



NATAL, RIO GRANDE DO NORTE 16 A 18 DE DEZEMBRO DE 2011

ANAIIS

ARTES, LETRAS E LINGUÍSTICA



Ministério da
Educação



Presidente da República

Dilma Viana Rousseff

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Eliezer Moreira Pacheco

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

Pró-Reitor de Administração

Jucelino Cardoso de Medeiros

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Francisco das Chagas de Mariz Fernandes

Pró-Reitora de Ensino

Anna Catharina da Costa Dantas

Pró-Reitor de Extensão

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Diretoria de Gestão e Atividades Estudantis

Solange da Costa Fernandes

Diretoria de Gestão e Tecnologia da Informação

Alex Fabiano de Araujo Furtunato

Diretoria de Gestão Pessoas

Auridan Dantas de Araújo


Reitora: Cláudia Sansil / IFPE**Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação:** Ana Patrícia Falcão / IFPE**Reitor:** João Batista de Oliveira Silva / IFPB**Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação:** Nelma Mirian Chagas de Araújo Meira / IFPB**Reitor:** José Ferreira Costa / IFMA**Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica:** José Hilton Gomes Rangel / IFMA**Reitor:** Cláudio Ricardo Gomes de Lima / IFCE**Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação:** Glória Maria Marinho Silva / IFCE**Reitor:** Ailton Ribeiro Oliveira IFSE**Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão:** Ruth Sales Gama de Andrade / IFSE**Reitor:** Francisco das Chagas Santana / IFPI**Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação:** Valdira de Caldas Brito Vieira / IFPI**Reitora:** Aurina Oliveira Santana / IFBA**Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação:** Rita Maria Weste Nano / IFBA**Reitor:** Edson Ary Oliveira Fontes / IFPA**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:** Otávio Fernandes Lima da Rocha / IFPA**Reitor:** Edvaldo Pereira da Silva / IFRR**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação Tecnológica:** Daygles Maria Ferreira de Souza / IFRR**Reitor:** Francisco Nairton do Nascimento / IFTO**Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação:** Augusto Cesar dos Santos / IFTO**Reitor:** João Martins Dias / IFAM**Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação:** Ana Mena Barreto Bastos / IFAM**Reitor:** Sergio Teixeira Costa / IFAL**Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação:** Carlos Henrique Almeida Alves / IFAL**Reitor:** Marcelo Minghelli / IFAC**Pró-Reitor de Inovação:** Luís Pedro de Melo Plese / IFAC**Reitor:** Sebastião Edson Moura / IFBAIANO**Pró-Reitor de Pesquisa:** Vandemberg Salvador de Oliveira / IFBAIANO**Reitor:** Raimundo Vicente Jimenez / IFRO**Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação:** Artur de Souza Moret / IFRO**Reitor:** Sebastião Rildo Fernandes Diniz / IFSERTÃO PERNABUCANO**Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação:** Cícero Antônio de Souza Araújo / IFSERTÃO PERNABUCANO**Comissão Organizadora**

José Yvan Pereira Leite

Jerônimo Pereira Souza Santos

André Luiz Calado Araújo

Samir Cristino Souza

 O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

VI Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica – CONNEPI - 2011

Copyright 2011 da Editora do IFRN

Todos os direitos reservados

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora do IFRN.

Divisão de serviços Técnicos

Catalogação da publicação na fonte.

Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF) – IFRN

Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica – CONNEPI (VI.: Natal: 2011:Rio Grande do Norte. RN)/ José Yvan Pereira Leite...[et al.] Natal: SETEC/MEC, 2011. 14.217p.

ISBN 978-85-8161-016-0

1. Artes Letras e Linguísticas. 2. Ciências Agrárias. 3. Ciências Biológicas. 4. Ciências da Saúde. 5. Ciências Exatas da Terra. 6. Ciências Humanas. 7. Ciências Sociais Aplicadas. 8. Engenharias. I. Araújo, André Luis Calado. II. Santos, Jerônimo Pereira. III. Souza. Samir Cristino. IV. Leite, José Yvan Pereira

IFRN/BSF

CDD – 370.1

Apresentação

O VI Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação da Rede Federal de Educação Tecnológica (CONNEPI) ocorreu em Natal-RN, entre 16 e 18 de dezembro de 2011, no Campus Natal-Central do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Integrado ao evento, houve ainda o VII Congresso de Iniciação Científica do IFRN (CONGIC) e a EXPOTEC, movimentando, no total, um público estimado em torno de 6 mil pessoas.

Assim, o VI CONNEPI assinala uma nova fase da ampliação e consolidação da Pesquisa e Inovação no âmbito dos Institutos Federais, demarcado pela apresentação de 1.799 artigos científicos e a realização de mostra tecnológica, quatro plenárias, 12 minicursos, além de reuniões de articulações para formação de redes, discussão de políticas de planejamento científico, organização de arranjos institucionais dos NITs da Rede Federal, entre outras atividades.

Com relação aos trabalhos científicos, estes foram apresentados por pesquisadores e estudantes bolsistas advindos dos programas institucionais de pesquisa dos Institutos Federais do Norte-Nordeste, dos Programas do CNPq (PIBITI, PIBIC, PIBIC-Af, PIBIC-EM, entre outras), CAPES (PIBID, PET), Petrobrás (PFRH) e Fundações de apoio. No quadro a seguir, pode-se observar a distribuição dos trabalhos por área temática, contemplando os vários ramos do conhecimento, com destaque para as áreas tecnológicas, que representam 64,2% das contribuições recebidas.

Áreas Temáticas	Quantidade	(%)
Artes, Letras e Linguística	73	4,1
Ciências Agrárias	274	15,2
Ciências Biológicas	163	9,1
Ciências da Saúde	85	4,7
Ciências Exatas e da Terra	363	20,2
Ciências Humanas	310	17,2
Ciências Sociais Aplicadas	176	9,8
Engenharia I	135	7,5
Engenharia II	64	3,6
Engenharia III	38	2,1
Engenharia IV	118	6,6
Total	1799	100

Já a mostra foi abrlhantada por 16 expositores, dentre os quais a Editora do IFRN, FUNCERN, Campi do IFs Rio Grande do Norte, Tocantins e Sertão Pernambucano, FAPERN, ProQuest, Shimadzu, Agilent, Projeto Caatinga Viva, Projeto Cultura e Projeto PETROTEC.

As plenárias, por sua vez, forneceram o espaço para discussões a respeito dos arranjos produtivos locais, das relações da Anprotec com a Rede Federal, da expansão do ensino profissional, das mudanças climáticas e da biomassa como fonte alternativa de energia.

Na oportunidade, aconteceu, ainda, o lançamento do repositório de livros do IFRN, de livros das Editoras do IFRN e do IF Sertão Pernambucano.

Em vista dos resultados alcançados, não poderíamos deixar de manifestar nossos agradecimentos a todos que contribuíram para o êxito do evento. Assim, a Comissão Organizadora do VI CONNEPI agradece às equipes de Tecnologia da Informação do IF de Sergipe, das Pró-Reitorias de Administração, de Ensino, de Extensão e de Pesquisa e Inovação do IFRN, bem como aos 400 avaliadores ad hoc que, de forma silenciosa, garantiram a qualidade dos trabalhos apresentados.

Agradece também às Reitorias dos Institutos Federais do Rio Grande do Norte e de Sergipe e à Secretaria de Educação Profissional Tecnológica pela confiança e pelo apoio político e financeiro, bem como à FUNCERN e aos gestores de Pesquisa e Inovação dos Institutos Federais do Norte-Nordeste, sem os quais não seria possível a realização desse grande evento.

Uma significativa parte de toda esse esforço interinstitucional, especificamente os 1.799 trabalhos científicos, é agora disponibilizada sob a forma destes Anais do VI CONNEPI, na expectativa de colaborar para a difusão do conhecimento nos ambientes acadêmicos e, por conseguinte, para o desenvolvimento da pesquisa e inovação na Rede.

Prof. José Yvan Pereira Leite
Comissão Organizadora – VI CONNEPI

Artes

A CONSTRUÇÃO CÊNICA POR MEIO DA MEMÓRIA CULTURAL

A. C. M. FREITAS¹ e M. D. OLIVEIRA²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Caicó
monique.oliveira@ifrn.edu.br²

RESUMO

Os jogos teatrais são ferramentas fundamentais para a construção cênica, eles visam efetivar a passagem do teatro visto como ilusão para o teatro visto como realidade cênica. O artigo apresenta a proposta de construção cênica, desenvolvida nas oficinas de teatro ministradas no IFRN - Campus Caicó, dentro do Projeto de Iniciação Científica intitulado: Prosas dos Copiães, que objetiva elaborar através de técnicas de jogos teatrais uma encenação como produto final, na perspectiva de mostrar aspectos da cultura seridoense do passado que ainda persistem e suas transformações para os cidadãos seridoenses. Trata-se de uma pesquisa participante onde todos os envolvidos participam na análise de sua própria realidade, é, portanto uma pesquisa educacional voltada para a ação, tanto a ação cênica quanto da ação social, no sentido de transformação dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Teatro, Jogo, Memória, Seridó.

1. INTRODUÇÃO

A utilização da técnica de jogos teatrais na educação vem sendo utilizada sistematicamente em diversos lugares do Brasil, tanto na educação formal como na informal, desde os anos 70 do século passado, quando os primeiros estudos sobre as práticas realizadas nos EUA por Viola Spolin chegam ao Brasil. A técnica abre-se a diversas abordagens no sistema de ensino, propiciando a aprendizagem do teatro enquanto linguagem, para a construção de encenações, tanto amadoras como profissionais. Assim considera-se que os jogos teatrais têm se mostrado uma poderosa técnica de preparação do ator além de serem essenciais para a construção cênica. Esse artigo apresenta as contribuições que o uso dessa técnica vem trazendo para a construção de uma encenação baseada na pesquisa das memórias da cultura seridoense, entre os alunos do 2º ano dos cursos técnicos integrados de nível médio. A partir do jogo os atores iniciantes – estudantes do IFRN e de escolas da rede Estadual do município de Caicó/RN, dentro do Projeto de Iniciação Científica Prosas dos Copiães, em desenvolvimento desde maio de 2011. Através dos jogos os alunos/atores expressam sua oralidade e gestualidade, revelando características de seus costumes, suas tradições, seus modos de falar, de se movimentar e de se comunicar expressando um modo de vida próprio carregado das memórias do povo seridoense e que trazem ao foco de reflexão fatos que hoje não são tão lembrados pelo povo seridoense, mas que persistem encravados na memória cultural desses jovens. O jogo teatral tem sido para eles um meio revelador sobre a sua própria cultura. Na abordagem científica utiliza-se como método a pesquisa participante, cujo enfoque de investigação social se dá pela plena participação junto à comunidade envolvida, refletindo sobre a própria realidade, com o objetivo de promover conhecimento e participação social pelo reconhecimento de sua cultura na encenação em processo de construção.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os jogos teatrais são ferramentas essenciais para despertar nos jovens a espontaneidade que o levará a compreensão de conceitos da linguagem teatral. Spolin (2000) destaca que o jogo é uma forma natural de grupo que propicia envolvimento e a liberdade pessoal, de fato podemos observar que a técnica de jogos vem favorecendo a formação de um grupo e que as vivências no jogo estimulam o aprendizado de forma significativa.

