

COMPARTILHAR  
MEMÓRIAS

---

INTERLIGAR  
SABERES

REFLEXÕES SOBRE LINGUAGENS, IDENTIDADES  
E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Moisés Souza Filho (Org.)



Moysés Souza Filho (Org.)

# COMPARTILHAR MEMÓRIAS INTERLIGAR SABERES

REFLEXÕES SOBRE LINGUAGENS, IDENTIDADES  
E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

**IFRN**  
Editora ■■■■

*Natal, 2013*

Presidenta da República **Dilma Rousseff**  
Ministro da Educação **Henrique Paim**  
Secretário de Educação Profissional  
e Tecnológica **Marco Antonio de Oliveira**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte**

Reitor **Belchior de Oliveira Rocha**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **José Yvan Pereira Leite**  
Coordenador da Editora do IFRN **Paulo Pereira da Silva**  
Conselho Editorial **Samir Cristino de Souza (Presidente)**  
**André Luiz Calado de Araújo**  
**Dante Henrique Moura**  
**Jerônimo Pereira dos Santos**  
**José Yvan Pereira Leite**  
**Valdenildo Pedro da Silva**

Todos os direitos reservados

Divisão de Serviços Técnicos. Catalogação da publicação na fonte.  
Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF) – IFRN

C737

Compartilhar memórias, interligar saberes: reflexões sobre linguagens,  
identidades e práticas educacionais / Moyses de Souza Filho,  
organizador. – Natal: Editora do IFRN, 2012.

189 p. : il.

Vários autores.  
Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-8333-007-3

1. Educação e ensino. 2. Princípios da atividade pedagógica. 3. Educação e  
cultura I. Título.

CDU 37.013

**DIAGRAMAÇÃO E CAPA**

Charles Bamam Medeiros e de Souza

**REVISÃO LINGUISTICA**

Erika Bezerra Cruz de Macedo  
Wandirce Freitas de Medeiros

**CONTATOS**

Editora do IFRN  
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300  
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763  
Email: editora@ifrn.edu.br

## APRESENTAÇÃO

Este escrito se configurou a partir da necessidade de compartilhar a produção intelectual dos professores que compõem o grupo de Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Natal Zona Norte. Durante a tradicional reunião semanal de grupo foi lançada a proposta para elaborarmos a produção de um livro no qual pudéssemos expressar nossos pensamentos acerca dos temas da identidade cultural e das várias linguagens das áreas de conhecimentos que se contextualizam no grupo.

Compartilhar memórias e interligar saberes numa reflexão sobre as diversas formas de discussões teóricas e de práticas educacionais que permeiam a identidade e a linguagem de cada componente curricular e do grupo é o objetivo maior que abrange a ideia deste escrito. Uma cesta literária na qual o leitor irá se deparar com os frutos das visões de mundo e de culturas de cada um dos autores. A obra está organizada em duas partes, a saber: REFLEXÕES SOBRE LINGUAGENS & IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS & PRÁTICAS EDUCACIONAIS REFLEXIVAS. Cada capítulo traz um objeto de estudo relevante sobre os símbolos e os aspectos culturais, regionais e universais que se identificam com o ser humano em sua trajetória na sociedade e no mundo.

O capítulo ESPAÇO E IDENTIDADE: NECESSIDADE/POSSIBILIDADE DE UM OLHAR SOBRE A ZONA NORTE DE NATAL/RN abre a I PARTE da obra e apresenta uma discussão das professoras Marjorie Ramos e Vaneska Santos, com a contribuição de suas alunas de iniciação científica, sobre as raízes que os seres humanos criam nos lugares onde são impelidos a viver e a transcender. Ilustrando essa discussão as autoras percebem a Zona Norte de Natal como uma região cujos habitantes compartilham um sentimento abstrato de não pertencimento à sua região.

Nesse sentido, as autoras consideram como desafiadora a busca de conhecimentos e de estratégias de luta contra a segregação sócio espacial e o preconceito, que estimulem a construção de um sentimento de legitimidade social e de uma identidade que considere a produção simultânea da diferença, ambas geradas pelo processo histórico do uso e ocupação do território. Enfatizam ainda que a escola assume um papel fundamental nesse processo, uma vez que, além de fazer parte do espaço geográfico, tem a função de atuar como mediadora na diminuição das

desigualdades e exclusão sociais, formando profissionais cidadãos, críticos, criativos, com uma identidade fortalecida e com princípios pautados em valores éticos e morais.

No capítulo a seguir, a professora Anna Paola desenvolve uma discussão acerca da relação entre consumo e identidade, com a temática CULTURA E IDENTIDADE: UM ITINERÁRIO PARA SE PERCEBER O CONSUMO ao mesmo tempo em que aponta uma possibilidade para a análise teórica de sua problemática. A autora abre uma discussão acerca das relações entre as pessoas e os objetos entre si, numa lógica diferente calcada nas ideias de que os bens são necessários, acima de tudo, para evidenciar e estabelecer categorias sociais e de que uma das principais funções do consumo é criar laços de identidade entre determinados grupos, construindo assim um universo inteligível para os consumidores.

No texto seguinte, nos deparamos com uma análise histórica sobre o compreender a construção da identidade do ser jovem no Brasil nos Anos 80, a partir da análise do discurso produzido pelo pop rock brasileiro nessa década (também conhecido como movimento BRock). O professor Carlos Henrique em IDENTIDADE E SIMBOLISMO NO DISCURSO DO BROCK, partindo da premissa de que um discurso molda identidades, articula comunidades, concretas ou imaginadas, e consolida vivências, analisa um vasto repertório musical, ligado à cena roqueira no Brasil dos anos 80, buscando compreender a relação entre o conteúdo dessas músicas (suas letras e simbolismos), bem como várias entrevistas proferidas por pessoas ligadas diretamente a esse cenário artístico e como esses discursos contribuíram para construção de uma imagem e de uma identidade do jovem roqueiro brasileiro.

A escrita poética de Pablo Capistrano, em IDENTIDADE E LINGUAGEM NA EXPERIÊNCIA DO SERTÃO DE EUCLIDES DA CUNHA, aflora entre essas constituições identitárias presentes, a partir de uma visão sobre identidade e linguagem na experiência do sertão de Euclides da Cunha. Como o autor aponta, aqueles que melhor conseguiram explorar a experiência do Sertão, como Euclides da Cunha, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Oswald Lamartine de Faria ou Miguel Cirilo conseguiram isso não a partir de uma narrativa etnográfica clássica, que construía uma separação, a um só tempo segura e ilusória, entre autor, mundo e discurso, como se pudesse haver mundo sem discurso, discurso sem mundo e um autor no meio dos dois.

Então pergunta: Como é possível caracterizar, na linguagem, uma

experiência do Sertão? O caminho mais óbvio talvez seja a trivialidade do meio termo, a banalidade de estarmos diante de uma experiência cíclica, entre o seco e úmido, entre o aberto e o fechado, entre as amplas paisagens áridas do nada e o esconderijo sufocante de todas as coisas.

Na sequência, temos uma visão SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PELA ARTE POPULAR COMO CAMPO DE EXPRESSÃO que reforça as identidades locais da arte educadora SUÉLY GLEIDE em sua narrativa estética sobre a arte. Enfatiza a autora que a arte como cultura se torna o estudo da produção artística de um povo, uma forte fonte de conhecimentos referentes aos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de grupo, de lugar, de estética em cada época.

Considera ainda, que os estudos atuais sobre Identidade Cultural, embora que complexos e poucos compreendidos pelas Ciências sociais contemporâneas vem sendo cada vez mais necessários tendo em vista que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades. Essas mudanças vêm fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, religiosidade, localidade e nacionalidade.

Na sequência do nosso percurso textual, temos a visão do professor GUILHERME AFONSO sobre a FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ATRAVÉS DO DISCURSO DO OUTRO. O autor explora a concepção de identidade e o sentimento de pertencimento cultural na visão de Baumann na qual o sentimento de descarte tão presente no mundo globalizado transforma as essências humanas singulares e passamos a nos reconhecer nos outros.

A beleza presente no texto é apontada pela condição do eterno porvir do ser humano, das identidades assumidas e mutáveis durante a sua existência independente das ideologias massificantes, o indivíduo se transforma sempre, se refaz, se reconhece e se identifica em várias linguagens independente da política, da economia, da ideologia ou hegemonia dominante.

E Eis que nos surge, de forma surpreendente, O VIGOR DE EROS NUMA POÉTICA IDENTITÁRIA, texto da professora ERIKA MACEDO, que realiza uma breve travessia num dos afluentes da poética bandeiriana – a vertente erótica.

Para a autora, Manuel Bandeira é um escritor ímpar na literatura brasileira, cuja poesia fez germinar versos candentes que falam de amor, de vida, de infância, de descobertas, de morte, muitas vezes tangenciados

por um erotismo que desponta como componente de uma poética existencial.

Curioso e interessante, o texto fundamenta-se nas categorias do interdito e da transgressão, propostas por Georges Bataille, e apresenta uma visão do erotismo muito além dos limites da sexualidade explícita. Sob essa perspectiva, o erotismo é um caminho epistêmico que permite ao ser humano ultrapassar os limites do possível, vencendo o cerco do conhecimento convencional. Segundo a autora, a poética de Bandeira atravessa várias vezes esse caminho onde o erotismo é visto como uma experiência interior, cujo sentido último reside em conduzir o sujeito a uma constituição identitária, marcada pelos discursos e silêncios que permeiam as entrelinhas do texto poético.

Na segunda parte do livro apresentamos algumas concepções de praticas educacionais no campo das Linguagens.

Temos a principio, o texto do professor Ayres Charles intitulado COLETÂNEA DIDÁTICA: CONSTITUIÇÃO E IMPLICAÇÕES NO LETRAMENTO DO PROFESSOR E NA SUA PRÁTICA ESCOLAR, que discute, sobretudo, o Manual do Professor como recurso a ser considerado no planejamento e na execução do fazer pedagógico. Apresenta reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa, o letramento do professor e do gênero catalisador.

O texto a seguir traz uma REFLEXÃO SOBRE A VONTADE E A REPRESENTAÇÃO DO CORPO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO dos professores MOYSÉS FILHO e IRAPUAN LUCENA, que buscam analisar a concepção de corpo e sua dimensão filosófica, política e educacional na era dos tipos, termo criado pelo professor filósofo Ghiraldelli Jr.

Os templos do corpo físico como as academias de ginástica, os SPAS de reeducação corporal e de reeducação alimentar, as clínicas de rejuvenescimento estético, de realinhamento postural entre tantos outros trazem a possibilidade para as pessoas de aumentar os cuidados com o corpo. Mas qual corpo? O corpo na perspectiva da aparência ou na perspectiva do complexo cultural da existência corporal? Essas questões são apresentadas e discutidas ao longo do escrito.

Para os autores, entre a representação e a vontade, o corpo tem se confrontado com a perspectiva da liberdade política, cultural, econômica, educacional, sexual entre outras que são comuns à sua existência no modelo de sociedade projetada pelos homens no seu sentido de

civilização e de poder. Toda forma de liberdade tem sido restringida pelos códigos políticos dos preconceitos institucionais ao longo da história da formatação da sociedade.

Temos sido condicionados pela sensação de não podermos conviver com a nossa própria leveza, ao mesmo tempo em que somos submetidos ao peso da nossa existência e nela, o corpo se revela como a pedra no caminho para os aparelhos de repressão social associados aos interesses políticos e econômicos. Nessa dubiedade existencial, o corpo atravessa o tempo tentando conquistar um espaço que lhe permita expressar a sua completude na perspectiva de uma estética da existência e como uma preciosidade a ser polida no projeto de liberdade plena.

No capítulo do professor LUÍS FERDINANDO, é apresentado a visão do teórico russo Mikhail Bakhtin acerca do processo de ASSIMILAÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA. No seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin expõe que no processo de aquisição de uma língua, quando a mesma não é totalmente assimilada ou internalizada, pode-se dizer que a língua ainda não se tornou língua, pois há a necessidade de que o falante tenha um número de palavras considerável para poder se comunicar com outra pessoa.

Desta forma, se o falante não tiver internalizado essas palavras ele não irá conseguir se comunicar apropriadamente. Pois, segundo Bakhtin, o falante só terá uma assimilação ideal de uma língua quando o sinal for completamente absorvido pelo signo, que segundo o mesmo autor, é o enunciado.

Na sequência das abordagens sobre a língua e a cultura, temos OS ASPECTOS CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA da professora Martinha Padoin, que nos traz uma visão acerca do processo do ensino de língua espanhola decorrente de sua vasta experiência como docente. Geralmente o primeiro contato que as pessoas têm com um idioma estrangeiro é através da música.

O prazer que a música lhes oferece é um fator importante para o aprendizado de uma língua estrangeira. Estudos realizados no campo de aquisição de segundas línguas levam em consideração a contribuição do elemento musical no aprendizado, pois as canções são facilmente memorizadas, visto que o cérebro tem uma tendência natural de repetir o que se ouve com o fim de dar-lhe sentido.

Ao se usar as canções em sala de aula, pode-se tirar proveito desse



mecanismo mental de exercício e memorização da língua. Trabalhar com canções, como material motivador, no ensino de Espanhol, língua estrangeira (E/LE), é um recurso didático bastante eficaz porque se trata de uma atividade lúdica e criativa que pode proporcionar ao aluno o descobrimento e o aprendizado da língua.

As diferentes atividades e situações de comunicação que se pode criar, através deste material, proporcionam ao docente a oportunidade de trabalhar de forma integrada, não só as habilidades linguísticas, mas também auxiliar no conhecimento da cultura e tradição dos povos, pois a música e as canções são manifestações culturais efetivas de comunidades linguísticas e se constituem em uma base de comunicação efetiva.

O tema da criatividade nos processos de ensino e de aprendizagem nos cursos técnicos profissionalizantes integrados no IFRN é o foco de análise e debate dos professores FABIO ALEXANDRE e da professora ANDREZZA TAVARES no capítulo que discute a criatividade como elemento de reflexão no currículo integrado além de compreender a criatividade como parte dos contextos sociais representativos como o ambiente familiar, do trabalho, da cultura na qual o indivíduo interage socialmente, sobretudo, nas escolas enquanto instituições de formação escolar da criança, do jovem e do adulto.

Nesse sentido, os autores discutem a criatividade na escola numa perspectiva de referência para a formação cidadã e esta deverá estar sintonizada com as necessidades sociais e individuais emergentes. Neste contexto, a criatividade se caracteriza por algumas dimensões, a saber: a transversalidade entre as variadas áreas do conhecimento e do currículo; o saber-fazer, que inclui a afetividade e a cognição nos processos de aprendizagem e o pensamento divergente/convergente e dialético.

Para finalizar o conjunto da obra, trazemos o texto A PARTICIPAÇÃO COMO FORMA DE AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS PARA GESTÃO DA ESCOLA, da professora PAULEANNY SIMÕES que trata da participação como forma de ampliação dos espaços democráticos e suas concepções e perspectivas para a gestão da escola.

Entende a autora, que a gestão da escola necessita de processos participativos para a condução das decisões que devem orientar a organização escolar. A autora utiliza como fundamento teórico-metodológico, a revisão de literatura específica que aborda as concepções

sobre participação discutindo-as como prática social mais ampla nos espaços democráticos na gestão escolar.

Nesse contexto, a variedade cultural que o livro apresenta desperta nossos sentidos, vários desejos, amplas sensações, sentidos de racionalizações, formas de aprendizagens, possibilidades pedagógicas e demonstra que podemos, numa instituição tradicional de ensino técnico integrado profissionalizante, encontrar os espaços para que possamos nos tornar mais humanos e sensíveis quanto aos processos e visões sobre a cultura, sua identidade social, a educação integral e a complexidade existencial dos seres humanos. Congratulo-me com todos os autores com um grande abraço e com uma sensação plena de ter apresentado mais do que textos significativos, identitários, culturais, políticos, existenciais que se integram entre si pelas palavras, pelos sentidos e pelos significados. Assim como Clarice Lispector disse, “são as palavras que nos restam como humanos que somos... Mas elas nunca serão suficientes para nós”.

É com uma grande satisfação que apresento aos leitores um pouco do muito de cada um de vocês, porque só quem lê o mundo como vocês o leem, terá a percepção do que este livro representa.

Moisés de Souza Filho (org.)

Natal, Maio de 2012.



# SUMÁRIO

---

APRESENTAÇÃO .....	5
--------------------	---

## **I PARTE**

### ESPAÇO E IDENTIDADE: NECESSIDADE/POSSIBILIDADE DE UM NOVO OLHAR SOBRE A ZONA NORTE DE NATAL-RN

Maria José Marjorie Ramos da Silva, Vaneska Tatiana S. Santos, Anna Karolina Alves do Nascimento, Brenda Matias Silva, Técia de Lima Silva .....	15
--	----

### CULTURA E IDENTIDADE: UM ITINERÁRIO PARA SE PERCEBER O CONSUMO

Anna Paola Pereira de Oliveira .....	29
--------------------------------------	----

### IDENTIDADE E SIMBOLISMOS NOS DISCURSOS DO BRock

Carlos Henrique Pessoa Cunha .....	37
------------------------------------	----

### IDENTIDADE E LINGUAGEM NA EXPERIÊNCIA DO SERTÃO DE EUCLIDES DA CUNHA

Pablo Moreno Paiva Capistrano .....	55
-------------------------------------	----

### A ARTE POPULAR COMO CAMPO DE EXPRESSÃO DAS IDENTIDADES LOCAIS

Suély Gleide Pereira de Souza .....	69
-------------------------------------	----

### A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ATRAVÉS DO DISCURSO DO OUTRO

Guilherme Afonso .....	79
------------------------	----

### VIGOR DE EROS NUMA POÉTICA EXISTENCIAL

Erika Bezerra Cruz de Macêdo .....	93
------------------------------------	----

## **II PARTE**

### COLETÂNEA DIDÁTICA: CONSTITUIÇÃO E IMPLICAÇÕES NO LETRAMENTO DO PROFESSOR E NA SUA PRÁTICA ESCOLAR

Ayres Charles de Oliveira Nogueira .....	107
--	-----

### REFLEXÕES SOBRE A VONTADE E A REPRESENTAÇÃO DO CORPO NA ERA CONTEMPORANEA

Moysés de Souza Filho, Irapuan Medeiros de Lucena .....	123
---	-----

## AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB UMA VISÃO BAKHTINIANA

Luis Ferdinando da Silva Patriota ..... 139

## ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E CULTURAIS NO ENSINO DE ESPANHOL ATRAVÉS DA MÚSICA

Martinha Afonso Padoin ..... 147

## O CURRÍCULO E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: REFLEXÕES SOBRE A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO

Fábio Alexandre Araújo dos Santos, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares ..... 159

## A PARTICIPAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Pauleany Simões de Moraes ..... 171

## PARTE I

# ESPAÇO E IDENTIDADE: NECESSIDADE/POSSIBILIDADE DE UM NOVO OLHAR SOBRE A ZONA NORTE DE NATAL-RN

Maria José Marjorie Ramos da Silva <sup>1</sup>

Vaneska Tatiana S. Santos <sup>2</sup>

Anna Karolina Alves do Nascimento

Brenda Matias Silva

Técia de Lima Silva

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

Todos os seres humanos nascem, vivem e morrem em determinados lugares. Alguns vivem e morrem nos lugares onde nasceram. Outros morrem nos lugares onde viveram sem lá terem nascido. Independente de nascer ou não no lugar, o homem sempre acaba criando “raízes” por onde passa. Algumas pequenas, rasas (quando não encontra ali referências identitárias), outras profundas, se os valores, os costumes, as tradições do grupo lhe dizem respeito. Criar raízes é inerente ao ser humano uma vez que o mesmo sente a necessidade de pertencer a um grupo, a uma coletividade. O sentimento de pertença, por sua vez, estimula o processo de construção social da identidade. No que se refere a relação de pertencimento das pessoas com o lugar, vale dizer também que sendo ele produção humana, é também manifestação de valores, de identidades (AUGÉ, 1994).

A identidade é uma construção social, reflexo do processo de apropriação e uso do espaço geográfico. No que diz respeito a Zona

---

1 Maria José Marjorie Ramos da Silva é professora de Geografia do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Licenciada em Geografia pela UFRN – Especialista em Geografia do Nordeste e Mestre em Ciências Sociais pela UFRN. E-mail: marjorie.ramos@ifrn.edu.br

2 Vaneska Tatiana Silva Santos é professora de Geografia do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Licenciada e Bacharel em Geografia pela UFRN – Especialista em Geografia do Nordeste e Mestre em Geografia pela UFRN. E-mail: Vaneska.santos@ifrn.edu.br

Norte de Natal-RN, o processo histórico de ocupação demonstra que seus residentes originais, em sua maioria, eram pessoas das classes sociais desfavorecidas. Por abrigar um grande percentual de pessoas consideradas pobres, não apresentar infraestrutura básica à sua população e não oferecer um alto nível de bem-estar aos seus residentes, a Zona Norte é uma área desprestigiada junto à população natalense. Os habitantes da cidade, de modo geral, tratam os moradores da Zona Norte como se fossem de outro município e não da capital.

Nesse sentido torna-se desafiador a busca de conhecimentos e de estratégias de luta contra a segregação socioespacial e o preconceito, que estimulem a construção de um sentimento de legitimidade social e de uma identidade que considere a produção simultânea da diferença, ambas geradas pelo processo histórico do uso e ocupação do território. A escola assume um papel fundamental nesse processo uma vez que, além de fazer parte do espaço geográfico, tem a função de atuar como mediadora na diminuição das desigualdades e exclusão sociais, formando um profissional cidadão, crítico, criativo, com uma identidade fortalecida e com princípios pautados em valores éticos e morais.

Por outro lado, o ensino-aprendizagem é reflexivo e possibilita aos sujeitos envolvidos o aprimoramento de suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Estas, por sua vez, constituirão elementos fundamentais para que os sujeitos possam se perceber como parte integrante de seu espaço de vivência, se reconheçam e se façam reconhecer como membros construtores e modificadores desse espaço.

Este trabalho caminha na perspectiva apresentada acima e tem como propósito fazer uma breve discussão sobre a relação entre a ocupação e uso do espaço geográfico e a construção de identidades à luz dos conceitos basilares da ciência geográfica bem como a importância da escola no processo de amenização das desigualdades sociais, tendo como referência espacial para a discussão, a realidade concreta da Zona Norte de Natal-RN.

## **SEGREGAÇÃO, LUGAR E IDENTIDADE**

No processo de uso e ocupação do território brasileiro a opressão e a resistência sempre se fizeram presentes nas ações daqueles que detiveram o poder. A medida que o território foi sendo ocupado, a demarcação de fronteiras físicas legitimou a posse e o controle que por

sua vez contribuíram para a construção e afirmação de uma identidade nacional.

Na atualidade o termo território ultrapassa a noção de território nacional e desde as últimas décadas do século XX tem sido reavaliado ganhando uma pluralidade de sentidos. Para Souza (1995) o conceito refere-se a porção do espaço geográfico mediado por e a partir de relações de poder, demarcado por este, sendo assim um campo de forças que vai limitar a diferença entre o grupo que está dentro desse território e os outros que estão fora dele, os estranhos. Nesse caso, o que define o território são as relações de poder, seja num bairro, numa rua, num quarteirão, numa cidade.

Os territórios desenvolvem uma dinâmica própria vivenciada pela sociedade local e que confere a singularidade de cada localidade. Essa singularidade resulta do processo de apropriação do espaço. Isto significa dizer que:

[...] a territorialidade evidencia e caracteriza a maneira como uma sociedade se apropria do território, a partir de concepções e racionalidades próprias que muitas vezes se colocam em oposição ou em contradição a outros grupos sociais ou sociedades. Nesse processo, há de se levar em conta os lugares como motor e suporte da formação de identidades e culturas. (LUCHIARI; ISOLDI, 2007, p. 167)

Na visão de Santos (1991), o lugar é a materialidade do espaço geográfico e a vida que os anima, o espaço do vivido, do acontecer solidário. Desse modo compreendemos a sua importância no estudo da construção de identidades uma vez que é o “espaço palpável”, onde a vida se desenrola, influenciando e produzindo identidades. Do ponto de vista antropológico o lugar é identitário, relacional e histórico, (AUGÉ apud SILVA, 2007a). Assim, “Atores e grupos sociais constroem lugares próprios, nos quais são vivenciadas atividades que ensejam a convivialidade, ou pelo menos, um determinado tipo de convivência”. (SILVA, 2007a, p. 44).

O lugar também pode ser compreendido como o espaço do cotidiano, do plano do vivido, onde se reproduz as relações sociais, podendo ser analisado pela tríade cidadão, identidade e lugar o que significa dizer que “ É evidente que o lugar se define, inicialmente, como a identidade



histórica que liga o homem ao local onde se processa a vida” (CARLOS, 2007, p. 21). Identidade é um conceito complexo com concepções diversas construídas ao longo do tempo. “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Dentre as concepções de identidade, também chamamos a atenção para a que argumenta que trata-se de um conceito móvel, (re)construído na vida cotidiana uma vez que o real é dinâmico, não se congela. E assim como o real é mutável, os sujeitos que constroem a sua história também são dinâmicos. Nessa concepção, identidade é um conceito que se encaixa, na atualidade, dentro da diversidade, do movimento, da alteridade e da diferença (MARTINELLI, 1995).

Numa abordagem antropológica, a identidade é uma construção que se faz com atributos culturais e confere diferenças aos grupos humanos. Ela se evidencia em termos da consciência da diferença e do contraste do outro. Por outro lado, concordamos com os autores que defendem a idéia de que identidade é uma construção social e constitui-se enquanto “processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjuntos de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais.” (CASTELLS, 2007, p. 57/58).

Se a identidade é construída socialmente, é também um reflexo do processo de apropriação e uso do espaço geográfico. O processo de apropriação do espaço brasileiro ao longo do tempo deixou marcas históricas que contribuíram para a desigualdade social e para o sentimento de inferioridade de populações das regiões mais pobres em relação as mais ricas. Nesse processo de construção e afirmação de identidades convencionou-se que tudo que era maravilhoso estava situado nas áreas correspondentes aos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, o “sul maravilha”. Essas localidades concentravam a maior e mais estruturada rede de transportes, comunicações, uma agricultura diversificada e a concentração das atividades industriais (SILVA, 2007a). As regiões que não apresentavam essas características, que não eram “idênticas ao sul maravilha”, passaram a ser vistas com discriminação e a não serem reconhecidas como partes integrantes de um mesmo país.

Ao não considerar a identidade como algo mutável e que engloba a similaridade, a diversidade e a diferença, constatou-se ao longo do tempo

a disseminação de práticas segregatórias em relação às populações economicamente desfavorecidas. Fica evidente então, a normalização arbitrária da identidade onde aquela tida como normal, desejável é avaliada de forma positiva enquanto que as demais recebem julgamentos negativos. (SILVA, 2007).

Trazendo essa realidade para uma escala de análise local, falaremos sobre o Estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente, sua capital, a cidade do Natal. As transformações socioespaciais desencadeadas no território norte-riograndense, a partir dos anos de 1970, resultaram, dentre outros fatores, na intensificação do processo de urbanização, particularmente da capital do Estado. Este processo seguiu um modelo de urbanização periférica, caracterizado primordialmente pela segregação da população mais pobre em áreas específicas da cidade. [...] a segregação é um processo segundo o qual diferentes classes ou camadas sociais tendem a se concentrar cada vez mais em diferentes **regiões gerais** ou **conjuntos de bairros** da metrópole. (VILLAÇA, 2001, p. 142 – grifo no original).

Na década de 1970 a política habitacional da década de 1960 recebeu forte incentivo do Banco Nacional de Habitação –BNH criado em 1970, aumentando a construção de conjuntos habitacionais por parte do Estado. Aliada a esse contexto, a expansão da atividade industrial em Natal e o aumento na oferta de serviços contribuíram para que a capital do estado potiguar concentrasse as políticas de investimentos em seu território.

Tendo em vista o contexto apresentado acima e a crise das economias no interior do Estado, constatou-se um aumento considerável no fluxo de migração da população para Natal nos anos de 1970. Estes migrantes vieram em busca, principalmente, de empregos na indústria emergente. Como boa parte das regiões administrativas da cidade já estavam povoadas, estes migrantes passaram a povoar e habitar a região norte da cidade que tem como nome oficial Região Administrativa Norte.

Além dos migrantes, a população de baixa renda que residia nas demais regiões da cidade passava pela mesma situação de não possuir a casa própria. O plano de habitação do BNH, assim como os demais que o seguiram, destinaram-se, em Natal, também à implantação de casas para a população preexistente, atendendo àquele grupo, que excluído do mercado habitacional, tinha o desejo de conquistar a casa própria a baixo custo. Desde então a Zona Norte vem experimentando um amplo crescimento em termos demográficos, intensificando o processo de urbanização. (NATAL). Contudo, apesar do aumento populacional a Zona

Norte é uma região onde o progresso técnico, científico e informacional ainda não tem a relevância constatada nas Zonas Sul e Leste da cidade.

Com os relatos acima, percebe-se que a população habitante da Zona Norte de Natal é constituída, em sua maioria, por migrantes vindos do interior do Estado e de moradores de bairros de outras regiões administrativas que foram “expulsos” pela valorização do solo urbano e pela especulação imobiliária. Estas pessoas deixaram para trás seus laços de sociabilidade pelo sonho de uma vida melhor. Porém, a população da Zona Norte é considerada “carente”, desprovida de recursos que garantam um alto nível de bem estar social. A mais estruturada rede de transportes, comunicações e serviços encontra-se localizada fora do âmbito geográfico desse espaço natalense. Isto significa dizer que a ocupação e o uso do solo da Zona Norte de Natal não foram acompanhados pela instalação de equipamentos urbanos que atendessem as reais necessidades da população residente que viu e sentiu a ampliação dos problemas urbanos se avolumarem com o passar dos anos.

Esse processo, perpetuado pelo Estado e suas políticas discriminatórias, tem sido fundamental no desprestígio da Zona Norte junto à população cidadina, inclusive a que reside na própria área. Parcela considerável dos moradores não se reconhece como sujeitos, parte integrante do espaço geográfico, sujeitos que constroem o espaço e que podem interferir nele, que podem e devem ser ouvidos e reconhecidos como parte de um grupo. Assim, a segregação socioespacial, como ocorre em outras áreas urbanas, produz uma cidade que, ao mesmo tempo em que é integrada economicamente é dividida sociopoliticamente e é cada vez menos um espaço de socialização entre seus moradores (SOUZA, 2005).

Estudiosos da questão urbana apontam a desigualdade na apropriação do espaço citadino demonstrando que a parcela da população que dispõe de maiores recursos econômicos são aqueles que também desfrutam de uma qualidade de vida diferenciada em relação aos trabalhadores que não têm suas necessidades de consumo reconhecidas socialmente. (RIBEIRO, 2009). Em Natal, assim como nas cidades de modo geral, isto é latente. As consequências do processo de ocupação e uso do espaço geográfico da Zona Norte podem ser observadas na fragilidade da infraestrutura dos sete bairros que compõem a área. Também se fazem presentes nas precárias condições de vida de parcela considerável de sua população com reflexos nos corações e mentes dos habitantes da cidade, que introjetaram a idéia de que “aquilo que é bom está na Zona Sul.

Os habitantes da cidade, de modo geral, tratam os moradores da Zona Norte como se fossem de outro município e não da capital e corriqueiramente referem-se à Zona Norte como sendo “o outro lado do Rio Potengi. No entanto, é importante compreender que essa percepção, na verdade, depende da referência espacial e da relação identitária que se tem com o lugar. Aqueles que apontam a Zona Norte como “o outro lado” não percebem nenhuma similaridade entre o seu espaço de vivência e a Zona Norte e também não compreendem que todas as regiões administrativas são partes constituintes de uma mesma realidade, de uma mesma cidade que se apresenta multifacetada. Ademais aparentam compreender a identidade como sendo sinônimo de idêntico, igual, tratando a diferença como algo negativo. Todavia:

Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade [...]. (PARDO apud SILVA, 2007, p. 101).

Portanto, identidade e diferença são constituintes de um mesmo universo onde a definição de uma depende da outra e sendo construções sociais remetem-se a relações de poder. Dessa forma, ser da Zona Norte significa estar fora da identidade “natural”, aceitável e desejável o que também demonstra que

Onde existe diferenciação – ou seja, onde existe identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. [...] A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir [...] A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (SILVA, 2007, p. 81/82).

Em virtude do exposto, a Zona Norte é uma área desprestigiada junto à população natalense. Parte da população local também introjetou a idéia do outro sobre si, absorvendo o ponto de vista negativo que existe sobre ela. Vale salientar que “A marginalização dos chamados ‘excluídos’ acontece em função da estrutura social e não por causa de uma incapacidade pessoal”. (FERNANDES, 2009).

Essa realidade tem contribuído para a perpetuação da precariedade das condições de vida da população da Zona Norte tendo em vista que historicamente ela não tem se percebido enquanto sujeito atuante e modificador da história do seu espaço de vivência. Parte considerável dessas pessoas tem adotado uma postura de passividade diante dos problemas que a aflige e degrada a sua qualidade de vida em virtude do seu não reconhecimento como parte de um grupo e de um lugar e o não entendimento da diferença como multiplicidade.

Considerando o contexto relatado acima, acreditamos que a escola enquanto uma instituição de ensino poderá colaborar num processo de mudança da realidade exposta uma vez que suas práticas acadêmicas poderão contribuir para desmarcar as fronteiras da segregação e do preconceito que envolve os bairros da cidade e os passos de seus moradores. Desse modo é preciso que a escola invista na formação de um profissional que se reconheça como cidadão, crítico, atuante nas questões sociais, comprometido com a ética e que seja alvo de ações institucionais que possam fortalecer sua identidade cultural, sua subjetividade, sua criatividade, sensibilidade e imaginação. (LIBÂNEO, 2004).

É importante destacar que não temos a intenção de transformar a escola num espaço capaz de resolver todos os problemas sociais impostos por políticas injustas. Todavia, como afirma Castrogiovanni (2011, p. 62) “ A escola faz parte do espaço geográfico, e como tal reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas de objetos e de ações que a compõe. É impossível a escola fora desta indissociabilidade.” Sendo assim a escola tem a função de atuar como mediadora na diminuição das desigualdades e exclusão sociais.

Nessa perspectiva, compreendemos a escola como um espaço de desenvolvimento do ser humano, que produz e socializa os saberes da sociedade e que deve se pautar na construção de uma sociedade justa. Isto significa dizer que a escola não pode continuar a desenvolver apenas o papel de agência produtora de mão de obra.

Para tanto, é necessário também, conhecer e respeitar a história local uma vez que estes elementos levarão à construção de um processo de aproximação entre escola e “comunidade” ao mesmo tempo em que permitirá a assimilação da idéia de pertencimento ao local. Isto sem falar que dessa maneira, a Instituição vai construindo a imagem que a sociedade deve ter do seu papel. Ademais “Quando a escola não conhece sua própria realidade ela fica despojada de responsabilidade direta sobre o trabalho educativo que realiza e, portanto, adota os paradigmas alheios influenciando sobre a sua identidade.” (MATOS; WILLIAN, 2010). Se devemos educar de forma apropriada os jovens e adultos para se tomarem profissionais-cidadãos ativos, reafirmamos que a escola tem papel preponderante nesse processo uma vez que

[...] ao ingressar na vida estudantil, o aluno encontra-se nos estados iniciais do desenvolvimento da identidade. [...] Para que haja uma boa contribuição na construção da identidade do ser humano, a escola deve apresentar condições propícias para que isso ocorra, afinal em muitos casos, os despreparo dos alfabetizadores reflete nos contextos distintos em que cada adolescente está inserido. Constitui tarefa desafiadora tanto para os docentes, que precisam se adequar a realidade de cada região, como também para as universidades e pesquisadores, que precisam realizar estudos para conhecer melhor as condições de vida e colocar em prática metodologias que atendam as múltiplas realidades. (GONÇALVES, 2009, p. 11).

Segundo Oliveira, “a identidade é para os indivíduos, a fonte de sentidos e de experiência. Toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízos se for vista de modo limitado ou depreciativo”. Como já foi dito o contexto acima pode ser explicado pelo processo de (re) construção da Zona Norte de Natal que tem se configurado como um ambiente desvalorizado diante dos bairros considerados nobres da capital.

Nesse sentido torna-se desafiador a busca de conhecimentos e de estratégias de luta contra a segregação socioespacial, o preconceito, e que estimulem a construção de um sentimento de legitimidade social e de uma identidade que considere o processo histórico do uso e ocupação

do território e as práticas cotidianas que se desenrolam no lugar. A escola assume um papel fundamental nesse processo uma vez que o ensino-aprendizagem é reflexivo e possibilita aos sujeitos envolvidos o aprimoramento de suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Estas, por sua vez, constituirão elementos fundamentais para que os sujeitos possam se perceber como uma das partes integrantes de seu espaço de vivência, se reconheçam e se façam reconhecer como membros construtores e modificadores do espaço geográfico. Estes sujeitos, por sua vez, poderão transformar-se em multiplicadores da idéia de que a Zona Norte também é um espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através dos sentidos e dos passos de todos os moradores da cidade. Desse modo é possível criar uma identidade com o lugar de modo que ele signifique algo, principalmente, para aqueles que nele desenvolvem suas práticas cotidianas.

## PARADA OBRIGATÓRIA

Em Natal-RN, assim como nas áreas urbanas brasileiras de um modo geral, podemos perceber a segregação socioespacial onde as populações são separadas espacialmente pelos rendimentos econômicos com a contribuição do poder público que adota uma política discriminatória ao implantar apenas nas áreas consideradas nobres os melhores serviços e infra-estrutura moderna. Assim, aqueles de baixa renda só conseguem se apropriar dos espaços periféricos desprovidos até mesmo dos serviços básicos. Os mais abastados economicamente, por sua vez, gozam de todas as benesses oferecidas pela cidade e se apropriam das porções mais valorizadas do solo urbano. (ROLNIK, 1988).

De qualquer modo, “É impossível esperar que uma sociedade como a nossa, radicalmente desigual e autoritária, baseada em relações de privilégio e arbitrariedade, possa produzir cidades que não tenham essas características”. (MARICATTO, 2001, p. 51). Por outro lado o processo de uso e ocupação do espaço citadino é marcado por e a partir de relações de poder que se refletem na construção da identidade e da diferença. A classificação da identidade gera preconceito àqueles que não fazem parte do grupo tido como aceitável, desejável.

Em Natal-RN esse quadro é evidente e o preconceito atribuído à Zona Norte e à sua população é latente. Quanto a isto é importante salientar que identidade é um processo construído historicamente e não é algo

pré-definido, irrevogável (BAUMAN, 2005) o que também não significa dizer que esse sentimento em relação à Zona Norte será desfeito como num passe de mágica. Porém a escola como parte integrante do espaço geográfico pode contribuir para a diminuição das desigualdades sociais adotando práticas acadêmicas que permitam a formação do cidadão crítico, criativo, com uma identidade fortalecida e com princípios pautados em valores éticos e morais.

Assim quem sabe poderemos vislumbrar a cidade como

Lugar onde os direitos se materializem na criação de espaços e relações que instaurem e oportunizem outros tempos: da troca de experiências, da recriação dos valores, da efetivação da solidariedade, da mobilização da memória, da reconstituição da história, da afirmação de identidades, da discussão democrática de problemas e alternativas (ROCHA, 2006, P. 81).

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas (SP): Papirus, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Espaço geográfico escola e os seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti(org.). Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. 11 ed. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2007. V. 1 (Sociedade em Rede).

FERNANDES, Idilia. **O Lugar da Identidade e das Diferenças nas Relações Sociais**. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1032/811>> Acesso em 17/08/09.

GONÇALVES, Milena Queiroz. **A construção de identidade nos contextos dos livros**



**didáticos de língua portuguesa e inglesa** – disponível em < <http://www.artigonal.com/linguas-artigos/a-construcao-de-identidade-nos-contextos-doslivros-didaticos-de-lingua-portuguesa-e-inglesa-707647.html>> Acesso em 06/04/2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCHIARI, Maria Teresa Paes; ISOLDI, Isabel Araújo. Identidade territorial quilombola: uma abordagem geográfica a partir da comunidade Caçandova (Ubatuba-SP). **Terra Livre**. Presidente Prudente. Ano 23, v. 2, nº 29, ago-dez/2007.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades**: alternativas para a crise urbana. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Uma Abordagem Sócio Educacional. In: MARTINELLI, Maria Lúcia; RODRIGUES, M.Lúcia; MUCHAIL, Salma (Org.) **O uno e o Múltiplo nas Relações entre as Áreas do Saber**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MATOS, Itamara Aparecida de; WILLIAN, Alves Altemires. **A identidade escolar e a proposta pedagógica** – Disponível em: < <http://www.famesp.com.br/metododosaber/Noticia.aspx?idnoticia=78>> Acesso em 28/03/2010

NATAL. Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo - SEMURB – Disponível em <[http://www.natal.rn.gov.br/semurb/bairros/bairros\\_norte.php](http://www.natal.rn.gov.br/semurb/bairros/bairros_norte.php)> Acesso em 24/05/2008

OLIVEIRA, Eliana de. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate** – Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>> Acesso em 17/08/09.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. - **Cidade, Cidadania e Segregação Urbana** –Disponível em <http://www.planum.net/topics/documents/Ribeiro.pdf> - Acesso em 14/08/09.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

ROCHA, Selma. Tempo, cidade, educação. Cadernos Cenpec. São Paulo, n. 1, 1 sem. 2006. Edição especial sobre Educação e cidade.

