar e de se expressar na língua francesa de forma fluente e espontânea nas diversas situações a que for exposto.

A partir desse processo descrito acima e pensando no ensino do FLE voltado para os cegos, é interessante comentarmos o relevante papel do professor neste processo, que é levar o aluno a construir conhecimento de outra língua e acompanhá-lo em seu desenvolvimento. Pois, de acordo com as considerações de Caballero e Moreno (2010, p.63, tradução nossa), “os estudantes compreendem a importância de um curso para pessoas com limitação visual que seja capaz de mostrar aos professores de línguas estrangeiras os diferentes métodos e metodologias para o ensino do francês”. Além disso, “O professor precisa se colocar em condição de intermediador cultural, pois é preciso que ele se porte como aquele que lida com os diversos comportamentos, pensando em uma possível homogeneidade dentro da diversidade do espaço escolar” (MARIZ, 2011, p. 219). Pensando nessa importância do professor e de todo o contexto que envolve o

ensino de FLE, especificamente voltado para público que não enxerga, os mesmos autores comentam que “Os estudantes demonstram um forte interesse no estudo dessa língua, porque a metodologia que será desenvolvida pelos professores é criada de acordo com as necessidades educativas desses estudantes” (CABALLERO; MORENO, 2010, p.63, tradução nossa). De forma que essa metodologia seja desenvolvida através de “um espaço educativo criado por esses profissionais, com todas as facilidades tecnológicas, didáticas e pedagógicas necessárias para assessorar esse processo de ensino e aprendizagem” (CABALLERO; MORENO, 2010, p.63, tradução nossa).

Essa busca por novos métodos de ensino se dá pelo preconceito ocasionado pela falta de informação e preparação sobre a temática, embora, ela seja enriquecedora, pois “Qualquer deficiência, física ou mental, modifica a relação do homem com o mundo e influencia as relações com as pessoas” (COELHO; BARROCO, 2011, p.3), no entanto, quanto ao ensino de FLE para os cegos, a maior dificuldade a ser enfrentada não é a própria deficiência, mas a forma como lidar com o processo e os meios de ensino desse sujeito. Conforme o posicionamento de Vygostky (1991), acerca da pessoa com deficiência, é necessário que se tenha recursos teórico-metodológicos que permitam aos sujeitos com algum tipo de necessidade especial compensar e superar as suas restrições. Sendo assim, observamos que o ensino de francês precisa de um projeto pedagógico que seja capaz de oferecer às PC estratégias específicas de ensino conforme suas necessidades e que, em se tratando do FLE, estimule os professores a se posicionarem enquanto profissionais da educação e refletir a partir do ponto de vista de que

Ensinar a língua francesa nos parece ainda mais motivador e instigante e, por que não dizer, desafiador, uma vez que se trata de uma língua que aparenta não estar entre as principais do mercado de trabalho, mas que promove um diferencial, propiciando o: “Faça diferente!”

ou” Você não precisa ser igual”! (PINHEIRO-MARIZ, 2011, p. 226)

Mas que também estimule uma colaboração e interação da parte dos alunos cegos e videntes e de toda a sociedade, de forma que essa língua tenha a sua devida importância para a constituição do cidadão. Pois, como Caballero e Moreno (2010, p. 64, tradução nossa) afirmam, “a tarefa para dominar um idioma diferente da língua materna não tem que ser somente uma responsabilidade da pessoa que ensina, mas da pessoa que quer adquiri-la levando em consideração suas necessidades e o contexto”. Vejamos agora como as concepções aqui expostas estão presentes nas aulas de FLE.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

As ações de ensinar uma língua se relacionam diretamente com a concepção de linguagem que se tem e, conseqüentemente, com a de aprendizagem. Veremos como elas se entrelaçaram nas aulas para o desenvolvimento do aprendizado com os cegos.

Os materiais usados buscam situações comunicativas do cotidiano, de modo que, durante as aulas, os alunos pudessem participar de um diálogo (mesmo que simulado) utilizando o conteúdo ensinado. Nesse contexto, analisamos o bingo, o qual foi usado para o aprendizado dos números em francês, demonstrando uma relação direta entre o conhecimento efetivo da pessoa cega (o jogo realizado com números em português) e o objeto da aprendizagem, que são os números em francês. Possibilitando a associação do que já conhece ao que não conhece e, auxiliado pelo Braille (escrita que conhecem), aprendem o conteúdo selecionado. Sendo assim, podemos identificar a interação presente nesse aprendizado, como nos mostra a figura 1.

Figura 1: Aluna manuseando o bingo na aula 3- Les Chiffres de 0 à 50 (os números de 0 a 50)



Fonte: Arquivos de Gessika Alcântara (2015).

Na aula cujo tema foram as cores em francês, utilizamos objetos que estimulassem os alunos por meio do tato ou olfato a fim de que fizessem as devidas associações às cores para que o conteúdo fosse internalizado. Para essas associações, trabalhamos com objetos como a folha de árvore, coração de pelúcia, algodão, areia branca, canela em pau, laranja, pó de café etc. Tínhamos por finalidade fazer que os alunos, por meios não convencionais, compensassem a falta de visão associando materiais já conhecidos e seus conceitos relacionados às cores na língua materna, para que pudessem então associar à nova língua que estava sendo aprendida. A partir disso, o conjunto do MD se relacionava com diálogos e situações do cotidiano, para que os cegos pudessem associar às realidades visuais, sobre as quais dialogam, lançando

mão inclusive de texto em braille, como vemos na figura 2. Com isso, colaborando entre si, vão se apropriando dos conhecimentos que estão sendo ensinados, numa interação, de modo que o foco dessa aprendizagem não é simplesmente o conjunto das estruturas do francês de forma isolada, mas seu uso efetivo em ambiente comunicativo, para desencadear uma situação comunicativa real entre os alunos.

Figura 2: Aluna lendo o vocabulário da aula 12- Les couleurs (as cores) em Braille



Fonte: Arquivos de Gessika Alcântara (2015)

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM

Assim como a concepção de aprendizagem é fundamental para guiar as atitudes dos professores durante o ensino, o mesmo ocorre com a concepção de língua/linguagem em relação ao ensino de língua francesa, pois ela irá guiar o uso e as situações de comunicação durante o processo de ensino. Portanto, é conveniente identificar a concepção de língua/linguagem por meio de sua utilização nas aulas.

Vemos como a língua utilizada em sala de aula e proposta nas atividades de casa entregues aos alunos tendia para o uso baseado em ocasiões reais de comunicação, fazendo com que eles compreendessem onde e como deveriam expressar tais conteúdos em um diálogo habitual em língua francesa, e não só decodificassem o vocabulário e as estruturas linguísticas ensinadas.

Diante dessa reflexão sobre a importância do ensino da língua estrangeira dentro de um contexto, elaboramos diálogos que relatavam alguma situação real de acordo com o conteúdo que estava sendo ministrado. Conforme mostra o exemplo 1, no qual um homem e uma mulher estão se conhecendo e informam nome, nacionalidade, idade e onde moram. Através desse diálogo os alunos tiveram um modelo de como pode ser feita a apresentação em francês e também puderam perceber as diferenças que existem entre as concordâncias utilizadas para homens e para mulheres.

Exemplo 1: Diálogo de apresentação aula 1: Se présenter (apresentar-se)

Diálogo 01- Apresentação – Situação: Diálogo entre professoras em formação simulando uma situação de apresentação.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| - Bonjour! Ça va? | - Quel est ton âge? |
| - Bonjour! Ça va bien, merci! | - J'ai 15 ans et toi? |
| - Comment tu t'appelles ? | - J'ai 18 ans. |
| - Je m'appelle Pierre et toi ? | - Tu habites où? |
| - Je m'appelle Melissa. | - J'habite à Paris et toi ? |
| - Quelle est ta nationalité? | - J'habite à São Paulo. |
| - Je suis français et toi ? | - Bonsoir! |
| - Je suis brésilienne. | - Au revoir! |

Fonte: Arquivos de Gessika de Alcântara (2015)

Após exemplificar para os alunos como se apresentar utilizando os termos e estruturas da língua francesa, fizemos

uma dinâmica com o barbante⁵⁴ para que eles se apresentassem para a turma e em seguida fossem pedindo para que o colega fizesse o mesmo. Desse modo, eles puderam interagir espontaneamente através de suas próprias informações associadas ao conteúdo de apresentação. Veja a figura 3, que mostra os alunos em atividade lúdica se apresentando uns aos outros.

Figura 3: Alunos na dinâmica da aula 1: Se présenter (apresentar-se)



Fonte: Arquivos de Gessika de Alcântara (2015)

Na aula 2: L'alphabet (o alfabeto) e na aula Aula 4: Présenter quelqu'un / Les nationalités (Apresentar alguém / As nacionalidades) os diálogos que foram trabalhados em sala também estavam baseados em uma possível situação

real de fala do cotidiano. Na aula 2, como observamos no exemplo 2, o diálogo apresentava alguém pedindo para que fosse soletrado o nome de outra pessoa, porque ela não havia compreendido inicialmente como ela se chamava.

Exemplo 2: diálogo utilizado na aula 2: L'alphabet (o alfabeto)

Amelie Dupont, uma moça alta e magra, de cabelos curtos e escuros, estava à espera de seu irmão Pierre que viria à sua cidade visitá-la, quando decide ir a uns dos hotéis de sua cidade procurá-lo. Ao chegar ao hotel, Amelie é atendida por um senhor muito simpático que trabalha lá como recepcionista:

- Bonjour, mademoiselle.
- Bonjour, monsieur. Je cherche Pierre Dupont. Il est la ?
- Pardon, mademoiselle, vous pouvez répéter son nom, s'il vous plaît ?
- C'est Pierre Dupont.
- Vous pouvez épeler son nom, s'il vous plaît ?
- Oui. D-U-P-O-N-T.
- (...)*
- Oh, non, mademoiselle, il n'est pas ici.
- Oh, merci.

Fonte: Arquivos de Géssika de Alcântara (2015)

Já no exemplo 3, da quarta aula, o diálogo tem por objetivo apresentar a nacionalidade de um professor. A partir desses exemplos, podemos observar que os alunos aprendiam a língua de acordo com a finalidade de cada aula e à medida que iam avançando os conteúdos antigos sempre reapareciam nos diálogos, como também novas palavras e estruturas para que compreendessem que o ensino da língua francesa não é apenas um conteúdo isolado, mas está relacionado com o que já tinham aprendido, e que poderiam utilizar, de acordo

com as situações em que estão acostumados a interagir normalmente, independentemente de se tratar de uma língua estrangeira ou não.

Exemplo 3: Diálogo utilizado na aula 4: Présenter quelqu'un / Les nationalités (Apresentar alguém / As nacionalidades)

Marie está na sala de aula esperando sua primeira aula de francês começar. Sentada na cadeira ao lado de Marie está Pauline. Elas começam a conversar sobre o professor de francês.

- Bonjour, Pauline.
- Bonjour, Marie. Ça va bien?
- Ça va bien, merci.
- Tu connais le professeur de français?
- Oui.
- Comment il s'appelle?
- Il s'appelle Jean Paul.
- Quelle est sa nationalité?
- Il est belge.

Fonte: Arquivos de Gessika de Alcântara (2015)

Para a Aula 5: *Les fruits et les legumes* (Frutas e legumes) não foi utilizado nenhum diálogo ou material didático específico, mas os alunos não deixaram de utilizar a língua dentro de um contexto e de acordo com suas próprias reflexões, porque o objetivo dessa aula, além de fazer com que eles aprendessem o vocabulário das frutas e legumes, era utilizar as expressões *J'aime / J'aime bien / J'aime beaucoup / J'adore / Je déteste / Je n'aime pas*, de acordo com sua opinião em relação às frutas que lhes eram entregues durante a atividade oral em sala, como podemos ver na figura 4.

Figura 4: Alunos durante a aula 5: Les fruits et les légumes (Frutas e legumes)



Fonte: Arquivos de Gessika de Alcântara (2015)

Já na Aula 8: Les parties du corps (as partes do corpo), os alunos aprenderam o vocabulário das partes do corpo e também foram ensinados a utilizar as expressões *Je suis malade* e *J'ai mal à ...*. Viram através do diálogo presente no exemplo 4 como utilizar as expressões associadas ao vocabulário ensinado. Então, podemos dizer que assim como nas outras aulas, a concepção de língua/ linguagem implícita através da utilização dos MD e das aulas era a de interação, na qual os alunos eram levados a observar a relevância dos assuntos ensinados na aula para o diálogo e comunicação com os outros indivíduos.

Exemplo 4: Diálogo 8: Les parties du corps (as partes do corpo)

- Comment ça va ?
- Ça va très mal. Je suis malade.
- Où as-tu mal ?
- J'ai mal à la tête, j'ai mal au dos et j'ai mal au ventre.

Fonte: Arquivos de Gessika de Alcântara (2015)

Após analisar a concepção de língua que está subjacente ao ensino de FLE para os cegos, podemos concluir que ao utilizarem as estruturas linguísticas em conversas cotidianas, os alunos vão se apropriando dos conhecimentos que estão sendo ensinados por meio da interação/colaboração entre eles. Assim, o foco dessa aprendizagem não é simplesmente o conjunto das estruturas do francês de forma isolada, mas seu uso efetivo em ambiente comunicativo, para desencadear uma conversa entre os alunos e fazer com que o aprendizado da língua estrangeira seja efetivado.

CONCLUSÃO

Concluindo, ressaltamos a importância de métodos pedagógicos acessíveis para as pessoas com deficiência visual, porque acabam sendo fundamentais para o aprendizado efetivo e melhor aproveitamento/ desempenho durante as aulas com esse público. E presenciamos a efetividade do ensino de francês para não videntes por intermédio de ações e MD que reforçam a interação dos alunos durante e após o momento das aulas. De modo que tanto o ensino trabalhado e a língua permitiam que eles utilizassem o que estavam aprendendo baseados em vivências reais facilmente identificadas e presentes no dia a dia.

Sendo assim, este trabalho buscou analisar a efetividade do ensino de FLE com as pessoas cegas à luz do sociointeracionismo, de modo a oferecer uma nova perspectiva sobre o ensino de francês, a fim de que os professores/ pesquisadores reconheçam que, mesmo em meio ao nosso atual sistema de ensino, é possível ensinar ao cego, pois, como já foi mencionado ao longo do trabalho, a cegueira não impede o aprendizado, mas redireciona os caminhos e processos para que esse aprendizado seja efetivado.

REFERÊNCIAS

CABALLERO, G. C. R.; MORENO, J. K. M. *L'enseignement du FLE aux Jeunes Non-Voyants de 16 et 20 ans*. Université de La Salle Licence en Langue Castellane, Anglais et Français Bogotá d.c. 2010. Disponível em: <<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7851/T26.10%20R664e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 de Junho de 2018.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. *Recursos didáticos na educação especial*. 2000. Disponível em: <www.ibc.gov.br>. Acesso em 18 de agosto de 2017.

COELHO, Talitha Priscila Cabral; BARROCO, Sônia Mari Shima; SIERRA, Maria Angela. *O Conceito de Compensação em L.S Vigostky e suas Implicações para Educação de Pessoas Cegas*. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 2011.

DAY, Kelly. *Ensino de língua estrangeira no Brasil: Entre A Escolha Obrigatória E A Obrigatoriedade Voluntária*. Revista Escrita, Gávea/Rj, 2012.

LIRA, Miriam Cristina Frey, et al. *A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 05 de junho de 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bnccversão.final.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *Da necessidade do ensino precoce da língua francesa em contexto exolingue*. In: PINHEIRO-MARIZ, Josilene; CRUZ, Neide Cesar. (Orgs.). *Ensino de Línguas Estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande: EDUFPG, 2011. p.203-233.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38699285/desenvolvimento_humano.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1530406348&Signature=7I1lQIBtJelUA4PjP65GgOCJ%2Bo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVygotsky_e_o_desenvolvimento_humano.pdf>. Acesso em 29 de Junho de 2018.

ROS, S. Z. *Vivendo e aprendendo: processos de mudança em grupos marginalizados pela “deficiência” e pela velhice “incapacitada”*. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 34-40, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1536>>. Acesso em 05 de junho de 2018.