Os jogos propostos nas oficinas de teatro do IFRN, Campus Caicó/RN, são fundamentados em técnicas propostas por Viola Spolin¹, Augusto Boal² e Maria C. Novelly³, muitos deles adaptados segundo os propósitos da encenação pela professora de arte, Monique Dias de Oliveira, ministrante da oficina e orientadora da pesquisa Prosa dos Copiaries. Aqui será analisada apenas a abordagem de Viola Spolin.

Os jogos apresentam um problema, dentro de uma determinada situação ou circunstância dada, na qual os atores (alunos da oficina) tem que buscar solucioná-lo. O problema a ser resolvido pode ser chamado de objetivo do jogo que proporciona ao praticante o foco. Com as atenções voltadas para um ponto focal os alunos se permitem a liberdade de jogar, de forma espontânea e orgânica revelando suas memórias intrinsecamente relacionadas com a sua cultura. Assim muitas situações emergem do jogo, tendo o foco como um ponto de partida para a ação cênica.

É importante ressaltar que todos os jogos têm regras. As regras não são imposições, mas balizadores das ações que conduzem a aprendizagem estimulando os alunos/atores a utilizarem sua imaginação e criatividade, em parceria, sem disputas, pois não há ganhadores, mas todos são jogadores em interação. Como destaca Spolin (2000): “A regra do jogo teatral inclui a estrutura dramática (Onde, Quem, O quê) e o objetivo (foco), mais o acordo do grupo”.

Em estudos sobre os Jogos Teatrais de Viola Spolin, Koudela (2001) explica que a estrutura dramática é composta de três elementos essenciais que são: o *Onde*, que se refere ao lugar, cenário e/ou ambiente onde se passa a ação; o *Quê*, que se constitui na ação, no verbo que motiva a atividade; e o *Quem*, que se refere ao personagem, aquele (a) que desenvolve a ação. Os termos destacados visam conduzir os atores iniciantes para a atuação espontânea, sem constrangimentos que muitas vezes ocorrem quando o instrutor/professor utiliza termos muito técnicos ou específicos.

Além da estrutura dramática e do foco já citados, ainda constituem “essências do jogo teatral” de Viola Spolin a “instrução” e a “avaliação”, através das quais o ator é encorajado tanto a conservar a atenção no foco, quanto a refletir sobre sua ação. A instrução, diz Spolin, deve conduzir o processo teatral, levando os jogadores a uma troca de energia, libertando

¹ SPOLIN, V. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**, São Paulo: Perspectiva, 2001.

O jogo Teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva, 1999.

² BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

³ NOVELLY, M.C. **Jogos Teatrais: exercícios para grupos e sala de aula**. 4ªed. Campinas,SP: Papyrus, 1999.

pensamentos e emoções ocultas, sem interromper diálogo e ação. A instrução permite que todos participem do jogo, inclusive a ministrante e a pesquisadora, criando assim interação, movimento e transformação. A avaliação é fundamentada pela análise do foco, é o momento onde os “jogadores” expõem impressões sobre sua ação ou sua visão da ação do outro, logo após da realização de um jogo ou no final de cada oficina. Avaliação não deve ser tomada como crítica, salienta Spolin, ela é uma parte importante do processo e é vital para a compreensão do problema.

Os jogos teatrais encorajam os jovens a se conhecerem, a mostrarem suas habilidades através de brincadeiras, mostrarem seus conhecimentos, é onde eles se permitem arriscar sem medo, já que vivenciam suas memórias, sua imaginação e sua ação criativa fictícia e não da realidade.

A pesquisa participante, nesse contexto, tem permitido conhecer e agir junto ao grupo, aumentando o entendimento sobre a cultura seridoense, vista de dentro para fora, sendo um processo coletivo e educativo. Segundo Grossi (1981)

Pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes. Portanto, é uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação. Em certa medida, tentativa da Pesquisa Participante foi vista como uma abordagem que poderia resolver a tensão contínua entre o processo de geração de conhecimento e o uso deste conhecimento, entre o mundo "acadêmico" e o "irreal", entre intelectuais e trabalhadores, entre ciência e vida.

E ainda segundo Gil (2009), "a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas". Sendo esse método o que melhor se aplica ao projeto de pesquisa, que aliado à utilização de instrumentos de coleta tradicionais, como o questionário, vem permitindo a construção de um conhecimento sociocultural que servirá de base para a criação dramaturgica e a construção de personagens dentro do universo cultural seridoense.

3. METODOLOGIA

As oficinas de teatro ministradas no IFRN, Campus Caicó, tem um caráter de extensão e se integram ao Projeto Prosa dos Copiães, dentro de uma pesquisa participante que tem por objetivo a construção cênica por meio da memória cultural dos estudantes. As oficinas se iniciaram em maio, sendo abertas a estudantes de escolas públicas, Federal e Estadual, da

cidade de Caicó. As oficinas tem carga horária semanal de 3 horas/aula, divididas em dois encontros.

Como metodologia aplicada ao ensino básico de teatro, utiliza-se técnicas de jogos teatrais, cujos procedimentos se dão da seguinte forma:

1. Preparação. É o momento que dá início a oficina, onde o aluno prepara seu corpo para a ação (fig. 1), fazendo um alongamento muscular, movimentando suas articulações, de modo a adquirir consciência corporal, pois o seu corpo é o seu instrumento de trabalho;



Figura 1- Alongamento.

2. Aquecimento. Os alunos iniciam com caminhadas pelo espaço da sala (fig.2) e são estimulados a se movimentarem por meio de jogos tradicionais; a energia inicial começa a se transformar pela interação do grupo; essa etapa prepara os atores para os jogos propriamente teatrais.



Figura 2 – Caminhadas no espaço

3. Jogos teatrais. Em cada sessão ou oficina são propostos jogos que se relacionam a um tema (fig. 3), seja para aprendizagem da linguagem teatral (jogos de atenção, jogos com foco no quem, onde ou o quê) ou que se relacionam com aspectos da cultura seridoense, trazendo proposições que estimulam os alunos a expressarem-se espontaneamente por meio de ações verbais e não verbais.



Figura 3 – jogo teatral: foco no uso de diferentes planos.

4. Improvisação. Na última parte da oficina os grupos são estimulados a uma ação de criação coletiva (fig. 4), com um tema sugerido pela ministrante. Sempre há mais de um grupo, onde se estabelece a troca de papéis ora são atuantes, ora são plateia (fig. 5)



Figura 4 – Cena improvisada



Figura 5 – atuantes são plateia

5. Avaliação. Ao final da sessão todos os participantes sentam em círculo e fazem uma reflexão sobre os jogos propostos e a cena improvisada.

Constantemente são trazidos para os alunos/oficineiros, os “modelos de ação” que são textos (poemas, literatura de cordel, contos tradicionais etc.), imagens e músicas com foco na cultura e na arte do Rio Grande do Norte, especialmente da região do Seridó que incentivam a leitura e estimulam a ação. A observação, a participação ativa e os registros (diários de aulas, fotografias, filmagens) são os meios que fornecem o material de sistematização da pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados são questionários aplicados com alunos do 2º ano, para conhecer aspectos da identidade cultural seridoense e entrevistas com pessoas de notório saber sobre a história do Seridó, suas lendas e suas práticas cotidianas. Esse material servirá de base para a construção da narrativa a ser encenada.

4. RESULTADOS ESPERADOS

O teatro na escola se propõe a exercer um papel construtor de conhecimentos e experiências sensíveis e criativas, além de propor o conhecimento e a valorização da cultura nacional, regional e local.

Dentro dessa perspectiva, estão em desenvolvimento oficinas de iniciação a linguagem teatral, visando fortalecer o processo de ensino-aprendizagem através da prática cênica aliando a pesquisa da história oral e do gestual do povo seridoense.

Os jogos teatrais propostos nas oficinas estão contribuindo para conhecer as habilidades de cada um, já que as regras dos jogos incluem a estrutura dramática, onde se dá um problema, que em grupo ou individualmente os alunos terão que resolver. Os objetivos dos jogos é recolher informações sobre o que os alunos conhecem em relação a sua própria cultura. Foram trabalhadas histórias, experiências de vidas, algumas expressões linguísticas, dentre

outras coisas que possam caracteriza personagens típicos do povo seridoense. Assim, está sendo construída a encenação.

Já tivemos uma pequena mostra da importância dos jogos na construção cênica para a formação de um grupo, foi quando se realizou uma pequena apresentação na semana do meio ambiente, onde o público era composto por alunos e professores do Instituto, a pequena encenação, cujo tema abordava questões sociais em lixões, foi bastante apreciada por todos aqueles que estavam presentes.

Para concluirmos o nosso objetivo, será realizada uma encenação da produção construída nas oficinas para a comunidade local e a ser apresentada em eventos culturais do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, esse será nosso resultado final. Um primeiro resultado, porém já pode ser apontado: a formação do Grupo de Teatro.