SILVA, Maria José Marjorie Ramos da. Sombras em movimento: viagens e paradas ao encontro da migração. In: ARAÚJO, Maria Cristina;

SILVA, Valdenildo Pedro da.(org.) **Rio Grande do Norte**: temáticas contemporâneas da reorganização do território. Nata-RN: CEFET/RN, 2007a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O Desafio Metropolitano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SOUZA, Marcelo J. L. de. O território:sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. IN CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da C.; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute, 2001.



# CULTURA E IDENTIDADE: UM ITINERÁRIO PARA SE PERCEBER O CONSUMO

Anna Paola Pereira de Oliveira <sup>3</sup>

Segundo Anthony Giddens (1991), a sociedade moderna refere-se a estilos, costumes de vida ou organização social que emergiram na Europa no século XVII. A modernidade está ligada a um período de tempo e a uma localização geográfica, em princípio, possui como características o capitalismo e a industrialização que acabaram por moldar um tipo específico de sociedade.

O capitalismo com suas relações de produção e seu ideal de excedente, precisava escoar sua produção para obter lucro e, por esta razão, ele cria um mercado consumidor. Desta forma, o capitalismo instigou nas pessoas – através dos seus artigos industrializados- o desejo de consumir. A lógica para tal atitude é que formando uma sociedade consumidora, em que o desejo de compra se desliga de uma necessidade, é que o sistema capitalista teria condições de consolidar suas relações de produção e de permanecer enquanto sistema socioeconômico. Neste sentido, é que o consumo surge com o advento do capitalismo e da modernidade na sociedade ocidental, trazendo em sua essência a transformação das pessoas, dos cidadãos, em consumidores.

Desta maneira, a lógica desta sociedade fundamenta-se em relações capitalistas e industriais, possuindo como uma das suas principais características o consumo. Portanto, não é em vão que este é atualmente tão discutido, tanto no meio acadêmico como em toda a sociedade.

Geralmente ao se falar de consumo, o discurso proferido se realiza através de visões superficiais e preconceituosas, as tentativas de análise se baseiam em enquadramentos hedonistas ou moralistas, que quando não colocam o ato de consumir como algo que está relacionado a um estado de felicidade e de realização pessoal, tenta explica-lo como responsável por diversas mazelas da sociedade. (DOUGLAS e ISHERWOOD, 2004).

Outras teorias sobre o consumo – como a Escola de Frankfurt-, de

---

<sup>3</sup> Anna Paola P. de Oliveira é professora de Sociologia do IFRN-Campus Natal Central. Graduada em Ciências Sociais pela UFPB e Mestre em Ciências Sociais pela UFRN. E-mail: anna.oliveira@ifrn.edu.br

forma mais explícita, percebe os consumidores como “marionetes”, “fantoques”, presos às artimanhas de um ideário capitalista, que aposta em uma lógica do consumo fundamentada essencialmente em uma realidade econômica complementar a um processo que se inicia na geração dos produtos, onde se realiza a expansão do capital e se reproduz a força de trabalho. Sob este enfoque, não são as necessidades ou os gastos individuais que determinam o que se consome, ou seja, não são as necessidades, mas sim os desejos gerados pelas relações capitalistas de produção que fazem as pessoas consumirem. Portanto, o papel reservado aos indivíduos é de o de consumidores que aceitam passivamente a lógica capitalista do consumo.

Mas será que para além destas visões hedonistas e moralistas, que enquadram os indivíduos, os consumidores, em uma lógica passiva que obedece apenas aos apelos sedutores das propagandas dos objetos a venda, há outro caminho para se compreender por que se tornou fundamental a atividade de consumir?

Tentar-se-á discutir aqui como as relações entre as pessoas e os objetos estabelecem entre si uma lógica diferente, e tal lógica está calcada na ideia de que os bens são necessários, acima de tudo, para evidenciar e estabelecer categorias culturais e de que uma das principais funções do consumo é dar sentido, construindo um universo inteligível para os consumidores.

Segundo Clifford Greetz (1989), “O homem é um animal amarrado a um teia de significados que ele mesmo teceu” e a cultura é constituída desse emaranhado de fios que se auto explicam. Tomando a cultura como uma teia de significados tecidos pelo homem, considera-se então, o consumo como uns dos fios, através dos quais, os atores tecem as redes de significados. Ou seja, comprar objetos, pendura-los ou distribuí-los pela casa, assinar-lhes funções na comunicação com outros, são recursos para dar sentido às ações com o intuito de se pensar e pensar em um ordenamento do mundo social. (CANCLINE, 1995).

Considerar um viés antropológico é importante para esta análise, pois aquele traz em suas teorias os aspectos simbólicos do consumo e sua influência sobre as formas de pensar e de agir dos consumidores, o que no mínimo, representa um desafio, uma vez que predomina a versão de uma racionalidade econômica como resposta para a mobilização dos consumidores. Contudo, tal perspectiva é apenas uma das faces para explicar o exercício da atividade consumidora e sua relação com os consumidores.

Na perspectiva antropológica, interpreta-se o consumo por um itinerário que o visa como um fio constitutivo de uma teia de significados culturais, que tanto serve para analisar sistemas econômicos complexos, como também compreender as formas de consumo em grupos sociais onde não há comércio monetário, isto porque as mercadorias podem sobrepular o valor econômico e comercial dando espaços a valores identitários, comunicativos e correlativos, apreendidos por uma simbologia extraída dos produtos que fazem os consumidores se pensarem e pensarem sua sociedade.

Seguindo este raciocínio, Certeau (1993) afirma que, para além da perspectiva que estabelece quadros estatísticos sobre bens de consumo, os produtos podem ser uma forma de perceber operações individuais com os quais os consumidores procedem as ações subjetivas com os artigos que consomem. Para ele, consumir não se trata apenas de absorção, recebimento e pagamento, mas este ato implica uma relação de interação, modificação e de reelaboração entre os bens consumidos e os usuários.

Sobre esta reelaboração, é importante ressaltar que os consumidores utilizam-se da prática da bricolagem, que esmiuçada consiste em uma ação retrospectiva, fazendo uso de um conjunto já constituído de utensílios e materiais para, a partir de então, fazer um inventário, selecionando, analisando e experimentando as possíveis respostas para uma situação dada. (LÉVI-STRAUSS, 2002).

Assim, os consumidores têm à sua disposição, uma série de produtos que lhes são ofertados pelo mercado, mas esta matéria-prima, antes de ser adquirida, é cuidadosamente estudada, considerada para, depois, ser obtida. E o sentido que o usuário dá à sua mercadoria, não passa, necessariamente, pela ideia primeira do engenheiro quando confeccionou, originalmente, o produto. Ou seja, os produtos são lançados no mercado com um determinado objetivo, mas nem sempre são considerados e pensados pelos consumidores como a indústria capitalista planejou.

Trata-se aqui, por conseguinte, de ver o consumidor como artesão, que se utiliza da bricolagem para realizar inúmeras metamorfoses nas leis da cultura do consumo dominante, acabando por subvertê-las e transforma-las segundo seus próprios interesses, suas próprias regras. Portanto, não é em vão que Certeau (1930) esclarece que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caças não autorizadas”. Pois, por mais que o sistema capitalista produza bens com um sentido particular (escoamento de produção), os consumidores nem sempre compactuam com tal sentido e reelaboram seus próprios significados.

Por esta razão, além de serem úteis para expansão do mercado e de reprodução de força de trabalho, os produtos servem para distinguir as pessoas entre as demais e fazê-las se comunicarem entre si. O consumo é um processo em que desejos se transformam em demandas e em atos socialmente regulado (CANCLINE, 1995).

Percebe-se assim que o ato de consumir é algo que extrapola a lógica econômica capitalista que prostra os indivíduos e os encoraja a comprar com a intenção de reproduzir as relações sociais de desigualdade iniciada na produção dos bens. Além disto, os consumidores possuem coerência ao consumir, baseada na atitude de inter-relação, identificação e comunicação com os produtos comprados, pois existe um sentido simbólico e subjetivo que rege o ato de consumir.

É sobre esta subjetividade que Lèvi-strauss (2002, p.85) afirma:

[...] todas as plantas e os animais não são conhecidos na medida em que são úteis, mas eles se classificam úteis ou interessantes porque primeiro são conhecidos (...) objetar-se-á que tal ciência não pode ser muito eficaz no plano prático, mas precisamente, seu primeiro objetivo não é o de ordem prática. Ele responde as exigências intelectuais antes, ao invés de satisfazer as necessidades”.

Neste sentido Sahlins (2003, p. 43) expressa que:

Sem o consumo, o objeto não se completa com um produto: uma casa desocupada não é uma casa. Entretanto, o valor de uso não pode ser compreendido especificamente ao nível natural de necessidades e desejos- precisamente porque os homens não produzem simplesmente habitação e abrigo: eles produzem unidades de tipos definidos, como um uso, um tipo específico de construção habitacional como um tipo específico de lar, representa um processo contínuo de vida social na qual os homens reciprocamente definem os objetos em termos de si mesmo e definem em termos de objetos.

Deste modo, acredita-se que as mercadorias são consideradas, inicialmente, não pelo seu fim útil, mas porque, antes de tudo, são

respostas para o intelecto do consumidor. Ou seja, as mercadorias só servem para ser consumidas, porque antes servem para serem pensadas.

Se considerar que a coerência dos consumidores, ao obterem seus bens, abarca fatores simbólicos e estéticos, pode-se perceber que há sentido entre lugares onde membros de um grupo se alimentam, estudam, passam as férias, naquilo que leem e desfrutam em códigos sociais de acesso ou de distanciamento, acarretando em estratégias de organização do mundo social.

Toda esta significação dada ao consumo revela-se na medida em que se aposta em um ideia de que as mercadorias são consumidas dentro de uma regularidade que envolve vários fatores econômicos, culturais e simbólicos.

## **CONSUMO: UM RECURSO PARA SE PENSAR**

O consumo é percebido aqui como algo que está relacionado à cultura e, por esta razão, através dele é possível constatar como os consumidores se identificam, comunicam-se e ordenam seu mundo social.

Segundo Geertz (1989, p. 57)

A cultura deve ser vista como um sistema entrelaçado de signos interpretáveis, a cultura não é algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos, ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível- isto é, descritos com densidade.

Ou seja, o consumo é um elemento da cultura com seus diversos aspectos tanto de ordem econômica quanto simbólica. E sobre este aspecto da cultura Pierre Bourdieu (2001, p. 46) assinala:

Contudo antes que se possa atribuir à cultura uma função externa, como por exemplo, justificar uma ordem arbitrária, convém conhecer os aparelhos de produção simbólica, onde se constituem suas linguagens e representações e por meio das quais ela ganha uma realidade própria. Antes, portanto, de se poder apontar a dissimulação que a cultura opera.



É preciso dar conta dos domínios mais ou menos autônomos dos campos simbólicos que ostentam os bens produzidos”.

Considera-se assim, o carácter simbólico do consumo, bem como os produtos de consumo propriamente ditos que são produzidos pela cultura. Por entender que os sistemas simbólicos podem expressar – como diz Bourdieu (2001) uma organização do mundo social dividido em classes antagônicas que fornece tanto significado quanto consenso em relação a este, através de uma lógica de inclusão e exclusão, associação e dissociação, integração e distinção entre os consumidores.

É neste sentido que ao considerar os melhores bens para serem pensados através do que simbolizam para os consumidores, carregando uma série de valores que tanto servem para identificar ou distinguir, comunicar ou silenciar, é que o consumo se destaca como aspecto marcante da identidade grupal, e se instrumentaliza nos bens: alimentação, moradia, lazer, roupas, adereços, músicas, tudo que indica fortemente a qual grupo determinados indivíduos pertencem.

Douglas e Isherwood (2004) sistematizam bem a relação entre consumo e identidade relacionados à cultura. A teoria desenvolvida por ambos mostra os seres humanos ligados à necessidade, porém, eles colocam que existe uma diferença entre comer peixe cru ou *escargot*. Ou seja, a teoria utilitarista não dá conta da quase totalidade das escolhas e dos hábitos de consumo. Ao escolher peixes crus em detrimento de outro alimento, os consumidores estão adquirindo algo que pode identifica-los, assim, como uma determinada roupa, casa ou entretenimento. Estes dois polos, consumo e identidade, estão ligados por um viés cultural, porque uma das funções mais marcantes do consumo é dar sentido. O consumo nada mais é do que um meio de comunicação não verbal.

A partir dos estudos de Mauss (2003) realizados na polinésia, clãs, tribos e famílias possuem uma atividade de aquisição de bens baseada na lei da reciprocidade, em que não apenas riquezas, móveis e coisas economicamente úteis são “comercializadas”, pois nestas comunidades troca-se tudo: crianças, mulheres, festas, tudo isto dentro de um grande mercado, onde casamentos, alianças e confrontos constituem as formas organizacionais das tribos, que se encontram e mantêm suas relações sociais de enfrentamento e oposição.

O que se pode dizer desta visão de Mauss é que os bens (mercadorias)

possuem uma espécie de espírito, um *hau* (mana) que se constitui em lugar simbólico do próprio produto comercial, econômico ou pecuniário.

Estas formas de caráter subjetivo vinculado ao consumo, também estão presentes nos produtos comercializados na cultura ocidental, pois estes igualmente são consumidos, por intermédio de um significado para o ator do grupo ao qual pertence, uma vez que os bens carregam em si valores ligados às formas de organização do mundo social e de suas relações.

## **CONSUMO E PERTENCIMENTO SOCIAL: A IDENTIDADE**

A criatividade e a forma de significar os bens é uma maneira de perceber como os consumidores, apesar de estarem inseridos em uma cultura dominante do consumo, são astutos e utilizam-se de estratégias para a operação de aquisição de bens. Tais estratégias se pautam na necessidade das pessoas em dotar de significado os produtos que adquirem e estes, por seu turno, estabelecem uma série de aspectos que refletem e situam os indivíduos no mundo.

Quando adquirir os bens, os consumidores estão sinalizando suas preferências, seus desejos não só por eles, mas também para os outros. Ou seja, é por esta razão que os produtos consumidos não atendem apenas às vontades individuais, mas atendem, acima de tudo, às perspectivas sociais.

No ato do consumo há um pano de fundo que, de fato, revela toda a importância desta atividade. Comprar um bem pode significar não só bem-estar, afinidades, divergências, interações, associações entre os consumidores. O consumo é um processo em que os desejos se transformam em demandas e atos socialmente regulados. O desejo possuir é o desejo de se identificar (CANCLINE, 1995).

A procura por determinados bens pode expor e revelar o comportamento dedicado à integração das pessoas, à identidade que elas querem ser vistas pela sociedade mais ampla. Pois não é à toa que os consumidores compram roupas, livros, perfumes, computadores, etc. Pois estes produtos são utilizados de forma a produzir e consolidar uma identidade específica, desligada de seu significado primeiro (o de mercadoria), constituindo-se em bem cujo eventual consumo é apartado dos fins que originaram a produção.

A relação identitária estabelecida através do consumo pode ser estabelecida por intermédio de dois movimentos: o primeiro compreende

a relação entre sujeito e objeto propriamente dita e, o segundo, é a relação estabelecida através do objeto com o meio social em que o sujeito se inclui ou se pretende incluir.

Seguindo esta lógica, é compreensível e notório ressaltar como atividades de consumo apontam para a construção das identidades em uma sociedade cujos indivíduos são muito mais do que seres manipulados por forças economicistas do sistema capitalista, mas para, além disto, são seres sociais sensíveis e atentos à cultura a qual pertencem.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001.

CANCLINE, Nestor García. **Consumidores e cidadão: Conflitos multiculturais da globalização**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2001.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano: 1- Artes de fazer**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DOUGLAS, Mary. ISHERWOOD, Baron. **O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo**. 1.ed. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989.

MAUSS, Maciel. **Sociologia e Antropologia**. 1. ed. São Paulo, SP: Cosac e Naif, 2003.

SHALINS, Marshall. **Cultura e Razão prática**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2003.

# IDENTIDADE E SIMBOLISMOS NOS DISCURSOS DO BRock

Carlos Henrique Pessoa Cunha<sup>4</sup>

“Somos quem podemos ser/Sonhos que podemos ter.”

(Engenheiros do Hawaii. Somos quem podemos ser. In: *Ouçã o que eu digo, não ouça ninguém, 1988*)

“Não sou brasileiro/Não sou estrangeiro/Eu não sou de nenhum lugar/Sou de lugar nenhum.”

(Titãs. Lugar Nenhum. In: *Jesus não tem dentes no país dos banguelas, 1987*)

Mesmo depois de duas décadas de seu fim, os Anos 80 ainda causam certo fascínio nos ex-jovens brasileiros, quase quarentões, que no mesmo instante em que bradavam furiosamente “*Até quando esperar a plebe ajoelhar esperando a ajuda de Deus?*” e “*Que país é esse!*”, se emocionavam com a apresentação da canção de Michel Jackson e Lionel Richie “*We are the world*”, em prol dos famélicos da África em 1985, e sonhavam acordados com a ex-quase paqueta Luciana Vendramini. Assim era a juventude da década de 80: contraditória, heterogênea e, principalmente, irreverente em relação às gerações anteriores. Essa irreverência juvenil explodiu e ficou totalmente evidente nos discursos produzidos pelas bandas e cantores de rock que se lançaram e se consagraram no cenário musical dessa década.

Considerando, dentre outras, as ideias de Van Dijk (2010, p. 18), que afirma que “o discurso controla mentes e mentes controlam ação”, esse estudo pretende perceber como o discurso do BRock, analisado através das letras das canções do rock oitentista, construiu uma identidade para grande parte da juventude urbana brasileira nos anos finais da ditadura militar e primórdios da chamada Nova República, além de procurar

---

4 Carlos Henrique Pessoa Cunha é professor de História do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Licenciado e Bacharel em História pela UFRN. Especialista em História do Brasil pela UNP. Mestrando em História pela UFRN. E-mail: carlos.cunha@ifrn.edu.br

desvendar também a relação entre essas práticas discursivas e os poderes que as permeavam, pois, segundo Foucault (2010, p.10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Além dos discursos contidos nas letras das músicas, procurou-se analisar também diversas entrevistas concedidas pelos artistas ligados a esse movimento, muitas vezes, anos depois dos fatos ocorridos, o que poderia significar um problema para esse trabalho, considerando a não confiabilidade da memória do entrevistado. Porém, esse suposto problema metodológico pode ser visto sim como um novo recurso para interpretação histórica, pois essas fontes “contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez [...] O que os informantes acreditam é na verdade em um fato histórico (isto é, o fato no qual eles creem), tanto como naquilo que realmente aconteceu” (PORTELLI, 1997, p. 31). Ainda sobre o papel importante da memória no processo de (re)construção histórica de um determinado movimento, elucida Portelli:

Mas o realmente importante é não ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. (1997, p. 33).

Para um melhor entendimento do fenômeno BRock, ascende a importância de se considerar o conceito de *neotribo* (MAFFESOLI, 1987). Para Maffesoli, as comunidades afetivas motivam a formação de estilos de vida, sustentados por identificações empáticas e emocionais entre os indivíduos que compartilham inclinações estéticas ou ideológicas semelhantes. Os estudos sobre o BRock devem dialogar como Maffesoli, quando este discute “a eflorescência e a efervescência do neotribalismo que, sob diversas formas, recusa reconhecer-se em qualquer projeto político, não se inscreve em nenhuma finalidade e tem como única razão de ser a preocupação com um presente vivido coletivamente” (MAFFESOLI,

1987, p.105). As discursões sobre neotribalismo e *cena musical*<sup>5</sup>, apontam para o surgimento de uma “nova geração de jovens” no Brasil oitentista. Apesar do “padrão” do roqueiro desse período ser aceito como sendo o jovem, branco e de classe média, o universo do rock do Brasil nos anos 80, não pode ser visto como algo monolítico em suas temáticas, influências e práticas. Considerando a cena roqueira de alguns dos principais centros urbanos brasileiros, percebemos uma grande diversidade e muitas vezes rivalidades entre os grupos roqueiros, estilos como o punk, pós-punk, new wave, reggae, ska e rock progressivo, foram muito presentes nessas novas bandas.

Os discursos do rock no Brasil pós-ditadura oscilavam desde críticas diretas, cruas e agressivas, fruto das influências punk sobre esse movimento, ao que convenciou-se chamar de sistema<sup>6</sup>, à canções mais bem elaboradas (influenciadas pelo rock progressivo dos anos 70), chegando até o new wave, predominante entre os cariocas. As canções que apresentavam críticas mais duras ao Brasil da redemocratização foram concebidas predominantemente no eixo São Paulo-Brasília, por bandas como Titãs, Ira, Legião Urbana e Plebe Rude.

Não sei se existe mais justiça/Nem quando é pelas  
próprias mãos/População enlouquecida/Começa então  
o linchamento/Não sei se tudo vai arder/Como algum  
líquido inflamável/O que mais pode acontecer/Num  
país pobre miserável/E ainda pode se encontrar/Quem  
acredite no futuro/Quem quer manter a ordem?/  
Quem quer criar desordem? (Titãs. Desordem, in  
*Jesus não tem dentes no país dos banguelas, 1987*).

Nas favelas, no Senado/Sujeira pra todo lado/Ninguém  
respeita a Constituição/Mas todos acreditam no futuro  
da nação/Que país é esse! (Legião Urbana. Que país é  
esse in *Que país é esse, 1987*).

---

5 Consideramos o conceito utilizado por Will Straw, professor do Departamento de Comunicação e História da Arte da universidade de Mc Gill. (STRAW, 1991, p. 368-388 apud FREIRE FILHO; FERNANDES, 2005, p. 5 - 6)

6 “Sistema”, segundo os discursos do movimento punk, era tudo que estava ligado às estruturas de governo, ao capitalismo selvagem, consumista e alienado.

Não é nossa culpa/Nascemos já com uma bênção/Mas isso não é desculpa/Pela má distribuição/Com tanta riqueza por aí, onde é que está/Cadê sua fração?/Até quando esperar/A plebe ajoelhar/Esperando a ajuda do divino Deus. (Plebe Rude. Até quando esperar in *O concreto já rachou*, 1985).

O tom ácido dessas canções, como já foi dito anteriormente, não era uma regra e nem mesmo essas temáticas de críticas político-sociais predominavam no discurso do BRock. Uma outra vertente muito forte, que deu um ar mais alegre e leve ao rock brazuca oitentão foi aquele que se desenvolveu principalmente no Rio de Janeiro. O rock carioca, apelidado pelos roqueiros mais ligados ao punk, de “rock de bermudas”, foi sem dúvidas o berço do rock brasileiro nos anos 80. Bandas como a “Gang 90 e as Absurdettes”, liderada pelo já desencarnado Júlio Barroso, e a Blitz, que abriu o caminho nas grandes gravadoras e mídia do Brasil para o BRock, apresentavam estética e temática alegres, descompromissadas e apolíticas. Eram músicas feitas para os jovens da zona sul do Rio de Janeiro, que curtiam praia, surf e rock’n roll.

Peguei uma onda “Manera”/Dei “Cutback, Hang Five Hang Ten”/Eu sou o melhor surfista da minha rua/Não tenho saco prá escola/As minhas notas sempre são vermelhas/Mas eu não tô nem aí/Arrumo as malas e me mando pro Hawaii/(...) Acho que ninguém me entende/Me dizem que eu sou “New Wave” demais/Eu vou na onda que mais alto me levar/(...) Mas quando eu virar um astro/Com minha guitarra e minha prancha ao lado/Quero ver na hora do jantar/O seu pai sentado à mesa ao lado, de um “Pop Star”(...) (João Penca & seus Miquinhos Amestrados. Popstar in *Okay, My Gay*, 1985).

Garota eu vou pra Califórnia/Viver a vida sobre as ondas/Vou ser artista de cinema/O meu destino é ser Star. (Lulu Santos. De repente Califórnia in *Tempos Modernos*, 1982).

Só estudei em escola experimental/Meu pai era surfista profissional/Minha mãe fazia mapa astral legal/Minha mãe fazia mapa astral/Passei a infância em Cochabamba/Transando Muamba/Driblando a alfândega/Não sou do tipo que faz comício/Tenho

horror a compromisso/(...) Mas você não tem muita chance/Não me venha com romance/Porque eu sou free/Free Lance! (Sempre Livre. Eu sou free in *Sempre Livre*, 1984).

Apesar da profunda diversidade estético-temática e comportamental, que envolvia o rock brasileiro dos anos 80, alguns elementos conseguem dar uma relativa unidade a esse cenário roqueiro, um deles é justamente a negação de tudo que lembrava as gerações anteriores. As estéticas “bossanovista” e “emepebista” eram vistas como tudo aquilo que o jovem não deveria seguir, “os músicos do rock criaram e recriaram suas identidades artísticas por meio de oposições ou alianças a sons e comportamentos que eles associavam à ideia de MPB” (RIBEIRO, 2005, p. 16). As grandes elaborações musicais de artistas como João Gilberto, Tom Jobim e Chico Buarque eram consideradas como frutos de estrelismo de artistas velhos e superados, que não mais atendiam aos anseios dos jovens e não mais falavam de elementos do seu dia-a-dia.

Realmente não precisamos entrar nessa de masturbação intelectual, vocabulário hermético e citações de autores desconhecidos para provar qualquer coisa sobre nosso país. Isto é insegurança de uma geração mais velha, frustrada, porque não teve permissão para abrir a boca. Não precisamos disso. (Renato Russo apud BRYAN, 2004, p. 138).

Depois eu posso ser parceiro do Caetano, quando eu estiver octogenário. Por enquanto, tem que se porrada. Carmem Miranda? Não. Viva a banda? O caralho. Linhagem? Vá tomar no cú. Vá pra Santo Amaro da purificação olhar para seu umbigo. Tem que ter uma certa arrogância, saudável. Ouve meu disco, cara. É preciso movimentar, o movimento é fruto do atrito. (Lobão apud ALEXANDRE, 2002, p. 181).

A MPB, termo que, no imaginário dos jovens oitentistas, englobava as mais variadas vertentes musicais brasileiras desde a Bossa Nova, passando pela Jovem Guarda, Tropicalismo e as músicas de protesto, representava para a juventude em tempos de redemocratização, um estilo musical e de vida ultrapassado, antiquado e repetitivo. As influências punks e pós-



punks de várias bandas brasileiras desse período indicavam para um caminho de total rompimento do “rock brazuca” com a MPB (rompimento mais radical até meados de 1987, quando a partir de então vários ícones do rock nacional passam a se aproximar musicalmente da MPB) e de intensa negação dos valores sessentistas e setentistas, muitas de forma agressiva e radical. Essa visão fica explicitada no Manifesto Punk, escrito por Clemente, líder da banda Inocentes, cujo título era “Fora com o mofo da MPB! Fim da ideia de falsa liberdade”.

[...] Nossos astros da MPB estão cada vez mais velhos e cansados, e os novos astros que surgem apenas repetem tudo o que já foi feito, tornando a música popular uma música massificante e chata. [...] Relatamos a verdade sem disfarces, não queremos enganar ninguém. Procuramos algo que a MPB já não tem mais e que ficou perdido nos antigos festivais da Record e que nunca mais poderá ser revivido por nenhuma produção da Rede Globo de Televisão. Nós estamos aqui para revolucionar a música popular brasileira, para dizer a verdade sem disfarces (e não tornar bela a imunda realidade): para pintar de negro a asa branca, atrasar o trem das onze, pisar nas flores do Vandré e fazer da Amélia uma mulher qualquer. (Clemente apud ALEXANDRE, 2002, p. 60.)

Esse comportamento irreverente que unia uma grande parcela dos jovens roqueiros brasileiros dos anos 80, não se voltava somente contra os músicos mais antigos e consagrados da MPB, mas contra todo um estilo de vida, padrões sociais e relações familiares que lembrassem a sociedade controladora, déspota e conformada dos seus pais. Os novos roqueiros pregavam uma atitude de enfrentamento aos paradigmas sociais e morais que os antecederam, o que fica evidenciado nos trechos da música “Geração Coca-Cola” e em uma declaração de Nasi (vocalista da banda Ira).

Quando nascemos fomos programados/A receber o  
que vocês/Nos empurraram com os enlatados/Dos  
USA de nove as seis/Desde pequenos nós comemos  
lixo comercial, industrial/Mas agora chegou nossa vez/  
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês/Somos

os filhos da revolução/Somos burgueses sem religião/  
Somos o futuro da nação/Geração Coca-Cola. (Legião  
Urbana. Geração Coca-Cola in *Legião Urbana 1985*).

Quem, na juventude, não tem suas posições e ideias  
levadas às últimas consequências e fica obedecendo  
muito aos mais velhos nunca será ninguém na vida.  
(NASI apud ALEXANDRE, 2002, p. 271)

Além dessa clara oposição às “velhas gerações”, um outro elemento que favoreceu a identificação entre grande parte dos jovens brasileiros com o rock que nascia no país, foi o discurso intimista, simples e direto dessas canções. Ao contrário dos ícones da Tropicália e, principalmente das “músicas de protesto” dos anos 60 e 70, as músicas do rock brasileiro oitentista, em sua maioria, não traziam grandes mensagens “subliminares” anti-ditadura, que só seriam compreendidas por “iluminadas” mentes intelectualizadas da esquerda nacional.

Os compositores desse novo rock falavam de si mesmos, de seus problemas cotidianos, suas angústias e conflitos com pais e namoradas. Tais problemas também eram vivenciados diariamente por muito dos adolescentes brasileiros, que rapidamente se identificaram com aqueles discursos, artistas, roupas, gírias e todo um comportamento que caracterizava aquela “tribo” roqueira e, em pouco tempo, usar tênis “All Star”, memorizar toda a letra da música “Faroeste Caboclo”, da Legião Urbana, e se cumprimentar fazendo o sinal do “Hang Loose”, era elementos obrigatórios no fazer diário de muitos jovens dos grandes centros urbanos do Brasil.

Não saco nada de física/Literatura ou Gramática/Só  
gosto de Educação Sexual/E eu odeio Química/(...) Ter  
carro do ano/TV à cores/Pagar imposto/Ter pistolão/  
Filhos na escola/Férias na Europa/Conta bancária/  
Comprar feijão/(...) Você tem que passar no vestibular  
(...) (Legião Urbana. Química in *Que país é esse, 1987*).

Ei mãe, eu tenho uma guitarra elétrica/Durante muito  
tempo isso foi tudo que eu queria ter/Mas ei mãe/  
Alguma coisa ficou pra trás/Antigamente eu sabia  
exatamente o que fazer (...) (Engenheiros do Hawaii.  
Terra de gigantes in *A revolta dos Dândis 1987*).

Sabe esses dias em que horas dizem nada/E você  
nem troca o pijama/Preferia estar na cama/Um dia, a  
monotonia tomou conta de mim/É o tédio cortando  
os meus programas/Esperando o meu fim/Sentado  
no meu quarto/O tempo vôa/Lá fora a vida passa/E  
eu aqui à tôa/Eu já tentei de tudo/Mas não tenho  
remédio/Prá livrar-me desse tédio. (Biquini Cavaddo.  
Tédio in *Tédio*, 1985).

A relação entre artista e público tornou-se cada vez mais próxima e intensa. “Esse ‘clima amorístico’, aliado ao uso de uma ‘linguagem coloquial’ e de um idioma musical simples, teria logo encontrado grande respaldo junto ao público” (RIBEIRO, 2005, p. 47).

Os meninos, calçados com um All Star, usando bermudas jeans cortadas acima do joelho e desfiadas, com uma camiseta com alguma frase em inglês louvando o surf, e as meninas com bermuda jeans Semi-Baggy da Phillippe Martin, acompanhada de uma camisa de botões com ombreiras e calçando um All Star ou uma Melissinha transparente e ambos exibindo reluzentes pulseiras cor neon, “verde limão”, rosa cintilante ou alguma cor reluzente (ALZER, CLAUDINO, 2004), atuavam diretamente como verdadeiros protagonistas dos shows do nascente rock brazuca.

Essa nova atitude e nova relação público-artista ficou tão estreita ao ponto de certas músicas terem seus conteúdos alterados devido a participação, e por que não a contribuição, do público, o que contrastava com o cenário dos shows da grande MPB ou de rock progressivo, onde os artistas, superstars, exibiam todas as suas habilidades, dons e “poderes sobrenaturais” musicais, e o público, como meros mortais diante de uma divindade, apenas recebiam todo aquele volume de informações belas e indecifráveis.

Marcelo Nova, vocalista e líder da maior banda de rock da Bahia nos anos 80, Camisa de Vênus, evidencia um pouco sobre como era a relação com o público durante os shows, através do depoimento sobre o ocorrido em um show em Salvador.

Durante “O adventista”, a platéia mudou o refrão “Não vai haver amor nesse mundo nunca mais”, espontaneamente para “Não vai haver amor nessa porra nunca mais”. [...] Quando eu ouvi aquilo pela terceira ou quarta vez, me joguei no chão e comecei

a rezar o pai-nosso, de uma forma totalmente espontânea. Nunca mais conseguimos tocar essa música de forma tão intensa e dramática quanto a que ficou registrada. Todas as vezes que eu ouço aquilo, ainda me emociono. (Marcelo Nova apud RIBEIRO, 2005, p. 48).

Ainda sobre essa nova postura do Brock, elucida Herbert Viana, vocalista e líder da banda paralamas do Sucesso.

Havia uma intensão de contrapor a uma música que não falasse das coisas da rua (...) Agora, você podia tocar três acordes e se comunicar. Podia também não ser poeta e escrever coisas rápidas e simples sobre o que estava acontecendo – e isso foi fogo no palheiro mesmo. Pegamos a música brasileira no contrapé. (Herbert Viana apud RIBEIRO, 2005, p. 56).

O fato desses novos artistas demonstrarem um certo distanciamento da política tradicional brasileira e uma desconfiança em relação às velhas estruturas administrativas e de poder, permitiu também uma maior aproximação e identificação entre grande parte da juventude com o BRock. Os jovens estudantes idealistas, que sobreviveram, da geração de 68, ingressaram nos grandes partidos políticos e viraram “velhos”, a geração de 70, depois de tanta repressão e censura, nem sabia mais como falar e, seguindo esse curso, a juventude dos anos 80 curti uma amarga ressaca pós-ditadura. A situação econômica do país era assustadoramente ruim, inflação, desemprego, corrupção. Assim era o Brasil que os militares deixavam de herança para os anos 80.

Esse cenário desolador criava uma atmosfera de desconfiança dos jovens em relação ao governo e a todas as instituições ligadas a ele, polícia, escola, etc. A forte influência do movimento punk sobre o cenário roqueiro brasileiro, notadamente nos primeiros momentos dos anos 80, cujo principal lema era *do it yourself*, contribuiu para esse distanciamento dos discursos do Brock em relação às formas tradicionais de política, com eleições, sindicatos, partidos.

Diante de todo esse contexto de desesperança, descrédito e sensação de impotência, se desenvolve na juventude oitentista um “questionamento da capacidade transformadora das ações políticas voltadas diretamente

contra as grandes estruturas” (RODRIGUES, 1999, p. 9). Até mesmo o modelo socialista passava a ser desacreditado por grande parte da juventude, com a crise no leste europeu e na própria URSS e a exposição mais intensa do lado mais obscuro desses regimes. No Brasil, a transição do regime militar para a democracia foi feita através de um acordo de anistia ampla, concedendo a indulgência até mesmo para os torturadores. Era tanta desilusão que alguém chegou a berrar desesperadamente: “Ideologia, eu quero uma pra viver” (Cazuza. Ideologia in *Ideologia*, 1988).

A letra da música “O Adventista”, da banda Camisa de Vênus, de forma irônica, expõe como o discurso antiestado dos anos iniciais do Brock, demonstrava uma concepção quase anarquista.

Eu acredito no bem e no mal/Eu acredito no imposto predial/Eu acredito/Eu acredito nos livros da estante/  
Eu acredito em Flavio Cavalcante/Eu acredito,/(...) Eu acredito no seu ponto de vista/Eu acredito no partido trabalhista/Eu acredito /Eu acredito em toda essa cascata/Eu acredito no beijo do Papa/Eu acredito /  
(...) Eu acredito em quem anda com fé/Eu acredito em Xuxa e em Pelé/Eu acredito /Eu acredito na escada pro sucesso/Eu acredito em ordem e progresso/Eu acredito /(...) Eu acredito que o amor atrai/ Eu acredito em mamãe e em papai/ Eu acredito /Eu acredito no Cristo que padece/Eu acredito no INPS/Eu acredito /  
(...) Eu acredito no milagre que não vem/Eu acredito nos homens do bem/Eu acredito/Eu acredito nas boas intenções/Mas esse papo já encheu os meus botões/  
Eu não acredito, eu não acredito/Nao vai mais haver amor neste mundo nunca mais. (Camisa de Vênus. O Adventista in *Camisa de Vênus*, 1983).

Renato Russo, líder da Legião Urbana, deixa explícito na canção “Conexão Amazônica”, o quanto os jovens não mais se interessavam pelas discursões políticas tradicionais. Estou cansado de ouvir falar em Freud, Jung, Engels, Marx/Intrigas intelectuais/Rodando em mesa de bar/Yeah, yeah, yeah (...)! (Legião Urbana. Conexão Amazônica in *Que país é esse*, 1987).

Essa postura da maior parte dos roqueiros brasileiros dos anos 80 e de seus fãs, acabou por legar para esse jovens o apelido de “Geração

Coca-Cola”, expressão de teor negativo indicando que estes possuíam uma existência “alienada”. Na verdade, essa juventude oitentista estava muito mais antenada com a abertura cultural da recente redemocratização do Brasil do que com os grandes problemas políticos do país. Essa era a forma de se expressar da juventude “sexo, surf e pop rock”. Em uma entrevista, o cantor Evandro Mesquita, líder da banda Blitz, comenta um pouco sobre esse contexto:

Era um discurso direto, nada a ver com a poética universitária tão comum na época. Um humor brasileiroíssimo, de Noel Rosa, Stanislaw Ponte-Preta, algo verdadeiramente carioca. A gente era vento-no-coqueiro, era do sol. Era samba de breque, mas era Jimi Hendrix, Beatles, Bob Marley também. E era verdadeiro, era a música que a gente tocava em volta da fogueira em Saquarema. (Evandro Mesquita *apud* ALEXANDRE, 2002, p. 88-89)

Um elemento importante a se considerar nesse estudo sobre a *cena roqueira* no Brasil dos anos 80 e que ajudou a popularizar esse novo estilo de vida, foi justamente o fato dos grandes meios de comunicação e as grandes empresas do ramo cultural e do entretenimento terem direcionado seus olhares para os jovens. O cinema talvez tenha sido o primeiro segmento a voltar sua atenção para a temática e estética jovem, produzindo ao longo dos anos 80 vários filmes que tratavam da geração “sexo, surf e pop rock”.

O marco inicial para todo esse movimento cinematográfico, foi a filmagem do filme “Menino do Rio” (dirigido por Antônio Calmon e produzido por Luiz Carlos Barreto – 1982), que exhibe o dia a dia de um bonito surfista, saudável e romântico. Com mais de dois milhões de espectadores, o filme mostrou que fazer filme para o público jovem era algo muito rentável.

O sucesso de “Menino do Rio” foi tanto, que inspirou Calmon a filmar, em 1985, uma espécie de continuação, “Garota Dourada”. O grande exemplo dessa parceria do cinema com o Brock foi o lançamento quase simultâneo, em 1984, da música e do filme “Bete Balanço”. Esse filme desbancou no circuito brasileiro grandes produções internacionais e foi seguido por outros sucessos como “Rock Estrela” (1986). (BUENO, 2011, p. 59-60).

Paralelo a essa exposição da *cena roqueira* no circuito dos cinemas, as grandes gravadoras começam a também perceber o potencial mercadológico daquele movimento roqueiro e começaram a assinar contratos com tais bandas. Segundo Pena Schmidt

O rock como produção é muito barato. A música de intérprete requer maestro, arranjador, músicos acompanhantes, que ganham cachês estipulados por sindicatos, o que transforma e música em milhares de dólares. O rock como fenômeno mundial tem uma raiz econômica fortíssima, ele é eficiente para sobreviver darwinianamente [...] tem os ingredientes da música com três, quatro, cinco pessoas [...]. Você tem uma forma razoavelmente pequena, portátil, que se sustenta dentro de si, ela não recebe cachê, os músicos são os autores, entram no estúdio e não custam nada para trabalhar. Existia então um profundo interesse da indústria, no Brasil, para que o rock desse certo. (SCHMIDT apud DIAS, 1999, p. 85).

Algumas rádios, principalmente no eixo Rio-São Paulo assumiram abertamente uma programação voltada para as novas bandas de rock brasileiras, o que de certa forma popularizou ainda mais essa nova *cena musical*. A primeira rádio nesse circuito a apostar no rock braçuca foi a Rádio Cidade (102,9), mas foi mesmo a Fluminense FM, que apostou em uma programação exclusivamente composta por rock. Foi na Fluminense que a Blitz estreou com “Você não soube me amar”, seguida dos Paralamas do Sucesso, Kid Abelha e os Abóboras Selvagens e tantos outros. (ALZER, CLAUDINO, 2004, p. 152-153).