SOUZA, Ana Paula Ramos de; et al. *A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático*. 2010. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 23-52, jan./jun. 2010.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. v.12. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología: Obras Escogidas* V. Madri: Visor, 1997.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS⁵⁵⁵⁶

Marta Helena Burity Serpa

INTRODUÇÃO

O Brasil segue a tendência mundial em busca de uma educação inclusiva, sobretudo aos que apresentam necessidades educacionais especiais, o que implica não só a garantia do acesso, como também das condições plenas de participação e aprendizagem de todos os estudantes, demandando novas práticas curriculares, avaliativas e metodológicas.

Esta discussão sobre a formação docente em educação especial não é nova e é polêmica, sobretudo na atualidade, devido ao aumento de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, acarretando uma necessidade de abordar temas que envolvam a diversidade, a diferença e a deficiência no âmbito escolar.

Sendo assim, tratando-se de alunos com deficiência, a formação docente deve extrapolar a esfera específica das deficiências e de suas necessidades e considerar a apreensão

55 Trabalho parcialmente apresentado no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial em São Carlos-SP. Novembro de 2014 - ISSN2359-2109

56 Trabalho escrito em 2014, portanto não foi citada a Lei de Inclusão Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, nem o recente Decreto 10.502, de 30 de Setembro de 2020.

do saber. Destarte, a questão da formação do professor torna-se fundamental na presente temática.

Martins (2009) interpela sobre a necessidade de uma real capacitação dos professores, que favoreça uma nova maneira de ver e tratar a diferença e a diversidade na escola.

A diversidade na escola é abordada também por outros autores:

A inclusão é a possibilidade de construção de uma escola atenta às diversidades. Isto implica em novas formas de organização da prática pedagógica, dos processos curriculares e de avaliação. Recai, ainda, na formação e prática dos docentes por enquanto exigir novos saberes e habilidades.(FERNANDES; MAGALHÃES; BERNADO, 2009, p.45).

Sobre a mudança da escola, Ferreira (2006, p.230) afirma que “as comunidades exigem mais participação e a professora deve estar preparada para enfrentar o novo cenário educacional”. A esse respeito indagamos: como essa formação está sendo efetivada?

A formação do professor para a inclusão escolar é um dos temas do *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns* - ONEESP (MENDES, 2010), que destaca na sua justificativa a falta de diretrizes políticas para a formação dos referidos professores e a questões de como produzir conhecimento nesta área e de como aperfeiçoá-lo em relação a articulação entre esse conhecimento, que está sendo produzido, e as políticas aludidas.

Assim, o presente texto tem como objetivo apresentar as concepções das professoras de Campina Grande-PB, sobre a formação de professores para as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Para tanto, elegemos um recorte dos resultados das entrevistas da nossa pesquisa realizada neste município, referente ao citado observatório.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS NOSSAS LEIS

Em trabalhos anteriores (BURITY SERPA, 2015), ressaltamos que o Brasil, a integração/inclusão escolar atravessou um longo trajeto em seu desenvolvimento com relação às leis. A integração escolar no Brasil é abordada, desde a *LDB 4.024/61*, visto que, no artigo 88, menciona-se que a *educação de excepcionais* deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo à comunidade. No artigo 89, por sua vez, está explícito que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá, dos poderes públicos, tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções. Embora contenha na referida lei a palavra integração, por ser um termo utilizado à época, pode-se observar, aqui os primeiros passos de uma legislação em prol de uma educação inclusiva. (

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a *LDBEN 9.394/96*, estabelece que “os sistemas de ensino devem assegurar professores com especialização em nível médio e superior, bem como professores capacitados no ensino regular para a integração desses alunos em classe comuns”.

Há também a Resolução de nº 02, de 2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que definiu em seu artigo 18, no terceiro parágrafo, que os professores de educação especial precisariam comprovar:

- I- Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma das áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental.

- II- Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio

Atualmente, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* afirma que, para atuar na educação especial, o professor/a deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p.17 e 18).

A educação inclusiva no Brasil está assegurada pela nova política nacional, a qual afirma que a educação especial deve ser transversal em todos os níveis, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo, assim, não só o acesso, mas a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da oferta do atendimento educacional especializado; participação da família e da comunidade; além da acessibilidade arquitetônica, nos transportes, mobiliários e exigências de políticas públicas adequadas, conforme documento elaborado pelo próprio Ministério da Educação.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, já citada, tem como

objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Apesar de tantos progressos na Legislação Brasileira, a formação do professor está a desejar, conforme constatamos na nossa pesquisa, razão pela qual discutimos essa questão no presente trabalho.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Local do estudo

A pesquisa realizada por nós foi desenvolvida em Campina Grande, cidade que está localizada no agreste paraibano, na parte oriental do Planalto da Borborema, a uma altitude média de 552 metros acima do nível do mar. O município abrange uma área de 620,6 km², ficando a 120 km da capital do estado, João Pessoa. É considerada a segunda cidade mais populosa da Paraíba, com uma população de 385.276 mil habitantes (estimativas de 2010).

Os números da educação especial em Campina Grande

De acordo com um documento informativo fornecido pela Secretaria de Educação, o município de Campina Grande tem 60 escolas com acessibilidade, embora nem todas sejam completamente acessíveis, visto que algumas têm rampas mas não possuem banheiros adaptados; outras

apenas contêm portas largas, entretanto, há aquelas que dispõem de todos esses itens, mas, nenhuma apresenta ainda sinalizações (braile, libras, deficiência física, etc.). Há também 15 creches com acessibilidade.

Com relação ao Programa Escola Acessível, existem em Campina Grande-PB 40 escolas contempladas. O recurso é disponibilizado pelo MEC/FNDE. Porém, houve acréscimo neste último ano. São 36 escolas com o programa sala de recursos multifuncionais, mas já houve acréscimo em 2014; e existem seis creches contempladas também com essas salas.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade favorece a formação dos educadores/as. Sendo assim, de 2004 até 2013 já certificaram 1.0127 educadores do polo de Campina Grande e 640 de 59 municípios circunvizinhos. Houve também um número acentuado de participantes ouvintes.

De acordo com os dados do sistema informatizado da Secretaria da Educação de Campina Grande - MAGISTRAL/SEDUC- CG, o município apresenta os seguintes números no que diz respeito aos alunos com deficiência:

Tabela 01. Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DE CAMPINA GRANDE

Nº de alunos com deficiência	758
Ensino fundamental	417
Rede Conveniada	188
Educação de Jovens e Adultos	100
Educação Infantil	53

Observação: 50% deste quantitativo tem deficiência intelectual, em seguida vem os transtornos globais do desenvolvimento, deficiência física, visual, baixa-visão, surdez, e deficiência múltiplas.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Como instrumento de pesquisa, aplicamos, no momento da entrevista, um questionário que nos possibilitou a caracterização dos sujeitos da pesquisa, conforme tabela abaixo:

Tabela 02. Caracterização das Professoras das Salas de

Recursos Multifuncionais de Campina Grande-PB

	Dados de Formação		Tempo de Serviço:	
	Formação Inicial	Especialização	Educação Especial	Sala de Recursos Multifuncionais
Professora 01	Pedagogia	AEE 480hs	05 anos	05 anos
Professora 02	Pedagogia	Não Tem	01 ano	01 ano
Professora 03	Pedagogia	Esp. 480hs	-	-
Professora 04	Licenciatura em Matemática	Não Tem	03 anos	03 anos
Professora 05	Pedagogia	AEE UFC à Distância 456h	-	04 anos
Professora 06	Pedagogia	Não Tem	03 anos	03 anos
Professora 07	Pedagogia	Em AEE 360h	28 anos	04 anos
Professora 08	Pedagogia	Esp. 360h	10 anos	04 anos
Professora 09	Pedagogia	Não Tem	04 anos	04 anos
Professora 10	Pedagogia	Não Tem	06 meses	05 anos
Professora 11	Pedagogia e Psicologia	Educação Surdos UFCG	04 anos	03 anos
Professora 12	Pedagogia	Não Tem	07 anos	07 anos
Professora 13	Pedagogia	Esp. 480hs	05 anos	05 anos

De acordo com a tabela acima, das 13 professoras que participaram da pesquisa, 11 são Pedagogas; uma tem Licenciatura em Matemática e uma, além de Pedagogia, tem também o curso de Psicologia. Seis não possuem especialização; quatro professoras assinalaram que tinham especialização mas, não disseram em que, nem onde cursaram, informando apenas o número de horas (480); mas a articuladora informou que o curso de AEE à distância, realizado pela Universidade Federal de Santa Maria-RS, foi de 480hs e, apesar de não terem assinalado no questionário, algumas comentaram na entrevista que fizeram o referido curso à distância da UFSM. Duas professoras assinalaram que tinham especialização em AEE: Uma fez à distância, na UFC, com 456h, mas a outra não disse onde realizou o curso, citou apenas que foi que totalizou 360h. Apenas uma professora informou que tinha especialização em surdez na UFCG. Nenhuma tem mestrado.

OS GRUPOS FOCAIS

Como coleta de dados, utilizamos a técnica de grupos focais. De acordo com Servo e Araújo (2012, p.08), “o grupo focal em pesquisa social possibilita lidar com instrumentos de intervenção grupal, que compreendem as dimensões subjetivas”. Sendo assim, a referida técnica proporciona a construção de espaço que permite elucidar os obstáculos que permeiam a rotina referente à temática pesquisada. Para Sandra Gomes, grupo focal é forma de se alcançar dados profundos, em tempo reduzido:

O grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. Trata-se de uma técnica qualitativa e não-diretiva, inspirada em técnicas de entrevistas não-direcionadas e grupais usadas na psiquiatria, que tem sido adaptada

e empregada, há muito tempo, com diversas finalidades e diversos contextos. (GOMES, p.41, 2005)

Do município de Campina Grande, compareceram para as entrevistas 13 professoras das salas de recursos multifuncionais. As entrevistas foram realizadas em 2013/11/08, das 14h às 17h, nas salas da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Antes, todos os sujeitos assinaram os termos de compromisso em duas vias e foi explicada a necessidade de seguir princípios éticos durante a pesquisa. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, digitadas e analisadas, pela equipe do ONEESP/Paraíba/ Campina Grande.

As entrevistas foram interpretadas à luz da análise de conteúdo recomendada por Bardin (1977). Algumas categorias foram recortadas e apresentadas com nomes fictícios para o presente artigo.

Com relação a categoria **Formação para as Salas de Recursos Multifuncionais**. Os programas e projetos do governo federal que visam a implementação de ações de formação, a exemplo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e a “Formação em Educação Inclusiva”, são direcionados para professores que estão em sala de aula e estão focados na produção do conhecimento. Portanto não atinge a formação inicial, perpetuando assim o déficit anterior.

Tais projetos não correspondem à já citada LDB de 1996 e as diretrizes contidas na também mencionada Resolução 02 de 2001. Mesmo assim, essas formações são apreciadas pelas entrevistadas, visto que, com relação à indagação sobre a formação continuada, as entrevistadas reconheceram a sua importância e afirmaram que sempre participam delas.

“Todas as professoras tem a mesma formação continuada, que consiste em: encontram-se mensalmente com a coordenadora da cidade

de Campina Grande, existem encontros especialmente para as professoras das salas de recursos, como o PENAI.” (Profª Raquel)

“Essa formação é muito importante pra nossa vida, porque quando a gente está numa sala de recurso multifuncional a gente tem que ter uma formação, que a gente não sabe que tipo de deficiência vai chegar, com o que a gente vai se deparar e a gente tem que está preparada pra qualquer ocasião”.(Profª Iolanda).

“Essencial! A secretaria de educação já nos fornece esses encontros e em seguida formação continuada à distância, que vai aparecendo e vai ajudando todo mundo.” (profª Sílvia)

Todavia, houve uma professora que mencionou que, mesmo já estando em uma sala de Recursos Multifuncionais, ainda não tinha participado de nenhuma formação:

“Estou entrando agora por convite da diretora, não fiz ainda nenhuma formação, tô fazendo assim em curto prazo e estou tendo mais experiência”. (Profª Raquel)

Foram inúmeros os registros sobre a importância das citadas formações, conforme alguns exemplos de fala:

“Precisamos da formação pelos alunos que estamos recebendo”. (Profª Matilde)

“Sim, é necessário porque aumentou a demanda”. (Profª Natália)

“Cada curso que a gente recebe visamos ter mais conhecimento em educação especial.” (Profª Cassandra)

“Ajuda sim, e muito, no nosso caso mesmo, como a gente tem criança com deficiência auditiva, era muito complicado se comunicar e os cursos favoreceram esse tipo de coisa pra gente”.
(Prof^aEdnilda)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é complexo, uma vez que serão impostas habilidades e conhecimentos sobre vários tipos de aluno, além de todos os níveis e modalidades de ensino, nos variados ambientes educacionais. Portanto, partes das entrevistadas não possuem especialização e a maioria das que a fizeram cursaram-na à *distância*.

Embora esses cursos à distância sejam de grande importância na atualidade, dificilmente uma especialização deste tipo alcançará uma formação adequada. Devido a Educação Especial ter sido sempre vista, à parte da educação em geral (Glat, 2009), ou seja, um tema pouquíssimo discutido ao longo dos anos, além de ser um assunto *amalgamado* por estigmas e preconceitos os quais atravessaram um logo caminho de mudanças de paradigmas (Sasaki, 1997; Burity Serpa, op.cit), que proporcionam inúmeros debates e dúvidas.

Tendo acesso apenas a esses cursos à distância, a concepção das professoras de se sentirem despreparadas, são reforçadas conforme, por unanimidade, afirmaram as professoras. Seguem alguns exemplos:

“apesar de ter especialização e tantos outros cursos que a gente faz, nós nunca nos sentimos totalmente preparadas pra atender numa sala de recursos multifuncionais, porque todos os dias nós nos deparamos com situações que pra gente são novas. Então a gente nunca deve se considerar totalmente preparadas.” (Prof^a Rosa)

“A gente nunca esta totalmente preparada, a gente tem que correr em busca de estudar,

de fazer cursos, de vir para esses encontros e discutir.”(Profª Dora)

“Até porque em cada aluno com a mesma deficiência, mas ele tem sua especificidade, por isso não podemos dizer que estamos totalmente preparadas, mesmo lidando com as mesmas deficiências”. (Profª Tânia)

Com relação ao ensino à distância do atendimento educacional especializado e formação de professores, destacamos a seguinte crítica:

Entretanto, permanece a dúvida se a instituição de cursos de especialização num formato único em Educação Especial e/ou AEE conseguirá garantir a relação entre o geral e o específico, garantindo articulação entre prática pedagógica e a apropriação do conhecimento para alunos com deficiência em escolas regulares. (PADILHA & TELLES, 2012,p.11)

Houve falas com resquício da fase caritativa da educação especial, na qual a pessoa com deficiência era vista como “coitadinho” e despertava compaixão.(HARRIS E ENFIELD, 2003, p.172). Vejamos:

Quando a gente abraça a causa, a gente por mais que não se sinta preparada, a gente busca mecanismos e formas de chegar pra atender as crianças que estão em nossas salas, é importante que antes de tudo tenha-se amor.(Profª Carla)

A esse respeito nos reportamos à clássica obra *deficiência mental* (atualmente chamada de deficiência Intelectuais) de Pessotti:

Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa “benemerita” que o abriga (PESSOTTI, 1984, p. 5).

Registramos também discursos em defesa da escola especial, conforme a seguinte unidade de registro:

Como eu sou uma defensora da língua de sinais, eu fico numa cidade como Campina Grande me questionando sobre a inclusão dos surdos na escola regular, eu acho necessário, mas eu acho que eles tem que passar por um período nas escolas tipo a EDAC para adquirir ali a linguagem de sinais e em seguida irem para escola regular. (Prof^a Angélica)

As escolas de educação especial surgiram ainda no paradigma da segregação e consistem em escolas estruturadas unicamente para alunos/as com necessidades educacionais especiais. Podem ser organizadas para atender a vários tipos de deficiência na mesma escola, ou especificamente para um determinado tipo de deficiência, tais como o instituto dos cegos, escolas de surdos etc. Essas escolas podem ser apenas diurnas, funcionando em um ou dois períodos ou escolas residenciais. Apesar de todo avanço do paradigma da inclusão, sabemos que essas escolas ainda desenvolvem um papel ímpar na educação de estudantes com deficiência, visto que elas devem apoiar as escolas regulares no que se refere ao atendimento educacional especializado, ou seja, oferecendo suporte no AEE das escolas que não possuem as Salas de Recursos Multifuncionais.