5. CONCLUSÃO

Conclui-se que o projeto de pesquisa vem contribuindo para propiciar interação, cooperação e participação ativa entre os alunos, contribuindo para a parceria e formação de um grupo, onde os indivíduos se respeitam mutuamente e descobrem o outro, convivendo em grupo e produzindo arte. Também se pode concluir que os jogos teatrais são bastante importantes para a produção cênica, porque são através deles que os indivíduos têm oportunidade de desenvolver suas habilidades artísticas, expor suas ideias, pensamentos e imaginação. Além disso, a atividade teatral desenvolvida dentro da escola proporciona experiências que contribuem para o crescimento intelectual e artístico, oferecendo uma prática grupal de interação, cooperação, diálogo, respeito e reflexão, favorecendo a autonomia e contribuindo para a formação cultural, a educação estética e para o exercício da cidadania e da ética.

REFERÊNCIAS

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GROSSI, Y.S. **Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária**. São Paulo, Paz e Terra, 1981. Disponível em: < <http://giselacastr.vilabol.uol.com.br/pesquisapart.htm> > Acesso em 15 de set. 2011.

KOUDELA, I.D. **Jogos Teatrais**. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

REVERBEL, O. **O Teatro na Escola**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RYNGAERT, P. **Jogar e Representar**. São Paulo: Perspectiva: 2009

SPOLIN, V. **O jogo Teatral no livro do Diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____ **Improvisação para o Teatro**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____ **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo, Perspectiva, 2001.

A PERSONAGEM COMO RESULTADO DA LEITURA DIALÓGICA

Karoline Duarte Rêgo e Thulho Cezar Santos de Siqueira

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros e Instituto Federal do Rio Grande do Norte –
Campus Pau dos Ferros

karol_acsa@hotmail.com – thulho.santos@ifrn.edu.br

RESUMO

Baseando-se nos estudos sobre a obra bakhtiniana, este trabalho busca descrever a influência de discursos distintos na construção da personagem em meio a todo universo teatral e, por conseguinte, aliar o texto teatral consolidado na representação da personagem ao dialogismo bakhtiniano, conceito de fundamental importância na lingüística, além de compreender a resposta da questão: Como demais discursos, contemporâneos ou que diferem em tempo cronológico, concordantes ou divergentes, podem contribuir na elaboração de um novo discurso, aperfeiçoado pelo ator? Conduzimos nossa pesquisa, portanto, no âmbito dialógico da construção dos discursos e na influência que tal processo dispõe sobre o produto final da personagem, nesse instante, personificada pelo atuante. É necessário atentar igualmente que adotamos como nosso método de embasamento, diários produzidos por alunos do Ensino Médio, iniciantes no Grupo de Pesquisa em Linguagem Teatral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus* Pau dos Ferros, os quais serão tratados como alunos-atores ou atuantes. Todo o desenvolvimento de nosso estudo está baseado nos diários, já anteriormente citados, e a análise dos mesmos nos permitiu identificar e fundamentar nossos intentos, funcionando como peça fundamental para constituição desse projeto.

Palavras-chave: Dialogismo. Personagem. Teatro. Linguagem.

1. INTRODUÇÃO

“O teatro não se repete, apesar de ser sempre o mesmo. Cada representação é como estar diante de um novo personagem.” (Beatriz Segall)

Análoga a toda enunciação lingüística o texto teatral inclui, na sua composição, discursos que se interligam com outros diversos e que desvelam, conseqüentemente, a construção do enunciado como fruto da união de uma ou mais vozes, as quais podem estar em consenso quanto a ideologia ou em contradição, sem em nenhum dos casos indicar o decréscimo do caráter dialógico.

Desse modo, conciliamos a aplicação do conceito de dialogismo bakhtiniano e polifonia ao nosso meio de trabalho e estudo, o gênero teatral. Tal gênero e suas peculiaridades quando referimo-nos a sua “completude”, que só é alcançada no momento do diálogo entre o espectador e a encenação daquilo que primeiramente foi formulado como texto, serão a base para a elaboração da personagem, a qual pode ser traduzida como um conjunto de vozes e estéticas oriundas de demais obras e discursos. O ator busca, mesmo que sem a intenção, inspirações que aludem a sua própria personagem, o que vai atuar positivamente na idealização e concretização da mesma.

Nesses termos, objetivamos descrever a influência de diálogos distintos na construção da personagem em meio a todo universo teatral e, por conseguinte, aliar o texto teatral consolidado na representação da personagem ao dialogismo bakhtiniano, conceito de fundamental importância na lingüística, e compreender a resposta da questão: Como demais discursos, contemporâneos ou que diferem em tempo cronológico, concordantes ou divergentes, podem contribuir na elaboração de um novo discurso, aperfeiçoado pelo ator?

Partindo do pensamento de Bakhtin (1992) de que a enunciação, mesmo cristalizada em sua forma escrita, é sempre construída como resposta a alguma coisa seguimos entendendo o dialogismo como a interação do discurso do locutor com o do interlocutor e que está suscetível a enunciados que podem sucedê-lo. E assim destacamos a potencialidade do diálogo como fruto da relação entre eu e um outrem o qual de forma alguma possui cunho passivo, mas sim, ativo: duas existências diferentes que se unem atuando até mesmo na criação da identidade de um sujeito.

Quando pensamos no enunciado como fruto da enunciação, a qual abrange, por exemplo, tanto o ato de falar quanto o de desenhar podemos conciliá-lo e automaticamente encontrá-lo no meio teatral ao mesmo tempo em que o compreendemos como “repleto de ecos e lembranças de outros enunciados aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal.” (BAKHTIN, 1992. p. 316). Direcionamos, além disso, nossa linha de pesquisa no aprofundamento dos conceitos de intertextualidade e interdiscursividade, ambos apresentações de extrema ligação e enriquecedoras do nosso tema.

2. METODOLOGIA

Iniciamos nossas experiências com a criação do Grupo de Pesquisa em Linguagem Teatral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus Pau dos Ferros*, que adota em sua composição alunos do ensino médio na faixa etária de 13 a 18 anos e elegemos a peça teatral *Do Lado de Dentro do Canto da Sereia*, autoria de Makários Maia, como nosso objeto de trabalho e pesquisa.

A partir do andamento da formulação criativa da personagem, trabalhada por cada aluno-ator, visamos a utilização de anotações em forma de diários que comportariam todas as etapas do processo inventivo. Nesses registros, cada membro deveria descrever como o seu papel estaria se desenvolvendo, tanto no espaço físico destinado as reuniões do grupo quanto na casa dos mesmos, utilizando-se de pesquisas e influências que contribuíssem para “dar o ponto” da personagem.

Semanalmente, colhíamos os escritos disponibilizados pelos integrantes do grupo e nos concentrávamos em absorver todos os resquícios que remetam a nossa pesquisa. Os discursos provindos do mais variados veículos de informação e entretenimento, televisivo, cinematográfico, virtual ou da literatura e outros meios seriam por nós destacados e utilizados. Iniciamos igualmente a produção do blog *O diário da Sereia*, onde os atuantes poderiam digitalizar seus diários e disponibilizá-los para um público maior, que estaria a par de todo o processo evolutivo tanto da produção teatral quando do rumo individual de cada intérprete.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A linguagem como construção dialógica

Nossa constituição humana está primordialmente fundamentada na linguagem, uma das primeiras alegrias, por exemplo, que uma mãe pode receber de seu filho é vê-lo repetir simples vocábulos e aos poucos ir aprendendo e desenvolvendo sua fala. Sem a linguagem não teríamos a possibilidade de ter acesso ao mais eficiente meio de ligação entre os sujeitos: a comunicação – transmissão de enunciados e discursos. É nesse instante de diálogo – frisando-se que não restringimos ao diálogo oral, mas incluímos também os inúmeros tipos distintos de ocorrência do mesmo, que a linguagem apresenta-se na sua forma mais verídica. É na comunicação que a linguagem encontra sua essência.

Os enunciados, “unidades reais de comunicação”, exercem um fundamental papel, pois além de serem constituintes, possibilitam o fenômeno ampliado por nós, as relações dialógicas. O dialogismo segundo Bakhtin (1992, 2010) surge da relação entre enunciados, sejam eles concordantes ou discordantes, contemporâneos ou distintos em relação ao tempo. O que possibilita essa relação é o fato da não-repetição dos diálogos sociais, e sim a construção de um novo enunciado a partir de determinadas características, falas, defesas impregnadas no diálogo social, o qual nesse instante servirá como meio de ocorrência do dialogismo.

Porém, esse conceito não se resume somente a relação com enunciados passados, mas envolve os sucessivos, enunciados que poderão sobrevir tendo como base outro já dito. Afinal, sempre que elaboramos um enunciado fazemos isso em função de uma possível resposta, mesmo que tal ainda não exista.

Justamente pela mutualidade entre o eu e o outro existente em cada enunciado, em cada refutação, obtemos o diálogo, alvo do nosso estudo por ser a forma mais autêntica da comunicação verbal e fruto das réplicas feitas entre o locutor e o interlocutor, o qual possibilita a exposição do pensamento de ambos sem necessariamente reduzi-lo a conversa face a face ou à repetição mecânica de enunciados já mortos. O diálogo abre um mundo de ínfimas possibilidades de alegação e defesa, seja esse expresso em qualquer forma de comunicação verbal. Portanto, esse pode ser compreendido como um importante contribuinte da heterogeneidade do sujeito social devido apresentar-se como uma reação do eu a outro, de uma opinião a outra e colaborar com a construção do indivíduo, a partir do instante que o compreendemos como um ser em eterno aprimoramento e modificação.

É interessante comparar o nosso discurso a um quebra-cabeça, onde cada peça representa outro já proferido e inserido por algum motivo no nosso próprio discurso. Percebemos então a relação de interdependência existente entre os diálogos por nós adotados e encontramos a chave do discurso dialógico: a atividade. Não podemos titular de passivo uma unidade que é fruto da relação entre o eu e um outrem, porque é justamente no enunciado que ocorre a “mística” de pensamentos a qual vai originar uma nova forma de pensar, uma defesa, uma tese, enfim, um novo discurso.

Podemos encontrar então, com base no que já foi dito, a coerência do pensamento de Bakhtin, a significância do dialogismo: o diálogo é a constituição e a movimentação da vida social, orientada a partir da linguagem em ato, e esse só existe quando há refutações entre diferentes defensores. O dialogismo está, por conseguinte, impregnado na nossa comunicação, na linguagem.