A partir de 1983, as bandas de rock brasileiras começam a despontar nas listas das mais executadas nas rádios das grandes cidades – 1983: 1º Menina Veneno (Ritchie); 4º Como uma onda (Lulu Santos); 10º Nosso louco amor (Gang 90 e as Absurdettes) – 1984: 1º Sonífera Ilha (Titãs); 2º Como eu quero (Kid Abelha e os Abóboras Selvagens); 4º Óculos (Paralamas do Sucesso), 10º Inútil (Ultraje a Rigor) – 1985: 5º Louras Geladas (RPM); 8º Exagerado (Cazuza) – 1986: 4º Eduardo e Mônica (Legião Urbana); 7º Alagados (Paralamas do Sucesso) – 1987: 2º Que país é esse (Legião Urbana); 4º Um certo alguém (Lulu Santos); 7º Codinome Beija-Flor (Cazuza); 1988: 1º Faz parte do meu show (Cazuza); 5º Ideologia (Cazuza). (ALZER, CLAUDINO, 2004, p.160)

Com o grande sucesso de filmes que de alguma forma se ligavam ao discurso do Brock, bem como a presença cada vez maior dessas músicas nas programações das principais rádios do país, as grandes redes de TV no Brasil começaram a abrir as portas para as novas bandas roqueiras oitentistas. Várias dessas bandas se apresentaram no programa Cassino do Chacrinha, que animava as tardes de sábado de 1982 a 1988; o programa Globo de Ouro, que ia ao ar às sextas-feiras à noite, ajudou a lançar várias bandas de rock nacionais; Shock, que era exibido na TV Manchete entre 1984 e 1988, foi um dos primeiros programas de TV voltados totalmente para o rock no Brasil; para concorrer com Shock, a Globo lançou em 1986, Mixto Quente, que era gravado na praia e exibia apresentações de bandas do Brock e roqueiros tradicionais como Raul Seixas e Rita Lee (ALZER, CLAUDINO, 2004, p.91).

Mas a presença marcante desse estilo BRock na TV, foi o programa Armação Ilimitada, exibido pela Rede Globo entre 1985 a 1988, que tinha os surfistas Juba e Lula como protagonistas. Ainda na TV, algumas músicas do rock anos 80 acabaram se tornando temas de abertura de novelas de sucesso da Globo, como “Nosso Louco Amor” da Gang 90 e as Absurdettes (Louco Amor – 1983), “Comeu” cantada pela Magazine (A Gata comeu – 1985), “Tititi” cantada pelo Metrô (Tititi – 1985), “Flores em você” do Ira! (O Outro – 1987), “Pelado” do Ultraje a Rigor (Brega e Chique - 1987).

A grande virada na trajetória do rock nacional ocorreu na passagem de 1986 para 1987 aproximadamente, quando o discurso do Brock sofreu uma série de mutações e vários símbolos que lhes conferiam uma certa identidade, deixaram de existir ou perderam expressividade. O *rock n’roll meio nonsense* cedeu espaço para uma profissionalização cada vez maior do cenário roqueiro brasileiro. Vários eventos contribuíram para esse “rito de passagem”, quando o rock anos 80 tornou-se “adulto”, dentre os quais os efeitos do festival Rock in Rio, os investimentos maciços das gravadoras nas bandas; o sucesso do RPM e a aproximação de vários ícones do Brock com a MPB. (RIBEIRO, 2005, p.60)

O Rock in Rio foi um divisor de águas para o rock brasileiros dos anos 80, quando apresentou ao vivo, pela primeira vez, os grandes nomes do rock mundial para o público brasileiro. O grande efeito Rock in Rio sobre o cenário musical brasileiro foi justamente motivar uma exigência sobre as bandas brasileiras de shows cada vez maiores e melhores, substituindo espaços como o “mitológico” Circo Voador no Rio de Janeiro e algumas danceterias paulistas como a Madame Satã, por grandes ginásios e estádios de futebol, além de levar as gravadoras a investirem mais nesses



artistas e, em contrapartida, exigirem também desses artistas posturas mais “profissionais” e contidas. O amadorismo, a postura *do it yourself*, marcas dos primeiros anos, cediam espaço para uma busca por uma sofisticação, uma adequação às exigências das gravadoras e das emissoras.

Saimos (Barão Vermelho) de lá, embarcamos para uma excursão pelo Nordeste. O público estava enloquecido. Viramos mitos de uma semana para outra, pelo simples fato de haveremos tocado no Rock in Rio. (Dé apud ALEXANDRE, 2002, p. 206).

Depois do Rock in Rio, a gente se profissionalizou na marra. [...] (Paula Toller apud DAPIEVE, 2000, p. 202).

O rock brasileiro viveu noites de glória misturado a nomes como AC/DC e Nina Hagen. Em geral, não fez feio, mas certamente encontrará pela frente agora platéias mais exigentes quando o assunto for rock n’ roll. Ninguém assiste duas vezes na mesma semana a um espetáculo de luz, som e ação como o do Queen e fica fissurado no mês seguinte por um show dos Titãs na danceteria Mamute. A brincadeira do rock ficou sofisticada demais, e os conjuntos brasileiros precisam adquirir sua técnica. (Joaquim Ferreira dos Santos apud ALEXANDRE, 2002, p. 203).

Esse prosseco de profissionalização cada vez maior do rock brasileiro atinge o seu ápice com a explosão do maior fenômeno de vendas da década de 80, a banda RPM em 1985, logo após o Rock in Rio. O RPM foi uma banda programada para ter sucesso, formada por um grande tecladista (Luis Schiavon) que elevava a importância de seu instrumento acima do que normalmente estava sendo feito pelas bandas roqueiras, fazendo lembrar os grandes do rock progressivo, um vocalista carismático, bonito e com gritinhos e gemidos sensuais e com letras românticas ao lado de algumas críticas sociais polidas. A banda teve a disposição uma grande estrutura técnica de luz e som, pouco comum entre os grupos brasileiros e teve a turnê *Rádio Pirata* produzida por Ney Matogrosso.

Pedimos visibilidade. Era isso que a gente queria, estourar. No início, reduzimos nosso cachê pela metade, em troca da direção de Ney Matogrosso, ônibus com

nosso nome, um palco lindo-maravilhoso, projeto de luz de Nelson Horas, neon, laser, anúncio de outdoor, uma página inteira no jornal [...]. (Luiz Schiavon apud ALEXANDRE, 2002, p. 228-229)

Essa nova postura “profissional” do RPM acabou motivando uma série de críticas por parte de muitos artistas ainda ligados às atitudes “espontâneas” e “sinceras” da primeira geração do rock oitentista. Apesar de se opor inicialmente à postura empresarial do RPM, muitos roqueiros brasileiros terminaram por se “render” e adotar práticas semelhantes.

A gente detestava aquilo, achava o fim da picada. Fomos assistir ao RPM, e o Paulo Ricardo entrou com uma capa de cetim... Todas aquelas letras derivativas do rock progressivo... E a gente: “Putaquepariu! Que bosta!” E virou aquele negócio né? “Enfim uma superbanda”, dizia a imprensa... (Herbert Vianna apud ALEXANDRE, 2002, p. 276)

Os RPM sempre foram caras com uma atitude “Nós somos os bons, diferentes desse povo feio e desajeitado do rock nacional; somos a fina flor da espécie, a última palavra em banda; lindos, maravilhosos, nos compreem, por favor”. (Nasi apud ALEXANDRE, 2002, p. 279-280)

Até *Rádio Pirata*, a maior parte das bandas brasileiras era mais crua. Ou mais sinceras. [...]O RPM chegou com o vocalista sexy, os teclados meio Gênesis, parecia ligo mais esmerado. Ou armado. Logo que eles estouraram, saíram metendo o pau em todo mundo, numa estratégia de marketing competitiva que, para nós, até então inexistia. Essa postura contaminou todo mundo. Como todos os artistas estavam indo bem, a gente se cruzava muito menos, e virou uma guerra para saber quem vendia 500 mil, quem vendia 1 milhão. Antes, todo mundo era legal e amigo, tudo era farra, você era bacana, e eu era bacana. Era gostoso quando eu descia do ônibus na estrada e, no posto de gasolina, ouvia tocarem Lobão ou Kid Abelha. Eram meus amigos no rádio. O RPM fodeu isso. (Roger apud ALEXANDRE, 2002, p. 279)

Essas mudanças que ocorreram no cenário musical brasileiro pós-1985 iniciaram um processo de desarticulação do movimento roqueiro BRock. Todos aqueles elementos simbólicos que criavam uma certa identidade nos jovens roqueiros estavam sendo descartados e reinterpretados. Considerando que “os diversos modos de agregações sociais não valem senão na medida em que, e se elas permanecem em adequação com a base popular que lhes serviu de suporte” (MAFFESOLI, 1987, p. 85), essas mudanças de atitude levaram o rock nacional a trilhar novos caminhos, a caminharem sob o arco-íris em busca do pote de ouro no final, isso significou o fim de uma geração e de um movimento musical complexo, contraditório, heterogêneo, irreverente, descontraído, conhecido como BRock.

“Até bem pouco tempo atrás, poderíamos mudar o mundo! Quem roubou nossa coragem??? [...]”

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Ricardo. **Dias de luta: o rock e o Brasil dos anos 80**. São Paulo: DBA Dórea Books and Art, 2002.

ALZER, Luiz André, CLAUDINO, Mariana. **Almanaque anos 80: lembranças e curiosidades de uma década muito divertida**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BRYAN, Guilherme. **Quem tem um sonho não dança: cultura jovem brasileira nos anos80**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BUENO, Zuleika de Paula. Das ondas para as telas. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 64, 2011.

DAPIEVE, Arthur. **BRock: o rock brasileiro dos anos 80**. São Paulo: Editora 34, 2000.

DIAS, Márcia Tosta. **Os donos da voz**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

FREIRE FILHO, João, FERNANDES, Fernanda Marques. Jovens, espaço urbano e identidade: reflexões sobre o conceito de cena musical. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 28., 2005. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2005. Disponível em [www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1261-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1261-1.pdf), acesso em 15 jun. de 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **PROJETO HISTÓRIA** (Cultura e Representação): Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de história da PUC-SP. São Paulo: PUC, n. 14. p. 7-39, 1997.

RAMOS, Batista Ekiana. A contra-hegemonia proclamada pela juventude brasileira nas canções de rock dos anos 80. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: poder, violência e exclusão. 19., 2008. **Anais...** São Paulo: ANPUH/SP-USP, 2008. Disponível em [www.anpuhsp.org.br/downloads/.../Eliana%20Batista%20Ramos.pdf](http://www.anpuhsp.org.br/downloads/.../Eliana%20Batista%20Ramos.pdf), acesso em 15 jun. de 2011.

RIBEIRO, Júlio Naves. De Lugar Nenhum à Bora Bora: identidades e fronteiras simbólicas nas narrativas do rock brasileiro dos anos 80. 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - UFRJ, 2005.

RODRIGUES, Marly. **A década de 80: Brasil: quando a multidão voltou às praças**. São Paulo: Ática, 1999.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, Marieta. **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz: Casa Oswaldo Cruz: CPDOC, 2000. p. 47-65.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

### **MÚSICAS:**

Biquini Cavado. Tédio, In: \_\_\_\_\_. **Tédio**. Polygram, 1985.

Camisa de Vênus. O Adventista, In: \_\_\_\_\_. **Camisa de Vênus**. Som Livre, 1983.

Engenheiros do Hawaii. Terra de Gigantes, In: \_\_\_\_\_. **A revolta dos Dândis**. RCA, 1987.

João Penca & seus Miquinhos Amestrados. Popstar, In: \_\_\_\_\_. **Okay, my Gay**. RCA, 1985.

Legião Urbana. Geração Coca-Cola, In: \_\_\_\_\_. **Legião Urbana**. EMI, 1985.

Legião Urbana. Conexão Amazônica, In: \_\_\_\_\_. **Que país é esse**. EMI, 1987.

Legião Urbana. Que país é esse, In: \_\_\_\_\_. **Que país é esse.** EMI, 1987.

Legião Urbana. Química, In: \_\_\_\_\_. **Que país é esse.** EMI, 1987.

Lulu Santos. De repente Califórnia, In: \_\_\_\_\_. **Tempos Modernos.** WEA, 1982.

Plebe Rude. Até quando esperar, In: \_\_\_\_\_. **O concreto já rachou.** EMI, 1985.

Sempre Livre. Eu sou free, In: \_\_\_\_\_. **Sempre Livre.** RCA, 1984.

Titãs. Desordem, In: \_\_\_\_\_. **Jesus não tem dentes no país dos bangueiras.** WEA, 1987.

# IDENTIDADE E LINGUAGEM NA EXPERIÊNCIA DO SERTÃO DE EUCLIDES DA CUNHA

Pablo Moreno Paiva Capistrano<sup>7</sup>

O sertão também é uma experiência de linguagem.

Sabemos que as experiências no mundo da vida também são ecos de acontecimentos que eclodem na linguagem e que acabam por compor tipos muito particulares de ambientes.

A experiência do deserto (marcada no Êxodo), a experiência da floresta (tão presente nos textos de Martin Heidegger), a experiência da ilha, do mar, da montanha... A literatura e a filosofia estão marcadas por paisagens violentadas pela linguagem de poetas e filósofos. A violência dessas linguagens constroem essas paisagens e são realimentadas por elas em um processo interno de estreitamento e metamorfose.

Apesar de aparecerem na linguagem os sinais desse tipo de violência não se prestam a uma quantificação meramente linguística como aqueles que podem ser identificados mediante certos procedimentos técnicos que localizam marcadores semióticos delimitadores do território vocabular, semântico ou sintático de alguma língua particular.

Não se trata de sotaque. Não é apenas vocabulário. Não falo aqui de algum particularismo fonético, alguma idiosincrasia estilística.

A desconstrução proporcionada pelas diversas experiências de mundo tanto se dá na estrutura íntima do discurso, quanto na superfície da linguagem, como um acontecimento que pode ser percebido por aqueles que se deparam com esse discurso.

No lugar em que o discurso encontra o mundo e ajuda a construí-lo mora um poderoso vínculo ontológico que liga a linguagem do poeta ou do filósofo a um ambiente que também é um acontecimento da linguagem.

Desta forma, aqueles que melhor conseguiram explorar a experiência do Sertão, como Euclides da Cunha, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Oswaldo Lamartine de Faria ou Miguel Cirilo conseguiram isso não a partir

---

<sup>7</sup> Pablo Capistrano é escritor, professor de filosofia e direito do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Mestre em Metafísica e Doutor em Letras pela UFRN. E-mail Pablo.capistrano@ifrn.edu.br

de uma narrativa etnográfica clássica, que construía uma separação, a um só tempo segura e ilusória, entre autor, mundo e discurso, como se pudesse haver mundo sem discurso, discurso sem mundo e um autor no meio dos dois.

A desconstrução da experiência do Sertão guarda semelhanças com a dessignificação da experiência do deserto, mas não se reduz a ela. A náusea do vazio também aparece na experiência do Sertão, mas sua presença não se manifesta como uma força absoluta, Eterna, pairando sobre o tempo e sim como uma eclosão, uma irrupção da própria temporalidade.

Lidar com a experiência do deserto implica lidar com a ameaça do nada. E a possibilidade do nada, exige fé na transcendência. Só a transcendência permite a sobrevivência da linguagem no deserto porque a ameaça da deslignificação é uma constante na medida em que o vazio do mundo se torna absoluto e ameaça a linguagem com o silêncio.

Boa parte da tradição ocidental, a partir do advento do cristianismo, por uma influência marcante da obsessão judaica com o Êxodo, se desenvolveu à sombra da experiência do deserto. Toda a metafísica cristã, em graus maiores ou menores, repercute a seu modo, a experiência do deserto.

Diametralmente oposta a essa experiência, as linguagens florestais, como a de Heidegger no fim da vida, apontam para uma imanência sufocante. A casa do Ser está na intimidade, no canto profundo da linguagem, no espaço íntimo da língua. O poético é (no espaço da linguagem) o lugar mais adequado para que a reverberação da experiência da floresta repercuta. Se o deserto nos lança na inevitabilidade de uma transcendência metafísica e na única e irreduzível esperança de que há Ser, a despeito da absoluta evidência do nada, do vazio e da falta pungente de significado, a floresta nos aprofunda em uma presença sufocante que nos leva a sentir, de dentro da linguagem, a vibração do Ser nos chamado para estar junto, para habitar, ameaçando nossa singularidade com um entorpecimento hermenêutico assustador, que nos dissolve e nos encanta.

Como é possível então caracterizar, na linguagem, uma experiência do Sertão? O caminho mais óbvio talvez seja a trivialidade do meio termo, a banalidade de estarmos diante de uma experiência cíclica, entre o seco e úmido, entre o aberto e o fechado, entre as amplas paisagens áridas do nada e o esconderijo sufocante de todas as coisas.

Talvez não seja tão óbvio assim.

Quando eu abro os Sertões de Euclides da Cunha, especialmente em seus primeiros esforços presentes na caracterização do homem e da terra, sinto que há uma visão viável da experiência do Sertão para além da banalidade. Uma coisa que se mostra na linguagem e que passa despercebida por aqueles que costumam a ler a obra em busca de referências sociológicas para se explicar o Brasil (essa metáfora).

Euclides começa sua busca a partir de uma caracterização de elementos físicos que interferem na formação dos homens, marcando um compasso afinado com o positivismo do século XIX. Seguindo essa trilha ele busca nas nomenclaturas e nas metodologias da Física moderna o paradigma para a interpretação dos fenômenos sociais e naturais da sua viagem, porque, naqueles anos, ser científico era empreender aventuras desse tipo. Ele aponta para sua própria formação, para o seu próprio mundo, para a sua própria experiência prévia de aluno das escolas de engenharias montadas pelos militares para atender as exigências inglesas por estradas de ferro que deveriam cortar o horizonte do país.

Mas seu positivismo se afrouxa no método e se perde na medida em que a experiência do Sertão acontece na sua linguagem como um sintoma de uma doença, um distúrbio que se passa na intimidade do vínculo que o liga ao mundo.

A experiência do sertão a partir de Euclides, não se realiza sem que a simbiose entre homem, ambiente físico e cultura se torne explícita, mas não se basta a isso, não se reduz apenas a esse constructo.

Euclides sabe dos riscos de sua experiência. Ele enuncia esses riscos quando afirma: “nenhum pioneiro da ciência suportou ainda as auguras daquele rincão sertanejo, em prazo suficiente para o definir” (CUNHA, 26).

O território no qual a experiência do sertão se circunscreve é refratário pela sua própria rudeza à aventura intelectual da definição científica. É preciso, por causa disso, construir-se uma descrição que dê conta do ambiente antes de se mergulhar na alma do homem ou no ruído da guerra.

O Sertão seria, para Euclides, apenas uma categoria geográfica; um espaço ao qual Hegel não fez referência? Ou estaríamos diante de um momento da linguagem que ainda não teria sido dimensionado na história do ocidente? Um acontecimento do discurso que estaria além da metafísica do deserto, ou da poética da floresta, do zumbido místico das montanhas e ao mesmo tempo entre esses discursos?



O homem é, no sertão, ele mesmo “um fazedor de desertos”. Avança com sua metafísica sobre uma poética latente e extrai essa mesma metafísica do mundo bruto das coisas. O uso do fogo faz o deserto eclodir no Sertão. Paradoxalmente esse uso do fogo está a serviço da agricultura e liga o “colonizador branco” ao “silvícola”. O Sertão é visto como um lugar de impertinência. Um espaço de inadequação que paradoxalmente é também um lugar de não estar, um espaço de impossibilidade, de desacordo.

Um sintoma histórico desse tipo de inadequação é a introdução da atividade pastoril nos sertões. O grande paradoxo de não se saber onde se está leva o homem a pensar em categorias agrícolas e pastoris, agrárias em um ambiente que oscila entre o deserto puro e a mata sufocante.

Curiosamente esse lugar para não se estar também aparece na questão da raça. Euclides parece lúcido ao afirmar que não existe no Brasil uma “unidade de raça”. Poderia ter ido mais longe e dito que não existe “unidade de raça” em nenhum lugar porque não se une o que não há. No entanto, seu tempo era outro e, naqueles anos que antecederam a loucura da grande guerra (1914 – 1945), ainda fazia sentido que palavras como “raça” pudessem ser pronunciadas sem todo o comprometimento com a porcaria histórica do nazismo.

“Raça” é uma palavra que faz parte do mundo de Euclides e não pode ser extirpada de sua linguagem. É preciso suportá-la na travessia do texto para que outros sinais eclodam no avançar da sua obra. Caso o contrário nosso estomago se contorcerá muito violentamente impedindo a boa reverberação intestinal que certas leituras, prazerosamente, nos proporcionam.

Seguindo o encaminhamento do seu tempo, Euclides aponta para o fato de que a falência da narrativa etnográfica no Brasil se constituiria a partir de um momento em que se buscam categorias etnológicas típicas do mundo europeu, assim como se buscaria confinar o território sertanejo em categorias descritivas da geografia hegeliana. Mas o apego de Euclides à ideia de raça, extraída de alguma experiência que eu ainda não sei dimensionar bem qual é, o mantém longe do Sertão:

(...) predestinamo-nos à formação de uma raça histórica em futuro remoto, se o permitir o dilatado no tempo da vida nacional autônoma. Invertemos, sob esse aspecto, a ordem natural dos fatos. A nossa evolução

biológica reclama a garantia da evolução social. Estamos condenados à civilização. Ou progredimos, ou desaparecemos. A afirmativa é segura. (CUNHA, 2002 p.26).

O Brasil não é para principiantes. Ele não se reduz facilmente aos modelos explicativos do ocidente e sua experiência ainda não havia encontrado eco na linguagem dos homens. Talvez a percepção de dificuldade tenha levado Euclides a se encostar em referenciais canônicos como Aristóteles ao pensar que, naquelas zonas tórridas da terra, a vida racional não poderia prosperar, porque o calor dos sertões traria consequências fisiológicas nefastas ao sistema nervoso central.

A seleção natural, em tal meio, opera-se à custa de compromissos graves com as funções centrais do cérebro, numa progressão inversa prejudicialíssima entre o desenvolvimento intelectual e o físico, firmando, inexoravelmente a vitória das expansões instintivas e visando o ideal de uma adaptação que tem, como conseqüências únicas, a máxima energia orgânica, a mínima fortaleza moral (CUNHA, 2002, p.57).

Esse colapso das funções superiores do cérebro aliado a um paralelo fortalecimento das zonas vegetativas não teria ocorrido no sul do país ou nos litorais. A dialética entre o gaúcho e o jagunço seria um sinal de uma divergência nacional mais profunda que misturariam elementos etnográficos, climáticos, fisiológicos e históricos. Euclides arroteia a experiência do Sertão. Ele está lutando para encontrar um ponto hermenêutico seguro para que essa experiência não destrua seu discurso.

Nitidamente no começo de seu relato ele não sabe o que está acontecendo na intimidade de sua linguagem. O Sertão está atuando, eclodindo, se preparando para construir sua ruptura. Na trajetória da linguagem de Euclides a figura de Antônio Conselheiro aparece antes que a descrição da guerra possa começar a se consolidar no texto. O Conselheiro é retratado como um homem inteligente, mas sem cultura. Um asceta que come pouco e veste roupas de algodão, que prega e reza ladainhas.

O Conselheiro de Euclides não é um profeta no sentido clássico. O

termo que vem do grego (*profetès*) identifica personagens entusiasmados (do grego *Enthousiasmos*, que significa “ter o deus dentro”). Esses personagens mudavam na medida em que se tornavam *en theô* (“com o deus dentro”) e passavam a vaticinar. Sua função na antiga religião pagã era a de servir como um vaso comunicante da divindade. Profetas gregos eram figuras que, fora do estado padrão de consciência permitiam que o deus falasse pela sua boca.

Um entusiasmo desse tipo poderia ser produzido por cerimônias rituais dos velhos mistérios, como os de Dionísio que utilizavam plantas de poder, ou mesmo em estados de transe como o que possuía a Pitonisa no oráculo de Delfos.

Não é esse o sentido profundo que a figura do Conselheiro de Euclides assume. Ele pode ser entendido como um profeta, mas de outra natureza. Euclides deixa isso evidente quando descrevendo: “É o permanente refluxo do cristianismo ao seu berço judaico” (CUNHA, 2002, p.109).

O profeta bíblico difere fundamentalmente da figura pagã do *profetès* pelo fato de que seus vaticínios não são postos em função de respostas a demandas puramente privadas.

O profeta bíblico, assim como o profeta helênico é um entusiasmado, um homem que comunga de um estado alterado de êxtase místico, mas suas funções no corpo da política judaica são muito distintos daqueles dos antigos gregos.

Enquanto na Grécia o profeta tinha um interprete, um hermeneuta sacerdotal que intermediava o contato dos seus vaticínios enigmáticos com o público, no mundo judaico o profeta falava diretamente ao povo.

O entusiasmado grego não tinha o poder político do profeta judaico. Sua zona de influência política estava minada pela presença de uma organização coletiva baseada em um conjunto de quatro grandes forças, o Rei-sacerdote, o Rei guerreiro, a assembléia dos guerreiros e a assembléia dos sacerdotes.

A conexão direta com o povo fazia do profeta judaico, desde o tempo de Moisés, um líder político carismático, um pastor das multidões. O entusiasmo profético, no campo do judaísmo antigo, mantinha a unidade do povo de Israel através de uma constante lembrança dos requisitos da Lei.

Por isso, ao se deparar com a figura do conselheiro, Euclides se confronta com um dos fundamentos de seu próprio discurso, um dos

refluxos fundamentais de sua própria linguagem, da própria tradição católica do qual ele emerge.

Ele diz sobre o líder de Canudos: “O retrogrado do sertão reproduz o fáceis dos místicos do passado (...) está fora do nosso tempo” (CUNHA, 2002 p.107).

Estar fora do tempo não é uma possibilidade física, mas uma realidade da linguagem. O tempo de Euclides não é o tempo do Conselheiro porque o Sertão não é um lugar que acompanha o tempo do mundo. A experiência do Sertão, antes de ser uma mera experiência geográfica, climática ou botânica, como parecia fazer crer o discurso inicial de Euclides é uma experiência de tempo, de um tempo da linguagem que decai para um estagio arcaico e profundo, latente, presente de modo oculto na própria modernidade da qual Euclides aparentemente faz parte.

Em Hegel (KOJÉVE, 2002), a religiosidade se caracteriza essencialmente como um *Entzweinug*, um “estar-entre”, uma separação da unidade da consciência que opõe o Eu empírico, que é finito e está lançado no mundo e um Eu Transcendental em conexão profunda com Deus. O *Dasein* (existente, o Ser determinado espaço-temporalmente) puxa a consciência do homem religioso para um espaço e um tempo. A Transcendência do entusiasmo de ter Deus dentro leva essa mesma consciência a um estado de tensão.

Essa tensão constrói uma consciência duplicada, incapaz de enfrentar esses dois elementos contraditórios. A moral do escravo encontra nesse tipo de religiosidade que nega o mundo sem conseguir sair dele um escape de um conflito mais profundo. A dialética do Senhor e do Escravo nas sociedades antigas leva a uma relação de codependência entre opressor e oprimido. As fundamentações morais aristocráticas do mundo antigo constroem um ambiente no qual o escravo não consegue enfrentar diretamente seu Senhor porque precisa dele para viver como escravo.

O cristão tenta então escapar dessa impossibilidade a partir da transcendência religiosa. Toda uma mitologia gnóstica nasce a partir dos indícios de que a criação não funciona direito, de que as coisas estão fora da ordem e de que nossa realidade nasce a partir da maldade ou da imperícia de um demiurgo mal intencionado ou incompetente demais para criar algo perfeito, que escape do escândalo ontológico do mundo.

Hegel pensa que há uma perspectiva de progresso no homem que nega a transcendência. O peso do mundo não é mais carregado como um

fardo. O homem suporta e mergulha na ação transformadora do real.

O Estado supera então o Cristo como mediador da consciência cindida (KOJÈVE, 76) e o elemento de ligação entre os homens, antes de ser a espécie, como nos animais, ou a família (como ocorre no paganismo tradicional) passa a ser o povo, representado pelo Estado-nação. “O homem difere do animal porque é cidadão (*Bürger*). Só pode realizar-se como homem por meio do povo organizado como estado” (KOJÈVE, 80).

Esse mesmo Hegel entende que na tragédia clássica emerge um conflito que opõe dois níveis de existência e não dois impulsos antagônicos. O agente trágico não se reconhece como criminoso, mas como um injustiçado, um oprimido que é punido não por sua paixão, por seu descontrole, por seu *pathos*, mas sim por ter agido em função de um dever para com um estado de consciência que se manifesta em sua linguagem.

Parece claro que quando Euclides traz Conselheiro para dentro e seu discurso ele está jogando com diversas categorias hegelianas ao mesmo tempo. Não se pode pensar que o positivismo que o formou na escola militar tenha passado longe da influência filosófica de Hegel, hegemônica na Europa do século XIX.

Mas será o Conselheiro de Euclides um personagem trágico como a Antígona de Sófocles?

Há um Conselheiro criminoso do discurso oficial. Há um Conselheiro trágico de um Hegel do século XIX, lido a partir do empréstimo das ideologias militares da Escola de Engenharia das quais Euclides conscientemente parece fazer parte. Mas existe um Conselheiro que dorme no meio da linguagem dos Sertões, um Conselheiro que ameaça o próprio discurso de Euclides na medida em que a narrativa da guerra vai avançando.

O Conselheiro do profetismo judaico não é o Conselheiro cristão vitimado por uma consciência infeliz, cindida entre um mundo empírico e as realidades transcendentais do entusiasmo. Essa consciência infeliz se volta contra o próprio discurso de Euclides e seu mal estar diante da experiência do Sertão é o sintoma de que ele mesmo é esse Conselheiro cristão.

Hegel parte o cristão em três. Ele oscila entre o mundo do *Arbeit* (trabalho), do *Dienst* (dever) e do *Fucht* (angústia). Como aponta Alexandre Kojève em seus cursos introdutórios realizados entre 1933 e 1939:

A despeito do fato do cristão saber que ele criou esse mundo, ele se sente estranho nesse mundo. Ele precisa apossar-se desse mundo, tornar-se senhor dele. O mundo cristão é uma longa revolução, pela qual o cristão procura estabelecer-se no mundo, no aqui-na-terra, do qual no início ele fugia” (KOJÈVE, 2002 p.65).

Segundo Kojève o processo por meio do qual o cristão da consciência infeliz se torna o burguês moderno do mundo industrial é claro no discurso de Hegel. O discurso de Euclides não se afasta de um discurso do mesmo tipo porque a experiência de seu mundo não se afasta desse mesmo acontecimento de linguagem que Hegel identificou em sua Fenomenologia do Espírito (1999). O cristão se torna o burguês Republicano quando sua consciência cindida se mistura ao mundo que antes ele negava.

O esforço do trabalho mediado pelo senso de dever leva a outro tipo de angústia que se torna latente no discurso do burguês que um dia foi cristão. O conflito do cristão não é mais um conflito trágico porque se torna um conflito consciente. A tragédia sede lugar para a comédia porque há uma possibilidade para a solução do conflito da consciência cindida do homem religioso na medida em que o discurso deixa à mostra esse conflito. A guerra é então a medida da consciência do homem burguês no sentido de que é na guerra que o conflito se torna evidente e que o impasse da sua própria consciência infeliz se manifesta como solucionável.

Se o poeta pagão da floresta ou o profeta judaico do deserto não podem solucionar o conflito do homem religioso justamente porque não têm como trazer para dentro do seu discurso a guerra e o conflito; no momento em que o cristão se torna o burguês moderno, essa guerra eclode no discurso e se faz surgir no mundo que é construído a partir desse discurso.

Euclides ainda não sabe, mas quando ele encontra o Conselheiro em sua linguagem, nos momentos que antecedem a eclosão da guerra, ele está prestes a vivenciar nos seus próprios termos a possibilidade da solução do seu próprio conflito. A possibilidade de uma solução para a cisão de sua própria consciência cristã e burguesa.

Mas, o Sertão não é um acontecimento condescendente com a linguagem daqueles que o experimentam. Euclides não iria passar pela guerra sem sentir seus efeitos.

A missão mística de Antônio Conselheiro aparece em um primeiro

momento na linguagem de Euclides como uma rebelião tosca, misturada com seu refluxo em direção ao judaísmo e seu paradoxal sincretismo com elementos indígenas e africanos. Ela eclode como uma missão que busca reviver “(...) os estigmas degenerados das três raças” (CUNHA, 2002, p.118).

Em carta datada de 13 de Outubro de 1908, Euclides da Cunha lamenta-se ao historiador argentino Augustin de Vedia sentindo que os efeitos da experiência do Sertão na sua linguagem ameaçavam sua obra: “Repugna-me entretanto, admitir que tinha chegado a um ponto culminante, restando o resto da vida para descê-lo” (VENTURA, 2002, p. 21). O ápice linguístico de Euclides também foi motivo para a desconstrução de seu ideário hegeliano. A desconstrução desse ideário não se deu, no entanto, em função da experiência do sertão, mas de uma apropriação de um aspecto dessa experiência que foi elencado por Euclides à categoria de todo.

Em 1880, Teodoro Sampaio percorreu o interior da Baía com a comissão Milnor Roberts para a preparação de obras de uma estrada de ferro (VENTURA, 2002, p. 165). A leitura que Euclides faz da terra sertaneja e que ele apresenta no começo de sua narrativa é retirada dos textos de Sampaio. A simbiose entre o homem e a terra, marcada pela imagem de uma natureza que se contrapõe ao avanço das tropas é um tropo naturalista recorrente em toda a literatura de entrada nos sertões, desde o tempo da guerra dos bárbaros quando, no século XVII Domingos Jorge Velho veio massacrar o povo do cacique Canindé na serra Rajada, entre Acari e Carnaúba dos Dantas, no Seridó potiguar.

Antes de viajar ao sertão, Euclides publicou alguns artigos no Estado de São Paulo (VENTURA, 2002, p. 30) relacionando a derrocada de Moreira César com acontecimentos da revolução francesa de 1789, como o caso de Vendaia, uma região da França na qual camponeses monarquistas teriam se embatido contra as forças da revolução republicana iluminista.

Foi a violência do massacre, a inexpugnável crueldade da guerra, percebida em ecos e sombras acústicas, sinais de fumaça e cheiro de carne queimada, que fez com que o modelo hermenêutico construído a partir de referências terceirizadas e condicionado pela formação hegeliana de Euclides viesse abaixo.

Antes de se deparar com o cenário da guerra Euclides controlava a experiência do sertão, a partir de suas (pre) concepções hermenêuticas. Isso não é assim tão notável já que a experiência do sertão ocorre

fundamentalmente na linguagem.

O fato é que Euclides tenha pautado todos os momentos iniciais da sua narrativa a partir de textos e não de uma permanência no ambiente geográfico do sertão.

Não estou tornando sem valor os momentos iniciais de Os Sertões simplesmente pelo motivo de que Euclides tenha extraído sua narrativa de uma leitura de gabinete. Não se trata de questionar ontologicamente a pertinência de seu discurso.

O fato é que, antes de viajar à Canudos a experiência do Sertão está domesticada. Ela é contida sobre as grades de uma percepção anterior que projeta um Sertão que se encaixa plenamente em um modelo proposto pelo hegelianismo do século XIX. O gabinete não ameaça a (pre) estrutura hermenêutica de Euclides. Ele é um ambiente de segurança semântica e sintática.

A experiência da guerra muda tudo. Uma mudança na linguagem, um desmonte das categorias mentais pré-existentes ao contato com o ambiente de linguagem que gerou o Conselheiro e seus seguidores.

Essa mudança faz com que Euclides seja pego em uma armadilha mortífera.

Entre Hegel e a morte, Euclides escolhe a morte.

Não porque essa escolha tivesse mais a ver com suas opções ideológicas, ou metafísicas, mas simplesmente porque a antevisão do morticínio em Canudos interrompe o fluxo do discurso terceirizado, encaixado no modelo hegeliano no qual Euclides havia sido formado.

Euclides não assistiu ao massacre. Ele retirou-se do cenário da guerra dois dias antes do fim do conflito (05 de Outubro de 1897). O fatalismo trágico, a visão romântica da natureza como o entorno do homem, o evolucionismo racial, a confiança no curso da história, a impossibilidade de se perceber a natureza exata do verniz civilizatório, tudo isso é posto em questão na medida em que os sinais do massacre eclodem na linguagem de Euclides.

A matança é vista como um recuo histórico. Um momento onde a força da civilização é tragada pela natureza selvagem e primitiva dos sertões. Euclides não sabe o que está acontecendo com seu discurso na medida em que o momento do massacre se aproxima. Ele não consegue compreender que a barbárie está conectada intimamente com a civilização. Ele não suporta a ideia de que aquela brutalidade, aquela



violência, aquele morticínio sombrio, seja um aspecto do mundo civilizado e não a falência deste mesmo mundo engolido por um sertão irreduzível.

A máquina hermenêutica hegeliana não permite que a violência da história se torne um substrato tão poderoso de barbárie quanto a secura do entorno sertanejo. A guerra vence Euclides e sua experiência do sertão se torna a experiência da guerra.

Talvez por isso ele não tenha conseguido se confrontar, nem retratar a imagem do massacre. O uso de metáforas de cabeças de frade espalhadas pelo solo seco do sertão como uma alusão as cabeças cortadas dos sertanejos bem pode ser vista como um sinal de “decoro trágico”. Uma referencia literária aos momentos de pudor de trageógrafos como Sófocles, Esquilo ou Eurípedes que insinuavam a violência ao invés de mostra-la escatologicamente.

È fácil para Euclides culpar o sertão pela vitória da morte sobre o mundo de Hegel. Nosso autor, um homem do século XIX, não havia ainda vislumbrado, como Nietzsche em seu delírio sifilítico, o horror que a civilização pode produzir.

Euclides até toca nesse paradoxo quando entende a guerra de Canudos como um refluxo da história:

Insistamos sobre essa verdade: a guerra de Canudos foi um refluxo em nossa história. Tivemos, inopinadamente, ressurreta em armas em nossa frente, uma sociedade velha, uma sociedade morta, galvanizada por um doído. Não a conhecemos. Não podíamos conhece-la. Os aventureiros do século XVII, porém, nela topariam relações antigas, da mesma sorte que os iluminados da Idade Média se sentiam à vontade nesse século, entre os *demonopatas* de Varzenis ou entre os *Stundistas* da Rússia. Porque essas psicoses epidêmicas despontaram em todos os tempos e todos os lugares como anacronismos palmares, contrastes inevitáveis na evolução desigual dos povos, patentes sobretudo quando um largo movimento civilizador lhes impele vigorosamente as camadas superiores. (CUNHA, 2002, p. 126)”

Mas ele não consegue avançar sobre esse paradoxo para muito além dos limites do seu próprio arcabouço litorâneo. Ele precisa manter a dicotomia. Precisa afirmar que o sertão é um outro mundo, que ele ainda

é a manutenção de um outro tempo e que, de um modo ou de outro, aquela é uma guerra entre estágios cronológicos discrepantes de uma mesma barbárie, posta em lugares distintos do fluxo da história.

Euclides tem alguns momentos de vislumbre de uma porta de saída da armadilha metafísica na qual Hegel o aprisionou. A certa altura da sua narrativa ele vê na própria guerra (CUNHA, 2002, p.158) o elemento interior que contém o paradoxo daquela arte sombria. Sobre uma arquitetura técnica e racional, modelada pela teoria da ciência militar do combate, esconde-se a selvageria primitiva de um banditismo arquetípico, fundamental, que desconstrói o verniz civilizatório da empreitada republicana mostrando que as dicotomias entre o mundo dos jagunços e dos soldados pode ser um só mundo, como se em uma fusão de linguagem o sertão subitamente surgisse como substrato fundamental de toda experiência humana possível.

Mas a percepção desse paradoxo, que foi evidentemente motivo de grande escândalo para os pensadores europeus após a primeira guerra mundial e mais intensamente após o holocausto, não pôde dar a Euclides as chaves para que ele pudesse escapar da ratoeira metafísica de Hegel.

Ele refluí novamente para as dicotomias dialéticas e volta a seu modelo hermenêutico original apontando para o fato de que o grande paradoxo da guerra parece ser o de uma disputa entre táticas prussianas, mecânicas e racionalizadas e os violentos arroubos românticos dos combatentes latinos.

Novamente Hegel parece querer se impor ao sertão. Novamente a experiência do sertão tenta ser domesticada a partir de uma dicotomia de culturas, etnias, táticas militares, épocas históricas discrepantes, naturezas diversas em choque.

O “anacronismo étnico” dos jagunços sertanejos, esses “patrícios retardatários” não parece ter sido compreendido pelas forças da modernidade e a modernidade que escandalosamente usa a barbárie para se impor parece ter sido derrotada pelas forças caóticas do sertão.

Euclides tangenciou a experiência do Sertão. Ele vivenciou em sua linguagem as reverberações do acontecimento do sertão como uma náusea, um refluxo assustador, um massacre terrível, uma desconstrução do mundo, um massacre hediondo, um assombro, um crime, uma desconcertante loucura das nacionalidades.

O grande impasse presente no livro *Os Sertões* se encontra no fato

de que a guerra, que liberta Euclides do gradeado de sua hermenêutica hegeliana, também o afasta da experiência do Sertão porque desvia seu olhar na superfície da linguagem, em direção a uma nauseante assombração de morte e passamento.

Isso, obviamente não desmerece a qualidade literária do texto, nem minimiza sua importância no quadro de referências que ajudou a formatar uma imagem do Brasil no século XX.

Apesar de necessário a uma melhor compreensão do acontecimento do Sertão, o livro de Euclides não é suficiente para dar conta da experiência de linguagem sertaneja. Se compararmos inclusive com outros autores como Guimarães Rosa, Miguel Círiolo ou mesmo Oswaldo Lamartine de Faria, podemos mesmo pensar que *Os Sertões* é um livro que nos mantém a uma distancia segura da experiência do Sertão.

Ele nos preserva, na medida em que nos espanta e nos assombra. Ele nos mantém, ao mesmo tempo em que nos arrasta, em um primeiro momento, para as categorias hegelianas e em um segundo momento para o absoluto delírio heraclítico da guerra.