A concepção de que o aluno pode frequentar apenas a sala de recursos, ou seja, nos mesmos moldes da velha classe especial, também foi abordada:

“Acabei de receber lá na escola uma criança autista que nunca frequentou a escola, nunca teve vaga para ela antes (...) a única escola que acolheu foi a escola que trabalho porque lá funciona a sala de recurso (...) e a gente tá trabalhando na sala de recursos, então a gente tá vendo a criança tá avançando, já tá melhorando (...) vai ser inserida na sala regular.”(Prof^a Marli)

A classe especial era uma das características do paradigma da integração, respaldada no modelo clínico. Era instalada na escola regular, sendo seu/sua professor/a especializado/a. Os alunos e alunas eram agrupados/as por tipos de deficiências, podendo ser sala especial para cegos/as, para surdos/as. Elas foram sempre mais usadas para alunos/as com deficiência mental/intelectual e foi uma das modalidades mais criticadas desta fase.

Na questão relacionada à escolarização, as professoras apontaram como relevante a interação com os outros colegas, mas desconsideraram o foco do “aprender a ler e a escrever” e, até mesmo, a capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência, conforme podemos observar no fragmento a seguir:

Indagamos: ‘Quantos alunos você atende na SRMs’? ‘Quantos deles são alfabetizados’? ‘Sabem fazer as quatro operações’? As respostas foram indignadas:

*“Primeiro, isso aí pra uma criança que tem deficiência é uma pergunta incabível (...) Essa pergunta aí mata a entrevista”. (Prof^a Matilde);
“Essa pergunta aí foge todo o parâmetro dessa entrevista”(prof^a Sílvia).*

A respeito da aprendizagem de crianças com deficiência intelectual diz Gomes e Figueiredo (2010):

As crianças com deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes aos das crianças “normais”, em relação à aquisição da linguagem e da escrita. Esses dados sugerem ainda que o indivíduo com deficiência intelectual tem capacidade de evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de encorajamento adequadas. (GOMES E FIQUEIREDO, p. 24, 2010).

Essa concepção de que a criança com deficiência não alcança a escolarização e tampouco aprende as quatro operações, manifestada pelas entrevistadas, reflete a fragilidade das suas formações sobre os estudantes das salas de recursos multifuncionais.

Finalmente, com relação à questão sobre se elas se consideravam aptas para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, a resposta foi uníssona e positiva. O interesse em crescer, fazer novos cursos, foi demonstrado com entusiasmo por todas as entrevistadas.

Todavia, essas formações precisam, urgentemente, sair do foco do aluno e centrar-se na escola. A Sala de Recursos Multifuncionais, elaborada em tamanho único (Mendes, op.cit.⁵⁷) está se transformando na antiga classe especial, a qual vivenciava a *exclusão no interior* (Bourdieu, 2003), reforçando o modelo clínico. No entanto, é a escola que deve ser mudada, com novas formas de se ensinar e de se aprender para atender às diferenças. Assim, para realmente obtermos uma escola inclusiva, conforme Ferreira (2006), um dos desafios para a implementação de uma escola realmente inclusiva trata-se de preparar o/a professor/a para utilizar didáticas inovadoras nas salas de aula, ou seja, prepará-los (as) para educar na diversidade, eliminando modelos

57 Trabalho parcialmente apresentado no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial em São Paulo-SP. Novembro de 2014 – ISSN2359-2109.

antigos de ensinar e apresentando outras oportunidades de aprendizagens, de forma mais igualitárias, flexibilizando e enriquecendo o currículo, e que favoreçam uma educação para todos os (as) estudantes.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Por um lado, ansiedades, desconhecimentos e inseguranças cercaram as entrevistadas. De outro, observamos satisfações pelo trabalho realizado, expectativas por novas aprendizagens, envoltas em desejos de crescimento. A solicitação por cursos nas áreas específicas do AEE perpassou toda a entrevista.

Percebemos que essas formações devem ser repaginadas, preferencialmente serem ampliadas para todo o corpo docente e não apenas para os/as professores/as das salas do AEE, visto que, no âmbito da educação inclusiva, a educação especial eliminou os seus caminhos paralelos e passou a prosseguir de mãos dadas com a educação comum, combatendo, portanto, a hegemonia do modelo clínico de educação e favorecendo as dimensões pedagógicas, as quais demandam, necessariamente, novas práticas curriculares, avaliativas e metodológicas.

Assim posto, para que um estudante com necessidades educacionais especiais obtenha, além do acesso garantido à escola pública junto aos seus pares, uma real aprendizagem e, outrossim, a sua plena participação, torna-se imprescindível que os ensinamentos sócio-históricos, políticos e culturais da educação inclusiva alcancem toda a comunidade escolar e não só os docentes “especiais” do AEE.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *A Miséria do Mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 4.024. 20 de dezembro de 1961. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso 13/08/14.

_____. **Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394. 20 de dezembro de 1996.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso 13/08/14.

_____. Resolução de nº 02, de 2001. **Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica**. CNE/CEB. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 15/08/14.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 555/2007, Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. 2008.

BURITY SERPA, Marta Helena. **Modos Contemporâneos de Inclusão Escolar: Um Estudo de Casos Múltiplos em Escolas Públicas da Paraíba**. Campina Grande: EDUFPG, 2015.

FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes; MAGALHÃES, Rita da Cássia Barbosa Paiva; BERNADO, Carolina Maria Costa. Formação docente para processos de educação inclusiva: descortinando concepções. In:

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luiza Guacira dos santos (orgs). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FERREIRA, Windyz Brasão. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus editorial. 2006.

GLAT, Rosana. Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva. IN: **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. (org.). Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; FIQUEIREDO, Rita Vieira de. A aprendizagem de estratégias de Leitura de alunos com deficiência intelectual. In: FIQUEIREDO, Rita Vieira de; ROCHA, Silvia Roberta da Mota; GOMES, Adriana Leite Limaverde (orgs.). **Práticas de leitura: no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GOMES, Sandra Regina. **Grupo focal: Uma alternativa em construção na pesquisa educacional**. Cadernos de pós-graduação. V.4, Educação, p.49-45, São Paulo, 2005.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Investindo na escola Pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre uma pesquisa participante. In: JESUS, Denise Meyrellesde; BAPTISTA, Cláudio Roberto, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (orgs). **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto alegre: Editora Mediação, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns (ONEESP)**, UFSC, São Carlos, 2010.

PADILHA, Adriana Cunha; TELLES, Rute Tereziha Gaido. Atendimento Educacional especializado e formação de professores em educação especial: Considerações a partir do ensino à distância. In: DENARI, Fátima Elizabeth. **Contrapontos da Educação Especial**. São Carlos: Pedro e João editores, 2012

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: Da Superstição à Ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão/ Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERVO, Maria Lúcia Silva; ARAÚJO, Priscila Oliveira. **Grupo focal em pesquisas sociais**. Revista Espaço Acadêmico, nº 137, Mensal- Ano XII – ISSN 1519-6186, outubro de 2012. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspaçoAcademico/article/view/16318>. Acesso em 22/4/14.

HARRIS; ENFIELD. Os quatro modelos. Handicap International. <http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/6-deficiencia/61-o-que-e-deficiencia/611-os-quatro-modelos.,> 2003, html. Acesso 15/08/14.

*PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE
DROGAS E À FARMACODEPENDÊNCIA:
TRAJETÓRIA HISTÓRICA E REFLEXÕES
SOBRE ESTRATÉGIAS ENTRE JOVENS
UNIVERSITÁRIOS*

Saulo Rios Mariz

INTRODUÇÃO

O uso de substâncias químicas biologicamente ativas e capazes de alterar as mais diversas funções da mente, chamadas de substâncias psicotrópicas, psicoativas ou, ainda, genericamente conhecidas como drogas, existe desde os primórdios da história da humanidade sendo geralmente relacionado ao contato com o sobrenatural, cura de enfermidades e tentativa de suicídio e/ou homicídio. Em decorrência do avanço científico e tecnológico experimentado ao longo dos anos pela sociedade, diversos produtos psicoativos (lícitos ou não) foram sendo disponibilizados ao homem que, na sua eterna busca do melhor viver, os utiliza de maneiras diversas, inclusive com o anseio de expandir-se pelo prazer obtido com a alteração do estado de consciência promovida por tais substâncias (MARIZ *et al*, 2011; FLAHUTEZ e EGANA, 2013; MARIZ, 2016).

O chamado “uso indevido” de drogas psicoativas caracteriza-se por ser um comportamento sem finalidade terapêutica, profilática ou diagnóstica e que se desvia dos padrões socioculturais no qual o usuário está inserido (MOREAU, 2008). Diversas pesquisas epidemiológicas, já há algum tempo, mostram que este tipo de uso não escolhe situação socioeconômica, inicia-se, na maioria das vezes, com experimentações na pré-adolescência e por motivos como: curiosidade; alívio de tensões; influência de amigos / autoafirmação etc. (GALDUROZ, NOTO, CARLINI, 1997; MARIZ, BARROS, MARIZ, 2005; MARIZ *et al.*, 2006). Essa modalidade de uso é significativa entre jovens e, principalmente, adolescentes, fases da vida repletas de efervescências pessoais.

Entre as concepções teóricas sobre o enfrentamento dos problemas associados ao uso indevido de drogas, a prevenção tem ganho destaque entre os especialistas nesta questão multidisciplinar, em consequência da saturação progressiva dos sistemas de saúde, o que, já há algum tempo, tem feito as sociedades clamarem por mais e melhores investimentos de prevenção em saúde. Ao trabalhar-se para evitar tanto o primeiro contato com alguma droga quanto o “aprofundamento” nessa prática, contribui-se para livrar o indivíduo de problemas diversos, tais como: prejuízos à saúde física e mental, danos familiares e sociais, perdas financeiras; envolvimento criminais, enfim, de tantos outros malefícios associados às drogas, inclusive do principal de todos os males: a farmacodependência ou dependência química. Essa enfermidade é, atualmente, compreendida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma doença primária, de etiologia complexa com critérios diagnósticos bem estabelecidos (MOREAU, 2008; DE LA FUENTE *et. al.*, 2015; PARKER, 2017). “Prevenir é melhor que remediar”, eis um ditado popular pleno de sabedoria. Ademais, quando lemos um pouco mais sobre a fisiopatologia da farmacodependência, entendemos o fato do tratamento dessa doença ser tão difícil

e pouco exitoso em termos de manutenção de abstinência do uso. Outra possibilidade de enfrentamento, a repressão e o controle do uso pela diminuição da oferta da droga, tem dado, ao longo dos anos, claras demonstrações de insucessos (ROOM e REUTER, 2012). Ademais, devemos lembrar que a prevenção em saúde faz parte do texto da constituição de outros países, além do Brasil, estando presente na Declaração dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948.

No sentido de evitar os problemas diretamente relacionados aos mais diversos padrões de uso de drogas, nos mais variados segmentos sociais, muito se discute e publica. Vários princípios teóricos e sugestões de ações objetivas têm sido apresentados por diversos especialistas no assunto, todavia, tal conhecimento deve ser encarado como um ponto de partida e de apoio aos interessados em trabalhar com prevenção às drogas, pois as peculiaridades e possibilidades em cada contexto particular é que devem nortear as ações. Esse conhecimento produzido e compartilhado, ao longo dos últimos anos, deve ser acessado em uma etapa de preparação, que anteceda as ações, como uma instrumentalização para a reflexão sobre o “quê”, “como” e “quando” fazer, mas também em um processo salutar de retroalimentação que venha a “reoxigenar” o “estado da arte” sobre os conhecimentos nessa área.

Nas últimas décadas, sobretudo desde a virada do século, tem-se observado uma crescente preocupação dos interessados no assunto, em sistematizar o conhecimento sobre prevenção ao uso de drogas, rever erros do passado, compartilhar experiências que, por mais locais e específicas que sejam, venham a colaborar com a elaboração de princípios e diretrizes de ação e também, talvez em um breve futuro, com o fortalecimento da política pública sobre drogas no campo da prevenção. Contudo, a disposição política das autoridades do nosso país, pouco evoluiu nesse sentido. O governo ainda investe muito mais em repressão e controle

do uso e tratamento da dependência química, do que em prevenção (em seus vários níveis) ao uso problemático de drogas e à farmacodependência.

Além da falta de prioridade quando da implantação de políticas públicas, outro desafio para as ações de prevenção é, ainda, a necessidade de melhor compreender o uso de drogas em alguns contextos específicos, como no caso dos estudantes universitários. Nesse sentido, diversos estudos têm sido conduzidos, com destaque para o I Levantamento Nacional sobre o uso de drogas entre universitários (ANDRADE *et. al.*, 2010). Assim, sabe-se que o consumo de álcool, tabaco e outras drogas é mais frequente entre os universitários do que na população em geral. Além disso, o meio universitário é pleno de peculiaridades que podem funcionar como fatores de risco (ou de proteção) para o jovem iniciar (e/ou aprofundar) sua experiência em termos de uso de psicoativos. Entre esses fatores peculiares ao meio universitários destacam-se: a maior autonomia do jovem em relação a familiares; os desafios inerentes ao meio, com maior risco de estresse; uma maior influência de amigos pela necessidade de inserção em dados grupos sociais etc.

No sentido de melhor entender esses e outros fatores influentes no uso de drogas entre universitários, executamos uma pesquisa de pós-doutoramento, na *Université Paris 8*, sob a supervisão do Prof. Dr. Remi Hess. Esse estudo, de onde se origina o presente texto, intencionava melhor conhecer políticas públicas da França, bem como da União Europeia e de outros países desenvolvidos, a fim de compararmos com o que tem sido feito no Brasil e, assim, apresentarmos algumas possibilidades de novos caminhos para a prevenção ao uso indevido de drogas entre estudantes, sobretudo no meio universitário do nosso país.

Obviamente nosso intento, com os escritos a seguir, não é o de apresentar um manual condutor dos passos (e dos pensamentos) daqueles protagonistas sociais interessados em prevenção e saúde, ou seja, uma “receita de bolo” para se

evitar um envolvimento problemático com drogas. O fracasso seria iminente, posto que se trata de um tema complexo, transdisciplinar, dentro do qual, ações específicas devem considerar peculiaridades do contexto e, mesmo sendo orientadas por uma equipe multiprofissional, precisam ser executadas pelos segmentos sociais atingidos e interessados na questão, como uma expressão de desenvolvimento do exercício da cidadania. Quem sabe assim estaremos contribuindo com a melhoria da qualidade de vida individual e comunitária. Isso ao “saciar”, de modo saudável, um pouco dessa nossa “sede de transcendência”, essa vontade de expandir-se enquanto pessoa, inerente aos seres humanos.

HISTÓRICO DA PREVENÇÃO

Antecipar-se a uma atitude ou a um comportamento qualquer, considerado prejudicial ao indivíduo e/ou a sociedade, a fim de evita-lo, é uma forma de cuidado relativamente antiga. Entretanto, a estratégia para uma prevenção bem fundamentada, vai depender, em grande parte, da sua adequação às representações, aos modelos de compreensão do sofrimento humano, das normas sociais de dado momento histórico em uma população e do público-alvo. Todos esses fatores são fortemente influenciados pelo fluxo da história (MOREL, 2004).

A ruptura com o modelo hegemônico de prevenção em saúde.

Na obra de Hipócrates (460 a.C. – 370 d. C), observa-se um claro registro da percepção de que a saúde seria um equilíbrio entre o que se ingere e o que o corpo consome. As grandes epidemias infecciosas da Idade Média trazem a percepção de que a doença não é apenas uma questão individual, mas algo que requer proteção coletiva. No início do século XIII, algumas cidades da Europa já contratavam serviços médicos. No século XVI, a necessidade de se

proteger de doenças ganha uma nova perspectiva com a reforma protestante; a equivalência entre alma e corpo traz a necessidade de cuidados com a saúde física como algo tão importante quanto o cuidado com a saúde espiritual (MOREL, 2004). Na primeira metade desse século, Paracelso (1.493 d.C. – 1.541 d.C.) apregoava que “... a dose certa diferencia o remédio do veneno.” Apesar dessa assertiva limitar o risco de malefícios orgânicos causados por uma substância bioativa à dose usada, já apresenta uma percepção vanguardista (válida, em parte, até os dias atuais) colocando nas mãos do usuário (ou do profissional prescritor) a responsabilidade pelo uso correto de substâncias bioativas; como se esclarecesse que tais produtos não são bons ou maus em si mesmos, posto que inanimados.