Não podemos, no entanto, confundir dialogismo com interação face a face, nem dividi-lo como se ocorresse em dois patamares: entre interlocutores e discursos. A interação face a face é somente um jeito constitucional em que as relações dialógicas podem ocorrer, como discorre Bakhtin:

O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.). A relação existente entre as réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com as relações existentes entre as réplicas de diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p.353-4)

Igualmente, não existe dialogismo entre interlocutores, esse só se apresenta entre discursos: ocorre quando há uma oposição entre o discurso do locutor e o do interlocutor.

Ademais temos como grandes pontos dentro do dialogismo a interdiscursividade e intertextualidade que transpassam e envolvem totalmente tal noção, sendo o primeiro qualquer relação dialógica entre enunciados e o segundo, um tipo específico de interdiscursividade em que podem ser encontradas duas materialidades textuais oriundas de textos distintos, ou seja, a intertextualidade é “qualquer referência ao Outro, tomado como posição discursiva: paródias, alusões, estilizações, citações, ressonâncias, repetições, reproduções de modelos, de situações narrativas, de personagens [...], etc.” (FIORIN, 2009, p.165).

Porém, é interessante relatar que os dois termos anteriormente citados – interdiscursividade e intertextualidade, não estão incluídos nos textos originais bakhtinianos. A expressão “intertextual”, uma das primeiras a ganhar o Ocidente, é por muitos atribuída a Júlia Kristeva, principal tradutora e introdutora de Bakhtin na França e plausivelmente pode-se dizer, em todo o mundo ocidental. Claramente, mesmo com todas as polêmicas que cercam a búlgara, é necessário admitir que talvez os termos em si não existam, mas suas definições e implicações estão de fato presentes na obra bakhtiniana.

O dialogismo vem, portanto, aliado a esses dois fenômenos assumir um importante lugar na nossa comunicação, e porque não na nossa vida: afinal, qual discurso nos nossos dias não apresenta, explicitamente ou não, relações dialógicas? Qual área seja artística, acadêmica, política, etc. não dispõem de caracteres, opiniões e junções de diferentes discursos no seu interior? O teatro, como nossa área de trabalho é uma extensão adequada para tal aparição, é um palco perfeito para a manifestação do dialogismo.

3.2 Reflexões sobre o Teatro

Um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa. Entre ambos, a consciência de uma cumplicidade, que os instantes seguintes poderão até atenuar, fazer esquecer, talvez acentuar: o primeiro sozinho ou acompanhado, mostra um personagem e um comportamento deste personagem numa determinada situação, através de palavras ou gestos, talvez através da imobilidade e do silêncio, enquanto que o segundo, sozinho ou acompanhado, sabe que tem diante de si uma *reprodução*, falsa, fiel, improvisada ou previamente ensaiada, de acontecimentos que imitam ou reconstituem imagens da fantasia ou realidade [...]. Será isso o *teatro*? [...]. (PEIXOTO, 2003, p. 9, 10).

Tornando nossas estas palavras: “Será isso o teatro”, realmente? Não existe concordância quanto a uma definição para tal, rastreando a fundo a origem da palavra, o vocábulo grego *theatrón* significa “lugar de onde se vê, ou se contempla”. Porém mais do que a estrutura física em que se pode presenciar a encenação do texto teatral, a arte em si existente nesse processo também recebe tal nome.

Ao longo do tempo, o teatro assumiu importantes papéis, fruto da mudança de sua função social, o que o distingue enquanto manifestação artística. Já teve, em algum momento, intenso cunho político, funcionando como promotor da liberdade e de transformações e objetivando tornar o espectador um sujeito atuante na sociedade. Tomamos como exemplo os projetos artísticos desenvolvidos durante as ditaduras na América Latina.

É nítido que separadamente o teatro não tem o poder de gerar mudanças radicais e marcantes na sociedade, mas o palco, ou qualquer local que funcione como espaço de tal expressão artística, é o local ideal para o diálogo entre quem atua e quer deixar uma mensagem e quem assiste ao espetáculo, apto para receber a essência de tal composição. Como diz Fernando Peixoto (1995, p.11-2): O teatro “incapaz de agir diretamente no processo de transformação social, age diretamente sobre os homens, que são os verdadeiros agentes da construção da vida social”.

O que não podemos esquecer é que intimamente a principal função do teatro é levar o prazer ao espectador, dessa forma, a atividade social é uma aliada à diversão, funcionando como o velho “unir o útil ao agradável”. Sacia a fome do homem de se passar por outro em um momento lúdico e leva, mutuamente, um recado ao admirador. É nisso que se constitui a definição de teatro como divertimento e ensino, defendida por Diderot e Lessing.

Três pilares podem ser intitulados como fundamentais para o bom funcionamento do teatro: o espaço vazio, o ator e o espectador, sendo a relação entre os dois últimos fundamental na expressão teatral. Afinal, é nessa relação que o teatro se consuma. Algumas tendências do teatro contemporâneo pretendem excluir, por exemplo, o espaço físico definido e clássico para a manifestação teatral propondo a ideia de que a mesma pode ocorrer em qualquer local: no meio de uma rua movimentada, estabelecimento, metrô, etc. Já outras tendências procuram eliminar o ator, através do teatro de bonecos ou de sombras, e/ou até mesmo o espectador, mas “eliminar o espectador não implica eliminar a mais elementar ideia de teatro?” (PIEXOTO, 1995, p.17). Enfim, são tantas propostas que chegamos às vezes a duvidar se estamos nos detendo ainda realmente no campo teatral. Deixemos, portanto, de lado essas questões e voltemo-nos ao foco principal de estudo que é a personagem.

3.3 A personagem em sua construção dialógica

A interpretação do ator, que quando utilizado o termo empregado por Luís Otávio Burnier (2009), transforma-se em representação, consiste em achar um equivalente; e o papel do espectador é estar aberto e atento pra encontrar tal equivalência. Somente nesse instante temos o nascimento da personagem.

O texto propõe o personagem que é interpretado pelo ator. No entanto, no momento da ação teatral, em que a arte de ator acontece, nós temos, como vimos, um espaço vazio, um ator e um espectador. O personagem ainda não existe, está por vir. O ator age, emite sinais; o espectador, como testemunha, vê, lê e interpreta essas ações criando um sentido. O personagem, fruto da relação ator-espectador, será criado entre os dois. (BURNIER, 2009, p. 22).

Tomamos então conhecimento do produto da criação artística: a personagem. O auge para tal é a representação, porém, semelhante ao desenvolvimento do feto humano a personagem é concebida durante todo o período de pesquisa e trabalho feito pelo ator meses antes da apresentação teatral, então é como se o feto-personagem crescesse dentro do ator e viesse à tona na hora do seu nascimento, na apresentação do projeto teatral, onde a relação ator-espectador vai funcionar como o médico-cirurgião e vai possibilitar a encenação da personagem. Em todo o período de formulação, o ator constrói tentando se identificar com o que vai apresentar.

No início de todo o curso para a obtenção do espetáculo teatral temos a escolha do texto que funcionará como a proposta para o que o ator deve interpretar. Abrangemos a partir desse instante, o intenso preparo do ator e o cozimento da personagem. O texto teatral, escrito originalmente para encenação do ator, vai ganhando sua forma e chega a sua totalidade com a relação ator-espectador.

Para gerar seu projeto final, portanto, o ator gasta essenciais partes do período de preparação que antecedem o espetáculo fazendo buscas de equivalentes para sua personagem: algum figurino, entonação de voz, gestos, fisionomias, as quais já existam, ou seja, foram criadas anteriormente. Evidente que não se pode afirmar que ele busca copiar em todos os aspectos outra personagem, o que funcionaria como plágio de certa forma, mas é em todo instante ele mesmo a representar, ou seja, a buscar um equivalente através de gestos e ações físicas.

O ator que não interpreta, mas representa, não busca um personagem já existente, ele constrói um equivalente, por meio de suas ações físicas. Essa diferença é fundamental. Se pensarmos no sentido da palavra representar, o ator ao representar não é outra pessoa, mas a representa. Em nenhum momento ele deixa de ser ele mesmo. (BURNIER, 2009, p. 23)

Todavia é interessante lembrar a importância dada à busca e a base em demais fontes que o ator utiliza para construir seu equivalente, sejam elas das mais variadas procedências. E é nesse ponto que destacamos o elo existente entre a arte teatral (construção da personagem) e o dialogismo bakhtiniano. No instante em que a arte do ator começa a se manifestar e intensificar, se inicia concomitantemente a influência dialógica no discurso, aparência, modo de falar e de se comportar da personagem.

Percebemos, por conseguinte, a importância de tal processo em todo o caminhar construtivo do intérprete. Mesmo que sem conhecimento o mesmo inspira-se em algo ou alguém e encontra um equivalente; e a partir do contato com o espectador, concretiza a personagem.

4. CONCLUSÃO

Diante das resoluções obtidas, observamos que nossas pretensões foram alcançadas por termos conseguido identificar e relacionar como o dialogismo aparece no trabalho do ator. A partir de todas as experiências registradas traduzimos a influência de discursos de outrem na forma de falar, vestir ou se comportar das personagens por nós trabalhadas.

Notamos decisivamente, como tencionávamos desde o princípio, a suscetibilidade de nossos diálogos, sejam eles cara a cara, escritos ou expressos de divergentes formas, a influências de enunciados já ditos e que podem concordar com o nosso, auxiliar na construção da personagem ou vir a contrapor totalmente ao que a mesma vem propor, funcionando mesmo em último caso como construtora de discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.

BURNIER, L. O. **A arte do ator: da técnica à representação**. 2. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade** in: BRAIT, B. (org) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. Pg. 161-193.

MARCHEZAN, R. **Diálogo** in: BRAIT, B. (org) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. Pg. 115-131.