Como em um choque fronteiro, somos convidados a entrar nos Sertões e somos carregados pela genialidade do estilo de Euclides através de um passeio cinematográfico por um mundo separado de nós pela tela hermenêutica que nos protege da avassaladora experiência do Sertão. Mesmo quando a guerra aparece, o Sertão está lá, sob nossas vistas, mas a uma distância segura de nossa linguagem, como um acontecimento filtrado, por um autor central do cânone literário brasileiro. Um ator forte demais para se deixar sacrificar pelo fluxo da linguagem, misturada pelas aterradoras experiências humanas, em meio ao mundo da vida.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

VENTURA, Roberto. **Os Sertões**. São Paulo: Publifolha, 2002.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito - Parte I**. Tradução Paulo Meneses e Karl-Heinz Effen. Petropolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia do Espírito – Parte II**. Tradução de Paulo Meneses e José Nogueira Machado. Petropolis: Vozes, 1999.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à Leitura de Hegel**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: UERJ/Contraponto, 2002.

# A ARTE POPULAR COMO CAMPO DE EXPRESSÃO DAS IDENTIDADES LOCAIS

Suély Gleide Pereira de Souza<sup>8</sup>

A Arte é inerente ao homem, é parte constitutiva da sua história apresentando-se em manifestações que refletem o contexto social do momento em que esse homem está inserido. Sabedores então de que arte é cultura, o estudo da produção artística de um povo é uma forte fonte de conhecimentos referentes aos acontecimentos sociais, políticos e econômicos desse grupo, desse lugar, em cada época.

A reflexão em torno do cotidiano como fonte de produção cultural se torna imprescindível como possibilidade de uma educação para a liberdade. Uma educação que incite o entusiasmo e a vitalidade e que seja compreendida como uma tentativa constante de mudança de atitude. (FREIRE, 1983:83)

Na atualidade, é característica da produção artística a grande disposição para a experimentação, deste modo, os artistas têm a liberdade de realizarem uma verdadeira hibridação de linguagens, materiais e tecnologias. Essas experiências aparecem em forma de instalações, performances, imagens, textos e entre outros. Neste mesmo contexto a arte popular vem ganhando prestígio e passa a ser conhecida em todo país.

A Arte Primitiva e Arte Ingênua ou arte NAIF (a palavra naif é derivada do latim *nativus*, que significa nativo, no sentido de natural, original, inato. Com origem francesa, a expressão *naif* significa *ingênuo*) são modos de ver e representar que, por vezes, podem ser comparados às produções de uma criança. Portanto, este tipo de representação artística popular é desenvolvida, frequentemente, por artistas autodidatas que possuem grande capacidade de expressar as cenas e fatos da vida cotidiana, das festas, e crenças populares.

---

8 Suély Gleide Pereira de Souza é professora de Artes do IFRN-Campus Central. Licenciada em Educação Artística pela UFRN e Especialista em Ensino da Arte pela UFRN. Email: [suely.gleide@ifrn.edu.br](mailto:suely.gleide@ifrn.edu.br)

São essas obras chamadas de ingênuas, pelo fato de seus artistas não se utilizarem de regras de perspectiva ou técnicas de pintura mais sofisticadas. Mas, apesar da suposta falta de erudição, esta arte é muito apreciada por turistas e colecionadores estrangeiros, que nela vêem características próprias da criatividade do povo, no nosso caso, o povo brasileiro.

O autodidatismo, normalmente comum a esses artistas populares, permite, por vezes, uma grande liberdade e independência, que, quando aliadas ao talento e criatividade, fazem com que estes produzam obras com ampla originalidade.

Outra característica dessa “contemporaneidade” nas artes é que os artistas não mais se organizam em grupos para desenvolverem uma proposta conjunta. Cada um tem sua trajetória particular, específica e pessoal. A descontinuidade, a novidade, a ruptura, o efêmero, o descartável, o transitório se incorporam definitivamente ao fazer artístico, cujo produto tem duração restrita.

O público, acostumado à arte tradicional se sente perplexo diante dessas manifestações e experiências que exigem sua participação, envolvimento e até mesmo sua co-autoria. As próprias definições do que seja a natureza da arte, do que sejam as instituições que tratam da arte (escolas, museus, patrocinadores, exposições, mercado...) se vêem questionadas e criticadas.

Estudos atuais sobre Identidade Cultural, embora que complexo e pouco compreendido pelas Ciências sociais contemporâneas, vem sendo cada vez mais necessários, tendo em vista que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades, essas mudanças vem fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, religiosidade, localidade e nacionalidade.

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada, completa segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2004:13 )

A Arte, como parte constitutiva dessa sociedade, dessas culturas vem transformando-se, e, a cada dia nos deparamos com uma produção artística híbrida no que diz respeito à representação de “culturas”. Os

artistas, em especial os representantes da Arte Popular, mesmo os mais “ingênuos” representantes da Arte Naif, tem uma visão, hoje, do mundo de forma globalizada, ocasionando mudanças bem marcantes em sua arte, que outrora tinham como temáticas principais o cotidiano de sua “aldeia”- localidade onde vivem.

O acesso facilitado às informações, a vivência em uma nova concepção de sociedade que é, por definição, sociedade de mudança constante, rápida e permanente estados de transformação, faz com que os artistas, de uma forma geral, sejam atravessados por diferentes divisões e antagonismos sociais que por consequência disto, apresentam uma variedade de diferentes “posições do sujeito” – isto é, uma diversidade de identidades.

Muitos estudiosos da cultura, devido ao inevitável processo de globalização na sociedade contemporânea, têm visto o mundo como “Um só lugar”, ou seja, sugerem que essa sociedade tende a se unificar, anulando as diversidades e as culturas regionais.

Outras correntes de pensadores como Geertz e Hall, por exemplo, afirmam que essa tão “famigerada” globalização vem provocando uma redescoberta das particularidades, das diferenças e dos localismos. O processo de globalização proporciona uma inter-relação entre as culturas, e estas se interceptam, acontecendo uma troca de influencias entre elas, provocando um reconhecimento, uma valorização da tradição e um fortalecimento dos regionalismos.

A identidade cultural, neste contexto de globalização, é vista como uma forma de identidade coletiva, fazendo os indivíduos se sentirem mais próximos e semelhantes, ao mesmo tempo percebedores das diferenças culturais, acontecendo assim um processo de revalorização das particularidades e dos localismos culturais ao mesmo tempo em que são incorporados hábitos, costumes e valores de outras culturas onde são estimuladas uma reestruturação ou mesmo reinvenção da identidade cultural.

Stuart Hall, um desses estudiosos da cultura, supracitados, afirma que as representações da cultura popular não são estáticas e introduz importantes reflexões sobre as questões das identidades culturais e a relação destas com a modernidade e com os impactos causados pela urbanização e pela introdução, no âmbito das comunidades, de novos referenciais estéticos e socioculturais. Ele afirma que as identidades

estão em constante deslocamento. Até os grupos de pertinência sofrem mutações, modificando o modo como os referenciais estéticos e morais se estruturam.

A partir desse autor, podemos fazer uma análise dessa crise na pós-modernidade, que traz consigo uma fragmentação das identidades culturais. O mesmo faz-nos perceber que até bem pouco tempo, estas identidades eram sólidas localizações, nas quais os indivíduos se encaixavam socialmente, mas hoje elas se encontram com fronteiras menos definidas que provocam no indivíduo uma crise de identidade.

Outro autor nos apresenta duas ideias a cerca de cultura. Geertz (1989), em sua obra “Interpretação das Culturas”, diz que a cultura não consiste em complexos de padrões concretos de comportamentos, costumes, usos, tradições e hábitos como tem sido visto até hoje, e sim como um conjunto de mecanismos de controle, ou seja, planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) para governar o comportamento. A segunda ideia sobre cultura, defendida por ele é que o homem é dependente de tais mecanismos de controle, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento.

Geertz (1989), também nos mostra que assim como a cultura nos modelou e ainda esta nos modelando como espécie única, ela nos modela como indivíduos separados. Logo, nós não temos um ser sub-cultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido.

Dentro desta concepção de cultura está a diversidade que acompanha a formação do povo brasileiro e originam suas várias caras, várias artes, vários corpos que revelam riquezas da mais pura miscigenação étnica, produzindo um sincretismo celebrado no dia a dia desse país cheio de sentidos e intenções. Na tentativa de enriquecer esse diálogo com o leitor, faremos um breve relato sobre algumas manifestações artísticas populares da cultura potiguar:

O artista popular Antônio Santana, da Cidade de Ceará Mirim/RN nos impressiona pela sua capacidade de representar em um só tema, uma diversidade de significados carregados de valores dos diversos seguimentos da cultura, onde está expresso ali não mais uma identidade cultural e sim o hibridismo rico de culturas distintas.

Os seus santos são moldados conforme a imaginação e pesquisa do artista. Um São Francisco ora pode aparecer gordo, pequeno e com um bezerro nos ombros, parecendo uma figura barroca, ora pode ser esguio,

quase esquelético carregando nas costas um lagarto com calda estirada até os pés, remetendo-se as estereotipadas personagens da cultura nordestina.

A Santa Ceia, obra esculpida em miniatura, que se transformou na sua marca, tem seus santos católicos, por vezes, substituídos por orixás de Umbanda e ou até mesmo personagens da política local e Nacional. Todas as suas peças são esculpidas com peças rudimentares como lâminas de facão ou serra. A Matéria prima varia entre a argila e a madeira, bem como outros que são incorporados a estes.

Esse artista carrega consigo os traços da cultura do seu lugar de origem e suas tradições, mas esses traços dialogam, ou seja, são interconectados com elementos de outras culturas, e, esse hibridismo, esse sincretismo, essa fusão entre diferentes tradições culturais da à estética perfeita da sua criação. *“Não gosto de parar no tempo. A arte é dinâmica”*, diz o artesão.

Para Barreto (1996), escritor Sergipano:

O povo brasileiro adotou o sincretismo como método de apreensão do conhecimento. A originalidade da cultura brasileira decorre do sincretismo de todas as influências e vivências. (...) O homem brasileiro na história do Novo Mundo é, na esteira do tempo, o homem do paraíso ou da natureza, o índio do romantismo, o negro que o mesmo romantismo tutelou culturalmente, respaldado pelas novas teorias científicas que refugavam os preconceitos, o mestiço suspeito e estigmatizado, e é, também, o homem do conhecimento, da arte sincrética, da cultura e do pensamento, construindo uma perspectiva própria de liberdade de expressão, sem apagar as marcas do passado. (BARRETO, 1996:25)

O romance de Dona Eudoxia, por sua vez, a despeito de suas formas poéticas tradicionais, como a métrica e a rima que caminham por séculos a partir dos romances medievais não nos leva, exclusivamente, ao passado.

Em 1953, Dona Eudoxia concluiu *“A Trama da Família Baianos”*. Sem se contentar em repetir as canções que ouvia de outras romancesiras, sem querer apenas reproduzir a tradição que nos conecta com o medievo ibérico, Dona Eudoxia criou sua própria narrativa, seu próprio mito particular, cheio de tropos tradicionais, marcado por histórias que



emergem do universo do cordel e do largo inconsciente coletivo dos sertões nordestinos como as dos ciganos que roubam crianças, das moças raptadas para casar, da luta dos heróicos namorados contra as forças dos pais das donzelas que se opõe ao casamento.

Mas esses velhos tropos dos romances tradicionais aparecem em um mundo tecnológico, cercado de máquinas, aviões, viagens para o estrangeiro, ordens militares em um cenário que vem de um imaginário radiofônico e cinematográfico que invadia as cidades nordestinas nos anos quarenta e cinquenta.

No que se refere às manifestações dançantes da cultura popular, podemos ver expressa nestas, valores, crenças e saberes étnico-culturais. E a partir daí dar-se então a experiência estética, ou seja, a assimilação/aprendizagem através do sensível, logo o diálogo estabelecido entre os indivíduos faz emergir a construção de saberes.

As danças populares, retomam a história e a cultura de uma região, estado ou país, definindo-se em uma estética e um estilo muito próprio e autêntico e esses elementos da tradição são passíveis de re-significações no contexto cultural presente. Essas manifestações podem propiciar um conhecimento sobre a história étnica da comunidade, não de forma puramente saudosista e sim com o intuito de cada indivíduo se perceber parte da história, incorporados juntamente com tantos outros elementos que constroem a identidade individual/coletiva de cada sujeito.

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. (DAOLIO, 1995:53)

Os brincantes do Boi de Reis Pintadinho de São Gonçalo do Amarante/RN, hoje em sua maioria adolescentes, parecem não se dar conta das profundas transformações ocorridas na representação deste folguedo. Muitos sentem que as mudanças no velho ritual, derivado de um entorno marcado pela ruralidade, que duravam dez a doze horas de música, dança, bebida e comida, são perdas irreparáveis do boi.

No entanto, o interesse da comunidade pelo folguedo, especialmente das crianças, mostra que é possível repensar o lugar do Boi em um contexto contemporâneo, marcado pela urbanidade e pelo advento de novas formas de vida, cercadas pelo contato de novas mídias e de novas informações cênicas, poéticas e musicais. Antes de preservarem o Boi como uma reminiscência, congelada em um molde folclorístico, marca morta de um mundo que se decompôs com o advento da urbanidade e da sociedade globalizadas, o Boi Pintadinho aponta para outro espaço para a tradição do Boi de Reis em nosso estado.

O Congo, auto encontrado aqui no estado, vem sendo apresentado desde trezentos anos passados. É uma espécie de teatro, onde o espectador precisa imaginar o cenário evocado - os reinos africanos de outrora: Os reis orgulhosos e seus fiéis guerreiros. Todos os personagens assumem papéis dramáticos. A narrativa se dá a partir de temas religiosos e temas sociais, como o amor, a escravidão, o trabalho e costumes antigos.

Embora existam diversificações no enredo, variando de região pra região, levando a se criar sinônimos: Congo(s), Congada (s), pretinhos-do-congo, etc. Em todos, é possível identificar as raízes formadoras (embaixadas e nações africanas), mantendo o mesmo fio condutor, ou seja, as características gerais que permitem identificar o folguedo como um Congo. Desde o Brasil colônia, elegia-se entre os negros, um rei e uma rainha, cargos honorários, aceitos pela igreja e apoiados pelos senhores escravocratas. O régio casal de negros era escoltado por seus companheiros de senzala até a igreja onde acontecia a coroação, com muita música e dança estas, por sua vez, variavam de acordo com as etnias africanas e influências regionais.

Rufas, rabecas e maracás fazem o fundo musical, juntamente com as cantigas que ora são; toadas de viagens, outras louvores a virgem do Rosário (Nossa Senhora do Rosário) ou louvações ao nascimento do Messias, e, em muitos momentos, cantos de chamadas de atenção aos moradores do lugar. Há também a presença de cantigas de possível inspiração totêmica e cantares lúdicos irônicos. A variedade de peças cantadas é imensa e se sucedem até o momento da representação das embaixadas, ponto alto do folguedo.

Ao questionarmos alguns brincantes do Congo de guerra, da comunidade de Tabuão no município de Ceará Mirim/RN, sobre a sua dança, obtive as seguintes respostas: “Estamos perdendo uma batalha, o Congo de Guerra está morrendo. É preciso que a nova geração siga

o exemplo do embaixador, cantando com emoção”. Diz O mestre José Baracho, embaixador do Congo de Guerra e Poeta do Vale do Ceará Mirim. E acrescenta: “A velha Taboão há de ser lembrada”.

O mestre Tião alerta: “Um dia eu morrendo e também o grande José Severino (outro brincante), o grupo Congo perde roteiro, Ceará Mirim perde a cultura, ficando só uma lembrança obscura, de dois velhos bem nordestinos”. Logo em seguida, o “embaixador” José Baracho, acrescenta: “Talvez se acabe os Congos guerreiros, mas, as lutas dos dois Congueiros, ficarão gravadas nesta cidade”.

Sendo indagado ao atual mestre, Seu Tião, sobre o que ele achava da possibilidade de outros grupos darem continuidade à brincadeira, e estes, fazerem alterações na representação, ele respondeu: “Pode mudar as vestimentas, o lugar onde se dança, acrescentar fatos, assim como eu mesmo fiz, ao receber o Congo de calçola do meu pai; ouvi notícias no rádio sobre movimentos revolucionários da década de 30, e acrescentei elementos a este auto, mudando inclusive o nome, passando a se chamar “Congo de Guerra”. No entanto, a jornada (passos da dança), tem que ser mantida, pois esses elementos é que mantém a tradição.”

Este diálogo, percebemos a preocupação dos mestres no que diz respeito à continuidade da sua dança. Bem como a consciência e entendimento das transformações que aconteceram ou possam vir a acontecer, sem perder o fio condutor da narrativa, tendo em vista essa manifestação ser um auto e possuir uma espécie de estatuto que o diferencia de uma dança popular, a qual se apresenta de forma mais livre. Percebemos que há uma cultura viva, que pulsa e se adapta, marcando a atualização da tradição no mesmo ritmo em que se incorporam novos elementos estéticos, formas visuais, tropos retóricos. Os artistas potiguares criam táticas de sobrevivência que garantem um mínimo de preservação e adaptabilidade evolutiva de antigas tradições culturais sem fechar essas mesmas tradições para as demandas do presente.

Romanceiras como Dona Eudoxia Ribeiro, de Santa Cruz, grupos de Cultura Popular como o Boi Calemba Pintatinho (São Gonçalo do Amarante) e o congo de guerra do mestre Tião (Ceará Mirim), não são peças de museu, eles estão vivos, respondendo com sua arte as questões postas pela experiência das suas próprias vidas e do seu entorno, sem perder o fio da tradição. Tem os pés fincados na terra, mas sua criatividade está atendida com o horizonte. Artistas populares são muitas vezes vistos como portais para épocas antigas, canais de contato com as

formas ancestrais da tradição, que repetem de cor velhas cantigas, ecos de um passado profundo que nos conecta com antigos mitos de origem transportando-nos para a África negra, a Europa ibérica, o *magreeb berbere* ou mesmo para uma América anterior a catástrofe da ocupação europeia.

Muito além das explicações científicas, filosóficas ou exotéricas, o corpo humano vive sua infinita capacidade de modificar-se e interpretar-se na simplicidade do seu viver diário. Corpo – cultura – globalização. Somos confrontados, ininterruptamente, por uma gama de diferentes identidades, que podemos reconhecer, valorizar, respeitar, reafirmar e admitir possibilidades de diálogos entre estas. Desta forma, a concepção de tradição se renova.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Teodora A. **Heranças de corpos brincantes**: Os saberes da corporeidade em danças afro-brasileira. Natal: Ed. UFRN, 2006.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GEERTZ, C. **Saber local: Novos ensaios em Antropologia interpretativa**. Trad. Vera Melo Joscelyne. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir. Educação e corporeidade**. Campinas: Papirus, 1994.

HALL, Stuart, **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A p. 07-22 – 11ª edição, 2011.



# A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ATRAVÉS DO DISCURSO DO OUTRO

Guilherme Afonso<sup>9</sup>

Quando criança, nós geralmente escutamos a pergunta “o que você vai ser quando crescer?” Esse questionamento implica alguns pressupostos. Primeiro, temos a ideia de que, quando criança, não somos nada ou não sabemos quem somos ou o que somos. Segundo, temos a ideia de que, adultos, encontraremos uma identidade definitiva e acabada, ou seja, saberemos exatamente quem somos ou o que somos. O sociólogo Stuart Hall mostra-nos que hoje acreditar nisso é ingenuidade, principalmente, em tempos de “Vida líquida”.

O provocativo questionamento “Quem é você” sempre foi motivo de desconforto ou instabilidade. Feita a Sofia Amundsen, em *O mundo de Sofia*, obra de Jostein Gaardner, desencadeou inquietação, campo fértil, para que a história da filosofia desfilasse diante dos olhos do leitor. Mas o que instintivamente se responde diante desse questionamento é tão simplório quanto convencional e cômodo: “eu sou João”; “eu sou Maria”, “eu sou o professor José” ou “eu sou a doutora Paula”. O interlocutor atento percebe que essas respostas normalmente dadas são apêndices de um problema bastante complexo.

Em “A escada de Jacó”, conto de Pablo Capistrano, o narrador-personagem revela como é frágil a nossa identificação pelo nome ou pela voz, fatores simplórios e até traiçoeiros de identidade. Quem já teve a curiosidade ou a necessidade, como a personagem do conto, de digitar o nome no Google verificou como é fácil ter o próprio nome pertencendo à outra pessoa completamente estranha: o típico caso em que o nome e a pessoa se confundem. Quem é quem, afinal? É possível, então, existirem duas pessoas absolutamente iguais? Ou isso apenas seria possível caso houvesse um mundo paralelo? Como diz a personagem: Um mundo além de mim, uma vida diferente da minha, uma história que não seja aquela que eu aprendi a contar a mim mesmo todos esses anos. (Capistrano 2011:11)

---

9 Guilherme Afonso é professor de Língua Portuguesa do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Licenciado em letras pela UNP - Mestre em Linguística Aplicada pela UFRN. Doutorando em Linguística Aplicada pela UFRN. [Guilherem.afonso@ifrn.edu.br](mailto:Guilherem.afonso@ifrn.edu.br)

Diante da ameaça de ser preterido em detrimento do outro – o outro-eu, talvez mais importante e bem sucedido – que está em outro mundo, criado pelo demiurgo que organizou a matéria caótica em busca da perfeição e da eternidade, a personagem, desesperada, assassina o outro para não ceder o seu lugar na existência para ele, [...] há uma excludência entre mim e aquele outro e, pela pesquisa que eu fiz no Google. Tudo indica que não serei eu o escolhido. (Capistrano 2011:30)

Nesse caso, como existe a possibilidade de seleção entre o eu e o outro-eu, pois provavelmente o demiurgo elaborou vários protótipos em busca da melhor ordem, elimina-se a alteridade, ou melhor, nesse caso, a suposta igualdade ameaçadora. A identidade, até pouco tempo, era objeto apenas de meditação filosófica. Hoje o “problema da identidade” é interesse da sociologia, da história, da geografia, da linguística aplicada ou da literatura, por exemplo.

Aqui para analisar a formação da identidade através do discurso, especificamente, do discurso do outro, do discurso alheio em tempos da “Modernidade Líquida”, enfim, para entender como o outro é visto, elaborado ou forjado, parto de uma concepção de linguagem postulada por Bakhtin que subsidia uma concepção de sujeito e de identidade, bem como de considerações acerca da pós-modernidade, berço das identidades fluidas.

## A GLOBALIZAÇÃO E A MODERNIDADE LÍQUIDA

### **Quando o presente é tudo que existe**

Segundo Hall, a globalização implica um conjunto de processos e forças de mudanças que atuam em escala global, atravessando fronteiras nacionais e integrando comunidades a partir de uma nova combinação de tempo-espaço, fazendo, enfim, com que o mundo se torne mais interconectado em realidade, em experiência e em identidades culturais.

Nesse fenômeno, a relação espaço-tempo é acelerada a ponto de percebermos o mundo menor e imediato, já que as distâncias são mais curtas. “*O presente é tudo que existe*” (Harvey, 1989 apud Hall, 1997). A globalização é inerente à modernidade que, de forma intensa, separa o espaço do lugar. O lugar é específico, concreto, familiar, habitado. É nele que somos forjados, moldados, através de práticas sociais específicas; é a ele que nossas identidades estão ligadas. Por sua vez, o espaço é amplo, livre e não-habitado, pois nele transitamos “num piscar de olhos”. Com

a modernidade, os locais são penetrados e influenciados pelo espaço, mesmo que a influência esteja distante.

O capitalismo é um sistema próprio da globalização, pois, desde seu primórdio, é um elemento da economia mundial, cuja lógica é acabar com as fronteiras e ampliar aspirações. É peça fundamental para a ideia de aldeia global, já que proliferou o conceito de consumismo e de neoliberalismo, contribuindo para o efeito de “supermercado cultural”.

É preciso observar, no entanto, que a “homogeneização cultural” não é uma consequência inevitável da globalização, uma vez que, se por um lado, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (Hall, 1997:79), por outro, há também uma fascinação com a diferença, ou seja, existe – ao lado do impacto global – um novo interesse pelo local. Além disso, a globalização é um processo desigual, por isso, apesar de reter aspectos da dominação global ocidental, ela não é capaz de substituir as identidades culturais que são relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo.

A incompreensão desse aspecto da globalização tem levado alguns países, como Inglaterra e França, a se fecharem às pressões da diferença, da alteridade e da diversidade cultural. Evidentemente, essa atitude possui reflexos no Brasil: projetos de lei como o do deputado Aldo Rebelo que propõe a proibição de expressões estrangeiras por lojas, propagandas e meios de comunicação são uma tentativa inócua de proteger a língua, tida pelos puristas, nacionalistas como o baluarte intocável da identidade e da cultura. Isso é perigoso, pois constantemente gera preconceitos e intolerâncias ao que é externo, ao que pertence ao outro.

É nesse sentido que adotamos o questionamento feito por Hall: *A categoria da identidade não é, ela própria, problemática?* Mesmo os movimentos de resistência à globalização autênticos e bem fundamentados - como o liderado por Ariano Suassuna, que busca recuperar e reforçar as identidades nacionais, sobretudo a identidade e a cultura nordestina – estão fadados à exclusão e ao radicalismo: dois aspectos comuns à tirania e à ditadura<sup>10</sup>.

Ponzio (2009) afirma que a ideologia dominante fundamenta-se na categoria da identidade.

---

10 Bauman (1999), como veremos adiante, aponta a exclusão como uma característica inerente à globalização.



O domínio da identidade é tamanho que toda forma de reivindicação se baseia na identificação: ter os mesmos direitos dos que mandam, as mesmas oportunidades, a idêntica vida, a idêntica felicidade de quem ostenta o poder (Ponzio 2009:12).

Assim, partindo desse princípio, os mecanismos de identificação excluem qualquer alteridade. É essa noção de identidade que fundamenta atitudes como a do presidente francês Nicolas Sarkozy ao expulsar, em 2010, 283 ciganos de seu país para a Romênia no intuito de acabar com os “acampamentos selvagens” ou ao ameaçar que criminosos estrangeiros naturalizados devem perder a nacionalidade, como se todos os criminosos na França fossem estrangeiros.

Aqui destacamos duas concepções que tendem a fugir dessas intolerâncias: a *dialogia* (Bakhtin) e a *tradução* (Hall). Segundo Ponzio (2009), a revolução bakhtiniana se baseia na dialogia de uma diferença que está impossibilitada de ser indiferente ao outro. Dessa forma, o nosso corpo e a nossa consciência, apesar da ilusão de pertencer ao eu e apesar de suas individualidades, estão absolutamente ligados a outros corpos e mentes e ao mundo, tanto sincronicamente quanto diacronicamente.

A tradução deve existir sempre que alguém for dispersado de sua terra natal. De acordo com Hall, isso implica negociar com novas culturas sem perder a identidade ou o vínculo com as “raízes”, fazendo as pessoas serem produtos de várias histórias e culturas interconectadas sem, no entanto, se anularem. Essa é uma consequência inevitável da globalização, tendo em vista que hoje não precisamos sair do nosso “lugar”, do nosso local para sermos dispersados. O “espaço” e a dinâmica da integração global com os fluxos e os laços entre as nações nos proporcionam isso.

Nesse aspecto, Bauman (1999) determina que a globalização tanto divide quanto une; “*divide enquanto une*”. Mas o autor chama-nos também a atenção para outra consequência inevitável desse processo: a exclusão. Para alguns, a globalização é sinal de liberdade; para outros, destino indesejado e cruel. Isso porque alguns se tornam globais – exatamente aqueles, como nos lembrou Ponzio (2009) que detém o poder e compõem a ideologia dominante - e outros permanecem na sua localidade o que não é agradável num mundo em que os globais fazem as regras do jogo da vida. Assim, “*Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social*”. Lembremos que essa condição não é, muitas vezes,

uma escolha, mas sim uma imposição de uma série de fatores sociais, históricos, geográficos e linguísticos.

## O DERRETIMENTO DOS SÓLIDOS

O derretimento dos sólidos é um traço indelével da modernidade que encontrou os sólidos esfarelados e enferrujados, portanto, em desintegração. Derretê-los era a solução para se inventar uma nova solidez mais confiável e administrável. A liquidez é a metáfora assumida por Bauman (2001) para retratar a natureza da presente fase, na história da modernidade, da sociedade globalizada.

O espírito moderno considerava a sociedade estagnada e resistente demais para mudar e, conseqüentemente, moldar-se a suas ambições. Assim, era preciso dissolver tudo que resistisse no tempo e contrariasse a passagem da fluidez. Isso implica em profanar o sagrado e destronar o passado e a tradição, revelando a essência transgressiva da modernidade: *a modernidade líquida*.

Ser líquido, uma variedade dos fluidos, demanda uma constante mudança de forma e uma grande mobilidade. O fluido não fixa espaço nem prende o tempo, pois é instantâneo e precisa, por conseguinte, ser datado. Por não se ater a qualquer forma e mudar constantemente, está justamente associado à instantaneidade do tempo e não ao espaço que ocupam brevemente.

Dessa forma, na nossa sociedade líquida - efêmera e volúvel - buscam-se eliminar, em nome dos negócios, “as obrigações irrelevantes”, como a ética, os deveres familiares e os contratempos políticos e culturais. Aqui é a economia e o lucro que importam, restando apenas o nexu do dinheiro, estabelecendo-se, com isso, uma nova ordem – “*immune a desafios por qualquer ação que não fosse econômica*” (Bauman, 2001).

A rigidez dessa ordem – já que tudo o que aconteça no nosso viver torna-se irrelevante em função dela – contraditoriamente é consequência da liberalização, da flexibilização, da fluidez e do descontrole dos mercados financeiros e imobiliário. As formas de poder também são afetadas: deixaram de ser sólidas e passaram a evidenciar traços da liquidez. Então, estão sendo redistribuídas, derretidas e remolduradas. Mas é preciso observar que, apesar de um padrão, ou seja, um molde ser substituído por outro, os novos moldes são igualmente fáceis de derreter: são os “poderes de derretimento”.

Nesse movimento, nós buscamos ser libertados dos velhos padrões para nos realocarmos, nos adaptarmos a novos habitats e sistemas de acordo com a nova ordem. Essa tarefa não é fácil na modernidade líquida, uma vez que os padrões que buscamos para nos guiar na procura de um novo nicho estão cada vez mais em falta, em liquidez.

Estamos deixando “a era de grupos de referência predeterminados”. Os padrões não são mais dados nem precedem a política-vida, mais sim o contrário: os padrões e configurações seguem a vida. Isso que os poderes desceram do nível macro para o micro do convívio social. Chega-se, com isso, a total liquefação dos padrões de dependência e interação. Com a internet, a comunicação e o conhecimento simplesmente fluem. Os gêneros do discurso se criam e se recriam ao bel prazer das necessidades dessa sociedade líquida que cria verdadeiros zumbis – mortos/vivos – como a família, a classe e o bairro. Resta saber, como diz Bauman (1999:15),

[...] se sua ressurreição, ainda que em nova forma ou encarnação, é possível; ou - se não for - como fazer com que eles tenham um enterro decente e eficaz.

## DIALOGIA, SUJEITO E IDENTIDADE

Embora os discursos verbais estudados por Bakhtin e seu círculo tenham sido geralmente de natureza literária, seus trabalhos contribuem e dão bastante suporte para o entendimento de discursos do cotidiano verbais, não-verbais ou verbo-visuais. O aspecto que vai diferenciar Bakhtin de outros pensadores é a sua concepção de linguagem, concebida como essencialmente dialógica e heteroglósica.

O pensador russo compreende que a essência do homem é concebida dentro de suas relações sociais, de sua realidade que inevitavelmente o constitui. Em consequência, a linguagem só pode ser compreendida como socioverbal, utilizada por indivíduos socialmente organizados e que se relacionam uns com os outros.

Portanto, a linguagem é perpassada por vozes sociais e carregada por índices sociais de valor, ou seja, é multifacetada e dialógica. Nos dizeres de Bakhtin (1990:88):

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele de uma interação viva e tensa.

Assim, as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (Bakhtin 1992:314). O mundo é, então, envolto por índices sociais de valor já interpretados. Só o Adão mítico seria capaz de evitar a orientação dialógica, já que ele teria inaugurado a palavra num mundo intocado. Por conseguinte, em qualquer enunciado ocorre uma tensão de vozes alheias cujos limites não são precisos e cuja interação pode encerrar os mais diversos tipos de relação: apoio mútuo, contraposição, polêmica, paráfrase, paródia, identidade, entre outros.

É nesse cruzamento de vozes, nessa heteroglossia dialógica que são constituídos os indivíduos, os “eus”. Estes se realizam no “nós”: as vozes do outro vão se juntar às vozes do eu, não numa síntese, que faria com que uma das vozes emudecesse, com que o outro ou o eu se anulasse, mas numa relação dialética, que permite uma interação simétrica ou assimétrica entre as vozes.

Apesar de Bakhtin não formular explicitamente uma teoria do sujeito, sua concepção de dialogismo e de alteridade serve de base para considerações acerca do sujeito e da subjetividade: é na ideia de enunciação, compreendida como um processo em que o eu se institui através do outro e como o outro do outro, que essa noção emerge. O sujeito bakhtiniano, que se contrapõe ao sujeito cartesiano do “Penso, logo existo”, se constrói na intersubjetividade, que está ligada à alteridade e que, dessa forma, vincula-se à concepção dialógica da linguagem.

Desse modo, como estamos sempre no limiar da relação entre o eu e o outro, nossa constituição não é passiva, nem determinada ou única; é flutuante e ininterrupta. A nossa constituição, então, depende do outro, do discurso do outro, conseqüentemente seria suicídio ou uma forma de nulidade agirmos como o protagonista de “A escada de Jacó”.

Essa ideia bakhtiniana de que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir pode nos servir de suporte para uma concepção de identidade. É justamente na reflexão acerca do sujeito inserido no

mundo para que convergem considerações acerca da identidade feita por autores como Hall, Escosteguy, McLaren e Gyroux, Martin-Barbero e Canclini. Essa também é a complexidade da elucubração sobre a identidade, pois temos de pensar sobre,

[...] os indivíduos e suas identidades pessoais – como nos constituímos, percebemo-nos, interpretamos e nos apresentamos para nós mesmos e para os outros; sobre o deslocamento do indivíduo do seu lugar na vida social e de si mesmo. (Escosteguy, 2001:139)

Além disso, o deslocamento das sociedades modernas abala a referência dos indivíduos, desestabilizando-os. Hall (1997) alerta-nos para o fato de a globalização ser a responsável pelo deslocamento das identidades. Por isso, hoje o sujeito não é mais absolutamente coerente, pois se vê obrigado a mudar a todo momento: sua identidade se altera a partir da forma como somos interpelados e representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Como afirma Hall (1997:13),

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Além disso, devemos ficar atentos ao fato de que hoje a identidade tornou-se politizada. Logo, ela não é automática, mas conquistada, podendo ser igualmente perdida. Isso faz com que, mesmo pertencendo a uma classe ou a uma comunidade, o indivíduo não se identifique com elas. Nesse caso, o nosso posicionamento no mundo reflete a nossa identidade e a diferença passa a ser inevitavelmente um constituinte dela.

## **UM BREVE EXEMPLO SOBRE A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA CIDADE E DE UM BAIRRO: A EXCLUSÃO E A BUSCA PELO PODER**

Como as identidades podem ser conquistadas, temos que dar atenção ao papel das interações nesse processo de composição identitária. Escosteguy (2001), baseado em Hall, Martin-Barbero e Canclini, frisa que devemos ficar atentos à comunicação e aos seus efeitos na cultura

e na identidade nacional. Segundo ele, deve-se verificar a importância que as práticas relacionadas à comunicação têm na constituição de uma identidade.

Dessa forma, Martín-Barbero (apud Escosteguy 2001) indica os meios de comunicação como dispositivos poderosos para o rompimento com uma cultura comum a todos, que agem como mediadores na construção de novas identidades nas cidades, nas regiões e no espaço local. Destacam-se, nos meios comunicativos que interferem na elaboração de identidades, os de massa e as redes eletrônicas.

Isso é observado no processo discursivo da construção identitária da cidade de Santa Cruz no Rio Grande do Norte e do bairro Paraíso, pertencente a essa cidade, especificamente, no discurso dos blogs elaborados por moradores da cidade. Num primeiro momento, verifica-se que os blogs funcionam como meio de informação para a cidade, já que não circula um jornal impresso produzido localmente e que, portanto, trate das questões da cidade de um modo geral.

Porém, logo se percebe que eles são também um espaço de discussão política e ideológica. Mesmo quando o autor do blog se declara imparcial em relação ao tratamento de algum episódio, percebe-se seu posicionamento político-ideológico, como podemos observar, por exemplo, no blog “erivanjustino.blogspot.com”, ao agradecer os cem mil acessos feitos.

*SENHORES LEITORES...*

*...É com muita honra que comemoramos a marca dos 100 MIL ACESSOS em nosso modesto, porém verdadeiro, blog. Ao longo deste primeiro ano de existência, o blog do Erivan Justino sempre primou pela imparcialidade dos fatos sem ostentar o sensacionalismo.*

O julgamento valorativo fica evidenciado a partir de outro fator importante verificado na análise dos blogs. Existe uma explícita interação entre os “blogueiros” através de seus blogs: relações de identificação, de apoio mútuo, de concordância ou de discordância, dependendo dos posicionamentos valorativos adotados.

Por exemplo, o blogueiro Erivan Justino postou um texto produzido por outro blogueiro, chamado Édipo Natan, noticiando a condenação pela justiça do blog do Wallace por denegrir a imagem do político natural de Santa Cruz Iberê Ferreira de Souza.

## **JUIZ CONDENA O BLOG DO WALLACE, OBRIGA RETIRAR MATÉRIA QUE DENIGRE IBERÊ E DETERMINA PAGAR PENA DE 20 MIL REAIS**

Por Édipo Natan

*Depois de diversas postagens denegrindo a imagem de políticos e personalidades em seu veículo de comunicação, o blogueiro Wallace Maxuel foi determinado a retirar de seu Blog uma “notícia” denegrindo a imagem do ex-governador Iberê Ferreira de Souza.*

Temos uma explícita relação dialógica: um locutor faz reviver a palavra do outro, dando a ela um novo sentido. Parafraseando Geraldi (2004), ocorre um sopro vivificador que reintroduz a palavra em um novo processo de enunciação.

Assim, os blogueiros Erivan Justino e Édipo Natan se posicionam contra o blogueiro Wallace Maxuel, questionando a credibilidade do texto – observem que a palavra notícia foi empregada entre aspas – e o seu posicionamento político contra Iberê – chamo atenção ao uso das palavras “denigre” e “denegrindo” que indicam a assunção da perspectiva do político e ao simples fato de os blogueiros publicarem o texto nos seus veículos de comunicação.

Esse fato reforça uma característica importante dos blogs: todos são espaços de interesses e tensões políticas. Por isso, alguns sentem a necessidade de se apresentar como a voz da verdade imparcial – como vemos no primeiro exemplo -, fazendo alusão a outras vozes tidas como inverossímeis, parciais, sensacionalistas. É a luta pelo privilégio de falar pelo outro e pela primazia ideológica. É o empenho por fazer do próprio discurso uma ilha de verdade ou pelo menos tentar fazer com que os outros o considere assim.

Evidentemente, dentro das perspectivas teóricas apontadas – nesse momento destaco Bakhtin e Hall - as construções dos sentidos, das verdades, das identidades dependem da relação com os outros, do olhar dos outros, da compreensão dos outros. Assim, estão sempre em construção: compõem o processo constitutivo dos sujeitos. Como afirma Geraldi (2004:230): “O que contém a ‘terra da verdade’, tantas vezes comparada a uma ilha cercada por turbilhões de ilusões, não é a verdade que supúnhamos exterior, porque ela própria é uma construção”.

Observo que, na interação entre os blogs, a explicitação de valores faz com que seus autores fiquem *tête-a-tête* com crenças, conceitos,

preconceitos que ora estranham, ora compactuam, ora silenciam. São nesses meios, nessas formas simbólicas, que a imagem do bairro Paraíso vai se formando, inclusive através do silêncio e da requisição por direitos e espaços para os moradores se enxergarem.

Em todos os blogs, existe um espaço para comentários, ou seja, para o leitor elogiar, discordar, questionar etc. De um modo geral, são intervenções cujos autores só se identificam quando concordam ou elogiam o responsável pelo blog, numa demonstração clara de “preservação da face”. Ao que percebo ainda, os comentários feitos têm que passar pelo crivo do responsável pelo blog, numa prova de que o espaço é monitorado, obedecendo a algum critério determinado pelo blogueiro. Como se observa no fragmento de um comentário desencadeado pelo texto que trata da condenação do blog do Wallace: *“isto sim Erivan merece uma critica faça que te apoio, gostaria muito de ver este comentário aprovado”*.

Outro comentário - em torno do mesmo texto postado sobre a condenação - merece uma atenção especial. O autor anônimo inicia-o dizendo: “paraizo esquecido...Lamentamos muito pelas as irresponsabilidades dos nossos governantes...”.

Demonstrando que uma de suas reais preocupações é com as irresponsabilidades dos governantes – nesse caso inclui-se também Iberê Ferreira de Souza, que moveu e ganhou a ação contra o blogueiro Wallace Maxuel, o autor do comentário coloca-se sutilmente contra o teor do texto postado no blog de autoria de Erivan Justino, ou porque possui uma opinião contrária ao do texto ou porque o tema para ele não é relevante.

A expressão “paraizo esquecido” nos faz vislumbrar alguns sentidos. Pode significar que, para o leitor autor do comentário, enquanto os políticos se preocupam com questões menores, como a condenação do blogueiro, os problemas relativos ao bairro continuam sem solução. Ou pode significar que, para o comentarista, existem temas mais relevantes a serem tratados no blog – como a realidade do bairro Paraíso. Nesse caso, o bairro é esquecido por aqueles que teriam o poder e o privilégio de falar para e pelo bairro.