Ao final do século XVII e início do XVIII, na Europa, crescia a preocupação com ações de prevenção em saúde pública, principalmente a substituição da ênfase no tratamento individual, de doenças ligadas ao trabalho, por uma profilaxia coletiva. Com o processo de industrialização iniciado, em vários países no século XIX, o aumento da necessidade de mão-de-obra levou a iniciativa privada a investir fortemente em saúde pública, principalmente em melhoria da qualidade da água de consumo. É nesse contexto que surge a vacinação como paradigma da prevenção eficaz contra as doenças infecciosas até o surgimento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Tal questionamento ao modelo “medicalizado”, possibilitou retomar-se a consideração sobre a importância de fatores individuais e psicossociais na prevenção (MOREL, 2004).

TRAJETÓRIA DA PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS NO OCIDENTE.

Os primeiros esforços de compreensão do uso indevido de drogas e dos seus diversos malefícios eram centrados nos produtos, como propostas, nos Estados Unidos da América

(EUA), de aumentar-se a carga tributária das bebidas destiladas no intuito de desestimular seu consumo. Além de serem essencialmente “antidroga” as ações preventivas nem sempre estiveram como primeira preocupação dos países ocidentais. Assim, por exemplo, no século XIX, Inglaterra e França guerrearam contra a China com o objetivo comum de abrir o mercado oriental ao ópio produzido e comercializado no ocidente em oposição à tentativa das autoridades chinesas de reduzir a opiomania em sua população. Como um dos principais resultados dessa “Guerra do Ópio”, Hong-Kong foi cedida à coroa Inglesa, em 1842, pelo tratado de Nankin. Por outro lado, a França muito se beneficiou do comércio do ópio na Indochina, principalmente ao final do século XIX (MOREL, 2004).

Esses fatos nos lembram que o uso populacional de drogas não aumenta ou diminui por acaso; sofre influência de fatores diversos, principalmente econômicos e políticos e, até mesmo, de desenvolvimento científico. Na economia é inegável os grandes recursos investidos pela indústria de álcool e medicamentos em promoção do uso, enquanto mínimos são os investimentos em saúde pública e prevenção. Na política, é indiscutível, por exemplo, a influência das grandes guerras no aumento do consumo de determinadas drogas. Além disso, o forte desenvolvimento científico experimentado no século XIX, capacitou diversos povos a desenvolverem novas drogas, como exemplos temos: o isolamento dos alcaloides do ópio, principalmente da morfina (1805) e a produção de derivados sintéticos, como a heroína (1898); ainda, a invenção (1859) da seringa, instrumento emblemático da medicina moderna (MOREL, 2004).

Nesse momento, a discussão prioritária era sobre o tratamento da dependência. A prevenção é, então, denominada profilaxia. Apesar de nada de concreto ser proposto para o controle do uso excessivo de psicoativos, duas grandes causas do problema são apresentadas: a iatrogenia e a “degeneração”. Inicialmente, a iatrogenia relacionada à

morfina, face às suas diversas recomendações terapêuticas. Surgem vários relatos de um “morfinismo terapêutico”, fruto da necessidade de aumento progressivo das doses para tratar determinada doença e da incapacidade do doente parar de usar a substância. Tal problema é atribuído ao fato de muitos médicos deixarem a continuidade do uso terapêutico da droga por conta do próprio paciente. Todavia, vale lembrar que esse morfinismo terapêutico se instala inicialmente no meio médico, em função do estresse gerado pelas condições adversas de trabalho. As recomendações profiláticas se centram na figura desse profissional, o qual deveria limitar suas prescrições de morfina aos casos estritamente necessários e ele mesmo aplicar as injeções, como forma de controlar o acesso das pessoas à droga e ao material de aplicação. Quase que paralelamente aos dependentes iatrogênicos, surgem as intoxicações passionais, relacionadas essencialmente ao próprio usuário. A teoria da degeneração (1857), tenta explicar a morfinomania, afirmando que esse comportamento teria determinação hereditária. Progressivamente, reforça-se a necessidade de impedir o acesso à droga como profilaxia à dependência, propondo-se um controle governamental rígido; quer pela taxação, pela regulamentação do acesso ou, até mesmo, pela sua proibição em definitivo dessa droga. Ainda ao final do século XIX, surgem outras iniciativas “anti-ópio”. Na Inglaterra, nasce a Sociedade pela supressão do comércio do ópio. Na França, vários trabalhos científicos denunciam os perigos da morfina. Aumenta o uso de termos, inclusive na psiquiatria nascente, como morfinismo, morfinomania, cocainismo e cocainomania para designar o comportamento de uso compulsivo dessas substâncias; o termo toxicomania é introduzido em 1885 (MOREL, 2004).

No início do século XX, vários países já se achavam significativamente impactados pelos malefícios do uso disseminado das drogas e isso nos mais diversos segmentos populacionais. Surgem as primeiras conferências internacionais sobre uso de drogas (1909 – 1914) gerando

reforço na abordagem repressora, inclusive com pena de prisão não somente para o comércio dessa substâncias “venenosas”, como também para situações de uso público das mesmas (MOREL, 2004).

Durante as décadas de 20 e 30, além do aumento do discurso e das ações proibitivas, inicia-se a discussão sobre uma necessária “educação para saúde” como estratégia profilática, que de fato, se resumia em uma espécie de propaganda contra a droga, ou seja, de fornecerem-se informações dissuasivas, apesar de alguma polêmica sobre o quanto levar tais informações diretamente aos adolescentes e jovens não poderia despertar “curiosidades desnecessárias”. Assim, a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1951, referenda a percepção de que a propaganda “antidroga” diretamente com públicos jovens, deveria ser realizada apenas em países onde o uso de determinada droga já fosse massivo.

Ao fim dos anos 60, o movimento *hippie* chega à Europa, vindo dos EUA. Na França, influencia toda uma geração de jovens (1968-1975). Além de diversos fatores típicos de efervescência social, especificamente no campo do uso de drogas observa-se o uso de *Cannabis* e da Dietilamina do Ácido Lisérgico (LSD), principalmente entre universitários e colegiais. A heroína já existia e custava muito pouco; todavia, o uso dessa droga surge à margem do movimento *hippie*, principalmente, na periferia das grandes cidades francesas. Associado a esse uso ligado a um comportamento de contracultura, os acontecimentos de 1968 fazem tremer as autoridades políticas quase que por toda a Europa. Apesar dos movimentos de esquerda considerarem as drogas como “produto da degeneração burguesa”, todos esses movimentos se enquadram dentro de uma mesma perspectiva de contestação da ordem estabelecida e de conflito de gerações, o que leva o poder estabelecido a criar a tríade juventude / droga / revolução. Tal fato reforça ainda mais, o discurso por um controle social repressivo como forma de parar uma “epidemia anunciada”. As ações preventivas seguem tímidas.

O discurso é simples, “é preciso não se drogar, pois a droga destrói”! Alguns romances que retroalimentam essa teoria de que se drogar é um “flerte com a morte”, fazem muito sucesso tanto entre os adolescentes fascinados por essa espécie de “romantismo às avessas”, um efeito colateral de uma possível tentativa de intenção preventiva. O debate sobre a prevenção permanece ao nível de se saber se a informação sobre drogas poderia permitir uma maior proteção aos jovens ou se apenas serviria para despertar curiosidades desnecessárias. Tal contexto dificulta e retarda ações governamentais mais específicas (GERVAIS, 1994).

Uma segunda geração de jovens franceses pós 68 foi a que ficou conhecida como o movimento “Junkie” (1975 – 1980). Foi a época de uma longa crise econômica europeia. Diminui o uso de alucinógenos como o LSD, porém, a maconha e a heroína saem do círculo dos universitários para impactar, mais significativamente, jovens sem perspectivas e motivação. O uso de psicoativos começa a se acompanhar de violência. Se para os *hippies* a droga era evasão e protesto social, aqui ela se torna um fim em si mesma. O uso injetável de heroína cresce e com ele, além do sofrimento juvenil, toda uma cultura ligada ao narcotráfico. Por outro lado, os jovens *hippies* de antes, são agora protagonistas sociais e estimulam o debate sobre a distinção entre drogas “leves” e “pesadas”, sem se darem conta de que esse novo padrão de uso, nada tem a ver com o uso recreativo de *cannabis*, da sua geração.

A psiquiatria asilar dos anos 70 era uma das duas opções que a sociedade apresentava ao dependente, a outra era a prisão. Como nem o Hospital Psiquiátrico nem o toxicômano desejavam um ao outro, criou-se um novo campo médico-psicológico, a toxicomania. O foco era o tratamento da dependência, sendo que a única ação pedagógica nesse momento era voltada para a formação de novos especialistas. Outros profissionais, (professores, pais, juristas, clínicos gerais etc.) diante da explosão do uso, são levados a questionar a necessidade de ações preventivas.

Surge uma tensão entre esses profissionais da ponta e os especialistas, os quais alegavam ser esse um campo ainda desconhecido e que agir sem conhecimento de causa poderia ser perigoso por ser ineficaz e, até mesmo, incitativo. Mesmo assim, esses profissionais não especialistas, passam a agir por conta própria, baseados no bom senso. Alguns princípios iniciais foram estabelecidos, a saber: a droga é má; impacta principalmente os jovens; informar a juventude sobre o perigo das drogas evitará o aumento do seu consumo e, por fim, as Escolas são locais estratégicos para a prevenção por abrigarem um grande número de jovens. Em outra linha, algumas ações preventivas da época foram confiadas a polícia na estratégia de amedrontar os jovens sobre os riscos do uso de drogas. Tal ênfase nos perigos trazidos pelas drogas teve apenas o mérito de ser um primeiro passo em termos de prevenção, afinal, se o adolescente em dificuldades se baseia no princípio da transgressão, não é absurdo pensar que tal abordagem “diabolizante” poderá o atrair para o uso de drogas (GERVAIS, 1994).

Na primeira metade dos anos 80, em alguns países europeus, outros movimentos se destacaram, principalmente aquele nominado por alguns autores como “o erro *Punk e Skin*”. A crise econômica e social se agrava. A maconha se torna uma droga de uso corrente; os jovens buscam massivamente o álcool e os medicamentos psicotrópicos. Surgem novos produtos, como os solventes e os inalantes, enquanto outros, como os alucinógenos, praticamente desaparecem. A dependência atinge todas as classes sociais e chega ao meio do trabalho, impactando, mais significativamente, o subproletariado. O uso da droga já não tem mais relação ideológica, de esperança ou desesperança; os dependentes têm baixo nível de verbalização, não se fala mais de “viagens”. A contestação social se dá apenas pela aparência pessoal.

Finalmente, a famosa “epidemia do uso de drogas” (de 1985 até os nossos dias). O número de dependentes aumenta consideravelmente e a AIDS traz um novo aspecto à

toxicomania. As monodependências são cada vez mais raras. Se aceita qualquer produto, massivamente, para buscar fuga da realidade. Tal comportamento fica, progressivamente, associado à violência.

Esse percurso histórico dos padrões de uso de psicoativos entre os jovens ocidentais tem relação direta com as perspectivas de prevenção a tal comportamento. Nesse contexto surge a consciência da necessidade de uma prevenção global. Como base, tem-se a percepção de que se a sociedade não é capaz de oferecer aos seus adolescentes meios de eliminar ou amenizar seu sofrimento, o mesmo aumentará até atingir níveis insuportáveis e o indivíduo buscará meios de alívio e de chamar a atenção dos adultos que não o compreendem. É essa a origem das políticas globais de prevenção (GERVAIS, 1994). Nesse sentido, merecem destaque algumas iniciativas governamentais: o estímulo à atuação de Tutores nas Escolas, ou seja, de adultos mediadores entre jovens, família e educadores; estímulo ao repasse de informações sobre drogas via diálogo familiar em detrimento da informação midiática e espetacularizada; venda livre de seringas nas farmácias como uma primeira medida de “redução de riscos” face ao já crescente problema da AIDS.

Movimentos sociais franceses se posicionam, em 1994, pela despenalização da maconha. A comissão de Henrion, em 1995, denuncia os efeitos contraprodutivos da repressão. Em outro aspecto, várias pesquisas trazem a informação não somente do aumento do consumo de drogas entre os jovens, principalmente das grandes regiões metropolitanas francesas, como também de uma maior diversidade de perfis de consumidores. Em 1998, os relatórios dos professores Parquet e Roques propõem uma diferenciação entre uso, uso nocivo e dependência, independentemente da substância em questão ser ilícita ou não e as substâncias passam a ser classificadas, em graus de periculosidade, não mais apenas pelos seus danos individuais, como também pelos riscos sociais relacionados ao seu uso. Apesar de óbvias oposições, essa perspectiva passa a

ser considerada pelo governo, fazendo em 1999, por exemplo, com que os objetos de preocupação da Missão Interministerial de Luta contra a Droga e a Toxicomania (MILDT) sejam tanto as substâncias psicoativas ilícitas quanto as lícitas (MOREL, 2004). Desde o ano de 2000, até os dias atuais, percebe-se claros esforços, não somente na França como também por todo o ocidente, em prol da construção de uma rede de serviços especializada no cuidado de farmacodependentes e na prevenção ao uso indevido de psicoativos (MILCT, 2008; KAVCIYAN, 2011).

BRASIL: PERCURSO DE ESFORÇOS PREVENTIVOS EM RELAÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS.

No Brasil, podemos pinçar alguns momentos históricos mais relevantes em termos de mudanças sociais e fim de avaliar seus impactos no uso de drogas e, conseqüentemente, nas políticas públicas de enfretamento do problema, sobretudo as relacionadas à prevenção. De um modo geral, a política pública na área de drogas e dependência química tem sido apenas uma reprodução do modelo internacional, capitaneado pelos Estados Unidos da América (EUA). Nessa perspectiva, predomina a ênfase na “luta contra as drogas”, em especial as ilícitas, com investimentos destacadamente maiores no combate ao tráfico e na proibição do uso, como forma de prevenir a farmacodependência.

Desde os tempos coloniais, a perspectiva de repressão ao uso de drogas sempre esteve presente em nosso país. As ordenações Filipinas de 1603 já previam punições, como o confisco de bens ou deportação para a África, para quem portasse, usasse ou vendesse quaisquer substâncias ou produtos considerados “venenosos”. No Brasil pós-colonial um marco talvez tenha sido a adesão, em 1912, do nosso país à Conferência Internacional do Ópio. A visão de que as drogas deveriam ser tratadas mais como um problema de segurança pública do que como uma questão de saúde é enfraquecida

quando, em 1940, o Código Penal Nacional confirma a opção brasileira pela não criminalização do consumo de psicoativos, estabelecendo-se uma concepção sanitária do controle de uso das drogas; na qual, diferentemente do traficante, o usuário não deveria ser criminalizado, mas sim, ser submetido a rigoroso tratamento com internação compulsória (SENADO FEDERAL, 2011).

Entretanto, com o golpe de estado e os longos anos de governos ditatoriais que o sucederam (1964 - 1985) o foco na política brasileira de enfrentamento do abuso de drogas foi deslocado do modelo sanitário para um modelo bélico, no qual os traficantes eram iguados aos inimigos do regime. O próprio usuário foi enquadrado nessa percepção, afinal o contexto internacional era de associação do uso de drogas psicoativas, principalmente as psicodélicas como maconha e LSD, a comportamentos libertários de contracultura, de contestação do sistema estabelecido. A volta à diferenciação legal entre usuário e traficante decorre de mudanças político-sociais refletidas na adesão ao Acordo Sul-americano sobre Estupefacientes e Psicotrópicos (1973) e consolidadas pela Lei 6.368 de 1973, a qual fixava a necessidade de laudo toxicológico como forma de comprovação do uso. Em seguida, a Constituição Brasileira de 1988 classificava o tráfico de drogas como crime inafiançável e sem anistia. A Lei de Crimes Hediondos (Lei 8.072/90) proibiu o indulto e a liberdade provisória, aumentando a duração da prisão provisória para traficantes.