PEIXOTO, F. **O que é teatro.** 14. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ANÁLISE DO GÊNERO DRAMÁTICO EM LIVROS DIDÁTICOS

A. P. Oliveira¹, T. C. S. Siqueira²

^{1,2}Instituto Federal do Rio Grande do Norte - *Campus* Pau dos ferros
andrinha_pedrosa@hotmail.com, thulho.santos@ifrn.edu.br

RESUMO

O gênero dramático é uma das classificações literárias mais antigas da história da humanidade. A instituição do que é o gênero dramático aconteceu na Grécia através das tragédias em decorrência das manifestações de culto a Dionísio. Buscando ressaltar a presença desta classificação literária nos livros didáticos de língua portuguesa – já que o livro didático compõe de maneira imprescindível o material utilizado para o ensino nas escolas públicas brasileiras – esta pesquisa se dispôs a revisar os temas relacionados a estes assuntos, como por exemplo, as classificações literárias, a história do livro didático, a importância e a influência que o livro didático exerce sobre o processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas, as qualidades e os defeitos da utilização deste material e quais os aspectos que devem ser avaliados quanto à presença do gênero dramático no contexto escolar. Após essa revisão de temas formulamos um questionário composto por sete questões para nos auxiliar no processo de execução das análises dos livros didáticos distribuídos pelo PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) 2009. Nosso objetivo é fazer um levantamento sobre a presença do gênero dramático nos livros didáticos ofertados pelo PNLEM 2009 e avaliar qual a importância dada a essa classificação literária tanto na formação acadêmica quanto cidadã do aluno.

Palavras-chave: Gênero Dramático - Gênero literário - Livro Didático.

1. INTRODUÇÃO

A seguir, encontram-se sintetizados os estudos realizados como preparação para a pesquisa: “Gênero dramático: sua presença no livro didático de língua portuguesa.” Trata-se de um trabalho dividido em tópicos que visam relatar cada assunto que está relacionado ao tema da pesquisa. Primeiro falaremos sobre a literatura, as classificações literárias por gêneros e em seguida sobre o gênero dramático. Na sequência, o que é o livro didático, sua história, e algumas concepções acerca desse material, que é o *corpus* de nossa pesquisa.

Tendo como referência uma análise preliminar do catálogo do PNLEM 2009 – Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio, como citado anteriormente, que são livros distribuídos gratuitamente pelo governo para dar apoio aos professores das escolas públicas dentro da sala de aula - e uma análise inicial dos livros da coleção Novas Palavras – um dos livros ofertados no PNLEM 2009 – serão feitas algumas conclusões sobre a presença do gênero dramático no livro didático de língua portuguesa.

Para nos auxiliar na execução das análises, formulamos uma ficha com sete questões, a) O livro tem capítulo específico sobre os gêneros textuais? b) O livro tem capítulos específicos sobre gênero dramático? c) Que parte do livro é dedicada ao gênero dramático: capítulo ou tópico? d) Há referências do gênero dramático em outros capítulos, não destinados exclusivamente ao tema? d) Qual abordagem é dada ao texto teatral no livro: gênero literário ou gênero textual? e) Há espaços para reflexão do tema nas propostas do autor? f) Há sugestões de montagens de espetáculos?

Por último, usaremos a obra Teatro de se ler, o texto teatral e a formação do leitor de Fabiano Grazioli e as experiências em sala de aula para falar sobre a presença do gênero dramático no contexto escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Literatura e gênero dramático

A literatura é a arte da palavra. É a arte de criar textos e classificá-los de acordo com suas características. A classificação de obras literárias segundo gêneros tem origem na *Poética* de Aristóteles escrita entre 335 a.C. e 323 a.C. Nesta obra o autor aponta três classificações de gêneros literários, são elas: épico, lírico e dramático.

Com o passar dos anos o mundo tem sofrido transformações em todas as partes, inclusive nas definições literárias. O hibridismo de gêneros tem feito alterações nessas classificações, mas em suas origens, elas continuam as mesmas. Esse fenômeno pode ser sucintamente compreendido no trecho abaixo:

Por mais que a teoria dos três gêneros, categorias ou arquiformas literárias, tenha sido combatida, ela se mantém, em essência, inabalada. Evidentemente ela é, até certo ponto, artificial como toda a conceituação científica. Estabelece um esquema a que a realidade literária multiforme, na sua grande variedade histórica, nem sempre corresponde [...]. (ROSENFELD, 1965, p. 3-7)

No princípio todas as classificações partem de um mesmo ponto: a imitação (ou *mimeses*), que se originou em um mesmo lugar: a Grécia Antiga, através dos grandes pensadores que lá viviam.

Conforme Platão e Aristóteles (ARISTÓTELES, S/d,) a arte literária, como representação do real, busca repassar um fato, um sentimento ou um momento histórico de uma forma que seja um tipo de cópia do real. Por exemplo, as cenas da Paixão Cristo, técnica de representação usada até hoje pela Igreja Católica para repassar o sofrimento de Jesus Cristo. Uma comédia, que pode falar sobre um fato comum do cotidiano de forma cômica ou um monólogo onde o poeta expresse suas emoções apenas com as suas habilidades artísticas para sensibilizar o expectador. Tais características fazem jus às concepções de *mimeses*, adotadas por filósofos como Platão e Aristóteles conforme nos orienta Bastazin:

Contrariando as ideias de seu mestre [Platão] Aristóteles vai formular os primeiros conceitos ligados à arte, em especial à literatura, registrando o conceito de *Mimeses* como maneira de transformação do real. ‘Trans-formar’, significa mudar a forma, imprimir nela uma nova maneira de ver e interpretar o real. Diferentemente de Platão, que considerava a arte como cópia distorcida, e, portanto, falsa e desprezível do real, Aristóteles imprimia-lhe um valor altamente positivo – fosse pela originalidade expressiva trazida em seu bojo, fosse pela condição potencial de criar novos olhares, novas formas de percepção do objeto e, por extensão, do próprio mundo.” (BASTAZIN, 2006, p. 2).

É importante lembrar que estas classificações literárias enquanto a arte de representar através da palavra escrita, não pretendem copiar a realidade, mas na verdade o objetivo é representar, mostrar artisticamente um fato cotidiano.

Assim, classifica-se como gênero épico aquele em que o poeta narra os fatos e a narração alterna-se com os diálogos dos personagens. O gênero lírico é aquele em que somente o poeta aparece, expressando seus sentimentos com intensidade, narrando experiências próprias, suas emoções. Já no gênero dramático, aparecem vários outros elementos. Sucintamente falando, o texto teatral é construído para a encenação e sua estrutura é composta pelas falas dos vários personagens, narrador – quando existe – e rubricas.

O Gênero dramático pode ser considerado a junção dos outros dois gêneros. Nele temos a presença de vários personagens (sujeitos), e o desenvolvimento da história resulta da ação e das falas dos personagens, quase sempre em discurso direto (BASTAZIN, 2006). Há também, em alguns casos, a presença do narrador alternando-se com as falas dos personagens. A presença do narrador na peça teatral existe para complementar a encenação e explicar detalhes da representação que está acontecendo ali.

O texto teatral, em sua estrutura, é uma sequência de falas organizadas pelo nome de cada personagem que auxiliadas pelas rubricas permitem que o leitor/ator compreenda o que está acontecendo através de sua imaginação auxiliada pela estrutura textual.

As rubricas “são as partes” escritas para explicar ao leitor o que acontece entre uma cena e outra, ou até mesmo no momento da fala, descrever detalhes que são importantes no desenvolvimento da peça, por exemplo, a expressão que os atores devem utilizar em determinada fala e dar o sentido desejado a tal expressão. Por características próprias o texto teatral é inconfundível, podendo ser dito sobre ele que é um texto destinado à encenação.

2.2 Os livros didáticos e o PNLD

Segundo Baldissera a primeira aparição do livro didático foi no Decreto-Lei nº. 1006, de 30 de Dezembro de 1938, Artigo 2º., Parágrafo 1º:

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2º.: livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático (BALDISSERA *apud* PINTO, 2001, p. 22).

Nesses termos, retomando o que já foi dito na introdução, o livro didático é um material que deve ser utilizado para dar apoio aos professores em sala de aula. Com o passar do tempo este material foi sofrendo as alterações necessárias de acordo com o público, com o contexto social e outras variáveis. Nele encontram-se os conteúdos que devem ser estudados durante o ano letivo, com atividades de cada tema e indicações de outras fontes, como livros, filmes etc.

Para facilitar o acesso de todas as classes a este material, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi criado pelo governo em 1999 com objetivo de distribuir os livros didáticos para as escolas públicas e possibilitar o acesso a este recurso aos alunos de todas as séries do ensino fundamental.

Somente em 2003 foi criado o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) que é o mecanismo responsável pela distribuição dos livros didáticos para os alunos do ensino médio, distribuição essa que passou a acontecer a partir de 2004.

Esse material é válido por três anos, devendo ser utilizado pelos alunos ao longo do ano letivo e ao final deve ser devolvido para a escola para que possa auxiliar outros estudantes nos anos seguintes. Ao fim desses três anos, outras coleções são ofertadas aos profissionais e ao serem escolhidas são distribuídas gratuitamente nas escolas.

Com essa troca de coleções a cada período pré-determinado, muitas críticas aos livros didáticos também são feitas em relação ao rumo “comercial” que este material vem tomando.

Alguns autores (OLIVEIRA,2008; SILVA, 2009;) afirmam que não se trata apenas de um material de suporte aos professores, mas sim uma forma de obter lucros por parte das editoras, o que conseqüentemente torna o livro precário na abordagem dos conteúdos e na sua contribuição para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, priorizando-se apenas a qualidade estética.

Joelma Beatriz de Oliveira nos mostra um dado que corrobora com a opinião apresentada anteriormente:

Segundo, José Alencar Mayrink - presidente da CML (Câmara Mineira do Livro) e também dono da editora Formato - o mercado editorial mineiro faturou, em 1995, cerca de R\$ 59 milhões, sendo que o livro didático de língua portuguesa foi responsável por aproximadamente R\$ 4 milhões do montante. (OLIVEIRA, 2008, p. 08)

Com a demanda de crescimento das escolas públicas brasileiras o livro didático passou a ser material indispensável na sala de aula, muitas vezes até, substituindo o trabalho dos profissionais. Além do que, ele está presente na vida escolar dos alunos desde o ensino fundamental I.

As principais pesquisas sobre este material abordam a leitura como conteúdo principal e conseqüentemente o livro didático de língua portuguesa. Diante disto várias concepções são

formuladas quanto ao livro didático na formação de leitores críticos. Pois, segundo autores como (Zilberman, 2003) a leitura é a base indispensável para a compreensão de qualquer outra disciplina.