Isso pode ser o reforço e o indício de que um dos componentes identitários do bairro é a precariedade e o apagamento, a invisibilidade. Como nos lembram Duschatzky e Skliar (2001:123):

Há sobretudo uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros. Visibilidade ou invisibilidade constituem, nesta época, mecanismos



de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear.

Tal fato comprova que a identidade é atravessada pelas experiências dos sujeitos e pelos discursos públicos, ela própria é uma narrativa construída pelos e entre diversos atores sociais, no entanto isso ocorre de forma desigual dada as relações de poder. Vivemos numa multiplicidade de discursos carregados de sentidos que produz novas formas de autoconsciência e reflexividade.

É o bairro um espaço vazio, logo destituído de significado para os autores dos blogs e do resto da cidade? É o bairro não o “Paraíso Perdido”, mas o Paraíso esquecido? Outros olhares irão confirmar isso. No entanto, posso corroborar o que diz Martín-Barbero (1990 apud Escosteguy 2001:162)

...falar em identidade regional ou local implica falar não só de costumes e tradições orais, de cerâmicas e ritmos musicais, mas também, de marginalização social, de expoliação econômica e de exclusão nas decisões políticas, isto é, do desenvolvimento de que estão feitos esses países.

## REFERÊNCIAS

AMORIM a, Marília (a). Freud e a escrita de pesquisa – uma leitura bakhtiniana. In: **Revista on line Eutomia** – ano II, nº 2 – dez/ 2009

\_\_\_\_\_ (b). Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. In: **BAKHTINIANA**, São Paulo, v.1, nº 1, p. 8-22, 1º sem. 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª. ed, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 9ª. ed, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAIT, Beth. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAPISTRANO, Pablo. A escada de Jacó. In: **É preciso ter sorte quando se está em guerra**. Natal: Jovens Escribas, 2011.

DUSCHATZKY, Sílvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LAROSSA, J. e SKLIAR, C. **Habitante de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRÍCIO, Branca Flalabella e MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010

FILHO, José Carlos Paes de Almeida. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Perspectivas de Investigação em Língua Aplicada**. Campinas-SP: Pontes, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa nas ciências humanas: um encontro entre sujeitos. In: **Proceedings XI International Bakhtin Conference**, Curitiba, 2003.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das letras, 25ª ed., 1995.

GERALDI, José Wanderley. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: NEGRI, Lígia e OLIVEIRA, Roberta Pires (orgs). **Sentido e dignificação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFFUZZA, G (orgs). **Círculo de Bakhtin: teorias inclassificáveis**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de

Janeiro: DP&A, 1997

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003

MACLAREN, Peter e GIROUX, Henry. **Multiculturalismo revolucionário.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. Construção identitária da Bahia. In: **Linguagem em (dis)curso** – Tubarão, v.6, nº 1 , p. 29-44, jan./ abr. 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée; MARCUZZO, Patrícia. Um recorte no cenário atual da Linguística Aplicada no Brasil. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.** Campinas-SP: Pontes, 2008.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Bakhtin e a cultura contemporânea: sinalizações para a pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Revista da Anpoll.** São Paulo, nº 13, p. 105-121, jul./dez./ 2002.

\_\_\_\_\_. O círculo de Bakhtin e suas contribuições ao estudo das práticas discursivas. In: **Revista on line Eutomia** – ano II, nº 2 – dez/ 2009.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Do literário ao identitário: espaço e tempo nas representações da Amazônia Ribeirinha. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs). **Para além da identidade:** fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

TEIXEIRA, Marlene. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin.** Petrópolis: Vozes, 2006.

VECCHI, Benedetto. Introdução. In: BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005

# VIGOR DE EROS NUMA POÉTICA EXISTENCIAL

Erika Bezerra Cruz de Macêdo<sup>11</sup>

Uma lição que os tempos modernos podem ter ensinado aos pesquisadores em literatura é a de que mais vale substituir a questão “o que é a poética?” por uma outra – menos pretenciosa, mas, talvez por isso mesmo, mais precisa e de maior alcance – assim posta: “em que condições, quais as determinações e por que caminhos se dá e se desenvolve *uma* poética?”. Frisa-se o *uma* no sentido de deixar claro que há várias poéticas, e que uma não exclui necessariamente a outra, ou seja, o que aparece como fundamental para uma escrita ou um autor não ocupa forçosamente a mesma posição e importância ao considerarmos outra escrita ou outro autor.

Em lugar, pois, de respostas fechadas e excludentes a uma questão de espectro maior, deve-se permitir que haja a convivência de tendências outrora incompatíveis, uma vez que cada autor responde à questão da poética de modo particular. Tal compreensão da poética deriva de uma nova leitura do mito da caverna. Nele, concebia-se o real como duas grandes instâncias separadas: o mundo sensível em oposição ao mundo inteligível ou mundo das ideias. Para Platão, os núcleos fundamentais de toda poética, correspondentes ao mundo sensível, eram vistos no espelho deformante do mundo das ideias, mundo que se tornava a verdade única do poeta.

A *mimesis* era tanto mais verdadeira quanto melhor fosse a adequação entre a obra do poeta e a ideia como real. Numa nova compreensão do mito, a poética constrói-se pelo processo de descoberta e representação, que é peculiar a todo autor. O poeta ainda inicia preso na caverna, mas ao soltar-se, vai, de etapa em etapa, caminhando em direção a um mundo de representação própria, até a contemplação final de sua verdade, de sua poética particular.

A verdade da obra poética não diz, portanto, respeito a algo enquanto representação correta e adequada. A sua verdade diz sempre respeito ao

---

11 Erika Bezerra Cruz Macedo é professora de língua portuguesa do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Graduada e Mestre em Letras pela UFRN. E-mail: erika.macedo@ifrn.edu.br

sentido que o poeta dá ao real. Sentido implica escolha, limite, caminho. Quando o poeta traça o caminho da palavra, abrindo um mundo como sentido na floresta do real, o caminho e seu sentido só são visíveis e apreensíveis na medida em que a própria floresta se ausenta como floresta e se oferece ao poeta como limites.

Só por estar aberto a ultrapassar os limites, o homem pode ter experiências e realizar obras poéticas. Portanto, toda obra poética decorre de uma verdade e sentido do ser e se realiza enquanto abertura de mundo. Nada simplesmente se medeia ou representa. Por isso, ela vai sempre aparecer como diálogo, como possibilidade, como “ato de liberdade consciente”<sup>12</sup>. É esse o paradigma que adotamos ao fazermos uma breve travessia de um afluente da poética bandeiriana, no qual o vigor de *Eros* surge como componente de uma poética existencial.

Escritor ímpar na literatura brasileira. Manuel Bandeira fez germinar uma poesia candente, cujos versos falam de amor, de vida, de infância, de erotismo, de descobertas, de morte. De temperamento introvertido e limitado pela tuberculose, levou uma existência singular. Seu pai o criou para ser arquiteto, mas sua grande construção foi a das palavras, reverberando-as em arquitetura poética.

A tuberculose trouxe-lhe limitações que marcaram sua perspectiva de vida, fazendo-o o expor sua sensibilidade diante da morte, da “vida que poderia ter sido e não foi”, e expressar o vigor de *Eros* e *Tanatos* a partir de um ponto de vista e de um sujeito de representação próprios, que constituem um olhar de diferença na alvorada do modernismo brasileiro.

Antes, porém, de singrarmos por alguns textos de Bandeira em que a existência e o erotismo se aliam, mister se faz destacar que essa travessia propõe uma investigação sobre a poeticidade erótica baseando-se na concepção do erotismo como uma modalidade do conhecimento humano. A partir das categorias do interdito e da transgressão, propostas por Georges Bataille, o erótico ganha um novo sentido: é visto como um caminho epistêmico que permite ao ser humano ultrapassar os limites do possível, vencendo o cerco do conhecimento convencional.

Sobre o entendimento da dimensão erótica do ser humano pairam alguns equívocos, geralmente, decorrentes da própria sutileza do fato

---

<sup>12</sup> Eco, U. *Obra aberta*, trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 41. Umberto Eco cita Poussier, numa referência à poética da “obra aberta”.

erótico. Um dos tais, provavelmente o equívoco mais comum, é o de reduzir o erotismo à sexualidade e desconhecer o que ficou além, o que alcançou o inaudível. O erotismo está no homem, na evidência de seus contrários, na sua antinomia, na intersecção de sua humanidade com a sua animalidade. Por causa disso, a verbalização do erotismo implica afirmações que podem negar-se entre si, uma vez que quanto mais explícitas são suas representações menos se alcança a semântica da experiência erótica.

Tudo que já se escreveu sobre a sexualidade humana sempre esteve aquém do desvanecimento que a experiência erótica possibilita. Não há nada mais raro do que fisgar as intensidades fugidias do erótico. Eros intercepta, longinquamente, o real, intensifica-se no imaginário, mas só pode levantar-se no simbólico; portanto, talvez esteja na arte, de modo geral, e na literatura, em particular, o caminho epistêmico da experiência erótica para além de si mesma.

Para Barthes, a representação erótica pode não fazer do sexo um objeto central, pode mesmo não mostrá-lo. O erotismo não pode ser reduzido ao obsceno, porque nele não se esgota: o que perfaz o erotismo é sua dimensão intrinsecamente humana. Há um saber inerente à experiência erótica, um saber específico, diferente, tão diferente e inusitado que promove a constituição de um sentido que nenhuma outra experiência humana comporta.

Adotando uma posição conceitual que dilata as fronteiras de sentido do termo erotismo e o considera uma das vertentes culturais do homem, Bataille situa-o como elemento diferenciador entre o homem e o animal. Nessa perspectiva, a gênese do erotismo está ligada à constituição dos traços definidores do homem, que se desvencilha da animalidade ao transformar a sexualidade em erotismo. Através do trabalho, da compreensão e consciência da morte, e da passagem da sexualidade livre à sexualidade envergonhada, da qual nasce o erotismo, o homem desvencilha-se da animalidade. Assim, enquanto elemento que confere ao homem sua especificidade em relação ao animal, o erotismo não deve ser visto como uma coisa, um objeto ou um fato concreto.

Contrário à reificação do tema, Bataille diz tratar-se de uma experiência que não se deve apreciar de fora como uma coisa, porque a intimidade – o que profundamente está em nós – é uma das suas marcas centrais. É dessa forma que o erotismo se identifica com a “experiência interior”, um dos eixos centrais do pensamento batailliano, a qual se

situa no plano da ruptura com o ordinário, implicando uma oposição ao habitual, ao comum, e estabelecendo-se como diferença.

A experiência interior consiste, pois, num movimento em que o homem se põe inteiramente em questão, uma imanência, um mergulho no próprio corpo, na sua sujeira, podridão e morte, uma sondagem de seus limites em busca de superação. Essa viagem ao limite do possível do homem é uma experiência irreduzível a qualquer tipo de enunciado, incluindo o poético, que pode tocá-la, mas jamais expressá-la por completo.

O erotismo é, por excelência, uma experiência interior, na medida em que seu sentido último está em conduzir o sujeito a um estado de interioridade plena, onde o silêncio substitui o discurso, levando o ser a repousar no lugar do segredo, mas não do “segredo” fabricado pela sociedade disciplinar, e sim aquele que ousa supor uma profundidade para além da trama social. “Todos nós, eu e vós, existimos *por dentro*” (BATAILLE,1980, p.14) adverte o autor logo nas primeiras páginas de *O erotismo*, apontando para a “interioridade” que porta o segredo do sujeito.

O âmago desse segredo reside nas regiões abissais da vida humana e é vislumbrado por Bataille (1980, p.11), quando este contrapõe duas noções ontológicas fundamentais: a descontinuidade e a continuidade. Conforme ele diz:

somos seres descontínuos, indivíduos que isoladamente morrem numa aventura ininteligível, mas que têm a nostalgia da continuidade perdida. Suportamos mal a situação que nos amarra à individualidade que somos.

Entre um ser e outro há um abismo produtor do isolamento, do fechamento do ser dentro dos limites da sua individualidade: é a descontinuidade, sentimento de nostalgia da continuidade perdida que comanda as três formas de erotismo – o erotismo dos corpos, o erotismo dos corações e o erotismo sagrado.

A substituição do descontínuo pelo sentimento de continuidade constitui ponto fulcral para o entendimento do erotismo como passagem de um estado de conhecimento a outro essencialmente distinto. A recusa do fechamento em si mesmo leva o ser a abrir-se para o erotismo, através de uma experiência que, apesar de interior e íntima, tem por base a

procura do outro, como forma de vencer o solipsismo e constituir um novo modo de inserção no mundo.

A abertura do descontínuo para o extraordinário da continuidade implica a dissolução do ser constituído na descontinuidade e sua imersão na luminosidade que o saber erótico pode proporcionar. Um desses saberes é que “o erotismo é a aprovação da vida até na própria morte” (BATAILLE, 1980, p. 11), pois assim como *Eros* é regido pelo sentimento de descontinuidade, *Tanatos* também é. Diante disso, Bataille (1980, p.15) lembra-nos que:

a mais violenta separação do ser é sempre aquela que o arranca à descontinuidade. Por isso, a morte é, para nós, a violência maior, pois que nos arranca da obstinação que temos em ver durar o ser descontínuo que somos.

Todavia, apesar da violência da morte, ela nos revela da vida uma faceta que esta esconde e que a morte traz à tona e permite celebrar. É como se a morte possuísse o segredo da vida, como se este segredo contivesse sua verdade explosiva. Há, pois, uma simbiose entre *Eros* e *Tanatos*, reconhecida não apenas por Bataille, mas por outros autores também, como Foucault (1998, p.121), ao argumentar sobre a relação da atividade erótica com a morte, citando Aristóteles e Platão:

O ato sexual está para Aristóteles, assim como para Platão, no ponto de cruzamento entre uma vida individual que é destinada à morte – e à qual, aliás, ele subtrai uma parte de suas forças mais preciosas – e uma imortalidade que toma a forma concreta de uma sobrevivência da espécie. Entre essas duas vidas, para juntá-las e para que, à sua maneira, a primeira participe na segunda, a relação sexual constitui, como ainda diz Platão, um “artifício” (*méchané*), que assegura ao indivíduo um “rebrotar” dele mesmo (*apoblastéma*). Em Platão, esse vínculo, ao mesmo tempo artificial e natural, é sustentado pelo desejo, próprio a toda natureza perecível, de se perpetuar e de ser imortal.

A atividade erótica se inscreve, portanto, no amplo horizonte da morte e da vida, do tempo, do vir-a-ser e da eternidade. Ela remete ao



sentimento de fugacidade que atinge a fundo o universo do Eu, tornando-se necessária porque o indivíduo é destinado a morrer, e para que de certo modo ele escape à morte, ainda que num instante fugidio. Ainda sobre isso, comenta Octavio Paz (1996, p.222) que, para Bataille, “o erotismo, a morte e o pecado são signos intercambiáveis que em suas combinações repetem, com aterradora monotonia, o mesmo significado: a ninharia do homem, sua irremediável abjeção”.

Construir esse significado é um ato complexo, pois tanto *Eros* quanto *Tanatos* costumam transcender a *Logos*, portanto, pensar numa poética erótica implica refletir nas arestas de uma estética em que se cruzam diversas estratégias de revelação do corpo, visando por a nu o que há de exuberante, excessivo, transgressor, recalcado, violento e, ao mesmo tempo, sagrado na atividade erótica.

Não se trata de uma tarefa fácil, especialmente considerando-se que nem sempre há equivalência entre o signo linguístico e o pensamento, fazendo com que certas ideias, emoções e sentimentos sejam considerados inefáveis. No entanto, se a língua não é o instrumento perfeito a permitir aos homens uma completa comunicação, deixando uma parte do pensamento obnubilado, o que a linguagem convencional não consegue dizer pode ser superado pela não convencional: a poesia!

É na poesia e através dela que toda língua encontra seu mais sublime momento de perfeição e de superação de limites linguísticos, com sua capacidade de recriar, redefinir conceitos e de realizar o grande feito de expressar o inefável perante os olhos atônitos do leitor. Daí a aproximação entre poesia, arte e erotismo na obra Batailliana, e, em decorrência disso, o sentido de uma expressão como esta:

a poesia leva-nos ao mesmo ponto a que nos conduz cada uma das formas de erotismo: a indistinção, a confusão dos objetos distintos. Conduz-nos à eternidade, conduz-nos à morte, e, pela morte, à continuidade: a poesia é *l'eternité*. *C'este la mer allé avec le soleil* (BATAILLE, 1980, p.25).

Outro aspecto que aproxima o erotismo da poesia é que o erotismo é, na consciência do homem, o que o leva a pôr o seu ser em questão, e segundo Heidegger (1973, p. 359), um dos filósofos que mais se dedicou ao estudo da poética, “é a partir da poesia que a proximidade do ser é percebida numa linguagem mais radical”.

A experiência poética não é outra coisa, pois, que a revelação da condição humana, isto é, desse transcender-se sem cessar no qual reside precisamente a sua liberdade essencial. Se a liberdade é movimento do ser, transcender-se contínuo do homem, esse movimento deverá estar referido sempre a algo. E assim é: um apontar para um valor ou uma experiência determinada.

O poema tem, pois, uma posição privilegiada na busca, na aproximação e na revelação do ser, uma vez que o poeta tem o poder de fazer com que algo venha à *presença*, que o ser, velado em sua essência, se desvele, trazendo consigo um mundo criado pela imagem poética. A coisa chamada, nomeada pelo poeta, desdobra todo um mundo ao mesmo tempo em que a coisa chamada se desdobra enquanto coisa.

A imagem poética verdadeira, por isso mesmo, não envelhece jamais. Um grande poema continuará um grande poema, mesmo daqui a um século. Talvez a sua forma envelheça (quer dizer, os objetos que lhe compõem), mas nunca o que há ali de poético, pois conforme afirma Bachelard (1988, pp.38-9),

[...] a imagem literária é um verdadeiro relevo acima da linguagem falada, da linguagem entregue às servidões da significação. [...] a Poesia é um Reino da Linguagem. O reino poético não está mais em continuidade com o reino da significação. Ele se estabelece, então, acima das oscilações do significante e do significado.

Para ilustrar o que vimos até aqui, convocamos Manuel Bandeira. O poeta que tanto se ocupou da morte que, paradoxalmente, encheu de vida seus poemas não poderia deixar de falar de seu oposto, mesmo porque os dois andam sempre juntos: *Eros* e *Tanatos* formam um par indissociável. Se a morte foi companheira constante do poeta, o amor e suas múltiplas formas de manifestação, mesmo o transcendente e espiritual, imprime um ar de incompletude, ou seja, da descontinuidade de que fala Bataille, deixando um rastro de frustrações que são, com certeza, a marca mais dolorosa desse sentimento.

Conforme já dito, o sentimento de descontinuidade está na gênese da pulsão erótica que, quando presente nos poemas de Bandeira, consiste numa marca de sua transgressão. Marcuse (1999, p.147) afirma que tal pulsão ameaça sempre veladamente a ordem social, remetendo-nos ao

mundo de Prometeu, onde o princípio do prazer surge como maldição – “desintegrador e destrutivo”. Neste mundo, o resgate da dimensão erótica é permanentemente aniquilado pelas regras do real, o que promove variados conflitos no ser movido pelo desejo.

O desejo envolve todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção de mundo, outros sistemas de valores. É, pois, enquanto vontade de rompimento dos limites socialmente instituídos que se situa o desejo ontológico, de modo geral, e em particular, o desejo erótico. Como forma de resistência ao tédio, à náusea de existir, à inadaptação, enfim, contra a angústia decorrente de uma inserção sócio-existencial redutora é que a poética de Bandeira realiza o discurso que sobrepõe a transgressão à proibição, investindo, fortemente, na busca de constituição de sua identidade.

Exemplo disso é o poema *Vou-me embora pra Pasárgada*. Nele, o amor ou o desejo de relações amorosas, despidas de outras preocupações, ocupa espaço considerável e chega a impor-se como tônica quase dominante. Ao conduzir-se para um mundo cuja característica é a liberação, Bandeira faz-nos lembrar de seu oposto – o cerceamento, a contenção, a proibição, o interdito, constituído pelo conjunto de todos os dados religiosos, sociais, morais, que tolhem de modo consciente ou inconsciente a ação das pessoas e fazem do problema um perigoso tabu.

Nessa Pasárgada de todos os sonhos, a liberdade amorosa é remédio para todos os males, até mesmo para o desespero extremo, fazendo emergir *Eros* e *Tanatos* como os dois instintos básicos cuja presença ubíqua e contínua caracterizam o processo vital, de modo que o “poeta fala das coisas que são suas e de seu mundo, mesmo quando nos fala de outro mundo” (PAZ, 1996, p.55):

(...)

*Em Pasárgada tem tudo*

*É outra civilização*

*Tem um processo seguro*

*De impedir a concepção*

*Tem telefone automático*

*Tem alcalóide à vontade*

*Tem prostitutas bonitas  
Para a gente namorar*

*E quando eu estiver mais triste,  
Mas triste de não ter jeito  
Quando de noite me der  
Vontade de me matar  
— Lá sou amigo do rei —  
Terei a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada*<sup>13</sup>

Aliando liberdade amorosa à facilidade de dar cumprimento à vontade, uma vez que tudo é facilitado, está criada a ideia de paraíso, onde o que está em causa é o acesso à orla do proibido e a atividade erótica consiste em exuberância de vida. A evasão advém do desejo deste lugar onde o prazer não é incompatível com as normas e relações estabelecidas pela sociedade, e tampouco não é transubstanciado em força destrutiva do princípio da realidade.

Outro constituinte erótico do poema está na procura da beleza da mulher, presente nos versos “*Tem prostitutas bonitas / Para a gente namorar*”. Segundo Bataille (1980, p.126), a beleza da mulher desejável anuncia as suas partes genitais, inscrevendo no homem o desejo dessas partes. A mulher “é desejada para ser manchada. Não por si mesma, mas pela alegria gozada na certeza de profaná-la”, o que retoma o caráter transgressor do movimento erótico, já anunciado na assunção do princípio do prazer.

Na verdade, o erotismo e suas várias formas de manifestação percorrem toda a obra de Bandeira, ora de modo velado, ora de modo ostensivo, confundindo-se tanto com a ternura como com a efemeridade da vida, multiplicando-se em imagens e figuras de linguagem que lhe dão consistência e permitem descortinar as reações e posições com as

---

13 Bandeira, M. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1990, p. 671. Obra da qual foram retirados os poemas ou excertos de Manuel Bandeira contidos neste artigo.

quais o poeta constrói sua visão do mundo, de si mesmo, da mulher e do sentimento amoroso. Exemplo disso é o poema *Alumbramento*:

*Eu vi os céus! Eu vi os céus!  
Oh, essa angélica brancura  
Sem tristes pejos e sem véus!*

*Nem uma nuvem de amargura  
Vem a alma desassossegar.  
E sinto-a bela... e sinto-a pura...*

*Eu vi nevar! Eu vi nevar!  
Oh, cristalizações da bruma  
A amortalhar, a cintilar!*

*Eu vi o mar! Lírios de espuma  
Vinhão desabrochar à flor  
Da água que o vento desapruma...*

*Eu vi a estrela do pastor...  
Vi a licorne alvinitente!...  
Vi... vi o rastro do Senhor!...*

*E vi a Via-Láctea ardente...  
Vi comunhões... capelas... véus...  
Súbito... alucinadamente...*

*Vi carros triunfais... troféus...  
Pérolas grandes como a lua...  
Eu vi os céus! Eu vi os céus!*

*- Eu vi-a nua... toda nua!*

Aqui a construção do erotismo dá-se através do “olhar”, elemento sensorial constantemente anunciador do erotismo bandeiriano, presente em vários poemas como *Evocação do Recife*, *Nu*, *Teresa* e *Espelho*. Os olhos que buscam o outro anunciam a inquietação própria de um eu ansioso por transpor os abismos da descontinuidade.

É um olhar que se concentra sobre a imagem, buscando nela a essência do próprio eu-lírico. Como numa visão ontológica que busca a fonte do ser ( ou do não ser), o olhar segue um movimento vertiginoso, que não se consegue definir, a não ser pelo espanto, que consiste no “alumbramento”. A operação se monta, se encaixa, num campo ótico (*cadre optique*) em que o olhar libera uma “vitória do instante sobre o poder corrosivo do tempo” (ARRIGUCCI, 1990, p. 261), através de um mergulho no próprio sentido de fluxo da imagem.

Quando analisa a função do olhar enquanto um dos objetos pulsionais, Lacan o descreve como um operador do desejo que deforma a visão de quem vê. O olhar é um órgão do desejo, que opera a seu comando, reconstruindo a cena à sua maneira. A mediação é o olho, e a construção do sujeito necessita dessa mediação para alvejar o corpo numa dialética entre o eu e o outro.

Distingue-se assim “ver”, que é função do olho, de “olhar”, objeto da função escópica. Se a luz se propaga em linha reta, ela também refrata, se difunde, inunda. Há, pois, diversidades essenciais que escapam ao campo da visão. Elas não estão na linha reta, diz Lacan, mas no ponto luminoso, no ponto de irradiação, que também é o ponto de transbordamento da íris, descrita como uma taça. Tal efeito, por assim dizer, tira o olhar do campo balizado pelo modelo cartesiano da visão, ou seja, arranca o olhar da consciência.

O sujeito perde a noção do que vê. E o que vê se perde na indefinição causada pelo estilhaçamento luminoso que se forma na retina, ou seja, se perde na indecibilidade do olhar. Por isso, o que se quer ver nunca está onde se olha. Nesse ponto a visão é dominada por uma espécie de cegueira luminosa em que o ato de ver perde toda a função submetendo-se às investidas do desejo liberadas pelo olhar na função escópica.

São essas investidas que caracterizam o alumbramento, o qual se define como uma visão instantânea que se resgata à efemeridade da vida. No poema, ele consiste numa experiência erótica visual e intensa, a partir de uma imagem – a mulher nua – que toca profundamente o eu-

lírico, acompanhando-o por toda a vida. O que acontece quando ela salta aos olhos pela primeira vez é tão poderoso que seu efeito retumbante dificilmente deixará de ser sentido.

O poeta pode tirá-la da mente, distraído com seus afazeres, pode suplantar o choque com a tinta branca do tempo, mas é certo que voltará a ela, quando ela própria não se precipita, atropelando seu espírito, trazendo à flor da pele o mesmo arrepio, a mesma sensação de vertigem. Permanece-se ligado à imagem por uma interrogação em aberto, por um elo estranho, enigmático, sempre restabelecido, sem jamais perder o impacto.

O alumbramento é um estado que se atinge (ou antes, se é atingido por ele) o qual proporciona um gozo inefável, que o poeta tenta traduzir através de várias metáforas. Trata-se de uma forma de percepção que atravessa a consciência, alterando-a de algum modo, muitas vezes anulando-a momentaneamente ao transformar o provisório em infundável. Talvez seja essa uma das razões pelas quais tal experiência não possa ser descrita em palavras, a não ser através de metáforas. Devido a sua natureza, ela rejeita e ao mesmo tempo excede o discurso, o que configura ainda mais sua essência erótica.

A relação entre discurso e erotismo é marcada pelo “interdito”, conceito também definido pela filosofia batailliana. E é somente rompendo o cerco dos limites impostos pelos interditos culturais que se torna possível a experiência interior, capaz de proporcionar a percepção de um novo tipo de conhecimento, pois o que homem não é ele vivencia quando transgredir. A transgressão é, então, condição fundamental da experiência erótica. E a essência dessa transgressão está na eclosão do cerco da limitação racional constituída pelos interditos.

Os interditos que atingem o discurso erótico englobam as mais diversas referências, sejam estas literárias, religiosas, éticas, biológicas, sociais, mas principalmente linguísticas, pois a experiência erótica não se reduz à palavra. No entanto, a poesia implica transcendência, pois, como afirma Octavio Paz (1994, p. 38, “o poema não diz o que é e sim o que poderia ser. Seu reino não é o do ser, mas o do ‘impossível inverossímil’ de Aristóteles”, de modo que a polissemia é apenas o primeiro ato da operação poética, que torna possível a esta forma de discurso ao menos tocar, ainda que não abrace, a experiência erótica, que se constitui em componente essencial de uma poética existencial na qual se reverterem os limites instituídos pela realidade.

## REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR, Davi. **Humildade, paixão e morte. A poesia de Manuel Bandeira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BACHELARD, G. **Fragments d'une poétique du feu.** Paris: P.U.F., 1988.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BATAILLE, Georges. **O erotismo.** Trad. João Bénard da Costa. Lisboa: Antígona, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1- A vontade do saber.** Trad. Maria Thereza C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

HEIDEGGER, M. **Carta sobre o "humanismo"**, in: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1973.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

PAZ, Octávio. **A dupla chama: Amor e Erotismo.** São Paulo: Siciliano, 1994.

PAZ, Octávio. **Signos em rotação.** São Paulo: Perspectiva, 1996.





## PARTE II

# COLETÂNEA DIDÁTICA: CONSTITUIÇÃO E IMPLICAÇÕES NO LETRAMENTO DO PROFESSOR E NA SUA PRÁTICA ESCOLAR

Ayres Charles de Oliveira Nogueira<sup>14</sup>

## INTRODUÇÃO

A expansão de pesquisas sobre o “Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDLP)” tem evidenciado também a importância do estudo do “Manual do Professor” (doravante MP), uma vez que este pode se constituir em significativo recurso balizador, do ponto de vista teórico e metodológico, para uma melhor utilização e contextualização daquele.

Autores, editores e agentes participantes da produção de coletâneas didáticas têm se esforçado no sentido de compreender sobre como uma pessoa se apropria do conhecimento para, a partir deste saber, pensar um meio de ajudar professores e alunos a realizarem uma apropriação da língua que seja efetiva e gratificante, considerando a dinamicidade da transformação do ser humano e suas formas de organização social. Certamente, convém também, nesse processo, o exame dos conhecimentos escolares já legitimados nos LDLP, essencialmente de uma década para cá, período de reflexões e reestruturações curriculares e programáticas na educação brasileira.

Nessa perspectiva, entendemos que o propósito do MP não se reduz a simples descrição / explicação de possibilidades de respostas a estudos propostos nos diversos capítulos do LDLP. A sua principal contribuição ao profissional docente se reflete na exposição de artefatos científicos que procuram compreender problemas situados em contextos inéditos, percebendo informações pertinentes e elaborando estratégias de solução (e, conseqüentemente, de comunicação) de problemas pouco exploradas pelos professores, de modo geral.

---

14 Ayres Charles de Oliveira Nogueira é professor de Língua Portuguesa do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Graduado em Letras (UFPI) e Mestre em Linguística Aplicada (UFRN) E-mail: ayres.nogueira@ifrn.edu.br

No MP, devem-se encontrar encaminhamentos pedagógicos que dialoguem com pesquisas recentes, possibilitando o aperfeiçoamento da prática pedagógica e dando sequência ao processo de formação do professor. Em grande parte, a iniciativa de cada profissional em educação constitui impulso tácito fundamental para que amplie as possibilidades de articulação e mediação inerentes ao seu estado de ‘agente de letramento’ (KLEIMAN, 2001).

A busca por estratégias pedagógicas mais eficientes e pela formação continuada são necessidades que, por um lado, devem se renovar a cada instante e ter, como principal interessado, o próprio professor, a partir da leitura dos instrumentos que lhe são postos à disposição; por outro lado, exige dos MP elementos que façam jus às necessidades dessa classe profissional.

A cultura da leitura é um pré-requisito essencial ao letramento do professor, para que ele colabore com a sua própria formação e possa testemunhar para seus alunos o prazer e os benefícios da leitura, além de projetar um desempenho metodológico, teórico e linguístico atualizado. Dentre os diversos livros a que o professor tem acesso, encontra-se o “Manual do Professor”, gênero discursivo com características bem particulares e que cooperam com a formação e a ação pedagógica do professor em todos os eventos de letramento.

O presente capítulo propõe-se analisar o “Manual do Professor” como gênero textual catalisador. Para fundamentar esse estudo, apresentam-se considerações de Bunzen (2001, 2009) sobre LDLP, discussões de Kleiman e Silva (2008) e Oliveira (2008) acerca do letramento do professor e o conceito de gênero catalisador de Signorini (2006).

## **LETRAMENTO DO PROFESSOR**

O letramento do professor não cessa com a finalização da graduação, embora seja mediado nesta modalidade alto grau de letramento, já que gera oportunidades de aprofundar teorias e percorrer os espaços da iniciação científica de um modo mais sistematizado, com o acompanhamento de um orientador. Também não tem como limite a realização das mais altas instâncias de pós-graduação, apesar de estudos indicarem que:

Os níveis de letramento variam de acordo com o domínio do código escrito: sujeitos com níveis mais

altos de letramento geralmente apresentam mais tempo de escolaridade, o que permite concluir que o nível de letramento está, de certa forma, relacionado com o grau de escolaridade. (RIBEIRO *apud* DI NUCCI, 2001, p.217)

Ele acontece no percurso do tempo, à medida que o profissional busca estabelecer a relação teoria-prática em sua ação pedagógica, ressignificando-a continuamente quer seja em seu laboratório pragmático (a sala de aula), quer seja nas atividades pré e pós-regenciais.

As atividades de formação continuada do professor no Brasil passaram a ser realizadas efetivamente a partir de 1980. No entanto, somente na década de 1990, foram consideradas como estratégias essenciais ao processo de letramento do professor. Convém dizer que a formação continuada é uma exigência da profissão “professor”, a história aponta para isso. Atentas a essa realidade, algumas escolas têm reunido sistematicamente o seu corpo docente para realização de estudos e palestras, numa perspectiva de letramento do professor. Também as universidades contribuem com essa formação ao fomentarem a realização e publicação de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento e com uma grande variedade de enfoques.

A formação continuada, portanto, refere-se àquelas atividades que auxiliam os professores a melhorarem o seu desempenho profissional e o seu desenvolvimento pessoal. Consideramos formação continuada: a participação na gestão da escola, nas reuniões pedagógicas, nos grupos de estudo, nas trocas de idéias sobre o trabalho, cursos agenciados pelas secretarias da educação, congressos, capacitação de professores a distância e estudos individualizados – quer seja por encaminhamento de um orientador ou mesmo por iniciativa própria do docente.

Kleiman e Silva (2008, p.19) lembram que, dos alfabetizadores e dos professores de Língua Portuguesa,

é exigida uma grande e variada familiaridade com práticas de letramento e instituições diversas: da instituição acadêmica que os forma (exigências relativas ao conhecimento – funcionamento, uso e produção – de textos científicos e literários), das secretarias de educação que os contratam (exigências que incluem, além dos conhecimentos acadêmicos,

aqueles advindos de textos normativos e legislativos), ou das escolas em que atuam de fato (que demandam, ainda, a mobilização de conhecimento dos gêneros que circulam na escola, dentro e fora de sala de aula). E tudo isso sem sequer considerar outras necessidades que decorrem da entrada no mundo do trabalho e, por isso, podem também ser consideradas práticas de letramento do local de trabalho, como, por exemplo, exigências para a participação sindical.

São muitas as exigências, portanto, e de modo particular, em relação ao profissional docente. Como assegura Oliveira (2008, p.103):

Em face do seu caráter interdisciplinar e multidimensional, o fenômeno do letramento é constituído por aspectos de natureza cognitiva, sociopolítica, cultural e linguística, estando nele embutidos: processo de aquisição, formas particulares de engajamento, rotinas, ritos, espaços e normas específicas de produção e de interpretação textuais, gêneros, discursos, instituições, disposições, imagens e processos de regulação específicos, entre outros. Os letramentos são, por isso, situados, localizados em tempos e espaços sociais. (OLIVEIRA, 2008, p.103).

Pode resultar em ganho para a sua formação continuada, posto que o MP se apresenta como um instrumento orientador das práticas pedagógicas. Na tentativa de possibilitar ao docente fundamentações teórico-metodológicas que ora contribuam com o encaminhamento dos conteúdos programáticos para aulas mais atrativas e eficazes, facilitando a aprendizagem do alunado, ora exerçam significativo papel no processo de apreensão de novas reflexões acerca dos saberes pertencentes a sua abrangência profissional, o MP é um gênero que deve se constituir como um artefato do cotidiano docente, desde que acrescente formação adequada e informação suficiente ao exercício do letramento do professor.

## **GÊNEROS CATALISADORES**

O estudo das teorias de gênero, particularmente no campo da linguística aplicada, tem se expandido consideravelmente desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (na década de 90),

por este importante documento apontar os gêneros como objeto de ensino e considerar fundamental a atenção às características dos gêneros para a leitura e produção de textos.

Antes de tudo, é preciso lembrar de dois aspectos relevantes: primeiro, que a noção de “gênero”, antes vinculada apenas aos gêneros literários, abrange o “discurso de qualquer tipo, falado ou escrito” (SWALES, 1990, *apud* MARCUSCHI, 2008, p.147); segundo, o estudo dos gêneros não é recente. Aristóteles (Séc. IV A.C.) recorda Marcuschi (2008), sistematizou uma teoria sobre os gêneros e a natureza do discurso, ressaltando, inicialmente, três elementos constitutivos do discurso, a saber: aquele que fala aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala. Este mesmo filósofo aponta três tipos de ouvintes presentes num discurso, relacionando-os a três gêneros de discurso retórico: (a) ouvinte que atua como espectador que olha o presente (discurso deliberativo, que procura aconselhar/desaconselhar), (b) ouvinte que atua como assembléia que olha o futuro (discurso judiciário, que pretende acusar ou defender) e (c) ouvinte que atua como juiz que julga sobre coisas passadas (discurso demonstrativo, cujo objetivo é elogiar ou censurar).

Na concepção interativa da linguagem, amplamente aceita no momento, o discurso se revela por meio de textos, cada qual situado dentro de determinado gênero. Em cada interação social somos avisados acerca do gênero a ser utilizado e o acionamos porque inconscientemente internalizamos os gêneros. Desse modo:

O gênero pode ser reconhecido por sua estabilidade linguística e por sua capacidade de se evidenciar em eventos comunicativos recorrentes, o que leva a uma convencionalidade de uso. O conceito de gênero, nesses termos, pressupõe uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas). (MOTTA-ROTH, 2002, p.78)

No dizer de Marcuschi (2007, p.19), “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Eles surgem conforme o aparecimento de novas cenas enunciativas, deixam de serem vistos caso a cena enunciativa que o gerou deixe de existir, podem receber modificações no decorrer do tempo e até mesmo estabelecer relações interdiscursivas entre si.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p.261).

Considerando a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, Bakhtin (2003, p.262) diz que os gêneros discursivos são “enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividades humanas”, específicos em cada uma das esferas sociais. Desse modo, podemos falar em gêneros que acontecem no dia a dia (determinado pelas relações familiares), acadêmicos (presentes na vida estudantil), jornalísticos (gerado no campo midiático) etc. Este mesmo autor (*apud* NETO, 2006, p. 160) indica que são cinco os elementos constitutivos observados numa amostra de gênero: (a) as formas recorrentes; (b) os temas recorrentes e suas abordagens; (c) sua função; (d) seus modos de produção e de articulação; e (e) seu domínio social. Salienta-se, dessa forma, não somente a leitura de textos, mas também a leitura de mundo, devendo-se considerar as condições de produção e de circulação dos textos, além do domínio social que os produziu.

Dentre os gêneros mais necessários ao trabalho do professor em sala de aula, destacamos o “Manual do professor”. Geralmente, este recurso didático especifica categorias que colaboram com o fazer pedagógico do professor: a lista de objetivos e conteúdos de cada capítulo, indicações facilitadoras do planejamento do estudo dos textos, orientações sobre como trabalhar imagens e levantamento de conhecimentos prévios, e dicas para o percurso das leituras e demais atividades didáticas.

De certo modo, o “Manual do professor” enquadra-se no grupo dos gêneros catalisadores, “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p.08). À medida que o professor analisa e traz para a sua prática – sobretudo, para as discussões em sala de aula – as sugestões de encaminhamento oriundas dos manuais, ele

insere em seu domínio pedagógico conhecimentos teórico-metodológicos que estarão presentes certamente em outras circunstâncias de atuação profissional.

## COLETÂNEA DIDÁTICA E PRÁTICA ESCOLAR: LINGUAGENS EM VOLUME ÚNICO

Nesta etapa, descreveremos a organização do documento que constitui o *corpus* de nossa pesquisa, a saber: Coletânea Didática (doravante CD, composta por LDLP e MP). Concomitantemente, apresentamos as concepções assumidas pelos autores, a visão que eles apresentam acerca da atual situação do ensino de língua portuguesa no Brasil e sugestões assinaladas no MP, para a melhoria dessa realidade, que procuram atender à demanda emanada por estudos recentes e pelos documentos oficiais do Ministério da Educação.

Partimos do pressuposto de que o Livro Didático é a ‘bíblia do professor’ (BUNZEN, 2001), repensando a significativa contraposição aos livros didáticos, resultado da visão de um professor de língua como um realizador do trabalho “ditado” pelo autor do livro. “Pensando em assim combater o bom combate, fizemos do livro o principal responsável pelos insucessos da escola em relação a suas funções essenciais” (RANGEL, 2001, *apud* BUNZEN, 2009, p.72).

O nosso entendimento, portanto, é de que a Coletânea Didática, particularmente o Manual do Professor, pode se constituir em parceiro importante do docente no exercício de sua prática pedagógica. Não que venha a ser o carro-chefe, mas que se apresente como um objeto de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, conforme o contexto de situação.