Os organismos governamentais na área, até meados dos anos 90, praticamente se resumiam aos Conselhos (Federal, Estaduais e Municipais) de entorpecentes. Essas organizações se limitavam a promover tímidas mudanças na legislação vigente e, esporadicamente a realizar ações educativas centradas no repasse de informações sobre os malefícios das drogas, dirigidas, prioritariamente aos jovens e adolescentes das escolas de ensino de 1º e 2º grau da época (hoje, ensino fundamental e médio). Em 1998 o

governo federal cria, por decreto, a SENAD, que à época se chamava Secretaria Nacional Antidrogas. Apesar de se tratar de uma instância governamental com a responsabilidade de coordenar a elaboração, implantação e avaliação das políticas governamentais na área, o termo “antidrogas” em nossa opinião, ainda refletia uma perspectiva ultrapassada de enfrentamento do problema, centrada no combate ao produto em si (sua produção, uso e comercialização) em detrimento de uma abordagem mais humanizada desse comportamento. Posteriormente, a SENAD mantém a sigla, mas passa a significar Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, sem grandes modificações em suas finalidades originais, apenas transformando-se, como objeto de discussão, se estaria melhor enquadrada no Ministério da Justiça ou diretamente ligada à Presidência da República.

Outro fato histórico digno de nota, foi a promulgação da Lei 11.343/06, com a qual se aboliu a pena de prisão para o portador de drogas em quantidade que caracterize uso pessoal e também se estabeleceu uma diferenciação entre o traficante profissional e o eventual ; ou seja, aquele que comercializa a droga pela necessidade de obtê-la para consumo próprio. Esse passou, desde então, a ter direito a uma redução de pena. Além disso, apesar de uma considerável movimentação de alguns segmentos da sociedade brasileira em prol da descriminalização das drogas, atualmente, os aspectos relacionados ao tema e que estão sendo discutidos no Congresso Nacional são questões tais como aumento do controle social, inclusive com aumento de impostos, na comercialização de álcool e tabaco.

Essas atualizações legislativas, apesar de tímidas, refletem mudanças sociais experimentadas ao longo das últimas décadas, como por exemplo, as vozes de atores sociais e pesquisadores, os quais, já nos anos 90 denunciavam a ineficácia e o efeito contraprodutivo de ações preventivas que se resumiam em campanhas informativas esporádicas, isoladas e descontextualizadas, além de centradas em uma

« diabolização » dos psicoativos, sem preocupação com o contexto sócioeconômico e cultural do usuário. Grandes avanços já foram feitos, todavia, os desafios ainda são gigantescos. A seguir, abordaremos apenas um recorte desse tema tão complexo, repousando nosso olhar sobre as especificidades da prevenção ao uso indevido de drogas entre os protagonistas do fazer universitário.

PREVENÇÃO NA UNIVERSIDADE

O meio universitário possui características específicas, e mais ou menos comuns às instituições públicas e privadas ao redor do mundo, que podem atuar estimulando o início do uso experimental de drogas, o que é mais raro, pois normalmente a primeira experiência do jovem já ocorreu na adolescência. O maior risco é que esse ambiente peculiar influencie o jovem a aprofundar o comportamento de uso indevido de drogas em termos de frequência e/ou quantidade e, até mesmo, em relação à diversidade de produtos experimentados. Entre os fatores de risco ao uso de drogas mais relevantes, presentes na Universidade, relacionamos: a maior independência e sensação de liberdade experimentada pelo jovem em relação aos pais e/ou responsáveis; a forte influência de amigos em função de uma grande necessidade de aceitação pelos pares e, ainda, elementos de estresse como os desafios relacionados às constantes avaliações, à competitividade, às incertezas em relação ao futuro profissional. Todas essas dificuldades devem ser enfrentadas por um ser humano ainda imaturo emocionalmente, pelo menos na grande parte dos casos, e de um modo quase que solitário, em uma espécie de “efeito colateral” da autonomia tão almejada e conquistada.

Em seu plano governamental de luta contra as drogas, o governo Francês, reconhece que, conforme alertam várias pesquisas recentemente desenvolvidas, existe um mal-estar social em uma parcela significativa de jovens universitários. Muitos estão sofrendo por dependências, inclusive de drogas. Como agravante para essa situação, a grande maioria das

Instituições não prevêem em seus planos, formas de abordagem do problema, sendo que a comunidade universitária não dispõe de informações adequadas sobre a questão, inclusive os estudantes, que desconhecem a quem recorrer ou para onde se dirigir caso precisem (ou conheçam alguém que precise) de ajuda nessa área. Como propostas específicas, relaciona-se: mobilizar os serviços universitários de medicina preventiva e promoção da saúde (SUMPPS) para a formação continuada dos estudantes sobre comportamentos aditivos; disponibilizar aos estudantes informações confiáveis sobre aspectos gerais da prevenção às dependências orientando-os na busca por ajuda e, ainda, estimular pesquisas epidemiológicas de modo a melhor conhecer o panorama nacional sobre comportamentos aditivos entre universitários (MILCDT, 2008).

No Brasil, depois de algumas décadas de estudos epidemiológicos, limitados geograficamente, sobre o tema, uma pesquisa de abrangência nacional avaliou o uso de drogas entre universitários das 27 capitais brasileiras e aspectos relacionados à esse comportamento. Percebeu-se que, no momento da pesquisa, a grande maioria dos entrevistados já havia experimentado alguma bebida alcoólica (86%) e que quase a metade já havia usado tabaco (47%) ou alguma droga ilícita (49%). Na avaliação de risco de desenvolvimento de dependência, os resultados principais foram: álcool (22%), tabaco (21%) e maconha (8%). A preocupação com esse padrão de uso se agrava ao atentarmos para o fato de que alguns comportamentos de risco, como dirigir alcoolizado ou não ter relações sexuais seguras, são mais comuns nesse segmento do que na população em geral, considerando-se a mesma faixa-etária. Apesar disso, apenas 28% das Instituições avaliadas referem ter desenvolvido algum programa ou projeto em relação ao tema das drogas, quer seja em prevenção, orientação ou assistência. Das que relataram possuir alguma ação, apenas 7 enviaram seus programas para análise, sendo que dessas, apenas 1 programa fazia menção à necessidade de inserção da prevenção ao uso de drogas nos componentes curriculares (ANDRADE, 2010).

Desse modo, não é absurdo afirmar que tal situação é gerada, ou pelo menos retroalimentada, por uma política pública sobre drogas com graves deficiências em termos de proposições específicas para prevenção na Universidade, enquanto espaço social pleno de peculiaridades e fatores de risco ao uso de drogas, ratificando as nossas suspeitas anteriores sobre a falta de estudos científicos nessa linha. Como já exposto, esse fato foi o que nos motivou desde o início dessa pesquisa pós-doutoral. Sendo assim, passamos a relatar algumas percepções e a tecer uns poucos comentários sobre estratégias de ações preventivas ao uso de drogas na Universidade, os quais são frutos de pesquisas preliminares, bem como de experiências didáticas em aulas de Farmacologia e Toxicologia.

REFLEXÕES E APONTAMENTOS ORIUNDOS DE EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS

Inicialmente, abordaremos o que se nos tem constituído como um linha de trabalho acadêmico (ensino, extensão e pesquisa) e que trata de envolver estudantes de graduação em atividades de prevenção ao uso indevido de drogas em escolas de ensino fundamental e médio, como forma de estimulá-los ao estudo do tema, a vivenciarem a realidade da educação básica na rede pública de ensino, além de desenvolverem habilidade de comunicação como capacidade de expressão oral (desenvoltura pessoal, síntese e priorização de aspectos mais relevantes etc.) e ainda, de elaborarem estratégias de ação considerando um público específico, um local de atuação nem sempre com uma infraestrutura adequada, entre outras dificuldades de cada contexto.

Ao longo do ano de 2010, desenvolvemos um projeto institucional de extensão universitária sobre prevenção ao uso de drogas entre estudantes de uma Escola de ensino fundamental em Campina Grande (PB, Brasil). Participaram das atividades 5 graduandos em medicina (1 bolsista e 4 voluntários). Os universitários se envolveram diretamente

com as ações, desde a concepção do projeto até a sua implantação, mediante contatos com a direção da Escola e demais educadores (MARIZ *et. al.*, 2011).

Como primeiro fruto das reuniões iniciais com os educadores, constatou-se que, antes de iniciar a abordagem direta com os alunos sobre o tema, deveríamos investir um pouco mais de tempo estudando coletivamente o assunto para homogeneização dos conhecimentos e percepções dos educadores sobre o tema, bem como uma estratégia de deflagração de um processo de formação de multiplicadores. Realizamos um curso, de 20 horas-aula, de capacitação sobre os fundamentos da prevenção ao uso indevido de drogas e a farmacodependência. A cada encontro, depois de uma breve exposição provocativa, abria-se para a discussão de modo que os participantes (18 professores e 3 funcionários) pudessem expor suas visões sobre cada aspecto da questão e que o professor-coordenador do projeto, auxiliado pelos graduandos, pudessem confrontar tais visões com o estabelecido na literatura especializada e com suas próprias visões. Foi enriquecedora, para toda a equipe de extensionistas, a percepção das dificuldades cotidianas da educação básica no Brasil, das quais destacamos: professores desestimulados pelos baixos salários e sem tempo, por trabalharem nos 3 turnos e em Escolas diferentes; a falta de infraestrutura física e a deficiência de recursos materiais da instituição e as dificuldades sociais dos alunos. Mesmo assim, o resultado dessa formação foi positivo, pois a quase totalidade dos participantes obteve frequência superior a 80% e o desempenho de todos, em uma avaliação ao final dos encontros, com questões baseadas em situações-problemas, foi superior a 50%. Considerando-se que não se tratavam de profissionais da área e que eles, em sua absoluta maioria, nunca haviam participado de uma formação específica sobre o tema de drogas e farmacodependência, pode-se concluir que, de fato, o sucesso dessa estratégia foi acima do esperado (MARIZ *et. al.*, 2011).

Talvez, a melhor forma de mensurar a eficácia dessa formação de multiplicadores, seja relatar que esses colaboradores em treinamento, os quais até então nos relatavam suas inquietações sobre o “como fazer”, passaram a sugerir ações concretas, duas das quais, faremos um breve relato e análise.

Inicialmente, foi solicitado aos alunos que pesquiassem notícias sobre quaisquer aspectos das drogas na mídia impressa (revistas e jornais) e que trouxessem recortes sobre o que eles achassem mais relevantes a fim de que fosse montado um grande mural em uma das paredes, no pátio da Escola. Em data previamente agendada, o encerramento das atividades do dia foi feito reunindo-se toda a comunidade escolar, no pátio da instituição, a fim de que todos observassem o mural de notícias construído pelos alunos e que, alguns estudantes voluntários, pudessem falar ao público presente, com qual recorte ele havia colaborado e o motivo da escolha. Assim, nossa equipe, os educadores e os próprios alunos da escola, pudemos visualizar, embora preliminarmente, a visão dos adolescentes sobre o tema favorecendo a discussão e o diálogo entre os segmentos da Escola. Apesar da timidez da maioria dos depoimentos voluntários, ficou claro que:

...o foco das preocupações dos adolescentes em relação ao tema reside em aspectos como efeitos biológicos das drogas; os riscos das drogas lícitas como álcool, tabaco e medicamentos e o medo de se perder a liberdade ao se ficar “viciado” em drogas (MARIZ *et al.*, 2011).

Outra experiência, da qual o grupo de universitários extensionistas participou na mesma vigência do projeto de extensão relatado, foi o que chamamos de “estímulo à demanda de informações específicas sobre drogas” (MARIZ *et. al.*, 2010). Durante uma semana, disponibilizamos urnas (caixas de papelão) lacradas, com uma pequena abertura

em fenda na parte superior, por onde os alunos interessados poderiam anonimamente colocar papéis com perguntas quaisquer sobre drogas. Na semana seguinte, a equipe coletou as perguntas analisando-as por turma, agrupando-as por subtemas e buscando a melhor forma de respondê-las e discutí-las. Posteriormente, em dia e hora previamente acordados com a direção da Escola e com o professor responsável por cada turma em dado horário, os extensionistas iam, em duplas, apresentando respostas os grupos de respostas mais frequentes, sempre ouvindo os adolescentes, estimulando a discussão e a participação do maior número possível de alunos, mas, cuidando para que não ficassem aspectos obscuros ou mal esclarecidos em cada questão. Conforme a percepção dos extensionistas e o depoimento dos educadores :

... essa abordagem foi considerada positiva pelo fato de que as informações sobre drogas, sobretudo o álcool, foram apresentadas a partir de um demanda específica, ou seja, das necessidades e vivências dos próprios alunos. A maior parte das indagações foram relacionadas ao uso de álcool e seus efeitos tóxicos, bem como em relação aos produtos que contém álcool suas características e riscos. Boa parte das perguntas era sobre os efeitos do tabaco, maconha e crack. Foi possível perceber claramente que a maioria dos adolescentes possui uma realidade de convívio relativamente próximo com o uso de drogas psicoativas, seja pela presença de drogas na vizinhança ou com amigos usuários, ou até mesmo, dentro da própria família (MARIZ *et al*, 2010).

Além de propiciarmos a um grupo de graduandos essa experiência extensionista de prevenção às drogas em uma escola pública da cidade, podemos relatar nossas primeiras impressões sobre outra experimentação para

desenvolvimento de estratégias preventivas ao uso indevido de psicoativos, realizada até momento de modo ainda muito empírico com os graduandos de Enfermagem e Medicina. Adotamos, a estratégia de formação via problematização, mais recentemente nominada de metodologia de aprendizagem ativa; perspectiva na qual, apresenta-se uma emprega-se uma abordagem didática, nominada de situações-problemas, cuja eficácia é relatada nas Ciências da Educação e que nos permite passar de um modelo de ensino a um modelo de formação (HUBER; DALONGEVILLE, 2011). O objetivo dessa proposição é o de aproximar nosso processo de ensino/aprendizagem cotidiano ao proposto pelas recentes reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação universitária de profissionais de saúde, inclusive atendendo o exposto nos projetos pedagógicos dos nossos cursos de Medicina e Enfermagem. Nessas políticas de formação, já bem documentadas legalmente, espera-se que os atores da comunidade universitária trabalhem nos vários aspectos possíveis, de modo à estimular a participação ativa do discente como sujeito do processo de aprendizagem e da sua própria formação; visando a formação de profissionais crítico-reflexivos e aptos não somente a resolverem problemas originados de enfermidades através de procedimentos técnicos diversos, mas que também sejam capazes de atitudes inovadoras que resultem em transformações sociais duradouras.

Desse modo, o relato a seguir decorre de vivências durante as aulas sobre fundamentos da farmacodependência na disciplina Farmacologia para os cursos de Medicina e Enfermagem do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Campina Grande (CCBS-UFCG). Após uma exposição preliminar sobre o assunto, apresentamos aos discentes situações diversas relacionadas ao tema estimulando-os à discussão em grupo, leituras complementares, entrevistas com especialistas etc. Entre tais situações podemos exemplificar: propagandas sobre cervejas

e outras bebidas alcoólicas veiculadas na televisão brasileira, vídeos ou imagens em cartazes de campanhas antidrogas produzidos pelo governo, situações vivenciadas na própria Instituição como as informações sobre consumo de álcool e outras drogas pelos estudantes na própria Universidade ou em ambientes muito próximos, a polêmica sobre a descriminalização das drogas, entre outros. Em um segundo momento, propõe-se uma discussão com todo o grupo, onde cada equipe (e mesmo cada discente, individualmente) pode expressar suas opiniões, aprendizados, dúvidas, conclusões e, até mesmo, suas incertezas obtidas ao longo do processo de estudo.

Nossa experiência sobre o emprego dessa abordagem no ensino dos fundamentos sobre o uso indevido de drogas e a farmacodependência, tem sido positiva. Apesar de, até o momento, acontecer como intervenção preliminar, mais intuitiva que científica, implantada sem um rigor metodológico adequado e sem uma avaliação via instrumentos e critérios reprodutíveis, não podemos omitir que, quando da avaliação periódica, é visível o melhor desempenho dos estudantes nas questões sobre os conteúdos que foram “problematizados” na ministração das respectivas aulas em relação ao acerto das questões sobre assuntos apresentados de modo mais “tradicional”. Além disso, o mais importante é notar-se o depoimento dos próprios discentes que relatam ter experimentado uma forma de estudar mais prazerosa, que os permitiu fixarem conceitos e princípios teóricos não pela repetição exaustiva e automatizada, mas pela necessidade de elaboração argumentativa gerada pela discussão entre seus pares e outras atividades executadas.