Com isso, podemos considerar alguns aspectos que estes livros devem apresentar para serem considerados de qualidade. Como por exemplo, explorar diversos gêneros textuais para que o aluno esteja apto a ler criticamente qualquer tipo de texto que encontre, ofertar um bom suporte gramatical para ajudar ao aluno na criação de textos, registrar a importância da literatura, priorizando as obras nacionais, e adequar os textos ao contexto do estudante para que desperte o interesse do aluno.

Percebemos o quanto este material é importante na formação cultural, intelectual e acadêmica das pessoas ao observar o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que levantou - entre outros dados, que 59% das pessoas entrevistadas disseram ter livro didático em casa e que o livro didático é uma das principais formas de contato com a literatura. Alie-se a esse fato o relatório divulgado pelo PISA 2001 – (pesquisa que teve com objetivo avaliar a capacidade de compreender e usar textos escritos para alcançar sua compreensão), que na média dos avaliados nesse levantamento os brasileiros ficaram em penúltimo lugar entre os 41 países participantes.

Quanto à maneira dos livros didáticos abordarem os textos literários, ainda é precária e precisa de alterações que possam melhor exemplificar esses textos para auxiliar os alunos a se tornarem leitores críticos e bem informados sobre o assunto.

Para isso é importante continuar com as pesquisas na área e com a divulgação de dados que mostrem o que está sendo feito em relação a esse assunto para valorizar esse tipo de texto.

É preciso lembrar que os livros didáticos precisam seguir e abordar todos os conteúdos programados para cada ano letivo, portanto é compreensível o fato de não abordar detalhadamente cada um desses, pois sua função é dar suporte aos professores para os conteúdos que devem ser ministrados.

É necessária uma conscientização por parte dos professores, para que eles recorram a outras fontes e possam expandir os conhecimentos de seus alunos. O livro didático muitas vezes é visto erroneamente como um material de reprodução de conteúdos, como se ele apresentasse o que deve ser ensinado/aprendido de maneira pronta e acabada e na verdade não é essa a sua função.

É necessário oferecer suporte aos alunos, quando eles precisarem expandir suas fontes. É certo que se não houver interesse por parte dos estudantes, o professor não poderá agir sozinho, mas caso o aluno queira aumentar seus conhecimentos, antes de tudo é preciso que o professor tenha materiais além do livro didático para poder amparar seu aluno na busca por materiais que possam complementar o papel do livro didático.

3. METODOLOGIA

Durante os primeiros meses de nossa pesquisa fizemos revisões bibliográficas sobre todos os temas relacionados ao nosso trabalho. Primeiro fizemos uma análise do catálogo do PNLEM 2009 para avaliar o espaço dado aos gêneros literários na apresentação dos livros didáticos aos professores. Em seguida, fizemos a leitura de dois artigos sobre as teorias dos gêneros literários. Nesse caso foram utilizados os textos “José Saramago: hibridismo e transformações dos gêneros

literários”, (BASTAZIN, 2006) e “Gêneros literários e gêneros jornalísticos Uma revisão teórica de conceitos”, (LOPES, S/d). Feito isso, foram realizadas algumas discussões sobre o tema entre o autor/orientador do projeto e suas pesquisadoras para esclarecer o assunto e qualquer dúvida sobre o tema. O mesmo processo de leitura e discussão de tema foi feito em relação ao livro didático. Nesse caso foram utilizados vários artigos. Por exemplo, “O livro didático de língua portuguesa no Brasil” (SILVA, 2009), “Livro didático de língua portuguesa, suporte ou armadilha para a literatura? (FEITOSA, 2007), “O livro didático de português no ensino médio: um olhar sobre o enfoque dado ao estudo da literatura” (LOPES e FECCHIO, 2007) entre outros artigos. Além disso foi feita a leitura e um fichamento do livro “Teatro de se ler, o texto teatral e a formação do leitor” (GRAZIOLI, 2007). Trata-se de um livro que fala sobre realidade das escolas públicas em relação ao texto teatral e esclarece os aspectos positivos que o trabalho adequado deste texto exerce na formação do aluno. Passada essa fase de preparação, estamos trabalhando nas análises dos livros didáticos com a ajuda de uma ficha analítica, desenvolvida em conjunto com o orientador durante a primeira etapa da pesquisa, citada anteriormente.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Análise da coleção Novas Palavras e do dia-a-dia escolar

O livro em questão apresenta um capítulo destinado aos textos literários. Primeiramente fala-se sobre a leitura de textos literários, a interação que pode haver entre o texto literário e o leitor e as expectativas do leitor em relação a esses gêneros textuais.

Não há capítulo destinado especificamente ao gênero dramático, as classificações literárias são apresentadas em tópicos dentro de um capítulo de catorze páginas. Vale salientar que nesta obra o gênero épico é tratado como gênero narrativo. Nas pequenas orientações de atividades sobre o tema encontramos apenas propostas de interpretações textuais para classificar pequenos textos de acordo com as classificações literárias estudadas. Nesse caso não se encontra nenhuma proposta de vivência teatral ou montagens de espetáculos que dêem ênfase ao gênero dramático como expressão artística.

Nos volumes 2 e 3 da mesma coleção não foi encontrada nem mesmo uma referência ao gênero dramático. Assim sendo, provavelmente os alunos só estudam os gêneros literários durante o primeiro ano do ensino médio e de uma maneira pouco produtiva de acordo com o que analisamos desta coleção de livros didáticos.

Ainda existem tabus a serem quebrados quanto à presença do teatro nas escolas. Na maioria dos casos só escutamos falar de apresentações em datas comemorativas. O problema é que na maioria dos casos a atividade teatral não é vista com o devido valor que pode ter na formação do indivíduo, segundo (GRAZIOLI, 2007) o contato com a atividade teatral pode proporcionar inúmeras experiências para o aluno em seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Os professores precisam descobrir que o teatro pode se encaixar em diversas modalidades, não necessariamente ele precisa ser comparado ao teatro profissional, e consequentemente auxiliar no desenvolvimento dos alunos.

No livro Teatro: espaço de educação, tempo para sensibilidade, encontramos um trecho que nos ajuda a compreender a influência positiva da atividade teatral na vida do indivíduo:

O teatro é uma arte de caráter revolucionário e transformador. Por permitir ao ser humano a oportunidade de ver e de se ver, de falar e de se escutar, de pensar e de se pensar, consciente de si e de sua ação, é capaz de dar sua contribuição para resgatar o ser humano em sua totalidade – corpo - mente e espírito – na educação de forma criativa e espontânea. (SITTA e POTRICH, 2005).

De acordo com Grazioli (2007), a experiência teatral pode, por exemplo, auxiliar na relação do indivíduo com o mundo, a convivência em grupo o ajuda a superar as diferenças, a prática de decorar os textos auxilia na memória, a capacidade de percepção, de superar a timidez. Estes e outros vários aspectos são citados pelo autor como fatores positivos na arte teatral dentro do contexto escolar.

Ainda existem profissionais que afirmam não dar aos alunos acesso ao estudo do teatro por falta de recursos financeiros nas escolas – principalmente nas escolas públicas. Isto é irrelevante, pois os professores podem e devem ser profissionais capacitados intelectualmente para dar aos seus alunos a oportunidade de ter contato com esta arte pelo conhecimento que ele – o professor – pode passar.

5. CONCLUSÃO

Tendo em conta todos os temas e aspectos aqui discutidos, fica clara e comprovada a relação que há entre a escola e a formação do cidadão. Assim sendo, é indispensável o uso de uma metodologia de qualidade para que os alunos estejam preparados para futuras situações de vida.

O valor do estudo adequado dos gêneros literários é muito importante na formação acadêmica e cidadã de qualquer indivíduo, pois não é de hoje que eles exercem poder histórico no mundo. A literatura grega abordou, no teatro, na poesia, na filosofia e no texto religioso, todos os momentos cruciais da humanidade.

Por outro lado, não menos importante, está o livro didático que muitas vezes é o único material de apoio oferecido aos estudantes, mas como já foi citado anteriormente isso não quer dizer que ele deva ser o único recurso didático utilizado, pelo contrário, conhecimento nunca é demais e volto a repetir que é trabalho para o professor torna-se capacitado a dar subsídios aos seus alunos.

Quanto ao teatro em si, já foram apresentadas as várias maneiras como ele pode influenciar positivamente na formação do aluno. Segundo Barcelos:

A arte dramática [...] desenvolve uma série de hábitos e atitudes, tais como, concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento afetivo e cognitivo. [...] o indivíduo, criança, adolescente ou pré-adolescente, vivencia os mais diferentes modos de comportamento humano: chora, ri, luta, agride, indaga e descobre uma série de valores. (BARCELOS, 1975, p. 30).

É perceptível que a presença do gênero dramático no livro didático é insuficiente para garantir contato satisfatório com o gênero, tampouco a experiência teatral está presente na vida escolar dos alunos. Fica clara a necessidade de continuar as pesquisas nessa área para que se possa melhorar a qualidade do ensino de literatura, e mais especificamente de literatura dramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTOTELES. **A arte poética**. São Paulo, Martin Claret: s/d.

BARCELOS, Helena. Desenvolvimento da linguagem teatral da criança. **Revista de Teatro da SBAT** - Seminário de Teatro Infantil, Serviço Nacional de Teatro - MEC, p. 30 - 34, 1975.

BASTAZIN, Vera. José Saramago: hibridismo e transformações dos gêneros literários. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, n. 2 v. 2 jul./dez. 2006, p. 1 – 9.

BRASIL. **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009 – Língua Portuguesa**: Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FEITOSA, Ceciliany Alves. **Livro didático de língua portuguesa, suporte ou armadilha para a literatura?** Disponível em < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss11_05.pdf > Acesso em 12/06/2011.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: O texto teatral e a formação do leitor**. Passo Fundo, EDIPUF, 2007.

LOPES, Paula Cristina. **Gêneros literários e gêneros jornalísticos Uma revisão teórica de conceitos**. Disponível em < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-generos-lopes.pdf> > Acesso em 13/03/2011.

LOPES, Márcio Henrique e FECCHIO, Miguel. **O Livro didático de português no ensino médio: um olhar sobre o enfoque dado ao estudo da literatura**. Disponível em < <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/1418/1241> > Acesso em 15/03/2011.

OLIVEIRA, Joelma Beatriz de. O livro didático: ótimo negócio para as editoras. In: DELL'LSOLA, Regina Lucia.(Org.) **O livro didático de Língua Portuguesa**. FALE/UFGM, Belo Horizonte, 2008.