“Português: linguagens – volume único”, LDLP para estudantes do ensino médio. O exemplar que analisamos trata-se da 3ª. edição reformulada, publicada pela editora Atual, no ano de 2009, na cidade de São Paulo. Os autores da CD são: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Cereja é professor graduado em Língua Portuguesa e Linguística e licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo e doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP; atualmente, professor da rede particular de ensino em São Paulo-SP. Magalhães é professora graduada



e licenciada em Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara-SP e mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara-SP; atualmente, professora da rede pública de ensino em Araraquara-SP.

### **Livro Didático de Língua Portuguesa**

Na apresentação do LDLP, os autores apontam os três objetivos de sua obra: (1) “[...] resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com o mundo contemporâneo em que vivemos, buscando relações e contrastes com as diferentes linguagens em circulação: o cinema, a música, o teatro, a pintura, a tevê, o quadrinho, o cartum, a informática, etc.”; (2) “[...] dar-lhe [ao estudante] suporte para a leitura de textos não-verbais, como a pintura e a fotografia, assim como para a leitura e a produção de textos verbais, orais e escritos, em diferentes gêneros, como o poema, o relato, a notícia, a reportagem, o seminário, o debate regrado, etc.”; e (3) “[...] ajudá-lo [o aluno] a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações de interação social”.

O referido LDLP está organizado em 57 (cinquenta e sete) capítulos, que contemplam estudos sobre a língua, literatura, produção de texto e interpretação de textos, distribuídos em 9 (nove) unidades. O estudo sobre estética literária (ou parte dela) introduz todas as unidades e está contemplado em 42,1% dos capítulos do LDLP. Ao discutir e encaminhar atividades sobre recursos linguísticos e estudo sobre gêneros textuais, respectivamente nos capítulos que enfatizam “língua: reflexão e uso (17,5%)” e “produção de texto (31,6%)”, são abordados também conteúdos gramaticais. Em atenção às exigências do Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM, 5 (cinco) capítulos (8,8%) trabalham especificamente a interpretação de textos; eles estão situados em unidades que são estudadas no 1º. e 2º. anos do ensino médio, já que a partir do 3º. ano os alunos iniciam a realização das provas do ENEM.

### **Manual do Professor**

Neste momento, discorreremos sobre o MP, parte da coletânea que mais nos interessa. Partimos do pressuposto de que existem critérios definidores da macroestrutura do gênero MP, notadamente marcados

pelo contexto extralinguístico. Para Parodi et alli (2008, p.45), a distinção e classificação em que se insere o MP tem relação direta com um conjunto de critérios e variedades, nos quais, encontram-se:

aspectos que dicen relación con los propósitos comunicativos, la interacción entre escritores y lectores, los contextos en que los textos circulan y los predominantes de organizaciones discursivas que caracterizan los textos del *corpus*.

Isso implica em dizer que, ao analisarmos o manual selecionado como *corpus* dessa investigação, nosso primeiro procedimento se constituiu em verificarmos o propósito comunicativo para o qual se produziu nosso objeto de estudo. Toda produção é prenhe de intenção comunicativa. Nenhum ser humano age sem que tenha uma intenção. A intencionalidade é um dos fatores pragmáticos relacionados ao processo sociocomunicativo.

Diferente de outras coletâneas, o exemplar analisado não apresenta as respostas às questões; elas estão registradas no próprio LDLP, em cor vermelha. Está estruturado em 5 (cinco) seções, a saber: (1ª.) Introdução, (2ª.) Metodologia, (3ª.) A estrutura da obra, (3ª.) Sugestões de estratégias e (5ª.) Bibliografia.

Os autores asseguraram, na introdução do MP, que contemplaram, na reformulação anterior as orientações da *Lei de diretrizes e bases, das Diretrizes curriculares, dos Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio (PCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais + ensino médio (PCN+)*. Nesta edição (a que analisamos), foram consideradas também reflexões sobre leitura e desenvolvimento de competências e habilidades, sobretudo reportando-se às avaliações do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*, do *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SEAB)* e do *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*.

A seção “Metodologia” está organizada em 4 (quatro) subseções, observando as áreas de atividade do estudo da Língua Portuguesa presentes ao longo do LDLP e apresentando o processo de estudo dos conteúdos programáticos: (1ª.) Literatura, (2ª.) Interpretação de textos, (3ª.) Produção de texto e (4ª.) Gramática. Passaremos a indicar os principais encaminhamentos de cada uma delas.

Dada a importância dessa disciplina para a educação formal do indivíduo, uma vez que a linguagem atravessa todas as áreas/disciplinas,

Cereja e Magalhães (2009, p.05/MP) concebem o ensino de Língua Portuguesa, no ensino médio, como meio para “a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade do novo milênio”. A proposta por eles apresentadas torna visível a atenção por situações concretas da vida cotidiana, de aprendizagem e de desenvolvimento de projetos que assegurem a construção de valores e habilidades, com destaque, entre outras, para: aceitação do diferente, autonomia, afetividade, cidadania, aprendizagem permanente, capacidade de adaptação a situações novas, de estabelecer transferências e relações, de debater, de argumentar e de inferir na realidade.

Na primeira subseção da Metodologia, considera-se a literatura como fenômeno artístico vivo e dinâmico, estabelecendo relações entre a produção literária do passado e a realidade cultural contemporânea, inserindo neste a cultura das mídias, o teatro, as artes plásticas, a música popular brasileira ou estrangeira, dentre outras esferas. Propõem-se leitura e interpretação de obra de arte e sugerem-se filmes, livros, discos e pesquisas.

O MP reforça a proposta da CD para o estudo da literatura, a primazia da leitura e da análise do texto literário, observando particularmente especificidades do estilo de época ou individual a partir do exame da forma e do conteúdo dos textos.

Na segunda subseção da Metodologia, expõem-se algumas questões de diversas edições do ENEM e dos vestibulares, particularmente as que contemplam interpretação de textos, desfazendo-se entraves, propondo-se indicações de solução. Destacam-se duas seções que se juntaram aos capítulos de literatura (na CD que estamos analisando): *Para quem quer mais* e *Para quem quer mais na internet*. Enquanto esta indica sites onde o aluno terá acesso a outros textos de autores estudados e de outros autores de mesmo movimento literário, aquela trata de uma antologia complementar de textos literários, seguida de encaminhamento para estudo.

Ficou evidenciado no MP que a proposição das atividades de interpretação textual visa ao encaminhamento dos estudantes nas práticas sociais de linguagem e na vida profissional, diferente de perspectivas de outras épocas em que o objeto de interpretação era muito mais literário do que não-literário. Os autores lembram que o desempenho em leitura e interpretação textual tem sido um fator de sucesso ou insucesso de muitos candidatos em exames de vestibular e ENEM; além disso, que

alguns índices nacionais e internacionais têm revelado a necessidade de se melhorar o desempenho dos alunos brasileiros em relação ao desenvolvimento de capacidades leitoras.

Em seguida, na terceira subseção da Metodologia, desenvolvem-se propostas de produção textual, tendo como base o estudo dos gêneros textuais, sobretudo os necessários ao letramento do cidadão competente discursivamente. Nesse cenário, enquadram-se o debate público, o relato, a crônica, a notícia, o editorial, a reportagem, o seminário, entre outros. Recorda-se, no MP, que cada unidade do LDLP propõe, ao final, um projeto que proporciona ao aluno situações práticas de exercício de interação, permitindo-o, portanto, o contato com os gêneros na vida cotidiana. No processo, realiza-se o estudo de conteúdos relacionados à textualidade.

Ao falarem sobre produção de texto no MP, os autores exibem, após tecerem breve aparato teórico, o entendimento do que sejam os gêneros textuais e a importância desse conhecimento para o exercício da cidadania e para os procedimentos didáticos.

Os autores, no que se refere ao ensino da escrita a partir dos gêneros, retomam estudos de Bernard Schneuwly, para o qual o gênero textual é percebido da mesma forma que uma ferramenta que possibilita duas situações de aprendizagem: ao mesmo tempo em que eleva a capacidade do usuário, adiciona mais conhecimentos para ele sobre o objeto para o qual a ferramenta é utilizada. Sendo utilizada como ação linguística em determinada realidade, quem faz uso dessa ferramenta não somente amplia competência linguística e discursiva, mas também se apropria de diferentes modos de participação social. Para a consolidação dessa perspectiva, 4 (quatro) fatores são considerados no contexto situacional: o produtor do texto, o interlocutor, a finalidade e o gênero adequado à necessidade de comunicação.

A última subseção da Metodologia está centrada nas orientações acerca do trabalho com a gramática, especialmente atendendo à demanda de conteúdos indispensáveis à leitura e à produção de textos. Para tanto, abordam-se, numa perspectiva teórica baseada em estudos recentes da semântica, da linguística textual e da análise do discurso, noções de variedades linguísticas, discurso, intencionalidade discursiva, intertextualidade e interdiscursividade. O foco está no uso da língua, até mesmo quando trata de conteúdos de natureza descritiva, tais como os conceitos inseridos nos estudos em morfologia e análise sintática. A língua é entendida como *processo dinâmico de interação social*; isso

implica em tratar aspectos gramaticais ancorados na exploração de aspectos semânticos, situações de interlocução, de contexto discursivo e a contribuição de categorias gramaticais na construção de sentido de textos, entre outros, literários, científicos e publicitários. Os autores do MP asseguram que esse estudo contempla as diversas gramáticas: normativa, de uso e reflexiva.

Para finalizar essa parte, foram publicados no MP, na íntegra, 2 (dois) artigos de autoria de um dos autores da CD que estamos analisando (não está dito quem de fato, entre os dois autores, escreveu). O primeiro, intitulado *Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio*, discorre sobre o ensino de gramática no texto e procedimentos equivocados que podem acontecer nesse percurso. O segundo, *Ensino de língua portuguesa: entre a tradição e a enunciação*, retoma o primeiro e sugere o estudo da língua a partir do texto numa abordagem discursiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sustentamos o discurso de que o Manual do Professor não deve ser concebido nem apreciado como gênero meramente limitado à exposição de respostas às atividades do Livro Didático. Não entendemos também que seu propósito principal seja esclarecer sobre como o Livro Didático de Língua Portuguesa está estruturado e que procedimentos deve ser tomado pelo professor a fim de orientar o estudo de cada conteúdo. Defendemos que o MP é, antes de tudo isso, um elemento constitutivo significativo da Coletânea Didática e um recurso de letramento do professor e, para tanto, deve estabelecer o diálogo entre tudo que lhe é oportuno e os fundamentos teóricos pertinentes, provenientes de pesquisas recentes (de programas de mestrado e doutorado, livros de conteúdo especializado etc.) e de documentos orientadores atualizados dos órgãos públicos ou não que promovem pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa.

O panorama que encontramos no MP *corpus* de nossa pesquisa em relação a situar o professor-leitor sobre orientações do ENEM, fundamentações teóricas e procedimentos frente às partes do LDLP foi bastante satisfatório. Dois artigos de autoria de um dos autores da CD e citações de uma pesquisa de mestrado, entre outros exemplos que

poderiam ilustrar ainda mais, comprovam que o MP não tem um fim em informar, mas, em grande parte, procura formar, propor reflexões teórico-metodológicas que provoquem uma mudança significativa no fazer pedagógico do professor de língua portuguesa.

O que poderia tornar o MP mais atrativo ao professor? Presumimos que o principal aspecto repousa numa descrição do LDLP em interação com estratégias de trabalho e com, principalmente, estudos recentes. Este se sobrepondo aos demais. Convém repensar também a editoração. A realidade multissemiótica dos textos no LDLP certamente motivam os alunos ao estudo do conteúdo proposto. Provavelmente essa estratégia linguístico-visual (de imagens, cores etc.) contribuiria da mesma forma como recurso que torna a leitura do MP mais prazerosa. O que se observa em alguns manuais são textos com letras muito pequenas, o que provoca desconforto na leitura e desmotivação, já que faz com que o professor force a vista além da normalidade.

Se MP atende às demandas do professor, resta apenas a este fazer a parte que lhe cabe: sentir-se partícipe da construção do sentido do conteúdo apresentado no MP, depreendendo dele o que lhe favorecerá – concepções que fortalecerão a organização dos conteúdos e a qualidade do ensino. O professor deve considerar, nesse momento, dois aspectos essenciais: seu letramento e o processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUNZEN, Clécio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: **Ao pé da letra**. Volume 3. Recife, UFPE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Campinas:UNICAMP, 2009. 225 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BONI, Valdete & QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**. Vol. 2. nº.1(3), janeiro-julho/2005, p.68-80. Disponível em < [HTTP://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)> Acesso em 29out.2009.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens** – volume único. São Paulo: Atual, 2009.

CERVONI, J. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

DENZIM, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

DI NUCCI, Eliani P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi Artes Escritas, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade e estrutura, agência e estrutura**. Oeiras: Celta, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_ (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. & SILVA, Simone B. Borges da Silva. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M.S. & KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRRN, 2008, p.17-40.

LIBERATO, Y. & FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.

MAGALHÃES, Maria José. Em torno da definição do conceito de agência feminista. **Ex aequo**, n.7, 2003. Disponível em <[www.fpce.up.pt/ciie/invs/mjm\\_agencFeminisexaequo.doc](http://www.fpce.up.pt/ciie/invs/mjm_agencFeminisexaequo.doc)> Acesso em 25 out.2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MINAYO, C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. São Paulo: Abrasco, 1993.

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**

**textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée & HEBERLE, Viviane Maria. O conceito de “estrutura potencial de gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NETO, Hugo Lorenzetti. Leitura, gênero e juízo: linguagem e “dever” em sequências de atividades didáticas. In: SGINORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M.S. & KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008, p.93-118.

PARODI, Giovanni *et alii*. Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: critérios, definiciones y ejemplos. In: PARODI, Giovanni (Editor). **Géneros académicos y géneros profesionales:** accesos discursivos para saber y haver. Ediciones Universitarias de Valparaíso: Calle, 2008.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico:** do planejamento aos textos, da escola à academia. 2.ed. ver.atual.e ampl. São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

SGINORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Reflexão em Paulo Freire:** uma contribuição para a formação de professores. Disponível em < <http://www.paulofreire.org.br> > acesso em 13 jun.2009.

TINOCO, Glícia Azevedo. **Os mundos do professor em formação:** caminhos para ressignificar o ensino da escrita em língua materna. Disponível em <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>> Acesso em 13 jun.2009.

TINOCO, Glícia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-rio-grandense. In: OLIVEIRA, M.S. & KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008, p.63-89.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.





# REFLEXÕES SOBRE A VONTADE E A REPRESENTAÇÃO DO CORPO NA ERA CONTEMPORANEA

Moysés de Souza Filho<sup>15</sup>  
Irapuan Medeiros de Lucena<sup>16</sup>

## OLHARES SOBRE O CORPO

O corpo nunca foi objeto de tantos olhares, estudos, pesquisas, visibilidade e transformações físicas como tem sido evidenciado na era contemporânea ou, como considera Ghiraldelli Jr, (2007) na *era dos tipos*. A condição de visibilidade do estereótipo corporal lança a duvida entre o ter e o ser corpo no mundo contemporâneo provocando no ser humano algumas indagações sobre si mesmo. Sou o que penso que sou, ou sou o que aparento ser? Como me aceitar se sempre me dizem algo sobre mim e que deve estar aparente no meu corpo?

O senso comum da estética contemporânea está carregado de valores e de sentidos que confundem os elementos essenciais da corporeidade, tais como a sensibilidade, a inteligência emocional, os cuidados com a saúde, as praticas corporais da cultura de movimento que acompanham o ser humano em sua trajetória antropológica, filosófica, cultural e epistemológica no transcorrer da vida. Nessa incongruência, a linguagem do imaginário social em permanente construção/demolição via todas as formas e meios de divulgação dos tipos corporais, paradoxalmente afasta o ser de si próprio e como não poderia deixar de ser do seu próprio corpo.

Fontes (2004) ao prefaciar a obra *Corpo e historia* aborda as questões semânticas do corpo em varias línguas e nos revela uma possibilidade de acomodação cultural da linguagem e do seu poder na formação das ideias na sociedade acerca da compreensão da dimensão do corpo animado e do

---

15 Moysés de Souza Filho é professor de Educação Física do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Mestre em Educação, especialista em Educação Profissional de Ensino Médio na modalidade EJA; Especialista em Educação Física Escolar. E-mail: moyses.filho@ifrn.edu.br

16 Irupuan Medeiros de Lucena é professor de Educação Física do IFRN-Campus Natal Zona Norte- Licenciado em Educação Física pela UFRN - Especialista em Pedagogia do Esporte (2002)-UFRN. E-mail: irapuan.medeiros@ifrn.edu.br

corpo inanimado. Segundo o autor, a palavra corpo em varias linguagens se relaciona com a compreensão do corpo material como sendo um elemento contrário a sua própria essência, ou seja, algo que não existe ou não tem significado sem o elemento vital compreendido como alma, espirito, mente, intelecto.

Se na Grécia antiga a filosofia separou o corpo da alma, no mundo contemporâneo o corpo continua separado de sua essência e as suas representações refletem apenas o que podemos aparentar como seres materiais e não o que devemos nos tornar em termos de consciência individual e as suas implicações para a totalidade das relações sociais. A percepção da existência na perspectiva do corpo uno como elo essencial dos sentidos e significados essenciais para a vida, parece se esvaír diante de nossos próprios olhos e das várias imagens que proliferam do(s) corpo(s) ideal (is) e nas diversas possibilidades de como alcançá-lo.

Desse modo, para *ter* o corpo, haveremos de ser dependentes das atividades físicas severas, das dietas sacrificantes, das cirurgias plásticas constantes, dos tratamentos estéticos eternos além de ficarmos sujeitos aos controles reducionistas que a própria sociedade se impõe. Uma reflexão sobre a condição do corpo/individuo na sociedade dos dias atuais não pode se permitir a renunciar de uma visão critica entre o que se propaga e do que realmente necessita o corpo para ser o real dono de si.

Atualmente, temos vários *senhores do corpo* (Lefevre e Lefevre, 2009) os quais relacionam o homem ao mercado e à ciência como sujeitos em disputa pela posse do corpo e mente humana. Varias instituições sociais reivindicam para si o arrendamento do corpo. Entre elas, a medicina e a sua evolução tecnológica que ampliou o seu campo de intervenção na possibilidade da conquista de uma quantidade de vida nunca antes alcançada que pode ser traduzida nas possibilidades de longevidade, nas reconstituições estéticas, na introdução de materiais artificiais no corpo e nos estimulantes sexuais como recursos que tendem a confundir o individuo no seu autoconhecimento e na sua sensibilidade.

Os templos do corpo físico como as academias de ginastica, os spas de reeducação corporal, de reeducação alimentar, as clinicas de rejuvenescimento estético, de realinhamento postural entre tantos outros trazem a possibilidade para as pessoas de aumentar os cuidados com o corpo. Mas que corpo? O corpo na perspectiva da aparência ou na perspectiva do complexo cultural existencial? Na perspectiva da

aparência estética aceitamos a redução do corpo tal com é posto pela visão mecanicista do movimento (atividade física mecânica) e do corpo como objeto.

Entretanto, como *cultura de movimento* (KUNZ, 1991) passamos a compreender o corpo na perspectiva dos elementos promotores da saúde, da sensibilidade estética, do bem estar, da autoestima, da disposição para o trabalho, da melhoria das relações afetivas que podem se contextualizar como os critérios organizadores das praticas corporais como sentido e significado para o processo de emancipação do individuo na sociedade.

Nesse contexto, a escola como uma das instituições basilares da sociedade tem submetido o corpo a um longo processo de disciplinarização e de devoção ao intelecto que contribui para que o imaginário da cultura educacional rejeite as manifestações do corpo como elementos de inteligência e de sensibilidade humana como síntese de sua vontade e representação.

Ghiraldelli Jr (2007) discute a questão da vontade e da representação na relação entre as coisas e o corpo com base na concepção filosófica de Schopenhauer (1788-1860). Afirma o autor, que o filósofo alemão compreende o corpo como fonte e local de vontade. Essa pressuposição considera que o que sentimos, vem a ser um tipo de saber que não se encontra na intelectualidade, que diz respeito a algo externo a nós, que é uma força que move o homem no mundo e que o leva a transformar-se assim como ao mundo.

Desse modo, afirma que para o filósofo há dois tipos de perspectiva para se abordar o mundo, a saber:

A do mundo como representação e a do mundo como vontade. Uma é a tradicional, a Neokantiana: o mundo é uma representação do sujeito racional. A outra é a que Schopenhauer inventa: o mundo é vontade. Nosso intelecto sabe do mundo como representação, nosso corpo *sabe* do mundo como vontade (GHIRALDELLI JR, 2007, p.85).

Entre a representação e a vontade, o corpo tem se confrontado com a perspectiva da liberdade politica, cultural, econômica, educacional, sexual entre outras que são comuns a sua existência no modelo de sociedade projetada pelos homens no seu projeto de civilização e poder. Toda forma

de liberdade tem sido restringida pelos códigos políticos dos preconceitos institucionais ao longo da história da formatação da sociedade.

Temos sido condicionados pela sensação de não podermos conviver com a nossa própria leveza, ao mesmo tempo em que somos submetidos ao peso da nossa existência e nela, o corpo se revela como a pedra no caminho para os aparelhos de repressão social associados aos interesses políticos e econômicos. Nessa dubiedade existencial, o corpo atravessa o tempo tentando conquistar um espaço que lhe permita expressar a sua completude na perspectiva de uma estética da existência e como uma preciosidade a ser polida no projeto de liberdade plena.

## **ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE O CORPO, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO**

Michel Serres (2004) chocou a academia francesa de letras ao dedicar o livro *Variações sobre o corpo* aos seus professores de ginástica, aos seus treinadores e aos seus guias de montanhismo ao afirmar que os mesmos *lhe ensinaram a pensar*. Como filósofo, Serres causou um grande impacto ao proferir tal afirmação. Como pode um filósofo pensar através de treinamentos ginásticos? Como podem treinadores e guias de montanhismo construir formas de pensar? Essas questões revelaram o preconceito reinante na cultura ocidental ao afirmar o princípio da dicotomia corporal que compreende o ser humano dividido em corpo e alma, corpo e mente, corpo e espírito, entre outras tantas divisões possíveis.

Pode causar estranheza tantas indagações ao discorrermos sobre o corpo e as suas linguagens, mas após tantas invasões políticas, culturais e científicas no corpo, não há como problematizarmos a concepção de corpo numa sociedade que escravizou e dizimou etnias, submeteu mulheres ao patriarcalismo, continua produzindo miséria social em larga escala e não consegue superar os problemas decorrentes da falta de educação, saúde, habitação e qualidade de vida em suas ações políticas.

Os paradigmas da corporeidade na contemporaneidade continuam ligados aos princípios anátomo-fisiológicos construídos ao longo da história pela ciência positivista que por ter seus princípios baseados no método cartesiano, consolidou o processo de fragmentar o conhecimento para ter a certeza do seu domínio. Assim foi e tem sido feito como o corpo. Os conhecimentos biológicos o fragmentaram em cabeça, tronco e membros, a medicina estudou e pesquisou a relação de causa e efeito

no complexo saúde/doença sem associar este fenômeno humano aos campos afetivos, sociais, culturais, energéticos e pessoais em suas implicações para a corporeidade.

Nessa perspectiva, o corpo passa a ser visto como um objeto sem identidade cultural além de se tornar um elemento de manipulação das políticas de mercado. De acordo com Silva (2010, p.15) a realidade mercadológica do corpo ocorre “[...] a partir do avanço da racionalidade instrumental e da aplicação da tecnociência vinculada ao capital, além do fenômeno da globalização da economia e dos meios de comunicação de massa”.

Em contra ponto a tese de considerar o corpo com objeto de consumo, a fenomenologia do corpo, campo de estudo e pesquisa do filósofo francês Maurice Merleau Ponty (1908-1961) critica a análise reflexiva cartesiana fundamentada na *res extensa* e na *res intensa* e adota a noção de intencionalidade (a consciência é sempre consciência de algo) e compreende o corpo como a síntese da existência humana e nele reside a vontade de transformar essa existência e a própria condição corporal do ser humano. Entre a vontade e a razão está o corpo como elo e sujeito de sua própria existência.

Entretanto, o pensamento racional prevalente da cultura ocidental, desconsidera tal condição. Nesse contexto, o último século evidenciou um interesse pelo corpo direcionando o olhar do indivíduo sobre si mesmo como um elemento identitário de dimensão privada sob a lógica liberal capitalista. A preocupação com a aparência entrelaçada com os objetivos políticos sociais atomistas, tão comuns na concepção moderna e pós moderna do corpo, não conseguiram e não conseguirão responder às necessidades e aos princípios da integração do corpo com a natureza e com a cultura na dimensão contextual de uma corporeidade humana socializada que possa ir além dos sectarismos étnicos culturais e dos individualismos contingenciais.

As implicações de tal realidade se fazem notar no âmbito das sociedades e revelam a dimensão que tem sido construída pelo mecanicismo reducionista como epísteme do saber sobre o corpo. O corpo atual tem se tornado mais uma representação dos interesses do mercado do que uma expressão de sua vontade na relação com as perspectivas de liberdade de ser o que ele é, de construir as suas possibilidades culturais na complexidade existencial.

Ao procurarmos estabelecer algumas relações entre a corporeidade e a educação, perceberemos que o formato do sistema educacional foi concebido para atender as necessidades e as características sociais, políticas e econômicas do modelo de sociedade capitalista, principalmente depois da revolução industrial ocorrida em meados do século XVIII na Inglaterra. No projeto de poder desse sistema, o corpo se configura como uma fotografia em negativo revelada nos dogmas religiosos, nas formas e imagens do corpo expostas pelos meios de comunicação, na escravidão do trabalho, nas relações institucionais autoritárias, na disciplina e na imobilidade corporal no espaço escolar.

Essa condição é a expressão de uma concepção de educação e de escola que, além de não fazer conexões entre conhecimento e vida, está voltada para processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão, que necessita, portanto, de mentes atentas e corpos paralisados (TIRIBA, 2008, p. 04).

Na escola brasileira, o primeiro registro oficial da relação da educação com o corpo remonta ao ano de 1837 com a introdução da Educação Física no currículo escolar vindo esta a se tornar obrigatória em 1851 nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). A partir de então existem vários registros e interpretações das bases legais que definem a função educacional da Educação Física no complexo escolar. A mais recente está contida na lei de diretrizes e bases da educação nacional-LDB 9394/96, artigo 26, §3º, do qual emana que *a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.*

Proposta pedagógica, componente curricular, obrigatoriedade, Educação Física... E o corpo? Qual a concepção de corpo que pretendemos desenvolver na instituição escolar? O corpo livre e consciente de si ou o corpo formatado e alienado? O corpo integralizado como condição para o conhecimento ou o corpo intelectualizado? Como a Educação Física pode contribuir para essa discussão no Ensino Médio integrado profissionalizante?

A partir desses questionamentos e considerando o Ensino Médio como o ciclo de aprofundamento do conhecimento sobre o corpo (BRASIL, 2000), as tradicionais dicotomias relativas à noção de corpo na Educação Física evidenciadas na obra de Medina (2009) *a educação física*

*cuida do corpo e... mente*, deverão ser superadas visando à autonomia do educando (a) no que se refere a uma relação consciente com as práticas corporais, com seus conhecimentos pertinentes e com a sua dimensão cultural e emancipação política e cultural.

Ao longo dos últimos trinta anos a produção científica em Educação Física e os estudos sobre o corpo ampliaram as possibilidades filosóficas e epistemológicas dos fundamentos didáticos e pedagógicos da Educação Física no Ensino Médio. Paralelo ao volume de produção científica e dos documentos oficiais propositivos, algumas práticas pedagógicas da Educação Física representam experiências que dialogam com a corporeidade e com a sua complexidade no contexto dos conteúdos de conhecimento, em suas relações transversais com outras áreas do conhecimento no âmbito escolar, sendo estas, práticas singulares com sentidos e significados para o corpo.

O objeto de estudo e de conhecimento político, filosófico e epistemológico da Educação Física é o corpo. O corpo em movimento e sua relação com a natureza e a cultura pressupõem formas de integração do corpo com as várias naturezas do ser humano que podem ser evidenciadas pelo campo de conhecimento da Educação Física. A filosofia do corpo discutida por Santin (1994) aborda a questão da corporeidade e as limitações de conhecimento que temos a respeito dela. Diz o autor que falar do corpo ou da corporeidade significa repensar o projeto antropológico construído desde os gregos, consagrado pelos teólogos medievais, confirmado pelos filósofos modernos e aceito pelos pensadores contemporâneos.

Como projeto político educacional, o corpo precisa de novos elementos contextuais que possam integrá-lo à natureza e à cultura. Nessa perspectiva, o corpo na escola precisa ser visto e repensado como possibilidade de ampliação do sentido de educar e de educar-se. Considerando tal premissa, compreende-se que:

Conhecer o próprio corpo pode ser o princípio de todo o conhecimento que alguém pode ter, pois entendemos que conhecer o corpo é conhecer-se a si mesmo. Esperamos que os alunos da Educação Básica aprendam a conhecer o próprio corpo, seus detalhes internos, sua subjetividade e afetividade interpessoal. Eles também não devem se limitar nesse conhecimento, pois seu corpo está relacionado ao seu



ser, aos outros e à cultura, enfim, ao mundo que nos cerca e ao contexto mais amplo do ambiente (DARIDO E RANGEL, 2008, p. 140).

Conhecer o corpo pressupõe vivenciá-lo da forma mais plena possível. Em termos de conhecimento produzido ao longo de sua história, o ser humano permitiu que o corpo se tornasse o grande vácuo do currículo escolar dificultando a identidade corporal relacionada aos processos de aquisição dos saberes componentes do conhecimento acadêmico. Ao evidenciar a capacidade intelectual como elemento preponderante do conhecimento, esquece-se a escola que o cérebro está organicamente instalado no corpo e que as suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo se relacionam com a percepção e com a ação sintetizada pelo movimento, pela ação transformadora do sujeito em interação com o meio ambiente.

## **PERSPECTIVAS PARA O CORPO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Para registrar a realidade conceitual do Ensino Médio, no ano de 2008, foi realizada uma pesquisa documental pela Universidade Federal de Goiás-UFG, sob a chancela da secretaria de Educação Básica do MEC, acerca das produções científicas principalmente em dissertações e teses que tratavam do Ensino Médio no Brasil no período de 1998 a 2008, que levantou 1992 registros de estudos sobre a temática. Esta pesquisa sobre o estado da arte no Ensino Médio foi coordenada pela Prof<sup>a</sup> Maria Margarida Machado e, de acordo com relatório geral (BRASIL, 2008 p.02) a pesquisa teve como objetivo:

Identificar os elementos constitutivos da qualidade do ensino, tendo como referência aspectos como perfil do sujeito do ensino médio (aluno, professor, gestores), gestão educacional, organização do trabalho pedagógico, infra-estrutura e condições de trabalho docente, no sentido de contribuir para a definição de padrões de qualidade para a escola de ensino médio.

O referido estudo constatou que as pesquisas acadêmicas sobre o Ensino Médio ainda são incipientes, tanto no que se refere às políticas

públicas, quanto nos assuntos: currículo, formação de professores, relação família e escola. Outra constatação da pesquisa diz respeito ao quantitativo de cada tipo de publicação por eixo temático. Os resultados revelaram que na forma de artigo por eixo temático, a “organização do trabalho pedagógico” teve 1.054 publicações enquanto que na forma de dissertação aconteceram apenas 03(três) publicações tratando da temática. (BRASIL, 2008).

As contribuições decorrentes dessas pesquisas, análises e críticas visam principalmente, ampliar as condições estruturais e conjunturais do desenvolvimento das condições educacionais para o processo didático pedagógico além de reforçar a importância da educação para a transformação da sociedade. Porém, na visão de Savianni, (2006, p. 01):

No Brasil, a educação, como um direito inalienável, decorrente da tese engendrada no núcleo de aspirações republicanas no século XIX como panaceia para todos os males e mola propulsora da ordem e do progresso, ainda está no estatuto utópico da democratização e universalização do conhecimento.

Esse quadro demonstra a necessidade da produção de trabalhos acadêmicos que contribuam, significativamente, para a melhoria dos processos educacionais integrados às políticas públicas e às pesquisas acadêmicas com implicações significativas para a estruturação didático pedagógica do Ensino Médio em nosso país. Com base nessa perspectiva de integração dos saberes, Morin (2006, p. 38), afirma que:

A supremacia do saber fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de aprender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Desse modo, pensar a educação requer pensar o mundo como um fenômeno complexo e contraditório refletido no processo de desenvolvimento da sociedade contemporânea. Complexo porque estão envolvidos no ato do ensino e da aprendizagem os elementos culturais da comunicação, de opiniões, de hábitos e atitudes que se evidenciam no diálogo entre educadores e educandos e, ao mesmo tempo, contraditório,

pois em alguns campos do saber escolar, apesar do nível de comunicação e informações da sociedade contemporânea, ainda persistem estilos pedagógicos que não se contextualizam com a tendência da comunicação e do diálogo na educação insistindo na prática da pedagogia diretiva e na transmissão de conteúdo.

Na perspectiva de ampliar os espaços para o conhecimento, as tendências das pesquisas educacionais acerca das problemáticas do nosso tempo enfatizam a necessidade de rompermos com os velhos grilhões da concepção mecanicista de mundo, com a política neoliberal e com os conceitos do positivismo científico na base filosófica e epistemológica da educação e, apontam o professor, como o elo de ligação entre a memória educativa da sociedade e as suas características atuais da comunicação e da informação.

Para Kenski (2002, p.98) “a memória educativa caracteriza-se pelo conjunto de conhecimentos, informações e posicionamentos teóricos que constituem os acervos e as particularidades de uma determinada instituição”. Nesse sentido, observa-se que a memória educativa da Educação Física ainda se ressentida das influências ideológicas que determinaram a sua estrutura curricular e a sua identidade pedagógica que, de acordo com o discurso político hegemônico, derivou sequencialmente dos pressupostos higienistas da sociedade, para o perfil militarista e daí para o retrato atual do desportismo competitivo no contexto escolar.

Porem, após a abertura política a partir dos anos de 1980 no Brasil, com a efervescência das ideias pedagógicas, a crítica ao perfil tecnicista e instrumental no campo da educação, provocou reflexões e proposições transformadoras para as políticas educacionais com implicações curriculares e didático pedagógicas no âmbito escolar. Na esteira destas transformações a Educação Física elaborou e apresentou varias concepções teóricas que hoje, compõem o quadro de proposições pedagógicas<sup>17</sup> derivadas da reflexão e da produção ao longo dos últimos

---

17 As Abordagens Pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prático com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física. As abordagens foram classificadas a partir de duas características Preditivas (concebem uma nova concepção de Educação Física, definem princípios norteadores de uma nova proposta) e Não-preditivas (abordam a Educação Física, sem estabelecer parâmetros, princípios norteadores e metodologias para o seu ensino). AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

trinta anos das pesquisas científicas no seu campo de conhecimento.

Apesar de a Educação Física possuir hoje, pressupostos antropológicos, filosóficos e epistemológicos que podem ampliar o sentido e o significado das suas ações didático pedagógicas, as implicações no âmbito educacional ainda não se concretizaram plenamente. Essa situação é resultante do processo de indefinição da identidade pedagógica da Educação Física escolar como componente curricular. Historicamente, a ginástica e o esporte se tornaram os dois conteúdos hegemônicos no contexto escolar em decorrência dos momentos políticos ideológicos favoráveis para a sua disseminação como cultura curricular no âmbito escolar. Com relação a essa condição, Nunes e Rubio (2008, p.65) analisam criticamente que:

A ginástica e o esporte eram conteúdos necessários para a construção de certas “identidades” na educação do corpo (imagem de retidão do corpo dócil) e para a incorporação de valores e comportamentos sociais da sociedade em desenvolvimento (competitividade, desempenho e superação do corpo máquina). Mas essas atividades, principalmente o esporte, ocupam, atualmente, espaços diversos fora da escola e apresentam significados distintos, em que, muitas vezes, se aproximam do pedagógico, ou seja, continuam sujeitando os corpos a aprendizagem de certos comportamentos e valores (corpo consumidor), porém não os que se identificam com a atual função social da escola (corpo cidadão) e as demandas que dela urgem, principalmente favorecer a equidade e a convivência entre múltiplas culturas que nela se encontram, ou melhor, se colidem.

Nessa trajetória de submissão ao ideológico e ao político econômico a Educação Física escolar adquiriu o status de uma atividade extensionista e, o mais grave, sem as linhas de atuação de um projeto com intencionalidade político pedagógica no âmbito sócio educacional. Desse modo, o espaço escolar se tornou o território de expansão da monocultura curricular esportiva, apesar de hoje se tornar premente a ampliação das experiências das práticas corporais pela Educação Física que possam fazer sentido e possuir significado para o se movimentar como elemento constitutivo do ser humano.

Levando-se em consideração que o complexo de conhecimentos que

emergem das praticas corporais pode ser compreendido como a Cultura de Movimento<sup>18</sup> podemos afirmar que um acervo diversificado de praticas corporais constitui o currículo oculto da Educação Física manifestado pelas diversas formas e expressões artísticas, circenses, dançantes, ginásticas e jogos brincantes e de conhecimentos sobre o corpo que favorecem o desvelar de aprendizagens significativas, se vivenciados em toda a sua diversidade. Para corroborar o exposto, recorreremos a Silva (2010, p.78) ao reconhecer que:

O currículo oculto 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 (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

O resgate desses conteúdos ocultos no currículo escolar da Educação Física de forma sistematizada, criativa e transformadora se apresenta como um desafio para uma disciplina que ao longo de sua historia tem se mantido neutra diante da possibilidade politica e pedagógica de autotransformação e de avanços paralelos ao imaginário social contemporâneo. Compreendemos, portanto, que é necessário enfrentar os problemas que persistem na Educação Física com relação ao trato pedagógico dos conteúdos e as barreiras para a sua legitimação no currículo escolar. Acerca dessa discussão e após realizar uma análise acerca dos entraves para a concretização da ação didático pedagógica no contexto escolar e as limitações culturais no fazer pedagógico da Educação Física, Taffarel (2009, p.01) apresentou como resultado os seguintes pontos:

- a) a persistência do dualismo corpo-mente; b) a banalização do conhecimento da cultura corporal; c) a restrição do conhecimento oferecido aos alunos; d)

---

18 A Cultura de Movimento tem sido divulgada inicialmente na Educação Física brasileira através do professor Elenor Kunz (1991) na obra Educação Física: ensino e mudanças. Ultrapassa a concepção de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço, presente na visão de educação que o autor questiona. *Cultura de Movimento: Reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura*. Mendes, M.I.B.S e Nóbrega T.P - Revista Pensar a prática, Vol.12, Nº 2, 2009.

a redução do tempo destinado à educação física na prática escolar; e) a utilização de testes padronizados – exclusivos para aferir o grau de habilidades físicas, objetivando a seleção precoce de talentos; f) a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; g) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; h) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal.

O elenco dessas situações pertinentes identificadas pela autora e que persistem de um modo geral no contexto escolar, nos leva a pensar sobre qual é a proposição pedagógica da Educação Física no currículo do Ensino Médio. Apesar do que consta nos documentos oficiais como a LDB através do artigo 26, § 3º (BRASIL, 1996), nos PCN’S+ (BRASIL, 2002), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (BRASIL, 2006) e no conjunto das publicações científicas das tendências da Educação Física escolar, que a partir dos anos de 1980 vem propondo novas formas de ação didático pedagógica no contexto escolar, a tergiversação conceitual do esporte intensifica a problemática do seu modelo restrito, além de contribuir como subterfúgio para o descompromisso docente com o processo de formação geral dos educandos, caracterizando assim, a distancia da Educação Física das questões que dizem respeito à reformulação do seu currículo no ensino médio profissionalizante.

Os conteúdos tradicionais da Educação Física, como os Jogos, as Danças, as Lutas, as Ginásticas em suas formas de expressão simbólica e de conhecimento, precisam ser devidamente vivenciados através da aproximação teoria prática no contexto didático pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, pois de acordo com Darido (2002, p. 145) a Educação Física deverá propiciar aos alunos “[...] a compreensão da linguagem corporal como interação social que amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, instrumento do entendimento mútuo”.

As interações do corpo com o meio ambiente e a valorização da natureza como uma extensão da dimensão humana precisam ser valorizados intensamente no ambiente escolar como uma mudança de comportamento devendo deixar de ser apenas um evento alusivo ao meio

ambiente. Nessa perspectiva, o meio ambiente deixaria de ser discutido e contemplado para ser vivido e sentido pelas percepções dos sujeitos escolares.

As praticas corporais consideradas como alternativas como a yoga, o relaxamento, a meditação, a massagem entre outras possibilidades de vivencias corporais devem se fazer presente no contexto escolar. Os elementos da qualidade de vida relacionados ao trabalho devem ser incluídos no currículo de formação e compreendidos como parte da totalidade humana em construção. A ginastica laboral como um direito do trabalhador se constituiria na educação profissional como uma semente de conscientização corporal para os futuros trabalhadores perceberem que como afirmou Chaplin (1889-1977), no discurso proferido ao final do filme o grande ditador,

“[...] mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido. Não sois maquinas, homens é que sois”.

Nesse contexto, o sentido e o significado da humanidade do corpo no atual panorama da sociedade globalizada precisa ser evidenciado pela vontade das nossas ações educativas de modo que estas propiciem aos educandos e educandas, assim como ao corpo docente, a consciência da dimensão da corporeidade para as nossas perspectivas existenciais a partir da compreensão da importância da percepção corporal como fio condutor de nossas relações com o conhecimento, com a cultura, com a ciência, com a tecnologia e com o trabalho, cientes de que, em cada um de nós, está o outro e que as interações com o mundo se fazem através do corpo, de seus afetos e de suas inteligências.