Sendo assim, e considerando os poucos trabalhos publicados sobre esse tema, cremos que o desenvolvimento de estratégias para a prevenção ao uso indevido de drogas e a farmacodependência no meio universitário é, ainda, um campo fértil para estudos sobre a(s) melhor(es) maneira(s) de se intervir de modo eficaz evitando o envolvimento

dos nossos jovens com esse comportamento problemático que gera sofrimentos individuais e danos coletivos, principalmente dificultando a formação de profissionais de nível superior aptos à implantarem as transformações sociais deles requisitadas pela nossa população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso indevido de psicoativos é um comportamento motivado por diversos motivos, dentre os quais se destaca a insaciável sede que acompanha o homem quase que desde sempre, de buscar o prazer inebriante pela autotranscendência como forma de expansão da própria experiência existencial. Entretanto, com a continuidade do uso de substância capazes de produzir o efeito de recompensa, diversos prejuízos podem advir em maior ou menor intensidade, a depender não somente de fatores relacionados à droga, como também ao indivíduo e ao meio social em que esse se encontra. Talvez o mais severo dos problemas relacionados ao uso indevido de drogas, seja a farmacodependência, uma doença primária caracterizada pela imperiosa necessidade de consumir a droga em questão, dificuldade em controlar tal uso e intenso sofrimento orgânico quando da abstinência.

Dentre as várias formas de enfrentamento do problema é consenso entre os estudiosos da área que a prioridade de investimentos deve ser em ações de prevenção, apesar de observar-se o contrário na grande maioria das ações governamentais ao redor do mundo, as quais ainda são, majoritariamente repressivas, impregnadas pela herança histórica da “luta antidrogas”. Para modificar tal realidade, é urgente o fomento a estudos com vistas ao desenvolvimento de estratégias preventivas que, para terem maiores chances de eficácia, devem considerar as peculiaridades do público a que se destinam.

O meio universitário é pleno de peculiaridades que podem ser consideradas como fatores de risco para o uso indevido de drogas, principalmente no que concerne ao

aprofundamento de experiências prévias com as quais o jovem já chega no meio acadêmico. Desenvolver ações de prevenção ao uso indevido de drogas, dentro e fora do Campus, nesse caso oportunizando experiências extensionistas aos jovens universitários, deve ser uma das prioridades dos gestores responsáveis pela promoção da saúde dos protagonistas do fazer universitário.

Desse modo, deflagraremos um processo ressonante no qual as ações estimularão reflexões e pesquisas sobre como aperfeiçoar as atividades de prevenção ao uso indevido de drogas e à farmacodependência. Isso, em um processo dialético nutrido por perguntas e respostas que, por certo, nos farão caminhar no sentido de uma nova práxis social, na qual a qualidade de vida do cidadão, seja a prioridade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, AG et al (org.). *I Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas entre Universitários das 27 Capitais Brasileiras*. Brasília: SENAD, 2010. 284 p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *Legislação e Políticas Públicas sobre drogas no Brasil*. Brasília: Ministério da Justiça, 2011. 106p.

DE LA FUENTE, J. R. et. al. *Marihuana y salud*. Mexico : FCE, UNAM. 2015.456p.

FLAHUTEZ, F. ; EGANA, M. *Arts drogués : expériences psychotropiques et création artistique*. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest. 2013. 220 p.

GALDURÓZ, J. C. F; NOTO, A R.; CARLINI, E. A. *IV Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras - 1997*. São Paulo: UNIFESP, 1997. 130p.

GERVAIS, Y. *La prévention des Toxicomanies chez les adolescents*. Harmattan. Paris, 1994.

HUBER, M. ; DALONGEVILLE, A. *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. 2a ed. Lyon : Chronique Sociale, 2011.

KAVCIYAN, A. *Les réseaux de soins et de prévention en addictologie*. IN : TOUBIANA, Éric-Pierre. *Addictologie Clinique*. Paris : Quadrige/PUF. 2011. p.677-689.

MARIZ, S. R et al. Análise de uma estratégia de prevenção ao uso indevido de drogas entre estudantes de uma Escola municipal em Campina Grande (PB). *Revista Saude & Ciencia*, v.2, n.1, p. 19 – 29, 2011.

MARIZ, S. R. et al . Estímulo à demanda por informações específicas sobre drogas como estratégia de prevenção ao uso indevido entre estudantes do ensino fundamental.. In: V Encontro de Extensão Universitária da UFCG, 2010, Campina Grande. *Programação e Resumos*, 2010., 2010, Campina Grande PB. Programação e Resumos, 2010.

MARIZ, S. R. Drogas na infância : possibilidades para o profissional de Letras em estratégias preventivas. IN : PINHEIRO-MARIZ, J. ; GONÇALVES, J. P. ; ARAÚJO, L. B. (org.). *A infância em suas múltiplas faces*. P. 181- 202. Campina Grande : EDUFCG. 2016. 252p.

MARIZ, SR; CUTRIM, MD; BRASIL, VVL; SOUZA, AL; NAZARENO, NS; MARIZ, JP; SILVEIRA, LMS . Uso de drogas entre segmentos de uma comunidade universitária: suporte a um programa de prevenção. *Revista de Ciências da Saúde Santa Maria, Cajazeiras - PB*, v. 1, n.1, p. 42-48, 2006.
MILCDT – Mission Interministérielle de Lutte Contre les Drogues et les Toxicomanies. *Plan gouvernemental de lutte*

contre les drogues et les toxicomanies 2008 – 2011. Paris : La documentation française, 2008, 111p.

MOREAU, RLM. OGA, S. *Fármacos e Drogas que causam dependência*. IN : Fundamentos de Toxicologia. São Paulo : Atheneu, 2008.

MOREL, Alain. *Prévenir les Toxicomanies*. Ed. Dunod, Paris. 2004.

PARKER, L. A. *Cannabinoids and the brain*. Massachusetts Institute of Technology. 2017. 237p.

ROOM, R; REUTER, P. How well do international drug conventions protect public health? *Lancet*. 2012; 379(9810):84-91.

SENADO FEDERAL. *Secretaria Especial de Comunicação Social*. Revista Em Discussão! ano 2, n. 8 (agosto de 2011), p.58. Brasília: Secretaria Jornal do Senado. Disponível em <https://pt.slideshare.net/rcatanese/em-discusso-agosto-2011internet>. Acesso em 22/jun/2018.

SOBRE OS AUTORES

Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho

Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Crítica Literária pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui graduação em Letras Português - Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É professora Assistente em regime de dedicação exclusiva do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - DELER) atuando na área de Estudos Literários no Curso de Letras e Letras-Libras com ênfase em: Literatura Infanto-Juvenil e Literaturas de Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Estudos certificado pelo CNPq em Literatura Infanto-Juvenil e Interculturalidade com o projeto de pesquisa intitulado “Matizes da infância: estudos interculturais na Literatura Infanto-Juvenil de Língua Portuguesa”. Professora Pesquisadora I PARFOR/UFMA CAPES-MEC. Além de capítulos de livros, tem trabalhos publicados em revistas acadêmicas e em eventos nacionais e internacionais com enfoque no ensino de Literaturas de Língua Portuguesa, Literatura Infanto-Juvenil, Literatura e Cultura e o texto literário na Educação Básica.

Contato: herabello@hotmail.com

Aluska Silva Carvalho

Doutoranda pela Pós Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba, linha de pesquisa Estudos Culturais e de Gênero. Foi professora substituta de Literatura Brasileira e Prática de Ensino de Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal

de Campina Grande. Leitora Especialista (2009-2011) da Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem, publicada pela Editora Cortez (São Paulo). Co-autora do livro “Língua e literatura no Ensino Médio: propostas.” publicado em 2017 pela EDUFCG.

Contato: aluskasilvacarvalho@gmail.com

Diana Barbosa de Freitas

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Graduada em Letras-Língua Portuguesa (LIC) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Em 2013, participou como bolsista do Programa de Monitoria da UFCG, atuando na qualidade de monitora da disciplina Introdução à Linguística. Em 2015, foi monitora voluntária da disciplina Língua Portuguesa (Básica). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial PET-Letras/UFCG, e, como integrante do PET, desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão. Participou do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC/CNPq). Ministrou aulas no Pré-Vestibular Solidário, da UFCG. Ministrou um curso de extensão sobre leitura e escrita em uma escola pública de Campina Grande-PB, além de ministrar o curso Resumo, resenha e outros gêneros acadêmicos para universitários. Possui capítulos em livros, especificamente, na obra GRIOTS-Literaturas & Culturas Africanas e na obra A infância em suas múltiplas faces. Fez parte da equipe de revisão do livro Envelhecer é poético nas Letras. Atualmente, faz parte do Comitê Técnico da Revista Letras Raras e desenvolve pesquisas na área de Análise do Discurso de linha francesa.

Contato: dianabarbosa146@gmail.com

Emily Thaís Barbosa Neves

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Especialista Lato Sensu em Docência no Ensino Superior e em Educação em Tempo Integral pela Faculdade de Educação São Luís, FESL, Brasil. Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Francesa) pela Universidade Federal de Campina Grande/PB. Foi bolsista no PIBID, PROLICEN, PET, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão e voluntária no Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC/CNPq). Ministrou aulas na educação básica e técnica. Desenvolveu pesquisas no âmbito da poética feminina francófona e atualmente desenvolve pesquisas na área de Formação de Leitores no âmbito da dramaturgia.

Contato: emilythaisok@hotmail.com.

Gessika Demétrio de Alcântara

Pós-graduanda lato sensu em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Participou de Projeto de Extensão, atuando na produção de material didático e ensino de francês para cegos e pessoas com baixa visão no Instituto dos Cegos de CG. Participou do PET/ Letras, tendo a oportunidade de trabalhar com a temática da inclusão. Já fez parte do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG e atuou como Apoiadora Inclusiva do Centro de Humanidades da mesma instituição. Atualmente é professora da rede municipal de ensino em Lagoa Seca-PB, integrante do grupo de apoio as pessoas com deficiência visual (GRAESDV) e do grupo de pesquisa sobre Políticas e Educação. Seu interesse de estudos volta-se para o direito, reflexões, práticas e expansão do ensino de línguas para pessoas com deficiência e da sua inclusão tanto no ensino quanto na sociedade.

Contato: gskdemetrio@gmail.com

Jaine de Sousa Barbosa

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba e Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente é integrante do GEEF (Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente), na Linha 3 (três), voltada para a leitura, literatura infantil e juvenil e ensino. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Letras) da Universidade Federal de Campina Grande. Em conjunto com o grupo composto por 12 bolsistas, desenvolveu trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Já foi bolsista dos programas PROLICEN e PROBEX. Ministrou aulas no Pré-Vestibular Solidário, da UFCG, no Curso de Leitura e Escrita, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Clementino Procópio; participou da monitoria e comissão organizadora de eventos, da produção de vídeo aulas para o canal ENEM NA PALMA DA MÃO, juntamente com o módulo virtual para a mesma função. Possui capítulos em revistas e nos livros Envelhecer é poético nas Letras; A infância em suas múltiplas faces, elaborado pelo grupo PET-Letras, no livro Educação Literária: infância, mediação e práticas escolares, fruto das aulas da disciplina Tópicos Especiais em Literatura e Cultura II, e na obra Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica, bem como capítulos em e-book e revistas. É professora de assessoria, corretora de trabalhos acadêmicos e fez parte do quadro de professores do CLESX - Curso de Leitura e Escrita Samelly Xavier, do SINGULAR cursos e assessoria, atualmente é professora do Colégio 11 de Outubro e do Colégio Nossa Senhora de Lourdes e faz revisão de textos acadêmicos. Possui pesquisas na área de ensino de literatura, Literatura infantil e juvenil, e atualmente, dentre os temas estudados, detém a atenção para os estudos da representação da morte na Literatura Infantil.

Contato: jaine.barbosa_@outlook.com

Jéssica Dantas Rangel

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (2018). Foi bolsista no Programa de Educação Tutorial do Curso de Letras (PET-Letras) (CAPES) (MEC/SESU) nesta instituição.

Contato: jessica.dr.159@hotmail.com

Jéssica Pereira Gonçalves

Doutoranda em Literatura e Interculturalidade- UEPB. Mestre em Literatura e Interculturalidade- UEPB. Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi bolsista do Programa de Educação tutorial PET-Letras UFCG e, como integrante do PET, desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão. Participou do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC/CNPq). Participou da monitoria e comissão organizadora de eventos, da produção de vídeo aulas para o canal ENEM NA PALMA DA MÃO. Possui capítulos publicados nos livros Envelhecer é poético nas Letras, GRIOTS- Literaturas & Culturas Africanas, Algumas formas de ver as Áfricas e A infância em suas múltiplas fases, sendo que, neste último, também foi uma das organizadoras. Foi a autora dos módulos de gramática- 2019 do 1º e 2º ano do Ensino Médio da escola e curso ISO. Durante 2017 e 2018, foi professora de assessoria, redação e gramática, do CLESX e, atualmente, é professora de gramática e de redação do SESI-Campina Grande. Desenvolve, principalmente, pesquisas sobre literaturas africanas.

Contato: jessica.pgs2@hotmail.com

José Dino Costa Cavalcante

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1995), mestrado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2000) e doutorado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2005). Atualmente é Professor Associado do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Tem experiência na área de Estudos Literários, com ênfase em Literatura Brasileira. Desenvolve pesquisas nas áreas de História da Literatura, Literatura e Sociedade e Literatura Maranhense. É membro permanente do corpo docente do Mestrado em Letras da UFMA. Sua linha de pesquisa é Literatura, História e Sociedade.

Contato: dinoufma@gmail.com

Josilene Pinheiro-Mariz

Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013). Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa (curso do qual foi coordenadora de novembro de 2012 a janeiro de 2016) e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literaturas de Língua Francesa, atuando principalmente nas seguintes áreas: Estudos da relação entre língua e literatura, confluindo para literatura comparada e interculturalidade; literaturas francófonas e africanas; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna; intercompreensão de línguas românicas; didática

de línguas e ensino de FLE (crianças e adultos). É tutora do PET-Letras desde julho de 2012.

Contato: jsmariz22@hotmail.com.

Marco Antônio Margarido Costa

Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), com estágio na Universidade de Wisconsin-Madison (EUA). Realizou pesquisa de pós-doutorado na FFLCH e na Universidade de York, Toronto (Canadá). Atualmente é professor na Graduação e na Pós-Graduação da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Realiza pesquisas em Linguística Aplicada, em especial, na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Análise de Discurso, Formação de Professores de Língua Inglesa e Letramentos. Participa do “Projeto Nacional Letramentos: Linguagem, Educação, Cultura e Tecnologia”, vinculado à Universidade de São Paulo e é membro do do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Estudos de Letras e Linguagens na Contemporaneidade” (CNPq/UFCG).

Contato: marcanco@terra.com.br

Maria Angélica de Oliveira

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, em Língua Francesa e em Análise de Discurso.

Contato: maria.angelica@professor.ufcg.edu.br

Maria Auxiliadora Bezerra

Doutora em Linguística, professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, tem mestrado, doutorado e pós-doutorado em Linguística, pela Université de Toulouse - le Mirail (França), ênfase em Sociolinguística e Dialectologia Românicas. Atualmente é professora associada IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na Graduação em Letras e em Curso de Especialização. Faz parte do conselho editorial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), da revista Entrepalavras (UFC), das revistas Leia Escola e Letras Raras (UFCG), entre outras. Atua principalmente na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo trabalhos com os seguintes temas: ensino de língua materna, leitura/escrita e ensino de texto, vocabulário, avaliação da aprendizagem. Tem orientado pesquisas de iniciação científica, monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização e estágios acadêmicos; tem participado de bancas examinadoras de monografias, dissertações e teses. Orientou e co-orientou teses e dissertações. Em relação à produção acadêmica, tem publicado (e organizado) livros, capítulos de livros, artigos em periódicos nacionais e internacionais e em anais de eventos nacionais e internacionais.