PINTO, A.M. **A representação da mulher nos livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1965.

SILVA, I. A. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil.** Disponível em:<
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155013366016>> Acesso em
15/03/2011.

SITTA, Marli; POTRICH, Cilene. **Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade.**
Passo Fundo: UPF, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Letramento Literário e Livro Didático, uma Difusão da Literatura pela
Escola. In: PAIVA, Aparecida MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (orgs.).
Literatura e Letramento: Espaços, Suporte e Interfaces - O Jogo do Livro. Belo Horizonte:
Ceale; Aautêntica, 2003.

ANTÔNIO CONSELHEIRO CONSTRUTOR E RESTAURADOR DE CAPELAS: OS CONJUNTOS DE RIBEIRA DO AMPARO E CÍCERO DANTAS – BA

Jadilson Pimentel dos Santos¹

¹Instituto Federal da Bahia - Campus Paulo Afonso
jadangelus@bol.com.br

RESUMO

A obra de arte sacra consolidada pelo beato Antônio Conselheiro e seu séquito constitui-se em uma grande fonte histórica do episódio extremamente tenso ocorrido no sertão da Bahia, e num riquíssimo material para os variados diálogos com o passado. Nesse sentido, evidenciar um Antônio Conselheiro, arquiteto popular, decorador, restaurador, fundador de cidades, enquanto sujeito de seu tempo, dos desejos de sua época, das aspirações de sua geração e sentimentos religiosos, nos obrigará a ver, também, os seus adeptos, não como jagunços e fanáticos, mas como agentes construtores de valores sociais e estéticos, bem como produtores de histórias e memórias.

Palavras-chave: religiosidade popular, arte e arquitetura religiosas, Antônio Conselheiro.

1. INTRODUÇÃO

Muito já se pesquisou e, provavelmente, muito ainda se há para pesquisar sobre a figura de Antônio Conselheiro e a guerra que movimentou a nação em 1896-1897. No entanto, pouco se sabe sobre seus seguidores: quem eram, como viviam e de que maneira o cotidiano no arraial de Canudos se diferenciava, ou não, das outras comunidades da região. Existem informações sobre os mais famosos seguidores de Antônio Conselheiro e moradores de Belo Monte; sabe-se também das questões políticas que envolveram; no que concerne ao arraial e à guerra, os grandes fazendeiros da região e as figuras de maior projeção política na Bahia de então; mas sobre a produção artística daqueles personagens mudos, tão vivamente retratados por Flávio de Barros, pouco se conhece ainda hoje.

A população que migrou para Canudos, de sua vida antes do estabelecimento do arraial, da vida de seus pais, avós e bisavós, ou melhor, das relações sociais entre os vários grupos que habitavam as regiões de onde emigraram pouco se sabe.

A recuperação da vida cultural pregressa dos canudenses e seus ascendentes, originários de diversas regiões do Nordeste é, sem dúvida, tarefa que ainda há de ser encampada por estudiosos em geral, lançando luzes não só na situação específica dos moradores do arraial do Belo Monte, mas também de uma vasta população desses sertões do Brasil; pois para compreender os processos culturais e artísticos daquele povo é condição *sine qua non* o entendimento sobre o contexto da segunda metade do século dezenove nos sertões, dos movimentos religiosos, e sobretudo acerca do beato e do seu séquito.

Os peregrinos têm algo de profético. São desses de visão que superam o mero misticismo; transcendentalismo. O beato Conselheiro não se detinha a esse mundo sobrepujado de devaneios e ilusões. Sonhava com um reino edificado no presente; mundo por ele arquitetado para oferecer aos seus seguidores possibilidades de dias melhores; e foi, por conseguinte, através do trabalho desenvolvido em conjunto – em mutirão – que viabilizou os seus sonhos mais sublimes: a edificação de igrejas, capelas, cruzeiros e cemitérios.

Soube, através de suas ações, fundar um império onde as promessas do bem comum se realizavam no tempo presente. Não se deixava envolver por um imobilismo transcendental; muito pelo contrário, lança-se no mister de edificar um novo mundo, de configurar a utopia do mundo espiritual longe do pecado; culminando na realização do seu Belo Monte.

Antônio Vicente, além de arquiteto e restaurador de igrejas, capelas e cemitérios, foi fundador de cidades. Também tinha verdadeira facilidade com as palavras, chegando até nós alguns exemplares

manuscritos contendo sermões, profecias e passagens bíblicas. Na voz do povo, Antonio Conselheiro fazia versos, e, embora seus poemas sejam poucos, alguns fragmentos se perpetuaram.

2. RIBEIRA DO AMPARO

Nas inúmeras andanças do Beato Antônio Conselheiro, pelo norte e nordeste da Bahia, outro ponto de parada, onde ele edificou obras, foi em Ribeira do Amparo. Essa pequena cidade originou-se do povoado denominado de Ribeira do Pau Grande. No final do oitocentos, este município chamar-se-ia Vila do Amparo, e em meados do século XX, ganhou emancipação política onde passou a ser conhecido por Ribeira do Amparo.

O topônimo atual da cidade está relacionado a muitas histórias. O nome Ribeira é uma referência à Ribeira do Pombal, município ao qual pertencia, sendo que suas memórias passam diretamente pela história dessa comunidade. Já o segundo nome é uma espécie de reverência ao orago da antiga capela que ali existia: Nossa Senhora do Amparo.

A formação da antiga vila emergiu a partir de uma aldeia de índios chamados quiriri ou cariri, também conhecidos como Kiriri. Todavia, devido ao fato de existir na localidade essa aldeia indígena, na gênese da sua colonização, foi edificado uma igreja dedicada à Nossa Senhora do Amparo, com a finalidade de catequese, atraindo, posteriormente, inúmeras famílias de áreas próximas.

Em 1848 nasceu a Paróquia de Nossa Senhora do Amparo de Ribeira do Amparo. Naquela época, conforme pesquisas de historiadores, a capela era chamada de capela de "Nossa Senhora do Amparo" de "Ribeira do Pau Grande", naquele mesmo ano Ribeira foi elevada a categoria de freguesia pela Lei Provincial Nº 294, de 9 de maio de 1848. Este templo de louvor foi construído com a intenção de catequizar os índios que viviam na região e pertencia a aldeia "Kiriri". Em Ribeira do Amparo não encontramos mais povos que se identificam como índios, porém ainda é possível em Banzaê encontrarmos índios dessa aldeia. Quando criada a Paróquia do Amparo tivemos como nosso primeiro pároco o famoso Pe. Mendonça, este foi o primeiro padre que Ribeira teve com a intenção de estabelecer residência em Ribeira do Amparo e transformar essa paróquia em independente e auto-sustentável. Em 1848, a capela de "NOSSA SENHORA DO AMPARO DE RIBEIRA DO PAO GRANDE", pertencente ao município de Pombal, foi elevada à categoria de freguesia pela Lei Provincial Nº 294, de 9 de maio. Posteriormente, o Ato estadual de 31 de outubro de 1890 elevou essa freguesia à vila, criando o município de RIBEIRA DO AMPARO. Posteriormente, em 1956, passamos a pertencer a Cipó, assim como Heliópolis, para, finalmente, alcançarmos a nossa emancipação em 14 de agosto de 1958. (REIS, 1993. s/p).

Sobre a presença de Antônio Conselheiro em Ribeira do Amparo erigindo obras tem-se notícias emitidas pelos jornais baianos datados de 1893. Segundo noticiou Calasans (1997, p.68), um tal José Maximiniano, que no final do século dezenove andou pelos sertões, procurou conhecer os trabalhos efetuados por Antônio Conselheiro, de quem fazia lisonjeiro conceito. Ainda de acordo com o autor, esse mesmo José Maximiniano se dirigiu, certa feita, a um jornal da Bahia, o *Jornal de Notícias*, onde afirmou que o beato, por esses longínquos rincões, só havia feito benefícios, levantando templos e cemitérios dos quais conhecia muitos, sendo um templo no Bom Jesus, outro no Mocambo, outro na Rainha dos Anjos e o cemitério de Ribeira do Amparo.

No concernente à presença do profeta Conselheiro nessa localidade existem dúvidas acerca do início e do término de suas duas obras aí executadas: a Capela de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e o cemitério local.

Acredita-se na possibilidade de essas obras terem sido iniciadas e terminadas no período compreendido entre 1878 à 1880. Por não existirem datas fixadas sobre esse evento, buscou-se então na própria obra, a resposta para tal questão, sendo, todavia, a capela aí erguida, a anunciadora do período citado.

A capela de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, uma obra da lavra do Conselheiro, ainda não foi estudada, nem tampouco catalogada como um exemplar erguido pelo beato.

José Calasans que na sua Cartografia de Canudos apresenta de forma bastante sumária uma relação de obras do Antônio Conselheiro, sequer faz menção a esse achado; como também não menciona outras construções desse naípe tais como: Cemitério do Senhor do Bonfim de Chorrochó, Capela da Santa Cruz do Cemitério de Cícero Dantas etc.

O achado dessa obra foi motivo de muitas surpresas, pois jamais se imaginou que hovesse outra construção do beato, nessa cidade, além do cemitério local, já tantas vezes comentado. Julgamos ser a obra da capela anterior ao cemitério e, inclusive, anterior às edificações do beato que apresentam os cruzeiros do “tipo palanque”.

Entendemos, também, que esse é o exemplar primevo. Foi a partir de Ribeira do Amparo que outros tipos de cruzeiros cercados se formaram, tornando-se conhecidos, por ordem cronológica, os seguintes: o de Chorrochó, o de Crisópolis e o do Belo Monte. Cabe relatar, que enquanto esses três estão alinhados às igrejas, o de Ribeira do Amparo está alinhado a uma capela.

A pequena capela de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro comunica inúmeros elementos de construção recorrentes na gramática conselheirista. A sua estrutura contém paredes grossas e pesadas

e planta simples; apresenta uma única nave sem nenhum vão de abertura nas laterais e três vãos frontais apresentando arcos ogivais.

Nessa construção já notamos uma tendência à hibridização. Nela, é patente a presença de volutas em “s” e motivos fitomórficos comuns no barroco, os arcos ogivais recorrentes no neogótico, bem como a utilização de pináculos ladeando o frontão (Figura 01).