## REFERENCIAS

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Kinein**, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

BRASIL. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/SEB. **Estado da arte sobre o ensino médio no Brasil**. 2009. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/estadoarteensinomedio>  
Acesso em 10/05/2010.

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene Conceição. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. – [reimpr.]. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **O papel do professor na sociedade digital**. In Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e media. Amelia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (orgs.) Tomhson Learning, São Paulo. 2002.

KUNZ Elenor. **Didática da Educação Física 2 – 2ª ed**; Ijuí; Editora Unijuí, 2004.

LEFEVRE, Fernando. **O corpo e seus senhores: homem, mercado e ciência: sujeitos em disputa pela posse do corpo e da mente humana**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2009.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. **Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 1** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**. **Novas contribuições e desafios do século XXI**. 25ª ed. ver. e ampl. – Campinas, SP; Papirus, 2010.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. RUBIO, Katia. **O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul /Dez 2008. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 20/04/2011.

SANTIN, Silvino. Uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUI Editora; 1987. Coleção ensaios: política e filosofia.

SAVIANNI, Demerval. **Escola e Democracia**. 38. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.



SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade ; uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia (organizadora). **Corpo e historia** – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – 2ª ed. – (Coleção educação contemporânea).

TAFFAREL, Cely Nelza Zülque. Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física. **Boletim germinal**; nº 06, Março de 2009. UEL Maringá, PR. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/normas.htm>  
Acesso em 12/01/2011.

TIRIBA, Léa. **Proposta pedagógica**. In: O corpo na escola – Salto para o futuro – Tv Escola; Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008.

# AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB UMA VISÃO BAKHTINIANA

Luis Ferdinando da Silva Patriota<sup>19</sup>

A Lingüística Aplicada há muito tempo foi relacionada à aprendizagem de língua estrangeira ou já foi vista como apenas uma aplicação da Linguística. Segundo Almeida Filho (2008 p. 26), a Linguística Aplicada- LA é a área que se ocupa da pesquisa sobre questões de linguagem situadas na prática social com procedimentos específicos determinados pela natureza aplicada da pesquisa que tipicamente a serve. Assim, qualquer pesquisa que trate não apenas de ensino de línguas, mas também de linguagem em ações da vida social.

Se formos pesquisar o número de trabalhos realizados em LA, poderemos perceber que em sua maioria estão os trabalhos envolvendo o ensino de línguas, formação de professores e aquisição de segunda língua. Bakhtin ou Volochínov (2010, p.97) afirma no capítulo 5 do seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que:

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a sinalidade e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.

Bakhtin usa o termo sinal como uma forma lingüística que irá compor o signo, pois o último deve passar por um processo de descodificação e o primeiro por um processo de identificação, ou seja, no processo de assimilação de uma língua estrangeira, o aluno deve primeiro aprender as formas lingüísticas sempre as colocando num determinado contexto, pois se o mesmo for ensinado a aprender palavras fora de um contexto, ele nunca irá conseguir “pensar” no idioma e alcançar a fluência na língua.

---

19 Luis Ferdinando da Silva Patriota é professor de Língua Inglesa do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Mestrando em Linguística Aplicada-UFRN. Licenciado em Letras-Ingês/UFRN. Especialista em Educação-Universidade Castelo Branco. E-mail: luis.patriota@ifrn.edu.br

Como foi dito anteriormente, o aluno só conseguirá ter sucesso no estudo de determinada língua se ele conseguir absorver os seus signos lingüísticos. O caráter imutável do sinal é oposto ao signo que é elemento da descodificação. O signo é o enunciado, que, independentemente de dimensão, tem caráter dialógico já que é a réplica a um diálogo e, também, é uma manifestação da linguagem que se liga a outros enunciados precedentes e procedentes adquirindo a significação dentro do contexto da elocução (Fiorin, 2008).

Bakhtin afirma acerca do processo de aquisição da língua estrangeira que o que escutamos quando estudamos uma língua, seja ela materna ou estrangeira, não são meras palavras e sim verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou triviais, etc. As mesmas estão sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, ou seja, entendemos cada palavra dessa de acordo com sua situação que é concernente à nossa própria vida.

Podemos associar esse entendimento de Bakhtin a um método de ensino em inglês chamado de *Grammar-Translation method*, onde o mesmo dá ênfase à tradução de textos e estudo de gramática. Esse método é antigo e já foi e ainda é usado por muitos professores de língua inglesa. A sua eficácia quanto à aprendizagem do idioma estudado não é muito boa em relação à aprendizagem plena do idioma, pois o método apenas contempla tradução, mais especificamente a habilidade de leitura, deixando de fora as outras habilidades necessárias para se adquirir a proficiência no idioma como o *speaking*, *writing* e o *listening*.

Podemos dizer que o mesmo fora útil para o alcance dos seus objetivos que era formar leitores que conseguissem entender um texto por meio da sua tradução e assimilar conhecimento gramatical de palavras ou sinais sem nenhum contexto real. Bakhtin critica esse ponto afirmando que "... a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas." (2010, p.99).

Ele quis dizer que o estudo de uma língua não pode ser exclusivamente, por meio de formas, é preciso que haja um significado, um conteúdo para que o aluno possa associar com a sua realidade e possa conseguir uma assimilação mais eficiente da língua, caso contrário, o estudante nunca conseguirá desenvolver sua habilidade comunicativa, pois sempre que ele quiser formular uma frase ele irá primeiro pensar na frase na sua língua materna para depois traduzi-la para a LE.

Bakhtin usa um dos seus conceitos sobre dialogismo para tratar da linguagem. O primeiro deles enfoca o funcionamento real da linguagem: “a língua em sua totalidade concreta, viva em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (Fiorin, 2008 p.18). Segundo este mesmo autor, o dialogismo é as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados, de modo que todo enunciado é perpassado pelo enunciado do outro, ou seja, o discurso alheio.

Por esta razão, para Bakhtin, o estudo objetivo da língua, tal qual Ferdinand de Saussure propunha e até mesmo a noção de fala dentro da teoria lingüística saussuriana, eram insuficientes para entender o funcionamento da língua que já desconsideravam a concretude dos contextos e as necessidades dos falantes enquanto indivíduos pertencentes a cada uma dada comunidade e/ou situação social. Essa visão objetiva que Saussure tinha sobre a língua foi alvo de crítica de Bakhtin, pois o essencial para uma assimilação de LE é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto real e numa situação concreta.

Assim, o filósofo russo explana que: “Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se para ele, de utilizar as formas normativas (...) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (Bakhtin, 2010: pgs. 95,96).

Desta forma, podemos sintetizar dizendo que o locutor não se preocupa com a norma da língua ou com o uso correto das palavras, ele, buscam significar seu enunciado dentro do contexto no qual ele vai precisar utilizá-lo, assim, as significações variam de contextos, uma vez que “O sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto”.

“De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Bakhtin, 2010:109). Em inglês, há muitas palavras que tem vários significados e o aprendiz só poderá identificar o melhor significado sempre analisando o contexto que a mesma estiver sendo utilizada. Por exemplo, o verbo *to get* pode significar muitas coisas, pode significar: tornar-se, ficar, obter, conseguir, etc. Somente pelo contexto que o aluno poderá distinguir cada situação.

Desta forma, na aquisição de uma língua estrangeira, Rod Ellis (1997 p. 16), destaca que considerando o papel assumido pela situação social na

qual o aprendizado se realiza e como a língua que o aprendiz foi exposto mostrou essa aquisição tão evidente na fala que o aprendiz produziu. Ou seja, se a fala produzida foi concernente com a situação exposta na qual o falante estava envolvido.

Para exemplificar, podemos dizer que se um aluno for perguntado o que fizera no dia anterior em inglês, o mesmo terá que pensar em quais verbos e expressões usar para se adequar àquele contexto em especial, e não querer usar verbos com tempos errados ou expressões que, às vezes, a língua estrangeira não use para determinado contexto. Bakhtin comenta a importância da língua materna na aquisição da LE dizendo:

É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna- se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (Bakhtin, 2010 p. 111).

Em outras palavras, o aprendiz quando está estudando uma língua estrangeira, sofre inconscientemente a influência de sua língua mãe em todos os sentidos, seja quando estiver se comunicando, escrevendo ou falando. Por exemplo, na pronúncia, quando o aluno não sabe pronunciar uma palavra no idioma alvo, ele tende a pronunciar da mesma forma que ele pronuncia na sua língua materna. Isso é percebido até o mesmo conseguir memorizar a forma correta de pronunciar e evita a influência da L1(primeira língua).

A habilidade de reconhecer as palavras e expressões simples, sobretudo relacionadas ao próprio falante ainda com a condição de serem ditas pausadamente e claramente, em muito se assemelha com o que Bakhtin trata como forma de identificação de sinais.

O ato de identificar uma palavra como termo conhecido porque foi ouvido previamente ou lido em algum texto no processo de pura tradução não caracteriza uso efetivo de uma língua, pois, como afirma Bakhtin (2004: p. 96): “É impossível reduzir-se o ato de descodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida”.

É aqui que Bakhtin volta a falar de assimilação de língua estrangeira,

pois ele menciona que a mesma só se percebe idealmente assimilada quando o processo de decodificação suplantar o reconhecimento da palavra.

Assim, voltando ao método de gramática e tradução falado anteriormente neste artigo, Larsen-Freeman comenta o que se era esperado aprender com o mesmo:

Earlier in this century, this method was used for the purpose of helping students read and appreciate foreign language literature. It was also hoped that, through the study of the grammar of the target language, students would become more familiar with the grammar of their native language and that this familiarity would help them speak and write their native language better.

A autora confirma o que Bakhtin afirmou em relação à assimilação de uma língua estrangeira, pois o processo de decodificação ou compreensão não se limita apenas a tradução de palavras isoladas e fora de um contexto real. Pensava-se que o método acima fosse muito útil para formar leitores e que fortalecesse o conhecimento do aprendiz em sua língua materna, pois o mero exercício de traduzir palavras de um idioma para o outro, certamente, aumenta o vocabulário de qualquer aluno, porém dissocia a habilidade de leitura das demais.

Por isso, que esse método foi e é muito criticado pelos estudiosos de aquisição de línguas estrangeiras, porque quando o mesmo foi criado, ele atendia as exigências e expectativas da época. Porém, com o passar dos anos, foi-se vendo que o mesmo não era tão eficiente quanto se pensava, e que ele estava deixando de fora a habilidade comunicativa.

Com isso, foi criado outro método que prioriza a comunicação chamado de *Communicative Approach* que iria substituir por completo o *Grammar-Translation* nas escolas e centros de idioma ao redor do mundo. Richards e Rodgers (2009, pg.153) afirmam a respeito do *Communicative Language Teaching*, que é uma variação do *Communicative approach*, que:

British applied linguists emphasized another fundamental dimension of language that was inadequately addressed in approaches to language teaching at that time – the functional and

communicative potential of language. They saw the need to focus in language teaching on communicative proficiency rather than on mere mastery of structures.

Os linguistas britânicos viram a necessidade de se focar no ensino da comunicação do que apenas no simples domínio de estruturas, pois muitos deles defendem que uma língua só é aprendida por meio da comunicação não apenas ativando o conhecimento da mesma, mas estimulando o seu desenvolvimento por meio de práticas comunicativas.

Bakhtin (2010, p.98) faz uma relação comparando a forma com que um nativo aprende a falar dizendo que:

Para um falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.

Um nativo aprende a se comunicar ouvindo e pondo em prática em situações concretas. Ele não aprende automaticamente todas as regras da gramática, pois ele usa a língua diariamente, pois o signo já está internalizado (compreendido).

Esse processo um estudante de língua estrangeira leva tempo para poder perceber, pois como ele não é um nativo, ele se habitua a querer usar palavras e expressões contidas em livros, e há determinadas situações que as expressões que ele aprendeu não são usadas por não serem utilizadas na linguagem de rua. Bakhtin ainda complementa essa informação dizendo que é por isso que, às vezes, os nativos usam um determinado verbo ou pronunciam determinada palavra e não sabem explicar porque usaram ou pronunciaram de determinada forma.

Para concluir, podemos dizer que para que se tenha uma aquisição de linguagem eficiente é preciso que haja uma familiarização do aprendiz com a forma da língua inserida num contexto e situações concretas, e não com formas gramaticais e tradução de palavras fora de um contexto significativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **A Lingüística Aplicada na grande área da linguagem**. In: SILVA, Kleber Aparecido da. & ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. **Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec. 2010.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática. 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 2000.

RICHARDS, J.; ROGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge Language Teaching Library, 2001.





# ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E CULTURAIS NO ENSINO DE ESPANHOL ATRAVÉS DA MÚSICA

Martinha Afonso Padoin<sup>20</sup>

*Cultura: conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias. UNESCO.*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tomando como base que o ensino de língua, seja ela qual for, está intrinsecamente ligado à cultura de um povo, o ensino de espanhol, língua estrangeira, E/LE, deve ter como objetivo não apenas ensinar a falar, mas apresentar as várias culturas hispânicas em suas características específicas a fim de que o estudante de E/LE tenha plena consciência de que a aquisição e a aprendizagem efetivam-se pelo conhecimento cultural adquirido.

Utilizando-se de uma metodologia variada no ensino de línguas que vise, acima de tudo, à cultura dos povos pode-se dizer que o ensino é capaz de proporcionar uma integração e uma internalização com e da língua muito mais eficazes e enriquecedoras. Quando se ensina uma língua estrangeira, não se deve objetivar apenas a aprendizagem de conteúdos linguísticos, mas deve-se também ajudar o aluno na aquisição de conteúdos socioculturais.

A eficiência e o êxito ao aprender um idioma estrangeiro aumentam na medida em que cresce a tomada de consciência idiomática, pois ao se aumentar essa consciência, sobre os aspectos formais e socioculturais da língua estrangeira, o aluno terá maior competência para comunicar-se

---

20 Martinha Afonso Padoin é professora de Língua Espanhola do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Licenciada em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas pela UFPR. E-mail: martinha.padoin@ifrn.edu.br

nessa língua. “Ou seja, a identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive” (PARAQUETT, 2010, p.143). Ainda, conforme Paraquett (2010, p.154) recuperando aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998) e com base nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (2006):

Trabalhar com a perspectiva cultural é reconhecer uma série de princípios como a solidariedade, o reconhecimento mútuo, os direitos humanos e a dignidade para todas as culturas. É, enfim, promover o diálogo a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras.

De acordo com Paraquett (IDEM), os PCNs sugerem que o professor deve:

- a. Escolher temas transversais, dando atenção à pluralidade cultural da língua meta.
- b. Trabalhar com diferentes gêneros textuais, de maneira que o aluno perceba a linguagem da forma como ela é usada no mundo social.
- c. Priorizar a leitura e a interpretação de textos, mas sem perder a referência de que o aluno tem conhecimento já adquirido em língua materna.
- d. Não se limitar ao estudo de formas gramaticais, à memorização de regras e à prioridade da língua escrita, além de lembrar que o ensino deve ser feito de forma contextualizada e vinculado à realidade sociocultural do aprendiz.
- e. Contribuir para a formação cidadã do aluno, possibilitando-lhe ser uma pessoa crítica, consciente e, sobretudo, aberta às diferenças culturais.

De acordo com algumas orientações dos PCNEM E PCNs+, o aluno deve ser orientado a:

- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos

sociais.

- Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura.
- Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais.
- Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Identificar a motivação social dos produtos culturais nas suas perspectivas sincrônica e diacrônica.
- Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.
- Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.
- Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos.

O ensino de LE não deve ter como objetivo único, nem mesmo prioritário, o conhecimento estritamente linguístico, mas integrar vários componentes inter-relacionados – o intercultural, o lingüístico-discursivo e as práticas verbais – apresentando uma característica eminentemente “multidimensional”, contemplar conteúdos de cultura relacionados a territórios, espaços e movimentos culturais dos povos focalizados, devendo o docente estar apto a realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula.

As concepções de LE e de seu ensino e aprendizagem devem levar em conta aspectos vinculados à heterogeneidade linguística e cultural do idioma meta, pois ela é uma espécie de marca de identidade dos falantes. Espera-se que a escola ofereça aos estudantes mostras significativas da LE e das culturas que a sustentam, livre de preconceitos e/ou estereótipos, não excluindo ou restringindo variedades, neste caso, do espanhol, nem mesmo privilegiar uma em detrimento de outras ou de optar por uma suposta variedade-padrão ou standard e não enxergar a LE como homogênea ou hegemônica e passar a olhá-la como um caminho de inclusão. A variação é constitutiva das línguas e deve ser abordada como tal.

O foco do ensino deve estar dirigido a conhecer, entender, apreciar

e refletir sobre o patrimônio cultural e linguístico do mundo hispano falante nas suas relações com o do próprio educando, já que a diversidade linguística e cultural é um direito dos povos e dos indivíduos e um elemento enriquecedor. Na aprendizagem de uma língua entra em jogo uma série de competências que vão muito além das quatro habilidades clássicas e dessa forma, não cabe privilegiar uma habilidade em detrimento de outra, pois compreender e interpretar, ler e escrever constituem, em pé de igualdade, os componentes essenciais das competências que se deseja alcançar. Convém lembrar que as competências comunicativas incluem não só as linguísticas, mas também as sociolinguísticas e pragmáticas.

Se a abordagem é de natureza intercultural, espera-se que, mesmo sendo a LE o principal objeto da aprendizagem, o estrangeiro e o nacional dialogam permanentemente. A aprendizagem de línguas faz parte da formação integral do aluno, e é fundamental trabalhar as línguas não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. Estão aí incorporadas as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

De acordo com Picanço e Villalba (2010, p.12)

As concepções de linguagem mais difundidas entre nós, são as que buscam reduzi-la a um conjunto de regras, a um constructo de expressões ditas corretas, ou a um simples instrumento de comunicação em situação mais imediata, uma compreensão estática de língua e de sociedade, como se a linguagem fosse algo em si mesma, que possui uma forma de organização própria e imanente, regida por regras internas sem relação com os falantes e seus condicionantes históricos. A linguagem deve ser concebida como prática social, ou seja, como uma realidade em processo, de mudança permanente, condicionada não só por aspectos linguísticos.

Para OSMAN e outros, (2010, p.04)

Ao propor-se o conhecimento de uma língua, considerando-a como uma entidade geopolítica, se faz referências a construções político-linguísticas que

resultam na estandardização e na relativa fixação em gramáticas e dicionários. No entanto, deve-se considerar o funcionamento real dos intercâmbios verbais entre os falantes que se identificam no espaço dessa língua. Os autores assumem uma perspectiva crítica sobre a variação e a norma evitando assim a visão homogeneizadora que possa haver sobre o espanhol, e tentam focar o funcionamento da língua privilegiando a produção de sentido.

Martin, (2010, p.6)

Fundamenta-se em uma proposta didático-pedagógica, no ensino do espanhol, afinada com uma visão sócio interacional, tanto de aprendizagem como de linguagem, entendendo a primeira como uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação.

## O ENSINO DO ESPANHOL ATRAVÉS DA MÚSICA

Com base no exposto acima e a partir de minhas experiências em sala de aula onde constatei que a música é um material motivador no ensino de língua espanhola, elaborei um Projeto na Unioeste-MCR (Universidade Estadual do Oeste do Paraná campus Marechal Cândido Rondon) partindo do pressuposto de que, desde uma perspectiva psicológica ou pedagógica, a música e as canções se relacionam com a comunicação e o aprendizado de línguas o que apoia a inclusão destes materiais no ensino da língua espanhola.

O Projeto, em forma de Extensão Universitária, teve a finalidade de investigar os efeitos de um programa/atividade com o uso de música e de canções das culturas espanhola e hispano-americana como instrumento motivador no desenvolvimento de aquisição linguística/cultural no ensino de E/LE, e de pesquisar as teorias sobre a utilização da música e das canções como elementos auxiliares no ensino/aprendizado de uma língua estrangeira; que materiais didáticos em espanhol a utilizam e como; selecionar canções em espanhol para elaborar conteúdo didático a fim de utilizar o material pesquisado em cursos de espanhol, pois a música e as canções são manifestações culturais de comunidades linguísticas, porque

encerram em suas letras uma valiosa carga de informação sociocultural motivando o aluno a aprender com mais eficácia e conseqüentemente a comunicar-se melhor.

O projeto também foi utilizado por alunos dos quartos anos de Letras Espanhol, da Universidade, em seus estágios supervisionados no Ensino Médio das escolas públicas de Marechal Cândido Rondon com excelente aproveitamento. O potencial das canções no desenvolvimento da compreensão auditiva é inquestionável, no entanto, elas servem de fonte motivadora para também desenvolver as outras três habilidades: compreensão leitora, expressão oral e produção escrita, e serem empregadas para conhecimentos de elementos culturais dos países de onde provêm.

Para desenvolver essas habilidades linguísticas e de aspectos socioculturais, a proposta do Projeto foi a de selecionar músicas de países hispano-falantes, elaborar questões didáticas com ênfase na língua, na literatura, nas tradições, no folclore, e cultura do país de origem dos temas, levando em conta que geralmente o primeiro contato que as pessoas têm com um idioma estrangeiro é através da música.

O prazer que a música lhes oferece é um fator importante para o aprendizado de uma língua estrangeira. Estudos realizados no campo de aquisição de segundas línguas levam em consideração a contribuição do elemento musical no aprendizado, pois as canções são facilmente memorizadas, visto que o cérebro tem uma tendência natural de repetir o que se ouve com o fim de dar-lhe sentido. Ao se usar as canções em sala de aula, pode-se tirar proveito desse mecanismo mental de exercício e memorização da língua.

Trabalhar com canções, como material motivador, no ensino de Espanhol, Língua Estrangeira, (E/LE) é um recurso didático bastante eficaz porque é uma atividade lúdica e criativa que pode proporcionar ao aluno o descobrimento e o aprendizado da língua. As diferentes atividades e situações de comunicação que se pode criar, através deste material, dão a oportunidade de trabalhar de forma integrada não só todas as habilidades linguísticas, como auxiliar no conhecimento da cultura e tradição dos povos, pois a música e as canções são manifestações culturais das comunidades e se constituem em uma base de comunicação efetiva.

De acordo com Chomsky (in CARVALHO et alii p.189-195; 1991) :

El niño tendría una capacidad innata, única para

desarrollar significados, lo que le permitiría alcanzar rápidamente reales competencias sin necesidad de una instrucción formal. El lenguaje se incorporaría sobre la base de modelos perceptuales en las señales u otras informaciones que dan lugar a representaciones fonéticas, sin necesidad de instrucción cuidadosa ni de programaciones precisas de refuerzos.

O que permite ao homem aprender a produzir ruídos específicos imitando a natureza, aprendendo a falar e a comunicar-se e a entoar canções, usando a música para transmitir suas emoções. Segundo Carvalho, a história da humanidade prova que a música sempre esteve presente na vida do homem como instrumento de recreação, haja vista que na Idade Média já se apresentava nas Igrejas.

As primeiras notícias que se tem do uso da música para ensinar na hispanoamérica são as das Missões Jesuíticas em 1584. O padre José de Anchieta ensinava às crianças índias o alfabeto, a cantar e a tocar instrumentos de corda e sopro. No século XVI utilizava-se a música não apenas no ensino do catecismo, mas também no ensino da leitura, para contar histórias e para brincadeiras. Nos dias de hoje o professor de idiomas, ao incluir a música em seu programa de ensino, deve ter claros os objetivos que deseja alcançar, levando em conta as necessidades e possibilidades dos alunos com os quais vai trabalhar.

No Brasil, a música nas escolas é utilizada como atividade lúdica e como recurso didático. Ao se empregar a música como recurso didático para o estudo do espanhol, comprova-se a sua eficácia na comunicação oral porque dá oportunidade para que todos os alunos participem, pois se sentem estimulados a cantar proporcionando um enriquecimento de seu vocabulário e da acuidade auditiva.

Na aprendizagem de qualquer idioma estrangeiro, é fundamental a conversação; todos os membros do grupo devem sentir-se aceitos, sendo a atividade musical o elo que pode facilitar a integração de todos os componentes do grupo. A música atuará como reforço de fixação da aprendizagem, o que irá facilitar muito o trabalho do professor, devido à motivação criada pelas canções. O prazer que a música proporciona ao aluno é um fator muito importante de aprendizado desde que o professor leve sempre em conta os objetivos que queira conseguir e as reais possibilidades do aprendiz: idade, interesse, nível linguístico, grau



de instrução e meio cultural.

Conforme GIL (1987), a posição das canções como recurso didático para o ensino de E/LE foi se consolidando nos últimos anos. São muitos os especialistas em didática e autores de materiais didáticos que destacaram e justificaram a importância desse material, explicaram sua utilidade e contribuíram com sugestões para sua exploração. Ainda como pensa GIL,

Várias observações realizadas no campo da psicologia evolutiva e cognitiva e da aquisição de segundas línguas relevam a contribuição positiva da língua, e o que mais chama a atenção a este respeito é que as canções são retidas com facilidade e parecem atuar diretamente sobre a memória. Ao usar as canções em sala de aula pode-se tirar proveito deste mecanismo mental e aparentemente inato de exercício e memorização da língua.

A expressão cantada e musical é universal e acontece em todas as línguas. Nela são comuns os temas que tratam de amor, crenças, natureza, morte... e, neste sentido, são formas de expressão familiar, próximas à realidade dos alunos, nas quais poderão encontrar mensagens diretas e pessoais. Esta carga afetiva e o caráter vivencial das canções as transformam em um material motivador e significativo para ser explorado em sala de aula.

De acordo com Gil, citando Maley (1987, p.94 )

La poesía y las canciones dan acceso a un tercer tipo de uso de la lengua hablada: reaccional. Su propósito principal no es hacer que la gente se sienta cómoda (función interaccional) ni procurar un resultado útil (función transaccional), sino lograr que la gente reaccione personalmente a la sensibilidad verbal de otra persona. Toda literatura hace esto, por supuesto, pero la poesía y la canción tienen la ventaja de hacerlo en un espacio pequeño.

E, como há tantas reações e interpretações como há pessoas e, além disso, toda reação é válida, no contexto do ensino de língua isto é acrescentado ao valor de estimular o sentimento de segurança do aluno e

reduzir o medo dos erros e das avaliações.

Nenhum professor de línguas deixará de perceber o potencial das canções como input de língua; é uma língua rica e viva, igualmente autêntica em sua qualidade de língua oral e língua escrita, que se presta ao estudo em todos os níveis linguísticos, pois conforme Canale (1983, p. 50): "o objetivo da aprendizagem deve basear-se na aquisição de um conjunto de habilidades definidas pelas subcompetências," quatro áreas de conhecimento e habilidade:

- a. Competência gramatical: relacionada com o domínio do código linguístico (verbal ou não- verbal), incluindo características e regras da linguagem como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica. Esta competência centraliza-se diretamente no conhecimento e habilidade requeridos para empreender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões; como tal, a competência gramatical será uma preocupação importante para qualquer programa de segundas línguas.
- b. Competência sociolinguística: refere-se à relação entre os signos linguísticos e seus significados em cada situação de comunicação. O usuário do espanhol deve saber escolher entre os vários meios, formas e registros de comunicação, de maneira que saiba adequar-se a cada situação real de comunicação.
- c. Competência discursiva: É a capacidade de construir e interpretar textos no seu conjunto. Este tipo de competência está relacionado com o modo em que se combinam formas gramaticais e significados para elaborar textos falados ou escritos, em diferentes gêneros, cuja unidade é alcançada pela coesão em sua forma e pela coerência em seu significado.
- d. Competência estratégica: é a capacidade de aplicar estratégias apropriadas para compensar, em uma situação de comunicação oral ou escrita, deficiências no domínio do código linguístico ou outras falhas de comunicação. Compõe-se do domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal que se pode utilizar principalmente por duas razões: compensar falhas na comunicação devido a condições limitadoras na comunicação real, ou a insuficiente competência em uma ou mais das outras áreas de competência comunicativa; e favorecer a efetividade da comunicação como, por exemplo, falar de forma lenta e baixa

deliberadamente com uma intenção retórica.

As mesmas subcompetências, acima, também são citadas por Giovannini et ali (1996; p.36) incluindo outras:

1. Competência comunicativa: é a série de conhecimentos das regras linguísticas, psicológicas, culturais e sociais, inconscientes e necessários de um indivíduo para utilizar adequadamente o idioma em cada situação.
2. Competência de aprendizagem: equivale ao grau de autonomia de que um aluno pode usufruir para organizar seu próprio aprendizado. A autonomia depende da capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades, de auto avaliar-se e supervisionar o próprio aprendizado, e de participar ativamente em um aprendizado coletivo.
3. Competência sociocultural: É o conhecimento do contexto sociocultural em que se fala a língua meta, e a capacidade de adotar estratégias sociais apropriadas para realizar os fins comunicativos.

Baseada nesses pressupostos trabalhei o espanhol através da música com alunos do quarto ano de Letras, Português e Espanhol da Unioeste, em 2004, 2005 e 2006. Cada aluno apresentava uma música para que fosse trabalhado algum tema (gramática, literatura, cultura...), através de exercícios diversos, compreensão auditiva, compreensão textual, produção escrita, tradução, entre outras atividades.

A motivação que gerou nos alunos e o interesse que o uso de canções proporciona me levaram a oferecer um Curso de Extensão à comunidade local com os objetivos de investigar os efeitos de um programa/atividade usando a música como elemento motivador no ensino/aprendizagem de língua espanhola, e, baseada em pesquisas teórico/metodológicas, compilar canções de vários autores de procedência espanhola e hispano-americana, com a intenção de elaborar um manual de Espanhol com sugestões e orientações de como trabalhar com música.

Esse material poderá ser usado como fonte de consultas por professores de língua espanhola e aplicado em sala de aula, bem como para orientações de estágios supervisionados. Espero contribuir para o ensino de Espanhol como língua estrangeira a fim de que se possa:

- Utilizar o material elaborado como elemento motivador no ensino de língua espanhola.
- Oportunizar, através da música, o ganho de uma competência

comunicativa, isto é, de um conjunto de habilidades (linguísticas, socioculturais, discursivas e estratégicas) que permitam a atuação do falante não nativo em uma situação concreta de comunicação.

- Estimular, através das canções, desde o prazer do som até o prazer da descoberta do funcionamento da norma culta do idioma e das variantes regionais, como “seseo”, “yeísmos”, “voseos”, “tuteos” e outros, além de aprendizagem de ritmos, danças e bailes culturais que manifestem as formas de expressar de um determinado povo, bem como gastronomia, cinema, literatura, folclore, regionalismo e outros aspectos culturais das nações hispânicas.

A linguagem sonora desenvolve a inteligência através da audição, assim como a leitura desenvolve a inteligência através da visão. A música interfere profundamente no comportamento humano. Desde que nascemos ela está presente em praticamente todos os minutos da vida, por mais que não queiramos, sempre existe uma música sendo ouvida mesmo inconscientemente e a memória gravando indiscriminadamente todos os sons que a ela chega, e esses sons influenciam nossa evolução...

Então, por que não usar a música como instrumento motivador no ensino de língua espanhola?

Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos: éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus e idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... El idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Pablo Neruda. Confieso que he vivido

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira/ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CANALE, M. **De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje**. Em **Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Ed. Edelsa Grupo Didasca1ia, S.A Madrid. 1995.

CARVALHO, Ângela et alii. **La música española en la enseñanza del idioma español IV**. CONBRAPES- APEERPR 189-195. Curitiba. 1991.

GIL, Manuela Toresano. **El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE**. In Carabela N. 49. Org. Isabel Alonso Belmonte. SGEL. Madrid. 1987.

GIOVANNINI, Arno et ali. **Profesor en acción 1, el proceso de aprendizaje**. Ede1sa. Madrid. 1996.

MARTIN Ivan. Síntesis. **PNLD-programa nacional do livro didático**. MEC. Brasília, 2012.

OSMAN, Soraia e outros. Enlaces. **PNLD-programa nacional do livro didático**. MEC. Brasília, 2012.

PARQUETT, Marcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino e aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In Coleção explorando o ensino, v. 16. MEC- Brasília. 2010

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. VILLALBA

# O CURRÍCULO E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: REFLEXÕES SOBRE A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO

Fábio Alexandre Araújo dos Santos<sup>21</sup>

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares<sup>22</sup>

## INTRODUÇÃO

A humanidade vive, neste momento, principalmente, em um contexto dinâmico, rico em interações intra e interpessoais que implicam para o sujeito, não apenas a dimensão técnica, racional, mas também a capacidade criativa em suas interações seja no campo do trabalho, da família, da formação intelectual, enfim, de sua totalidade, de sua capacidade de ousadia, da flexibilidade no pensar e no fazer, nas habilidades de resolver problemas e de sinalizar possíveis soluções.

Diante do “século da criatividade” o indivíduo vive em momentos efervescentes no sentido de desenvolvimento de sua potencialidade criativa. A criatividade vem sendo discutida em contextos sociais representativos como o ambiente familiar, do trabalho, a cultura na qual o indivíduo interage socialmente, sobretudo, nas escolas enquanto instituições de formação escolar da criança, do jovem e do adulto.

A escola constitui-se em uma referência de formação cidadã e esta deverá estar sintonizada com as necessidades sociais e individuais emergentes, como por exemplo, a criatividade no contexto escolar. Neste contexto, a criatividade se caracteriza por algumas dimensões, a saber: a

---

21 Fábio Alexandre Araújo dos Santos é professor de Artes do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Licenciado em educação artística com habilitação em Artes Cênicas pela UFRN. Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto de Ensino Superior Presidente Kennedy e em EPT na Modalidade EJA pelo IFRN. Mestre em Educação pela UFRN e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: alexandre.araujo@ifrn.edu.br

22 Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares é professora do IFRN-Campus Macau. Doutora em Educação (UFRN-2010), Graduada em Pedagogia (UFRN-2003), Mestre em Educação (UFRN-2007), Especialista em educação profissional integrada à educação básica na modalidade educação de jovens e adulto (IFRN - 2011) e Especialista em Psicopedagoga Clínica e Institucional (Faculdades Maurício de Nassau-2008). E-mail: Andrezza.tavares@ifrn.edu.br

transversalidade entre as variadas áreas do conhecimento e do currículo; o saber-fazer, que inclui a afetividade e a cognição nos processos de aprendizagem e o pensamento divergente/convergente e dialético.

Para tanto, a fundamentação das discussões sobre a criatividade e suas relações com a educação escolar dizem respeito aos conceitos de criatividade segundo estudiosos como: Brandau e Daghofer (2007), Csikzentmihaly (1998), Llantada (2006), Betancourt Morejón (2007), Ciavatta (2005), Feldman (2001), Freire (2007), Nóvoa (2000), Ocaña (2003), (Klimenko, 2008), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) Sacristán (2003), Tardif (2003) e Torre (2003), dentre outros.

Sendo assim, este capítulo tem o fito de discutir a importância da criatividade enquanto categoria que pode integrar a teoria e a prática como pressuposto organizador da composição curricular dos cursos de nível médio integrado do IFRN.

Surgem como questões centrais desta discussão as seguintes indagações: quais os espaços da criatividade evidenciados mediante a composição curricular da educação profissional tecnológica? Como o currículo desta modalidade de ensino formal valoriza a criatividade na composição das áreas de conhecimentos escolares? A criatividade consiste num elemento de transversalidade, isto é, encontra espaço nas discussões do Projeto de currículo?

Assim sendo, este texto busca discutir a criatividade nas concepções pedagógicas, políticas e curriculares da educação profissional e tecnológica, mas precisamente no ensino médio integrado. Para tanto, do ponto de vista metodológico, traduz-se numa abordagem qualitativa e configura-se em uma pesquisa bibliográfica. Como procedimentos metodológicos utilizou-se uma revisão documental e bibliográfica.

## **O CURRÍCULO ESCOLAR E A CRIATIVIDADE: TRANSVERSALIDADE OU ELIPSE NOS CONTEXTOS DE ESCOLARIZAÇÃO?**

Nesse início de milênio, estamos a considerar, conforme Saturnino De La Torre (2003) como o “Século da Criatividade”. Morin (2000), em colaboração com o citado autor, enfatiza o “sujeito epistemologicamente curioso” que a humanidade encontra-se em busca permanente pela superação dos métodos reprodutivistas no intuito de não somente saber conhecer e fazer, sobretudo, a intervir e mudar os rumos já estipulados

mediante a ousadia, a flexibilidade, a busca pelo “novo”, ou seja, busca-se a transposição entre uma sociedade tipicamente passiva e reprodutivista e/ou conformista para uma sociedade de característica inovadora, inquieta e permanentemente desejosa pelo saber.

Quando se conhece profundamente as questões conceituais, atitudinais, valorativas da criatividade, começa-se a repensar o que se considera criatividade, o que se compreende por um sujeito criativo bem como suas características principais, as habilidades e os contextos necessários ao fomento de espaços criativos, ou melhor, como postula Betancourt Morejón (2007), criam-se atmosferas criativas indispensáveis para o desenvolvimento da potencialidade criativa dos sujeitos.

Discutir sobre a temática citada, propicia um olhar crítico e investigativo sobre como criar concepções, espaços criativos, portanto, possibilitar aos sujeitos condições satisfatórias para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades criativas.

Revisar os principais conceitos sobre a criatividade possibilita desenhar um breve esboço do que os especialistas na referida área de conhecimento explicitam, e assim, sinalizar qual o referencial teórico que fundamenta as premissas defendidas por essa tese.

A panorâmica da investigação sobre a criatividade representa um universo complexo, contraditório e instigante, pois, discute-se a temática em questão como processo, como produto, ora tais discussões relacionam-na com a inteligência, com a saúde mental, bem como com a personalidade criadora, a criatividade e sua gênese epistemológica e a formulação de problema e os climas criativos, entre outros, sem a pretensão de esgotar as dimensões estudadas sobre a referida temática (KLIMENCO, 2008).

A respeito da forma processual da criatividade Dewey J. (1910) afirma os estágios da criatividade humana, reunindo as seguintes qualidades: a capacidade de sentir a dificuldade, bem como esta em sua forma localizada e definida. Mas também, não somente encontra a dificuldade, mas, sim aponta para possíveis soluções, consequências ulteriores às soluções até a aceitação coletiva das soluções apresentadas.

Para Wallas (1926), as fases da criatividade humana se organizavam no seguinte formato: inicialmente, ocorreria uma preparação (informação), para então, adentrar na fase da incubação (inconsciente). Após essas duas fases aconteceriam a iluminação (solução de problema emergente



oriunda das fases anteriores) e, por fim, se concluiria o processo criativo com a verificação (solução comprovada e elaborada).

Em se tratando de Housman (1933), as fases da criatividade partiriam de uma necessidade decorrente da dificuldade observada; da formulação de um problema; da aquisição do referencial teórico a respeito do problema, ou do objeto de estudo; da formulação e do exame crítico das soluções; da geração de novas ideias concluindo com a comprovação e da aceitação dessas novas ideias.

Colaborando com as discussões sobre as fases da criatividade humana, aponta Harris (1959) para a compreensão de uma necessidade, da acumulação da informação, do pensar sobre o problema, da imaginação de soluções, assim como da verificação dessas soluções e da transferência dessas ideias para a prática.

Diante do exposto pelos autores supracitados, extraem-se alguns pontos em comuns no tocante às fases da criatividade humana. Por exemplo, percebe-se a necessidade de se encontrar uma dificuldade como ponto de partida para qualquer reflexão ou ato criativo, pois, através dessa problematização o sujeito consegue perceber além do óbvio, do aparente.

Outro ponto, a destacar faz referência à formulação dos problemas. Este ponto em especial, consegue reunir concomitantemente, o sujeito, o problema e o objeto de estudo, instigando-o, a estudar e se aprofundar sobre o problema destacado.

Em relação à proposição de soluções, esta, constitui-se, talvez, a fase que requer mais criatividade do sujeito porque além de estimulá-lo a propor possíveis soluções, recai sobre o mesmo, a responsabilidade e a necessidade de aplicabilidade destas soluções em relação ao problema explicitado em suas interrogações.

Posterior, a fase da proposição e aplicabilidade de soluções vem à comprovação e a validação coletiva das suas soluções, ou seja, as contribuições de suas interrogações e intervenções para si mesmo, para o grupo, enfim, para a sociedade. Juntamente com as fases da criatividade emergem as técnicas criativas como instrumentos de aplicabilidade e de análise de dados acerca da mensuração da criatividade humana. As mais conhecidas são: *Brainstorming* criada por Osborn (1953); *O Problem Solving* de Parnes (1962) e a *Sinética* proposta por Gordon (1961).

As fases ou passos propostos pelos autores já mencionados, mesmo

levando-se em consideração a sua relevância diante das compreensões sobre a criatividade, não devem ser visualizados de maneira estanque, sequencial (modo rígido) e descontextualizado das condições sócio históricas nas quais os sujeitos vivem.

Diante de inúmeras teses apresentadas literária e empiricamente pelos investigadores sobre as pessoas criativas ou de personalidade criadora, algumas características foram apontadas como fatores importantes no reconhecimento de uma pessoa dotada de capacidades criativas de acordo com suas motivações e em determinados contextos: originalidade, flexibilidade, espontaneidade, habilidades para interagir com os elementos, transformação permanente de atividades, persistência, muito trabalho, disposições para construir, desconstruir, reconstruir, diferenciar e integrar, honestidade, humildade, saber conviver consigo mesmo e com o mundo de modo entusiasta.

Ainda discorrendo sobre as qualidades de uma pessoa criativa, destacam-se o apreço temporário pelo caótico, a valentia, a segurança, a tolerância, a ambiguidade e principalmente, fazer uso do pensamento divergente já citado, além de não se restringirem a concepções estereotipadas ou convenções tradicionais, a curiosidade, preparados para produzir, audaciosos, ousados, etc.