Contato: bezerramauxiliadora@gmail.com

Mariana de Normando Lira

Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Francesa) pela Universidade Federal de Campina Grande/PB. Desenvolveu pesquisas no âmbito das avaliações em larga escala no Brasil e sobre o ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) para crianças através

do texto literário. Atualmente desenvolve pesquisas na área da Intercompreensão de Línguas Românicas com foco no ensino de línguas estrangeiras para crianças pelo viés da Literatura. Contato: marianalira3@hotmail.com.

Marta Helena Burity Serpa

Palestrante internacional, proferiu palestras em várias Universidades Francesas: Universidade Sorbonne; na Universidade Paris X, Universidade de Picardie Jules Verne e no Colóquio Internacional de autismo à convite do Governo Francês. Artigo publicado em livro da Universidade de Paris X (1 Université Paris Ouest Nanterre/ La Defense). Livros Publicados. Pós-Doutora em Educação Universidade Federal da Paraíba; Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com Estágio Doutoral na Universidade de Paris X (Bolsista da CAPES); Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada, recém-aposentada, da Universidade Federal de Campina Grande. Possui Licenciatura e Formação de Psicólogo. Tem Curso em Psicopatologia da Criança na França e foi Professora de Autistas também na França. Fez vários estágios em instituições de Educação Especial na França (Psicologia Comportamental). Foi Diretora de uma Escola Inclusiva (autistas e outros) nos anos 90 (instituição privada pioneira em João Pessoa-PB). Foi criadora e Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG (NAI) e é Líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ: Inclusão Escolar, Universitária, Sociabilidade e Sustentabilidade. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Inclusão no ensino superior, Educação Especial, Psicopedagogia, Autismo, violência escolar, bullying e Pedagogia Institucional. Atualmente é Diretora Proprietária da Clínica de Psicologia para AUTISTAS (TEA) E OUTROS intitulada STRATÉGIES COMPORTEMENTALES. Contato: martaburity@ig.com.br

Naiara Sales Araujo

Possui Licenciatura Plena em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Piauí (2001), Mestrado Acadêmico em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2007), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Metropolitana de Londres (2008), PHD em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres (2013) e Pós-doutorado em Literatura e Cinema pela Universidade de Granada. Atualmente é professora da Universidade Federal do Maranhão onde é professora do mestrado acadêmico em Letras e professora de Língua e Literatura na graduação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Línguas Estrangeira e Materna, Literatura Brasileira e Anglófonas, Literatura e outras artes e Linguística Aplicada atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de língua inglesa, Português pra Estrangeiros, Literatura Fantástica e Ficção Científica, a relação literatura e outras artes; Estudos pós-coloniais, Estudos Feministas. É líder do Grupo de Pesquisa FICÇA (Ficção Científica, Gêneros Pós-Modernos e Representação Artísticas na Era Digital), Líder do Grupo de Pesquisa GEPELA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada); coordenadora dos Projetos de pesquisa Ficção Científica e Sociedade (UFMA) e Literatura e outras Artes (UFMA) e coordenadora dos projetos de extensão Línguas e Cultura do Maranhão e Cursos de Línguas Estrangeiras.
Contato: naiara.sas@gmail.com

Rafael de Arruda Sobral

Graduando em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduado em Letras - Inglês pela UFCG (2018). Docente de inglês e tradutor (no par inglês-português).
Contato: Rafael.sobral@ccc.ufch.edu.br

Sarah da Cunha Santos

Formada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande, com atuação no Programa de Educação Tutorial (PET) realizando trabalhos sociais com a comunidade, trabalhos acadêmicos e pesquisas. Trabalha na Instituição SESI Paraíba como professora de nível superior tem experiência de sala de aula com crianças e adolescentes.

Contato: sarahmenezes96@gmail.com

Saulo Rios Mariz

Farmacêutico-Bioquímico pela Universidade Federal do Maranhão (1990). Mestre em Toxicologia e Análises Toxicológicas pela Universidade de São Paulo (1998) e Doutor em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Em fevereiro de 2013 concluiu pós-doutorado na Universidade Paris 8 sobre o tema da prevenção ao uso indevido de drogas no meio universitário. Atualmente é professor (associado 3) de Farmacologia para Enfermagem e Medicina, Desde janeiro de 2017, assumiu a Tutoria do Grupo PET Fioterapia (CCBS-UFCG). Tem experiência na área de Avaliação de Toxicidade e Análises Toxicológicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Farmacologia e Toxicologia, avaliação de toxicidade, análises toxicológicas, toxicovigilância, prevenção ao uso indevido de drogas, promoção ao uso racional de medicamentos e plantas medicinais.

Contato: sjmariz22@hotmail.com

Vivian Monteiro

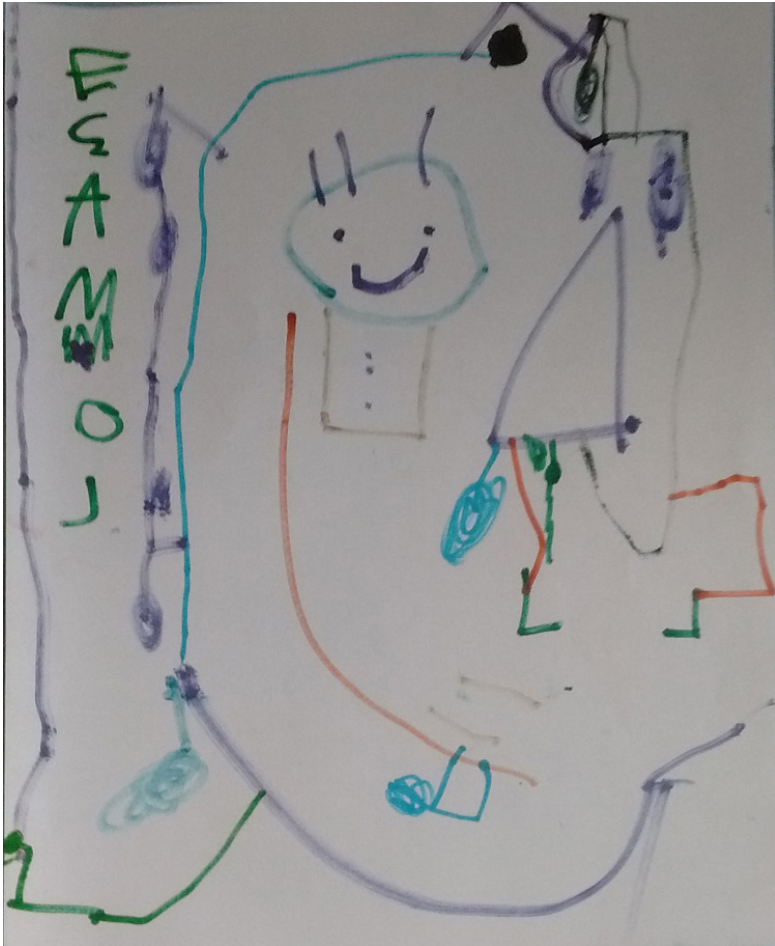
Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (atual UFCG), concluída em 1997, e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

(2003). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de ensino de língua inglesa como língua estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, reflexão, gêneros textuais, multimodalidade e formação de professor. Participa do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Letras. Orienta trabalhos de TCC e artigos. Orientou bolsistas que atuaram na Extensão Universitária. Foi coordenadora pedagógica do Idiomas Sem Fronteiras - Inglês da UFCG em 2017 e do Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras-Inglês (edição 2018-2019).
Contato: vivianemoraes@gmx.de

Yaponira da Silva Santos

Graduada em Letras (Língua Inglesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), se dedicou como voluntária durante dois anos no Programa de Pesquisa e Extensão (PROPEX) no projeto intitulado: “Língua inglesa na educação infantil: integrando a licenciatura à educação infantil.” Além disso, é bolsista no Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET - Letras) (CAPES) (MEC/SESu). Tem interesse nas áreas de ensino de língua inglesa na educação infantil, formação de professores e intercompreensão de línguas românicas.
Contato: yaponirass@gmail.com

CADERNO DE
ESCRITA CRIATIVA DE
MINORIAS







Organizadores:
Marina Soares Duarte Silveira
Rafael de Arruda Sobral

APRESENTAÇÃO

A criação deste caderno é fruto da conclusão do Curso de Escrita Criativa de Minorias realizado em 2016 pelo PET-Letras (UFCG). O curso surgiu de inquietações e problematizações relativas à prática da escrita, da produção literária e da criatividade enquanto condição artística dentro e fora do âmbito acadêmico. Naquele ano, o eixo temático articulador de atividades do PET-Letras era “Minorias”, sendo assim, a inspiração ao desenvolvimento do curso também estava enraizada no desejo e no afeto em materializar vozes e experiências historicamente silenciadas.

O curso teve duração de 3 meses e, a cada aula, algum contexto minoritário era o foco de nossas reflexões, discussões e exercícios semi-orientados de escrita e reescrita, a saber: acessibilidade, infância, envelhecimento, culturas afro-ameríndias, migração, feminismos, queer e transtornos mentais foram os principais.

Durante as aulas recebemos visitas de professores da Unidade Acadêmica de Letras (UAL/UFCG) que muito contribuíram para o pensamento crítico-criativo do fazer literário, além de termos visitado lugares externos à universidade que estão contextualizados às faces da subalternidade e nos inspiram a (re)inventar nossas (r)existências, como por exemplo o lar São Vicente de Paulo (CG-PB) e a Casa do Menino (CG-PB). Logo, os textos aqui materializados surgiram de experiências de afetação, empatia, amor, dor, melancolia, orgulho e muita criatividade.

Esperamos assim que todas as pessoas possam desfrutá-los da melhor forma possível, lendo, declamando, traduzindo, cantando, inspirando-se enfim, pois esse nos parece ser o ato de amor-primeiro à criatividade em (des)construir realidades imaginadas com o poder e a arte da palavra.

Boa leitura!

Rafael de Arruda Sobral e Marina Soares Duarte Silveira

PREFÁCIO DO CADERNO DE ESCRITA CRIATIVA DE MINORIAS

Tutoriar um grupo PET, fazendo ensino, pesquisa e extensão e executando, pelo menos, quatro atividades em cada um desses eixos, articulando-as é, certamente, um desafio; mas, o momento criativo, para esta tutora, é, por certo, o mais difícil. Há diversas razões para esta afirmação; mas, vou deixar aqui apenas duas: a primeira é que depois de uma graduação em Letras, com pós-graduações nesse domínio, me sinto completamente incapaz de “ser criativa” no sentido de fazer literatura. Admiro muitíssimo meus colegas professores que escrevem poemas, contos, romances e ainda dão aula de teoria literária e publicam artigos com excelentes leituras e críticas.

Então, faço o prefácio do Caderno de Escrita Criativa, pois posso me apoiar, no dizer de Virgínia Wolf, em poemas sobre o fazer poético, como o clássico da língua portuguesa, Fernando Pessoa, na sua célebre *Autopsicografia*.

AUTOPSILOGRAFIA

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,

Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Essa talvez seja a principal tônica da criação: fingir. Ninguém melhor que Fernando Pessoa e suas muitas faces, com seus heterônimos tenha melhor traduzido essa ideia. É preciso chorar, sorrir, ser alegre e ser triste; mas, antes de tudo fingir, enganar a si mesmo, dando ao coração (sentimento) uma força que é originada de algum lugar que só o poeta sabe encontrar. Então, é difícil!

Então, neste prefácio, trago Fernando Pessoa, um dos maiores poetas da língua portuguesa. Mas, como se faz pra ser poeta? É ele um ser de outra ordem? Vem ele de outro mundo? Talvez não. Este caderno confirma que há, muito provavelmente, poetas cruzando conosco nos corredores da faculdades de Letras e de outras. É o que mostra este Caderno. O trabalho feito por Marina e Rafael foi estimular, a partir de discussões iniciadas nas aulas ministradas, em diálogos com artistas, escritores, professores etc. O curso que deu origem a este Caderno de Escrita Criativa reuniu pessoas de origens muito distintas, com ou sem graduação, graduandos, colegas, futuros escritores, muito provavelmente, conforme o leitor poderá encontrar nos textos aqui publicados.

Pessoas simples como Pessoa, o lisboeta, também podem vir a ser o Pessoa, poeta fingidor, como o nosso poeta Drummond registrou em um poema:

AS IDENTIDADES DO POETA

(excerto)

Fernando Pessoa caminha sozinho
pelas ruas da Baixa,

pela rotina do escritório
mercantil hostil
ou vai, dialogante, em companhia
de tantos si-mesmos
que mal pressentimos
na seca solidude
de seu sobretudo?

Afinal, quem é quem, na maranha
de fingimento que mal finge
e vai tecendo com fios de astúcia
personas mil na vaga estrutura
de um frágil Pessoa?

Então, pergunta Drummond, quem é quem nesse mundo de fingimentos?! Quem é o Fernando Pessoa que caminha pelas ruas de sua própria cidade, como se fosse um qualquer, estaria ele em meio a tantos outros fingidores? A rotina mata ou é estímulo?

Qual é a sua motivação, leitor, para a criação? Ao ler os poemas, contos, crônicas publicadas aqui, busque ser o fingidor de coração mais forte que a razão. Ou simplesmente, procure ler poemas, contos crônicas e outros textos literários. Se estiver sem ideia, faça como Cecília Meireles que diz:

MOTIVO

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento,
Atravesso noite e dias no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço
- não sei, não sei. Não sei se fico ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno e asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
- mais nada.

Não poderia terminar este prefácio sem trazer essa grande poeta/poetisa brasileira. Qual é, portanto, o seu motivo, leitor? Não o tens? Então, procure-o. A criação é tudo: “tem sangue eterno e asa ritmada”. Permita-se escrever. Permita-se criar! Finja!

Encerro, portanto, ressaltando os textos criativos aqui publicados por fingidores, criadores com sangue eterno, criadores que andam pelas ruas do Chiado ou do Centro da cidade de Campina Grande criando, buscando fazendo.

Qual é o seu motivo? Escreva! Inspire-se nos textos deste Caderno de Escrita Criativa.

Boa leitura!

Bom fingimento!

Textos citados:

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. In: Farewell. Rio de Janeiro: Record, 1996.

MEIRELES, Cecília. Viagem. In: Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1991.

PESSOA, Fernando. Poesias. Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995). 1ª publ. in Presença, nº 36. Coimbra: Nov. 1932.

*Josilene Pinheiro-Mariz
Tutora do PET-Letras, UFCG
Campina Grande, primavera de 2020*

ESCRITOS CRIATIVOS

BLACKOUT

Anilaury Costa

I hear
behind
my back
the snap of the crack

I feel
around
my neck
the rope
taking away my breath

I fear
under
my head
the arms of a cop
that choke me till I'm dead

Our bodies thrown in the seas
Our bodies hanging in the trees
Our bodies lying in the streets

Wait...

Can't you still listen
They coming closer in their boat
To erase the history that we wrote

Don't you still taste
Your blood being ripped out by
The whip, the rope, the bullet,
Is the dark of my skin that will illuminate the night

But How Come?
If
I
CAN'T
BREATH

DO LADO DE LÁ

josy pessoa (Josinete Pessoas Nunes)

O que vai acontecer quando eu chegar lá?
Do outro lado da fronteira.
Como será lá?
Como vai ser o meu novo lar do lado de lá?
O meu lar aqui já está um inferno insuportável.
Talvez lá também seja um inferno.
Só torço para que esse inferno de lá seja pelo menos suportável.
Sei que a vida não será fácil.
Ficarei longe dos meus.
O que me conforta é que eu poderei dizer que fiz o que podia para amenizar o sofrimento dos que lá ficaram.
Julgam-me.
Perguntam-me por que me submeto a isso.
Como consegui deixar meu lar e os meus para trás.
Eu pergunto o que eles fariam se estivessem no meu lugar.
Se vissem seu lar se transformar no seu pior pesadelo.
E o pior é que ele não acaba quando você acorda.
Ou melhor, você ter medo de dormir.
Se vissem o medo, a fome, a morte estampados nos olhos dos seus entes queridos.
Então eu tenho que me submeter a isso tudo: a miséria, a humilhações, injustiças.

Viajar em meio a imundices.
Vestidos muitas vezes com trapos e com fome.
As estradas, longas estradas que não parecem mais ter fim.
Estou longe de casa.
Longe, muito longe.
Apesar de todo sofrimento que eu tenho passado
Ainda tenho esperança
Esperança de poder recomeçar.
De construir um novo lar.
De conseguir mandar algo que possa de alguma forma ajudar os que lá ainda estão.
Aprendi que temos que ser solidários uns aos outros
Não por uma questão de humanidade
Mas lá solidariedade está ligada a uma questão de sobrevivência.

BARREIRA DO ESQUECIMENTO

Mikaely Arruda

A melhor idade talvez não seja a que você acabou de pensar ao ler essa pequena frase, ela não é a melhor do jeito que você pensa que é.

Pois, é melhor pra te fazer esquecer o quanto é ruim envelhecer, sofrer, perder quem “sempre” esteve perto de ti.

Não é boa quanto a da criança, cuidada pela família que a ama. É a melhor pra te deixar de lado e esconder os teus sapatos lá no porão.

Não é digna de carinho, beijinhos e abraços, é apenas o cuidado pra não te deixar cair no chão.

“A melhor idade” é a frase usada pra esconder o desprezo, que carregam dentro do peito, achando que não vão envelhecer... E vão!

ELE ENXERGA, VOCÊ NÃO

Ele pode não ver o mundo como eu, pode não enxergar as coisas como elas realmente são, pode ter dúvidas ao relacionar as coisas citadas com algo visto, mas irá interpretá-las de uma maneira que eu nunca irei saber fazer. Ele não ver menos, ele ver de outra forma, de uma forma que só ele consegue enxergar e isso não lhe faz inferior, lhe faz tão bom quanto.

Ele tem a memória que lhe faz desenhar, belos jardins e belas casas na frente ao mar, ele desenha como artista,

ele é um! Que fazem os meus olhos lacrimejar. Tira foto de algo que “não” está vendo, mas que pode interpretar, ele é simples e dedicado, que mostra o sorriso envergonhado de uma pessoa normal.

Feliz, leve e engraçado. Jovem, belo, hilário, esse é o menino do seu lado, que você não enxerga no seu dia-a-dia, por que infelizmente pra você não enxergar essas pessoas já é habitual.

O NÓ NA GARGANTA

Em uma cidade do interior da Paraíba, existia uma família de camponeses como tantas outras, que vivia da criação de gados e cultivo de alimentos, onde surgiu na raiz daquela casa de farinha perguntas, sentidos, indignações do cotidiano de uma menina, criança oprimida. (Nasce questionamentos, desenvolvidos pela falta de diálogos, voz daquela família).

Uma mulher, feminina, de guerra para a guerra. Filha de pais conservadores, que formam filhos conservadores, que não percebe o quanto isso os fazem prepotentes, diante de uma Sociedade tão cruel. Vinte anos e um nó na garganta que não se soltava que fere sua alma e que transborda dor. Moça de cabelo cacheado, que muitos chamavam de duro, tão magra que seu apelido na escola era espeto de virar tripa, ninguém entendia seus choros por cada pátio da escola, mas por trás dessa figura “frágil” já existia alguém que veio pra guerrear. Certo dia, em pleno o raiar do sol eu acordo com o chamar da minha mãe de todos os dias, “acorda que está tarde” era seis da matina, mas antes que você ache cedo, o galo já cantava há algum tempo e eu precisava cuidar dos meus irmãos e deixar tudo arrumado para painha não se irritar comigo quando chegasse do trabalho, na hora de almoçar. Os dois, pai e mãe trabalham de 7 às 16 horas, com pausa para almoço ao meio dia. Eu seria a única a fazer tudo, pois tinha um irmão mais

velho que só faz dormir no sofá da sala, parece que seu quarto servia de enfeite para a sua pessoa. Como dormia, acordava, nem um friso saía do lugar, nem sequer sua roupa usada era posta no cesto de roupa suja. Acordei, levantei, escovei os dentes e fui fazer o que era de costume, acordar meus irmãos mais novos, colocar pra escola, arrumar a casa e fazer o almoço antes das 12 horas que era meu horário de ir à escola, estudava a tarde e isso era de certa forma um tormento, não se tinha tempo para os exercícios de casa, nem para sequer ler uma página do capítulo do livro de história que teria debate sobre o mesmo na sala de aula desse mesmo dia, quando eu questionava meu pai, ele sempre dizia que eu tinha que arrumar uma lavagem de roupa para deixar de ser abusada, analfabeto e ignorante, não via relevância no meu estudo, na minha preocupação com as notas, nos meus deveres como uma aluna da escola mais próxima de casa no município de Massaranduba no interior da Paraíba. Mas com meu irmão era tudo diferente, abria a boca no boteco na esquina de casa pra dizer que seu filho só precisava ir à escola e jogar bola que estava bom demais, que não ia levar o menino pro roçado que ele era novo pra trabalhar. Isso me doía, doía e dói não por não ver o meu irmão trabalhando, mas por não ver diferença entre seus filhos homens e mulheres, aliás eu mais nova tinha que trabalhar cuidar dos seus outros filhos e estudar se quisesse ser alguém na vida, caso contrário, o cipó de boi que vivia atrás da porta da cozinha estaria me esperando. Todo o dia era o mesmo enredo e todo dia a falta de forças aumentava dentro de mim.

Era como lutar por estudo, em uma casa que não me dava suporte, por ter afazeres domésticos a serem cuidados pela mulher que estava dentro de casa, a submissão, muito nova, não se tinha argumentos e não se entendia o porquê ele (meu irmão) pode ter o tempo do mundo pra estudar e eu não, era choros em formas de perguntas, perguntas em forma de choros, que me interrogavam todo santo dia, que não se tinha nem a quem perguntar, mesmo que não houvesse resposta

alguma. Minha mãe já não podia dizer mais nada, ela vivia calada, aos quatros cantos da casa, ela também apanhava se um dos seus filhos quisesse defender, nunca aguentei a ver ela apanhando dele e isso fazia todos da casa sofrer, era como um ninho de cobras que você está entrelaçada, tentando se soltar e se jogar mesmo que de um abismo por aquilo não mais aguentar. Mas aguentava, não se tinha outra solução, ainda agradecia pelo pão, e pedia aos deuses uma solução.

Ela procurou pensar que desde cedo aprendeu a viver, de maneira rude como tantas outras crianças aprenderam, mas aprendeu. Quando se diz aprendeu não é da melhor maneira que você possa pensar, é da maneira que tinha que ser e foi; a vida de uma moça pobre e resistente, sonhadora e aprendiz da vida. O que se chama de vida, não é o apenas vegetar, é procurar motivos para acordar toda manhã, é usufruir da melhor forma possível das coisas que a natureza pode lhe dar, é ter engajamento, é ter forças, não ser frágil, ser mulher! Mulher filha, esposa, trabalhadora, mãe... Sonhadora.

O tempo fez bem a ele, a ela, fez bem, pro bem, pro aprendizados somados que deixou os ferimentos sarados, curados, mas que são renovados ao ver que isso não passou de vez, que existem outras Marias, Joaquims por aqui, que não se fazem bem, pois embora a vida dessa menina seja particular, suas vivências são cheias de pluralidade, vividas por algum conhecido meu, seu de todos nós.

CORRENTES

Nathalia Niely

É duro viver no mundo acorrentado.
Acorrentado. Preso. Mas em que?
Em corpos que não somos
Com gostos que não temos
presos dentro de nós mesmos.
Padrões que um alguém inventou.
Cada argola de corrente, cada uma,
prende sujeitos em expectativas alheias
Em opiniões avulsas.
Decidiram vidas, mas ninguém opinou.
Só quebra as correntes quem vive.
Quem mistura um pouco de planejei
Com duas boas doses de deixei-me levar.
Trocando o ferro pesado por plumas
Fazendo da vida espaço para voar.

A SENHORA E AS FOLHAS

Luana Costa de Farias

Da minha janela eu contemplo
Aquela senhora varrendo a calçada
Tão frágil com suas pantufas cor de rosa e seu vestido
cor de azul
Com uma coragem de dar gosto.
O vento não ajudava, soprava o que ela juntava, ficava
nessa luta constante
Ela juntava, o vento soprava, até chegar uma hora que
cansou e guardou a vassoura.
Mas e as folhas no chão? Volte aqui senhora!

LOUCURA

Essa tua loucura
Insana e difama
No teu colo doçura
Que brama na lama
Teus gritos fervura
Reclama e proclama

De verdade jura
De drama reclama

POR TI

Perdi, cantei
Parti, calei
Pedi, chorei
Por ti, amei

O MEU CANTO

O meu canto eu já escolhi
Fazer valer cada papel
Cada palavra que já vi
Letra por letra
Aquela mente tão pequena
Se abre para cada poema fazendo florir
Hoje os olhos se encantam
E no peito brada a esperança de vencer e sorrir
E assim eu vou
Pois o meu canto eu já escolhi.

AVÓ

Nesses teus cabelos grisalhos vejo amor,
Teu coração cheio de paz me traz saudade.
Avó é café, é tapioca é aconchego,
É beijo de manhã, é doce escondido da mamãe.
Nas tuas rugas aveludadas sinto vida,
Minha querida, me dá teu colo para eu dormir.

LUTA

A tua luta pela vida é clara,
Mesmo teus olhos cheios de lágrimas
Tua bravura é rara, não desista não.
Lutando pelo pão, filho e coração
Grito, de novo o choro e também humilhação.
Até quando sofrer ou lutar?
Não perca a tua fé moreno
Que a tua aurora já vai chegar.

PEQUEI

Pequei de amor quando te vi
Por que gostar de alguém que não vai gostar de mim?
Será destino ou mimo do pensamento?
Tempo faça o favor de levá-lo para longe de mim.

TRISTEZA

Eu triste contei a lua o que havia feito
Tirei do peito um amor que não valeria mais.
Confesso que chorei horrores
Mas quem nunca se entristeceu de amores?
E hoje estamos ai, saudade chega, dá meia volta e vai embora.
Só me deixou a certeza de que a danada da tristeza
mandou avisar que ficará por hora.
E agora?

MORENO

Moreno, vê se aparece um cadinho?
Tô com saudade desse teu jeitinho
De me bajular.
Prometo que se vier
Te faço um cafuné pra gente prosiar.

GIGANTES OU ANÕES

Rafaella Ventura

Se a minoria está em silêncio, cuidado!
A voz que cala se prepara para um despertar ruidoso
A maioria se abala quando a minoria acorda
Mas se a maioria nunca dorme
A minoria adormece

SOBRE VIDA

Ao se sentirem na boca do tubarão, fogem
Com a fuga, se veem no meio do fogo cruzado
Mas no calor da esperança em chamas, persistem
Pela persistência, a saudade sufoca o peito
Com a saudade, enfraquecem
Por causa da família, precisam ser fortes
Enfrentam lobos, leões e dragões a vida inteira
Mas percebem que a vida inteira se resume à busca
pela vida
Vida essa que parece nunca chegar

ESPECTROS

O preto é preto na pele
O branco é branco no nome
O preto tem o branco nos olhos
O branco tem o preto no sangue

Nos dentes, pretos e brancos são brancos
Nas raízes, brancos e pretos são pretos
O branco tem todas as cores
O preto se vê sem nenhuma

O branco tem paz
O preto tem luto
Mas o preto luta
E o branco?

Só quer tudo preto no branco
E apesar das origens
Não aceita outras cores
E a coisa fica preta!

Marina Soares

Vô,

É que esses dias a saudade apertou, sabe? Eu nem queria te encomodar, esse lugar que o senhor vive agora é tão mais colorido que o de antes, sei que o senhor tá feliz.

Mas é que esses dias a saudade apertou tanto, vô. Que eu precisava vir te contar, do tanto de coisa que vem acontecendo na minha vida desde que o senhor se mudou.

Vovó ainda lembra com saudade todos os dias e pede de pé junto a nossasenhora defatima que vocês se RE-encontrem brevemente, mas diz ao dono de tudo aí que ela tem que ficar com a gente mais um tempão, porque a gente precisa dela aqui, Vô o senhor sabe o porque. Ela é nossa garra, nossa força, nossa rainha guerreira.

Vô, mas é que a saudade apertou tanto ontem a noite que os olhos não aguentaram e transbordaram em silêncio pra ninguém espiar, dentro do meu quarto, deitada na cama, lembrando de como seria melhor se eu ainda pudesse sentar no seu colo e ouvir uma história boa, falar de política, de vôlei ou então do passado e lhe ver sorrir.

Oh, Vô é que meu coração fica tão pequenininho, que quando transborda os olhos ajudam a não enxergar nada, só o sentimento. E eu queria tanto inverter os papéis, te contar da minha vida, te ver feliz porque já to na faculdade, ler pra ti meu livro de histórias.

Mas Vô, meu coração ta pequenininho e eu não consigo mais negar, a danada da saudade doeu esses dias, apertou o peito que só uma danada, até machucou um pouquinho sabe?! “Eu queria tanto um xerinho do meu bodito”.

Mas vou me contentar vovô, vou acreditar no que me disseram, que o senhor está comigo em cada passo que

dou, ate nos em falso pra me ajudar a levantar de novo e não desistir e que você ta no céu, no seu lugarzinho, intercedendo por mim através de nossa mãe.

E Vô, não quero te aperrear mais não, mas hoje eu dei minha primeira aula, nem foi lá essas coisas, mas me ajudou tanto a sentir de novo a infância que eu nem quis acordar.

E antes de ir, dei um beijo na medalhinha que o senhor me deu e senti todas as boas energias vindo ao meu encontro, te senti lá também Vô, não te vi, mas te senti me protegendo e me guiando, como a doce luz que me acompanha desde a época do vestibular.

Vô, não é dia de festa hoje, seja aqui ou aí, mas é dia de sorrir, porque quando fecho os olhos e lembro de ti, sinto um gosto doce de infância, com muito chocolate e pirulito e meu coração sorri, saudoso e grato por ter conhecido uma das melhores pessoas que esse mundo podia me presentear.

Te amo Vô, Vô não, meu bodito. O senhor foi a melhor coisa que me aconteceu na infância.

Com a saudade amarga de sempre e com MUITO amor.

Pituquinha.

EU NASCI

Rafael de Arruda Sobral

eu nasci
mas antes
eu morri
várias vezes
em vários dias diferentes
durante vários meses
por vários anos e
tempos
consecutivos
minhas forças
esvaíram-se
transpiraram
escorreram
através de meus ossos
até chegar ao chão
umedecer e
cultivar a terra
mas antes disso
pedras
desabaram e
quebraram
meu corpo em vários
pequenos pedaços
arenosos e
pueris
então morri
outra vez

no fundo do mar
enredado
pelo lixo humano
produzido e
liquefeito
novamente
morri afogado
no fundo de um rio
coberto de lama e
areia movediça e
algas e
peixes doentes e
mortos
mais uma vez
o vento
deixou-me sem ar
sufocou-me e
jogou-me
aos montes
distante e
sozinho e
quase fiz relampejar e
quase tornei-me um furacão
até que morri
outra vez
dividido ao meio
em um campo
de guerra e
matagal com
grama sob meus pés
sem chão
sob meu corpo
caído
morri achando ser
a última vez porém
o sol queimou

a minha pele
tornou-se preta
cinzas
ossos alvejados
sangue seco e
sem cor
poeira que a brisa
outrora levará
até à minha
alta hora e
morte e
nascimento e
finalmente concluído
finalmente renascido
choraram
uma gota d'água
caída das nuvens
sobre a terra e
sobre uma rocha
escorri até chegar à correnteza
onde multipliquei o musgo
reencontrei a terra
brotei frutos e
flores espinhosas
refiz-me barro
moldado e
queimado e
blindado e
armado
em cicatrizes
que brilham igual ouro e
diamante lapidado
sob vários raios de luz
ressoei nos clarins
encantados
em todos os
céus.

Juventude, exclusão e minorias: transversalidades nas Letras

... ler é fazer descobertas, é incitar à desconstrução...

Logo, sob o nosso prisma, o movimento da transversalidade é semelhante ao prazer da leitura, no dizer de Barthes. Pois assim como o leitor precisa se sentir desejado pelo texto, o petiano precisa ter o sentimento da transversalidade aflorado, pois só assim, as desconstruções necessárias ocorrerão; não nas leis da língua, léxico, métrica e prosódia, mas, na vida, entendendo-se, aqui, os diálogos com outras áreas ou o adentar em outros domínios como esse texto que precisa ser lido, descoberto.

(da apresentação)



**Grupo de pesquisa:
Abordagens de textos
literários na escola**

ISBN: 978-65-5582-010-2