Mas enfatizamos que não são necessárias, para ser considerada uma pessoa criadora, todas as características aqui evidenciadas. Vale lembrar que para o desenvolvimento criativo em potencial de cada sujeito, o contexto, a pessoa, o produto e o processo são dinâmicos, peculiares, e assim, requer especificamente, atitudes que em outras ocasiões, talvez não sejam tão necessárias.

No tocante aos climas criativos, algumas questões são indagadas e, justamente pelos questionamentos existentes, esse campo de estudo da criatividade torna-se um dos principais focos de pesquisas sobre a criatividade.

O primeiro questionamento advém da premissa em que a criatividade é inerente ao ser humano e, por não emergir de forma igualitária, quais são as condições que facilitam ou inibem o surgimento desses climas criativos? Se a criatividade não se ensina, mas se estimula, quais são fatores necessários aos ambientes que fomentem espaços de criação humana, mas precisamente, na escola?

Percebe-se que os climas criativos podem se configurar nos espaços escolares (nas salas de aulas), nos espaços familiares, no trabalho etc..

As investigações nesse universo dar-se-ão a partir de pesquisas sobre as características das circunstâncias nos referidos espaços como elementos influenciadores no processo de desenvolvimento criativo humano.

Em se tratando da criatividade no trabalho, na verdade, muito antes de se discutir a criatividade, já se discutia nas empresas, os fatores, as condições e os elementos estimuladores de climas organizacionais com o propósito de produzir com mais eficácia e eficiência.

Como exemplos dessas investigações, destaca-se Murray (1933), Lewin (1935) e Leavit (1951), dentre outros que buscavam em suas pesquisas discutir sobre o ambiente democrático, o rendimento produtivo bem como a cooperação, a participação e as relações menos autoritárias consistiam em fatores contributivos para a estimulação de ambientes de trabalhos mais produtivos, ativos e cooperativos, enfim, mais significativos para os empregados, mesmo que, na maioria das vezes, o propósito maior seria o de produzir de forma capitalista.

Os estímulos sensoriais também foram frutos das pesquisas em criatividade no trabalho. Para Murphy (1947) a estimulação sensorial e a autoestima eram fatores vitais para formação de pessoas criativas nos ambientes laborais. A busca pela estimulação dos trabalhadores em serviço, cada vez tornava-se mais latente a cada década, inclusive, diante dos próprios cientistas, ou seja, no seio acadêmico e científico. Mas foi na década de 70 que Taylor (1972) desenvolveu um programa que fomentava a criatividade intitulado “Simul taneus Sensory Stimulation” através de técnicas criativas com o objetivo de reciclar os pesquisadores.

Apesar das constatações no que diz respeito às contribuições dos referidos fatores para o desenvolvimento de climas mais criativos no trabalho, mesmo assim, em geral, não é tão aceito entre o mundo do trabalho contemporâneo. Até existem muitas pessoas criativas, mas por investimentos superficiais em relação à criatividade profissional, estas pessoas não têm um lugar tão certo no mundo dos negócios e da indústria.

Discorrendo sobre o clima criativo familiar, constatou-se que tanto a escola, o meio cultural e a família são vitais para o desenvolvimento de habilidades e competências criativas nos sujeitos. Existem linhas de pesquisas que trabalham o ambiente, os gêneros, os graus de parentescos, as influências dos pais e das mães e etc..

Os estudos de Starweather (1971) enfatizaram as seguintes premissas: determinadas atitudes sociais e culturais podem ser mais favorecedoras ou não, para as expressões criativas. Para o autor, meninas e meninos são

influenciados pelos pais, sendo que as meninas são mais conformistas do que os meninos e essa atitude conformista se traduz em um elemento inibidor da criatividade, portanto, as meninas seriam menos criativas dos que os meninos, segundo a sua Teoria.

Sendo assim, percebe-se uma ausência expressiva tanto dos conteúdos relativos à criatividade quanto às práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento do pensamento criativo. Tal ausência reflete a escassez da formação docente referente à criatividade como um dos eixos de formação profissional bem como dos inúmeros mitos dos professores acerca da mesma quanto sua gênese, de suas implicações de cunho pedagógico enfim, sua caracterização enquanto potencialidade humana a serviço do ser humano em geral.

No próximo tópico, discorrer-se-á sobre alguns elementos presentes nos processos pedagógicos como a transversalidade, o saber-fazer, a afetividade e a cognição, o pensamento divergente, características essas, essenciais necessárias à compreensão da criatividade no contexto de aprendizagem escolar e, sobretudo, para enfatizar as implicações pedagógicas desta para o processo de escolarização do alunado na atualidade.

## **A TRANSVERSALIDADE ENTRE AS VARIADAS ÁREAS DE CONHECIMENTOS CURRICULARES: CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DA CRIATIVIDADE NOS CONTEXTOS ESCOLARES**

A transversalidade consiste em um modo de se trabalhar o conhecimento objetivado, numa religação de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Com isso, busca-se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade dinâmica que, na maioria das vezes, é fragmentada pelos meios que dispomos para conhecê-la e não porque esta se torne a sua essência.

Ela não deve constituir-se em uma disciplina, mas sim, permear toda a prática educativa. Exige um trabalho sistemático, desprendimento contínuo, abrangente e integrado no decorrer de toda a educação. Para entender a criatividade ou fomentá-la, faz-se necessário pensar/produzir o conhecimento transversalmente, pois, as dissoluções das fronteiras entre os conhecimentos propostas pela transversalidade concorrem para a visão integral do ser humano, e, portanto, para o desenvolvimento do pensamento criativo (MITJÁNS, 1995).

Em relação ao saber-fazer, afirma-se que não basta saber sem uma fundamentação que circunde este saber e vice-versa. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) o saber-fazer constitui-se de uma prática que articula o saber como fundamentações teóricas e o fazer como resultado desse saber, confirmando-se assim, numa *práxis* cuja ação não ocorre sem consciência crítica.

A *práxis* oportuniza o desenvolvimento do pensamento criativo quando busca articular a teoria e a prática no contexto pedagógico, quando exige a criticidade como componente indispensável para o pensar e o fazer didático-metodológico, sobretudo, quando exige do sujeito a busca incessante e profunda na aquisição do saber-fazer, pois, para a emergência da criatividade, faz-se mister conhecimento e experiências na área a qual está se desenvolvendo os estudos.

A criatividade também reconhece que a produção de conhecimento dar-se-á por meio das relações intrínsecas e interativas entre a cognição e a afetividade. Não se conhece sem estar motivado com sentimento de necessidade de motivação para apreender determinado conhecimento.

A afetividade ligada à cognição, a compreensão do pensamento humano só é possível quando se considera sua base afetivo-volitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente (VYGOTSKY 2001). Por sua vez, a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral (OLIVEIRA e REGO, 2003).

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional.

Quem separou desde o início o pensamento do afeto, fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VIGOTSKY, 2001, p. 15-16).

No tocante ao pensamento divergente existem alguns passos importantes para o seu desenvolvimento, neste caso, no contexto de aprendizagem escolar do aluno. Segundo Alencar (2003) o primeiro

passo refere-se à Identificação do problema. O processo se inicia com o reconhecimento de uma situação problemática, um desafio a enfrentar ou algum resultado insatisfatório.

A seguir se elabora uma descrição preliminar do problema, que pode não ser necessariamente a melhor ou a mais precisa descrição do desafio. Geralmente esta descrição inicial costuma ser incompleta, mal definida e complexa.

O segundo passo remete-se à obtenção de dados. Este passo é a ponte entre o reconhecimento do problema e sua clara definição. Na fase divergente, devem-se explorar todas as possíveis fontes de informação sobre a situação problemática: registros; relatórios, notícias, artigos, opiniões dos trabalhadores, gerentes, clientes e fornecedores, etc. Terminada esta fase de prospecção de dados, parte-se para a escolha dos dados realmente importantes que serão analisados no próximo passo.

O terceiro passo representa a resolução de problemas, isto é, tendo uma boa ideia dos fatos relevantes, busca-se aperfeiçoar a definição inicial do problema formulada no primeiro passo. Isto pode parecer simples, mas não é; a maior causa de fracassos na solução de problemas é a falha em definir claramente o problema real a ser resolvido. Muitas vezes a definição inicial resulta de uma visão limitada ou deturpada da situação, ou mesmo a confusão entre o problema real e seus sintomas. Indagar a definição inicial é um importante passo e os dados obtidos na etapa anterior o ajudarão a definir adequadamente o problema real.

O quarto passo consiste na geração de ideias, uma vez que o problema esteja claramente definido, uma grande quantidade de possíveis soluções pode ser gerada, usando-se técnicas de criatividade previamente selecionadas. Nesta etapa, com a ajuda de ferramentas de criatividade mais apropriadas à situação, a mente trabalha livremente para gerar ideias que serão avaliadas, comparadas, melhoradas ou combinadas na etapa seguinte.

O desenvolvimento da solução refere-se ao quinto passo e se caracteriza pelo pensamento divergente, este desenvolvimento é dominado pelo pensamento convergente, em que as ideias geradas são avaliadas segundo critérios previamente definidos para comparar os benefícios, custos, prazos e aspectos organizacionais, humanos, políticos, etc.

Dessa etapa, nasce uma recomendação de ação específica para resolver

o problema. Por fim, o último passo nos diz respeito à implementação da solução neste passo, um plano de ação é criado, identificando o que será feito, por quem, quando, onde e como. Este plano deve ser apresentado e explicado a todas as pessoas envolvidas na sua implementação, bem como as que serão afetadas pelas mudanças. Este é o momento de colocar em ação toda sua capacidade de persuasão e suas habilidades de lidar com indiferença, desconfiança, argumentos infundados e objeções sinceras.

Em relação às ferramentas de criatividade para o desenvolvimento do pensamento divergente, têm-se as seguintes: Brainstorming; listagem de atributos; questionamento de suposições; SCAMPER; Mapa Mental (Mind Map); outros pontos de vista; positivo, negativo e interessante e 9 Janelas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, percebe-se de forma latente, a ausência da criatividade não somente no nível teórico (composição curricular) bem como no nível prático (práticas pedagógicas), embora, tanto os alunos quanto os professores registram a necessidade de implementação de práticas educativas à luz da criatividade.

Entretanto, é notório o escasso conhecimento acerca da criatividade e de suas implicações nas práticas pedagógicas o que se configura como um entrave principal na efetivação de um ensino pautado na lógica criativa contemporânea, sobretudo, na transformação de um currículo, na maioria das vezes, superficial e desconectado das realidades dos alunos por um currículo inovador e criativo.

A educação profissional e tecnológica apresenta uma aproximação teórica superior a dos demais níveis médios em escolas públicas e privadas em relação ao mundo do trabalho e na relação teoria-prática, favorecendo assim, a presença efetiva da criatividade no contexto de formação do aluno neste nível de ensino.

Embora tal aproximação teórica falta bastante para a efetivação da mesma como já fora citado e as expectativas deste artigo ao discutir este objeto de estudo vão desde o ato de repensar sobre as formações que o IFRN vem implantando em sua história escolar até a reestruturação necessária para a inclusão da criatividade não somente nos referidos cursos, mas para os demais cursos. Ademais, a educação cidadã tão projetada pelos pensadores da educação, visa justamente à inteireza do

ser humano ao longo de sua formação e, a criatividade é um dos pilares para o desenvolvimento integral do ser nestes espaços formativos.

A formação continuada, dimensão da formação que se constitui como um elemento positivo enquanto política administrativa e pedagógica da supracitada instituição de ensino deverá levar em consideração a criatividade como uma de suas exigências tanto no que diz respeito ao PPP quanto às práticas pedagógicas rotineiras em sala de aula ou fora dela no intuito de articular a educação, a ciência, a tecnologia, a cultura e a criatividade como um pilar da educação em conjunto com os quatro pilares enfatizados pela UNESCO.

Assim sendo, permanece inalterada tal problemática e as pesquisas que visam investigar o processo do desenvolvimento do pensamento criativo comparando os currículos, as modalidades de ensino oferecidas pelo IFRN e nas demais escolas municipais e estaduais bem como os perfis dos professores do IFRN e os das escolas municipais e estaduais, dentre outros questionamentos. Portanto, a discussão da criatividade se fortalece a cada dia pela quase inalteração da problemática nos processos político pedagógicos institucionais da educação.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. **Criatividade**: Múltiplas perspectivas. Brasília: Editora UnB, 2003a.

BETANCOURT MOREJON, J.: **La creatividad y sus implicaciones**. La Habana, Editorial Academia, 1993.

HARRIS, R. A. Creativity in marketing. In: P. Smith. **Creativity**: an examination of the creative process. New York: Hastings House, 1959.

HOUSMAN A. E. **The name and the nature of poetry**. Cambridge: University Press, 1933.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MURPHY, G. **Personality**: a biosocial approach to origins and structure. New York, Harper, 1947.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER,



Clermont. **Formar o professor – profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

STARKWEATHER, E. Creativity research instruments designed for use with preschool children. **Journal of Creative Behavior**, 1971, v. 5, p. 245-255.

TAYLOR, J. A. **The nature of the creative process.** Hastings House: New York, 1972.

TORRE, Saturnino De la. **Dialogando com a criatividade.** São Paulo: Madras, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLAS, G. **The art of thought.** New York: Harcourt Brace, 1926.

# A PARTICIPAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Pauleany Simões de Morais<sup>23</sup>

## INTRODUÇÃO

Ao analisar as discussões políticas sobre a participação percebe-se que ao longo dos anos estas ganharam inúmeras configurações e dimensões, emergindo diversos significados e conceitos. Logo, se faz necessário refletir sobre as idéias de *pensadores* que contribuíram para a concretude de paradigmas que modificaram o pensamento e as relações sociais a respeito da concepção de participação (no sentido de ampliar os espaços democráticos). Diante disso, pode-se relacionar os processos participativos com a busca da ampliação de espaços democráticos na gestão da escola pública.

Para realizar estudos acerca dessa temática, articulando as teorias recentes e os pressupostos da participação, configurados a partir do século XIII, recorre-se aos *teóricos clássicos* como Rousseau (1978) e Marx e Engels (1980). Além destes consultou-se Ammann (1977), Bordenave (1983), Demo (2001) que entendem a participação enquanto prática social concreta. Nesse processo, destaca-se Rousseau (1978) que compreendia a participação como legítima não só a partir de sua realização direta pelos indivíduos na formulação das leis, mas evidencia que estas não se caracterizam apenas como uma mera formalidade para a legitimação de deliberações burocráticas.

Desse modo, o presente artigo procura sistematizar mesmo que de maneira preliminar algumas concepções sobre a temática da participação. Os elementos fundantes da participação permitem uma reflexão intensa sobre os rumos da gestão da escola na perspectiva da ampliação dos espaços democráticos. Entende-se, assim, a participação enquanto um produto histórico-cultural fruto de conquista da própria sociedade. A

---

23 Pauleany Simões de Morais é professora de Didática do IFRN-Campus Natal Zona Norte. Licenciada em Pedagogia pela UFRN - Mestre em Educação pela UFRN e Doutoranda em Educação pela UFRN E-mail: pauleany@ig.com.br

participação é uma das condições essenciais para a construção de espaços democráticos, uma vez que se alimenta em sua essência da autopromoção do sujeito na busca da igualdade social. A concepção de participação apresentada nesse trabalho vem defender uma perspectiva que refute a tendência histórica de dominação perpetuada na sociedade. Haja vista que somos frutos de uma sociedade organizada por meio de polarizações hierárquicas, prevalecendo relações configuradas de cima para baixo.

## **PARTICIPAÇÃO EM SENTIDO AMPLO: POSSIBILIDADES E LIMITES**

A necessidade de o povo participar da elaboração das leis emite à teoria política de Rousseau um tom psicológico sobre os envolvidos, pois induz os indivíduos a dependerem, reciprocamente uns dos outros, uma vez que necessitam atuar em cooperação para impetrarem seus anseios coletivos. Para Rousseau (1978, p. 55): “As leis não são, propriamente, mais do que as condições da associação civil. O povo, submetido às leis, deve ser o seu autor. Só aqueles que se associam cabe regulamentar as condições da sociedade”. O mesmo autor advoga a participação dos indivíduos no processo político de tomada de decisões para que sejam determinadas, efetivamente, leis que concorram ao bem comum. Ao compreender as idéias de Rousseau (1978), Pateman (1992, p. 35) diz que:

A participação é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas.

Os cidadãos são autônomos, pois não dependem de outros para definirem seus votos, apresentam uma vontade individual, o que significa evidenciar os princípios da igualdade e da liberdade defendidos por Rousseau. Mas, não quer dizer que Rousseau defendia uma igualdade absoluta, ele queria dizer que realmente há uma desigualdade social, no entanto não deve ser traduzida em desigualdade política. Por isso, Rousseau (1978, p. 66) mostra que: “[...] nenhum seja suficientemente opulento para poder comprar um outro e não haja nenhum tão pobre que

se veja constrangido a vender-se [...]”.

Rousseau (1978) acreditava que a participação assegura a igualdade política e caracterizava-se por ser educativa, uma vez que evidencia a possibilidade de desenvolver uma atuação responsável particular, social e política, visto que cada cidadão passa a considerar não apenas os seus interesses individuais. Nesse modelo de participação seria necessário que as associações de cunho deliberativo defendessem *o bem comum* (vontade geral da *pólis*) e estivessem amplamente informadas para garantir que os objetivos fossem alcançados. De acordo com Rousseau (1978, p. 47) “Se, quando o povo suficientemente informado delibera, não tivessem os cidadãos qualquer comunicação entre si, do grande número de pequenas diferenças resultaria sempre a vontade geral e a deliberação seria sempre boa”.

Em outras circunstâncias, a definição de participação vem ao longo dos anos recebendo inúmeros significados e dimensões, por isso deve ser analisado com cautela. Para melhor compreender o sentido da participação Bordenave (1983, p. 22) remete-se à sua origem: “De fato, a palavra *participação* vem de *parte*. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte”. O pensamento de Bordenave (1983) faz referência à reflexão da participação em seu sentido amplo de maneira completa, pois o cidadão que *faz parte* deve *tomar parte*, interferindo nas decisões de forma crítica e consciente com efetiva responsabilidade nos produtos resultantes do próprio processo de participação. Contraditoriamente, quando um ator social *faz parte sem tomar parte* não ocorre, por excelência, a concretude da participação em seu significado pleno.

Ammann (1977), ao defender a participação afirma que além de mecanismos objetivos e estratégicos para a participação são necessárias *condições subjetivas* para a participação social do indivíduo, como o nível de conscientização do grupo, de acordo com requisitos psicossociais. As condições subjetivas para a participação são configuradas em três momentos: a informação, a motivação e a educação para participar.

O primeiro momento caracteriza-se pelo nível de esclarecimento das pessoas sobre o porquê participar e quais os objetivos e as funções da área de sua participação. “Somente informada pode uma população fazer um julgamento claro sobre a validade das oportunidades e dos instrumentos postos à sua disposição, utilizá-los, ou, inclusive, rejeitá-los, se os considera ineficientes ou inadequados” (AMMANN, 1977, p. 25). Do contrário, haverá a possibilidade de acomodação e/ou cooptação dos

indivíduos, legitimando as decisões e ações de outros que não poderão defender o bem comum da população.

O segundo seria a motivação que ocorre no campo psicológico, o que significa promover a identificação das razões que podem motivar o sujeito a participar. A motivação apresenta-se como requisito básico para “a participação dos indivíduos e a própria ação transformadora da sociedade no contexto das relações sociais” (idem, 1977, p. 26).

Nesse sentido, Ammann (1977) destaca quatro motivos elementares: o de natureza biológica – estimula os indivíduos à produção e usufruto dos bens da sociedade; o de natureza ética – motiva o contato e a associação com outros sujeitos; o de natureza lógica – motiva a busca de informações sobre os mecanismos e formas de participação; e o de natureza amorosa – estimula a projeção e a intervenção do sujeito em seu meio ambiente, facilitando a gestão da sociedade, ou seja, “permite a libertação do indivíduo em relação ao tempo e ao espaço, desenvolvendo a criatividade, a originalidade e a projeção global do sujeito-objeto” (AMMANN, 1977, p. 28). A associação dos elementos motivacionais (sejam biológicos, éticos, lógico ou amorosos) permitem o envolvimento dos sujeitos em diversos processos participativos.

O terceiro momento, a educação para participar, segundo Ammann (1977) indica que a aprendizagem só se confere à medida que, em nome de uma necessidade sentida, o sujeito responda por meio de um novo padrão de comportamento, baseado em ações do meio, idéias e habilidades. Essa aprendizagem será fruto do exercício constante e permanente da *práxis* participativa. A educação para a participação pode ser percebida, conforme Ammann (1977, p. 30):

[...] na reivindicação do homem de seus direitos, na assunção de responsabilidades, no aperfeiçoamento de sua profissão, na geração de mais saber, na prática associativista, na elaboração e execução de planos, no desempenho de funções políticas, no posicionamento consciente face às opções no exercício do voto e da representatividade.

Ao considerar o pensamento marxista percebe-se que este renovou à dialética (já mencionadas por Heráclito na Grécia Antiga quando afirmava

que as coisas estão em contínuo movimento e este movimento se dá por meio do contrário), compreendendo-a como processos reais de vida. Com isso, “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGLES, 1980, p. 26). Significa dizer que os homens são produtores de sua própria existência, podendo definir e transformar o seu pensamento e os produtos desse pensamento.

Os mesmos autores (1980) refutavam a supremacia de uma classe sobre a outra, resultante da defesa de interesses particulares desconsiderando os interesses que dizem respeito ao coletivo. Formularam críticas severas à classe burguesa (dona dos meios de produção, detentores de capital) que exerciam forte exploração sobre a classe trabalhadora com a intensificação contínua da divisão de trabalho, podendo isolar e desintegrar os trabalhadores “porque só depois de longas lutas se torna possível vencer qualquer força organizada com indivíduos isolados e vivendo em condições que recriem quotidianamente este isolamento” (MARX; ENGELS, 1980, p. 77).

Conforme essa compreensão é primordial a organização da sociedade para refutar a exploração exercida pelas classes burgueses que oprimem e isolam a classe trabalhadora impedindo-a, muitas vezes, de participar das decisões que podem repercutir na melhoria de vida da coletividade. Participar das decisões, ainda, não se constitui, até o momento, em uma forma de impulsionar as diversas classes a envolver-se em processos que definem os rumos políticos, sociais e econômicos de inúmeras pessoas. Marx e Engels (1980, p. 79) analisam que: “esta subordinação dos indivíduos a determinadas classes não pode acabar enquanto não existir uma classe que já não tenha necessidade de fazer prevalecer um interesse de classe particular contra a classe dominante”.

A classe subjugada precisa compreender que as relações sociais são históricas, mas por meio da força da ideologia, aparecem invertidas, para muitos só vivida e recontada por uma pequena parcela da sociedade. A realidade é tomada como um todo (difusa), sem história nem ampliação, as relações humanas tornam-se naturalizadas, produzindo a alienação. A história da humanidade é a história dos meios de produção, sobre a qual evolui a construção social, logo, não pode ser entendida como a história dos príncipes, dos que detêm o capital. Para abarcar o real, não se pode partir do que os homens dizem ou pensam de si, é necessário considerá-los como homens ativos, do seu processo de vida real. Nesse caso, é importante considerar a afirmação de Marx e Engels (1980, p. 25-26) no

que concerne à ação do homem em sociedade:

São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, incluindo até as formas mais amplas que possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo da vida real. E se toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara escura, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico [...].

Nesse sentido, os indivíduos precisam superar a alienação para que possam modificar (melhorar) suas condições de existência. Segundo Marx e Engels (1980), para superá-la é indispensável à evolução de uma massa de homens totalmente livres de privada de propriedade, que assuma o poder, respectivamente, em contradição com um mundo de riqueza e de cultura com existência real. É por meio do desenvolvimento das forças de produção e da troca entre os homens, que o fenômeno da massa privada de propriedade pode existir. Poder-se-ia construir uma sociedade comunista resultante da ação rápida e recíproca dos povos dominantes, o que pressupõe o desenvolvimento universal da força produtiva e as trocas mundiais que lhes estejam estritamente relacionadas.

Ao perceber a importância da participação na produção da existência dos sujeitos deve-se compreender-la nas relações sociais intrínsecas a escola pública. A participação como prática educativa é essencial a gestão da escola, pois permite que os sujeitos exercitem na sociedade sua autopromoção no interior de relações sociais concretas. Desse modo, existem inúmeros mecanismos participativos presente em estruturas organizativas da escola dentre eles podemos destacar: Conselho de Escola, Caixa Escolar e elaboração do Projeto Político Pedagógico. Esses mecanismos permitem que os sujeitos da comunidade escolar envolvam-se em estruturas participativas que definem a organização da escola.

Assim, os sujeitos ao atuarem nessas estruturas têm a possibilidade concreta de produzir sua própria existência material, participando de processos decisórios que conduzem a gestão da escola.

## A PARTICIPAÇÃO COMO ELEMENTO ESSENCIAL A DEMOCRACIA: DISCUSSÃO INTRÍNSECA À GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA

Para superar a alienação e entender a historicidade das relações sociais se faz necessário ampliar os estudos sobre participação, compreendendo-a como mecanismo de ampliação dos espaços democráticos em que o cidadão percebe-se como uma unidade social que pode quebrar um sistema. Para tanto, a literatura sobre a teoria da democracia conflui em três grandes tradições do pensamento político: teoria clássica – teoria aristotélica; teoria medieval – de origem romana subsidiada pela soberania popular e teoria moderna – teoria de Maquiavel (BOBBIO et al., 1998). Além disso, a democracia precisa ser compreendida como questão sociológica, podendo ser dividida em: democracia liberal e democracia participativa.

Tais modelos de democracia foram analisados por Macpherson (1978) ao criticar a democracia liberal (*modelo* idealizado por Schumpeter) que propôs uma nova alternativa da democracia participativa por meio da valorização dos movimentos sociais com “ampliação dos espaços políticos pela sociedade civil” (CHAUI, 2003, p. 140). De modo especial, Macpherson (1978, p. 98) nos diz que: “a baixa participação e a iniquidade social estão de tal modo interligadas que uma sociedade mais equânime e mais humana exige um sistema de mais participação política”. A democracia passa a ser analisada em sua dimensão social, melhor dizendo, como modo de vida social, compreendendo as condições sociais de sua existência.

Diante dessas considerações, é imprescindível entender a importância da democracia direta, realizada com ampla participação da sociedade na formulação e na execução das políticas públicas. Isso permite atribuir grande importância à democracia representativa, assim definida por Bobbio (1986, p. 44):

[...] significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade.

Bobbio (1986) indica a estreita analogia entre a democracia representativa e uma ampla participação popular. A democracia é



apresentada como a autonomia do cidadão, devendo ser um amplo campo, em que se estrutura, e a partir de onde se evidencia a democracia como mecanismo político. Nos anos de 1990, tal fato não é considerado no sistema brasileiro, em particular, no sistema de ensino, observa-se a incorporação tanto da democracia quanto da autonomia, porém a relação entre esses modelos é diversa. Privilegia-se a democracia como autonomia, no entanto, nas suas configurações e conteúdos, na realidade, predomina a representatividade.

A apreciação de alguns modelos que se utilizam do discurso da democracia é um exemplo disto – a descentralização administrativa e centralização do poder decisório, a perda da autonomia e de poder da sociedade produzido entre o direito formal à participação e a crescente intervenção do poder estatal, dentre outros. Na sociedade atual torna-se difícil perceber os meandros que existem entre a representatividade e os interesses individuais, pois estes deveriam expor os anseios e defender os interesses dos cidadãos. Portanto, vivenciamos um conflito entre os interesses populares e particulares, uma vez que o sistema capitalista não abre espaço para os anseios do coletivo que clama por melhores condições de vida.

Com o intuito de questionar a relação entre a democracia e o sistema capitalista, Chauí (2003) esclarece que a prática democrática deve ser pensada sob o prisma da edificação de uma concepção de sociedade socialista. Inicialmente, porque a democracia não é somente um sistema político, é mais do que isso, e só pode concretizar-se enquanto um costume próprio de vida social, melhor dizendo, absorvido na vida das pessoas, sendo o fundamento de um sistema diferente de relações sociais e de produção de bens. Isto porque o exercício participativo dos cidadãos está voltado às condições socioeconômicas, que por sua vez subordinado-se às [...] “transformações das relações de classe pela transformação do sistema de produção e do sistema de propriedade, com o fim da exploração da força de trabalho, da separação entre trabalho braçal e intelectual [...]” (CHAUÍ, 2003, p. 142).

Convém ressaltar que a participação da sociedade civil tem um importante papel nas decisões e no controle das políticas públicas dentro da perspectiva de ampliação dos espaços democráticos, ao participar dos direcionamentos da política local.

Essa perspectiva poderá minimizar os entraves burocráticos que deturpam o seu efetivo envolvimento nos rumos da vida social, buscando

melhores condições de vida para os segmentos mais pobres da população. De modo mais amplo, a participação “é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo” (BORDENAVE, 1983, p. 16).

Ao analisar esse conceito, podemos dizer que a participação é uma conquista, um produto sócio-histórico-cultural que se realiza de forma dinâmica e processual ao longo das lutas sociais, no contexto da democratização da sociedade brasileira. Segundo Demo (2001), a participação não pode ser entendida como *dádiva*, pois não resultaria da conquista, mas da tutela, em que o dirigente delimita o espaço concedido e permitido. Não pode ser entendida como *concessão*, pois sendo um dos eixos elementares da política social não pode ser secundarizada, nem tampouco desconsiderado seu caráter de conquista. Também não pode ser entendida como coisa *preexistente*, pois a construção de um ambiente participativo não é uma concessão divina, coisa predestinada, mas decorre de um processo histórico que se delinea em lugares e tempos diferentes.

As concepções e propostas de participação – como é o caso da gestão participativa – no âmbito educacional na atualidade estão direcionadas para o modelo de democracia participativa, que “subordina a própria construção de uma sociedade democrática ao aumento da qualidade da participação coletiva e mais ainda, politicamente organizada pela sociedade civil” (BRANDÃO, 1986, p. 183). A gestão participativa na escola deve ser entendida de maneira mais ampla, por consequência necessita ser considerada numa perspectiva de organização social que define os rumos da vida em coletividade.

Desse modo, a gestão democrática da escola da pública apesar de ser uma conquista da sociedade em meados dos anos de 1980, vem sendo exigida em diversos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira. Por exemplo, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), já apresenta em seu artigo 206 as possibilidades de modificações para educação e gestão, no tocante à concepção de democratização e descentralização do ensino. Tais modificações expressam a preocupação com a gestão democrática e requerem da sociedade civil o envolvimento no que concerne ao compartilhamento de responsabilidades na tarefa educacional por meio da criação de estruturas participativas, como é o caso dos Conselhos e do Projeto Político-Pedagógico. Andrade (2002, p. 51) analisa que:

A Constituição Federal de 1988 no Brasil veio consolidar um novo desenho das políticas públicas, caracterizado pela descentralização, entendida com transferência de responsabilidades da implementação de políticas públicas, [...], e pela definição de um modelo de gestão pautado na participação de setores organizados da sociedade na formulação de políticas, no controle do processo de execução das mesmas e, acima de tudo, na fiscalização do uso dos recursos públicos.

A Constituição Federal institui a descentralização como mecanismo benéfico que pode promover a efetiva participação da sociedade via elaboração de políticas e acompanhamento das ações governamentais. Na educação, esse processo ocorre por meio dos Conselhos (instâncias possuidoras de poder de decisão) que têm como função primordial fiscalizar as ações do poder público, particularmente, no que diz respeito à adequada aplicabilidade dos recursos. Em consequência, a LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) se refere à legitimação da concepção de democratização do ensino com a criação de Conselhos Escolares e formulação dos Projetos Político-Pedagógicos, que se caracterizam por serem possibilidades de decisões no interior das instituições educativas.

De acordo com essa Lei:

Art. 14. Os Sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 1996).

No referido artigo, perceber-se que o princípio participativo deve ser seguido por meio da gestão democrática, mas esse tipo de gestão é de inteira responsabilidade das próprias instituições. As escolas, por mecanismos próprios, devem conduzir o princípio participativo na realização de suas ações mesmo que não tenham condições estruturais ou mesmo estratégicas. Em consequência, Guitiérrez e Catani (2001, p. 69) analisam a gestão participativa nas instituições educativas:

[...] quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista do setor financeiro para enfrentar crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica.

Na atual LDB, a organização do ensino está estruturada de forma a descentralizar os processos de decisão, de execução e de fortalecimento das unidades escolares. Estas deverão estar de acordo com as diretrizes que estabelecem a constituição dos Conselhos Escolares. Dá-se maior ênfase à obrigatoriedade da prestação de contas e divulgação de processos e resultados, à avaliação do desempenho institucional e à elaboração do planejamento anual da escola de forma participativa, valorizando a experiência da comunidade. No entanto, é notório que a LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) não delimita de forma clara e precisa os mecanismos que poderão orientar, efetivamente, a gestão democrática.

Ao analisar o Art. 14 da referida Lei, Paro (2001, p. 55) enumera severas críticas:

[...] ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de Estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos [...].

Apesar da promulgação da LDB exigir das escolas o compromisso com a gestão democrática, ainda nos deparamos com estruturas hierarquizadas no interior dessas instituições educativas. Na escola pública pouco se discute sobre os mecanismos hierarquizantes presente nas relações sociais que conduzem a gestão da escola. Além disso, as organizações colegiadas que têm poder de decisão, segundo a Lei, têm a difícil tarefa de determinar como dar-se-à o processo de democratização da gestão,

procurando envolver todos os componentes da escola em um ambiente participativo.

Conforme Oliveira (2002, p. 81):

Às escolas resta a administração colegiada para gestão democrática, considerando que a construção dos projetos político-pedagógicos e de seu regimento (quando for o caso) é regulamentada e avaliada segundo padrões que não foram por elas determinadas.

Precisa-se considerar a importância dos Conselhos não só como mecanismos eficazes de promoção da democracia representativa em um organismo institucional cuja regulamentação e atribuições estão definidas na legislação, mas também como mecanismo de elevação do poder de decisão dos sujeitos e da prática fundadora de um movimento social que luta pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. É necessário entender a participação política como um instrumento essencial para se conceber uma sociedade mais justa e humana.

Andrade (2002, p. 57), propõe:

O pressuposto da ideia de conselhos gestores é a democratização do processo decisório que se realiza com a participação da comunidade nas decisões relativas a políticas públicas, na fiscalização das ações governamentais e no controle social do uso dos recursos públicos.

Dentro dessa perspectiva, é imprescindível compreender o poder dos sujeitos no interior de processos participativos na escola pública, pois podem intervir no processo de tomada de decisão que se proponha a melhorar a vida da coletividade. No caso da participação, o grande desafio que se enfrenta é participar em concordância com a concepção de mundo que está configurada, procurando a manutenção ou o exercício de uma participação crítica, coerente e consciente a partir do próprio trabalho mental, em conformidade com uma visão de classe, buscando alcançar a transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções sobre a participação apresentam um ponto em consonância: a necessidade do envolvimento de diversos setores da sociedade em questões que dizem respeito ao coletivo, procurando refutar idéias e atitudes que possam deixar os indivíduos alheios aos processos de produção de sua existência, o que representa a conscientização do seu poder de transformação. No entanto, para isso, o homem precisa ter consciência de sua condição existencial e das relações que produz e transforma diariamente. Significa dizer que o homem tem o poder de criar e recriar sua existência cotidianamente.

A participação é um processo de conquista (sócio-histórico cultural) e de tomada de consciência (autopromoção) do seu papel como agente transformador da sociedade. Nessa concepção Bordenave (1983, p. 22) esclarece que: “é possível fazer parte sem tomar parte e que a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação”. Ao ter como utopia realizável deseja-se uma sociedade mais participativa definidora de políticas públicas que possam constantemente combater as desigualdades sociais.

Para Demo (2001, p. 23) é necessário reduzir as desigualdades por meio da participação.

[...] a redução das desigualdades só pode ser fruto de um processo árduo de participação, que é conquista, em seu legítimo sentido de defesa de interesses contra interesses adversos. Não há por que enfeitar ou banalizar este processo, ainda que não deva em si ser necessariamente violento. Todavia, nos casos de desigualdade extrema, dificilmente se escapará da violência, mesmo porque já está instalada no cerne do processo.

A persistência é um dos elementos essenciais para que os sujeitos possam transformar uma realidade social já determinada, buscando, incessantemente, momentos de participação popular em diversos movimentos organizados que pode, por exemplo, se concretizar na gestão da escola pública. Pretende-se, neste escrito, superar a concepção de participação que contemple apenas a perspectiva da resistência após a

efetivação de um processo de dominação típica da sociedade brasileira que vivenciou diversos modelos políticos de ditadura militar.

Segundo Demo (2001, p. 19):

[...] por tendência histórica, primeiro encontramos a dominação, e depois, se conquistada, a participação. Dizer que não participamos porque nos impedem, não seria propriamente o problema, mas precisamente o ponto de partida. Caso contrário, montaríamos a miragem assistencialista, segundo a qual somente participamos se nos concederem a possibilidade.

De um modo geral, pode-se dizer que a participação, ao longo dos anos, vem sendo definida e conceituada de diversas formas. Rousseau (1978) considera o efeito educativo e psicológico da participação nas instâncias das relações sociais, particularmente, em estruturas colegiadas que definem uma vontade geral. Os processos participativos são entendidos como uma necessidade humana definida pelas circunstâncias sociais de um dado contexto histórico para a construção de espaços democráticos (BORDENAVE, 1983).

Por isso, existem condições subjetivas (informação, motivação, educação para participar) que induzem a qualidade da participação dos sujeitos em processos decisórios (AMMANN, 1977). Compreende-se, portanto, a participação como processo sócio-histórico cultural (DEMO, 2001), conquistado pelos próprios sujeitos (se for delegado não é participação), um constante vir a ser, fazendo-se cotidianamente nas relações sociais. Essas evidências nos levam a compreender, de forma mais ampla, a participação como fator essencial para a construção de espaços democráticos que possam envolver e promover a conscientização dos sujeitos tendo a escola um papel essencial no desenvolvimento de processos participativos.

Ao discutir as concepções sobre participação é necessário colocar em prática uma nova pedagogia organizativa para que as instituições educacionais reflitam sobre sua prática, acerca do significado de seu trabalho pedagógico e a forma de gestão desenvolvida em seu interior.

Assim, a partir dessa reflexão que a concepção democrática da gestão pública possibilitará a realização de um processo democrático coletivo. Significa construir no interior das instituições educativas “novas formas

de organização e gestão que possibilitem a participação efetiva de todos no processo de conhecimento e de tomada de decisão” (FERREIRA, 2004, p. 298). Para a obtenção de tal objetivo o Estado precisa viabilizar ações, não apenas promulgar leis (delegando responsabilidades) que citem a gestão democrática, mas, promover atitudes concretas que viabilizem e elevem o poder de decisão dos representantes da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

AMMANN, Safira Bezerra. **Participação social**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ANDRADE, Ilza Araújo L. de. A gestão participativa das políticas públicas: o desafio para os municípios do nordeste. **Cadernos Adenauer III**. Rio de Janeiro: nº5, p. 51-68, dez. 2002.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Tradução: Carmem C. Varriale et al. 11ª. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998, 656p. v. 1.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando os conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura S.



Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GUITIÉRREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal**. São Paulo: Zahar, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na pessoa dos seus diferentes profetas**. Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 4. ed. Editora Presença, 1980.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da servidão à liberdade. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "o Federalista"**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos n. 62).

OLIVEIRA, Cleiton de. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria C. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Os Pensadores).

**IFRN**  
*Editora* .....

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais com a publicação da Revista da EFRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do IFRN. A publicação dos primeiros livros da Instituição foi resultado de pesquisas dos professores para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando consolidar uma política editorial cuja qualidade é prioridade, a Editora do IFRN, na sua função de difusora do conhecimento já contabiliza várias publicações em diversas áreas temáticas.





**Moysés de Souza Filho** (Organizador) é Doutorando em Educação pela UFRN; Mestre em Educação pela UFRN (2011); Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFRN (2010); Especialista em Educação Física Escolar pela UERN(1989); Licenciatura plena em Educação Física pela UNIFOR (1985). Atualmente coordena o grupo de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais do Campus Natal Zona Norte e é membro pesquisador do GEPEC- Grupos de Estudo e Pesquisa em Cultura de Movimento da UFRN. Professor de Educação Física do IFRN, Campus Natal Zona Norte.

O livro *Compartilhar Memórias e Interligar Saberes: reflexões sobre linguagens, identidades e práticas educacionais* desenvolve uma reflexão sobre as mais diversas formas de discussões teóricas e de práticas educacionais que permeiam a identidade e a linguagem de cada componente curricular abordado nas temáticas apresentadas, tornando-se, assim, o objetivo que abrange a ideia deste escrito.

A obra está organizada em duas partes, a saber: a primeira parte traz várias reflexões sobre as linguagens e as identidades contemporâneas discutidas pelos pontos de vista dos autores. A segunda parte do livro apresenta como temática práticas educacionais reflexivas que representam o pensamento integrado dos processos didáticos pedagógicos e organizacionais escolares associados a uma leitura de mundo.

Cada capítulo traz em si um objeto de estudo relevante sobre os símbolos e os aspectos culturais, regionais e universais que identificam o ser humano em sua trajetória na sociedade e no mundo. Nesse sentido, a presente obra busca expressar uma concepção sobre os temas das identidades culturais relacionados com as áreas de conhecimentos que se contextualizam no grupo pelo pensamento e pela linguagem dos autores.

Uma cesta literária na qual o leitor irá se deparar com as visões de mundo e com as culturas de cada um dos autores desta obra que tive a honra de organizar.