Os coruchéus em forma de cone são marcados por anéis no seu terço inferior e são feitos de uma maneira mais espontânea, como que esculpidos à mão livre. No frontão, as volutas se tocam no topo formando uma espécie de monograma, cuja letra inicial é o “A de Antônio” ou o “M de Maciel”, prática recorrente em obras posteriores

O cruzeiro é, dos exemplares do Conselheiro, o mais simplificado. Apresenta quatro pequenas colunas, uma base circular com camadas sobrepostas, sem nenhum ornamento, e escadaria com cinco degraus. Dessa forma, julgamos que ele evoluiria, culminando, todavia, nas tipologias mais desenvolvidas.



Figura 01: Capela e cruzeiro de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Ribeira do Amparo – BA

Fonte: Jadilson Pimentel, 2011.

Já o cemitério, erguido nos fundos da Igreja Matriz Nossa Senhora do Amparo, difere estilisticamente dos outros exemplares. Pode-se inferir que sua construção tenha se dado num

momento posterior ao da capela, pois o repertório ornamental aí empregado, constitui-se como um dos mais avançados e complexos dentre os do beato.

A estrutura desse monumento arquitetônico demonstra mais leveza, e apresenta um frontispício mais alongado e mais dinâmico. Nele nota-se um vão de abertura que se alterna entre um arco pleno interrompido e linhas entrecortadas. Também evidenciamos um desenho que lembra um arco do triunfo; sobre a cornija notam-se cinco retângulos que nos remetem às métopas e aos tríglifos dos templos clássicos. Já as volutas que se formam a partir de ramicelos têm seu ponto de chegada no topo do frontão, sendo este coroado por uma palma invertida e um globo encimado por cruz (Figura 02).



Figura 02: Cemitério de Ribeira do Amparo – BA

Fonte: Jadilson Pimentel, 2011

3. CÍCERO DANTAS (BOM CONSELHO)

A atual Cícero Dantas, cujo topônimo era Bom Conselho, teve seu nome alterado para homenagear o Barão de Geremoabo, ou Cícero Dantas Martins.

A antiga Bom Conselho, com sua topografia ímpar, naqueles sertões, mais se assemelhava a uma cidadezinha do litoral ou da zona da mata. A sua área é toda pontuada por ladeiras, serras e depressões, o que faz dela uma cidade de cenário atípico naqueles confins.

A região onde está situada Cicero Dantas tem uma história que se perde no tempo. Antes da chegada dos desbravadores coloniais, era habitada por índios cujos registros históricos não chegaram até nossa época. É possível, entretanto, discorrer acerca de suas presenças pelos achados arqueológicos encontrados em sua área, e pela existência em lugares não muito distantes de diversas aldeias indígenas, como os de Maçacará, Mirandela, Jeremoabo, Ribeira do Pombal e Nova Soure.

Todavia, foi na primeira metade do século XIX, que Bom Conselho tornou-se freguesia sob a invocação de Nossa Senhora do Bom Conselho dos Montes do Boqueirão, por meio do Alvará Régio de 1817. Antes, porém, em 1812 o Frei Apolonio de Todi construiu a Igreja Matriz .

Existem duas construções religiosas de excelente qualidade no seu sítio urbano. No centro da cidade, numa área de pequena elevação, está a grande Matriz de Nossa Senhora do Bom Conselho erguida pelo frei Apolônio de Todi, no século XVIII . À sua frente, num planalto de íngremes ladeiras, ostenta-se, ainda incólume, um cemitério, cuja capela integrando fachada da obra, foi erguida pelo Antônio Conselheiro.

É um dos sítios de maior beleza desses sertões. Chega mesmo a lembrar os altos e baixos de uma pólis grega e sua acrópole. A grande igreja de Frei Apolônio de Todi ai presente inspirou Antônio Conselheiro em sua obra final: Igreja do Bom Jesus do Belo Monte.

Sobre o templo dessa freguesia e a capelinha do Cemitério Cacunéia situado à sua frente diz o cronista, no ano de 1888.

A vila criada por lei de 9 de julho de 1875, acha-se 15 léguas aquém de Geremoabo, e consta de uma comprida rua entre dois muros, em cima de um dos quais existe uma elegante capelinha. A matriz sob invocação de Nossa Senhora do Bom Conselho, está situada no centro, do lado esquerdo de quem vai, em uma elevação do terreno que apresenta declive aos lados. [...] (AGUIAR, 1979, p.79)

A capela da Santa Cruz do Cemitério do Bom Conselho é pouco citada; não aparece nas pesquisas de José Calasans, quando este aborda sobre as construções do Conselheiro. Os únicos documentos que apontam de fato a edificação como da lavra do Antônio Conselheiro são: um cadastro arquitetônico realizado pelo IPAC, na década de oitenta do século XX, e o livro Arqueologia e reconstituição monumental do parque estadual de Canudos realizado pela Universidade do Estado da Bahia (Figura 03).



Figura 03: Capela do Cemitério da Santa Cruz, Cícero Dantas – BA

Fonte: Jadilson Pimentel, 2011

Embora seja uma construção modesta e de pequeno porte apresenta-se como uma “jóia” para as gentes do sertão, especificamente para os habitantes da cidade. Sua fachada apesar de modificada levemente, ainda apresenta características da arte e da arquitetura do povo do Conselheiro. Chama-se atenção para os dois pináculos laterais da fachada com coroamento em cones que nos remete aos pináculos da edificação de Ribeira do Amparo (Figura 03).

O interior da capela é igualmente modesto e comunica o repertório utilizado em outras construções: paredes espessas, pé-direito baixo, etc. Ainda está presente ali um pequeno altar que tem uma cruz que segundo a população foi deixada pelo beato. Infelizmente o interior da capela vem sofrendo alterações por mãos não especializadas, aniquilando e mutilando elementos de considerável valor histórico.

É importante dizer que na área do Antigo Bom Conselho, Antônio Conselheiro peregrinou por variadas vezes, desde a sede até os povoados de seu território. Tamanho tráfego, nessa área, possibilitou o ajuntamento de pessoas para o seu séquito, culminando, na década de noventa do século dezenove, em desafetos entre o beato e algumas autoridades locais. Tais querelas contribuíram por empurrar o Bom Jesus Conselheiro e sua gente para as sendas mais longínquas daqueles sertões; aquartelando-se, no ano de 1893, no antigo povoado de Canudos, cujo topônimo, Belo Monte, também, passou para a história.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo avalia José Calasans (1997), se considerarmos a época das suas realizações, as dificuldades sem conta para as tarefas apreendidas, justo é asseverar que a ação obreira do beato Conselheiro foi significativamente sem igual no sertão da Bahia e Sergipe, pois nenhuma outra pessoa, tendo em vista os problemas da fase estudada, prestou tanto serviços aos sertanejos.

Empregava todos os meios para erigir os templos, influenciando pessoas para conseguir recursos financeiros e materiais. Reunia ao seu redor operários, carpinteiros, fundidores, mestres de obras, etc., não se envergonhando de pedir esmolas a pobres e ricos sem distinção. Havia nele, como edificador, o mesmo vigor e persistência que demonstrava como pregador. Que ele imitava os missionários nas suas missões não explica a individualidade de Antônio, há nele algo a mais que transparece na quantidade de suas construções e que se esclarece em alguns de seus depoimentos.

As construções de Antônio Conselheiro não são mera imitação das atividades dos missionários que adentraram no sertão, mas, pelo contrário, fazem parte integral da missão como Antônio a entendeu, pois o povo vivia em regime de diáspora; havia poucas igrejas no interior daquela época. Construindo igrejas Antônio deu continuidade às suas prédicas, abrindo espaço para a entrada do mundo divino, para a entrada de Deus. Na construção de igrejas ele pregava a existência e importância de outro mundo e da salvação

Desde a sua primeira construção nas terras da Bahia (Igreja da Rainha dos Anjos) até a sua última edificação (Igreja do Bom Jesus do Belo Monte) o beato demonstrou habilidades e uma multiplicidade de tendências que iam do hibridismo popular, passando pelo Barroco tardio, Rococó, Neoclássico e Neogótico. Várias delas aprendidas a partir das observações e vivências com missionários e religiosos.

Muito de sua produção estética era advinda das influências franciscanas, do repertório observado em algumas cidades do Ceará, das construções do frei italiano Apolônio de Todi e do Padre Ibiapina. Mesmo distante dos grandes centros, e enfrentando todo tipo de dificuldades, o profeta sertanejo não se deixou abater no concernente às construções religiosas. Mobilizou as massas camponesas para erigir e embelezar a casa do senhor, servindo se para isso, das novidades estilísticas que surgiam nas cidades mais importantes da Bahia e do Sergipe

Sendo assim, essa perspectiva contraria o pensamento de Euclides da Cunha que via essas construções de forma pejorativa. Na visão desse autor, as obras do Conselheiro eram repletas de elementos decorativos de péssimo gosto. Costumeiramente, afirmava que elas eram fruto da “engenharia rude dos sertanejos”.

Essa foi a visão que, no decorrer dos tempos, se formou acerca desse patrimônio. Pois, além de representar o lado feio de um Brasil atrasado, como disse Euclides, muitos queriam se livrar dele para no lugar construir edifícios mais modernos e condizentes com as novas tendências.

Essas obras também sofreram todo tipo de agressão. Era preciso exterminar aquele acontecimento que manchou de sangue a história do Brasil, pois as igrejas do beato; as “meninas dos seus olhos”, se configuravam como elementos de destaque de toda aquela movimentação social que abalou o sertão no final do século XIX.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Durval Vieira de. **Descrições práticas da Província da Bahia**. Rio de Janeiro: Editora Cátedra, 1979.

CALASANS, José. As igrejas de Canudos. In: **Cartografia de Canudos**. Salvador, Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia/Conselho Estadual de Cultura, 1997.

REIS, Cláudio de Britto. **Esboço de Projeto de Lei Estadual**: Dispõe sobre plebiscito, a fim de se retificar o tônimo Ribeira do Pombal para Marquês de Pombal. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ribeira_do_Amparo>, acesso em 10 de maio de 2010.

ARTE DIGITAL, CRIAÇÃO E ANIMAÇÃO DE PERSONAGEM VIRTUAL

D.P. Lima¹, J.F.Silvar² e R.F. Conceição³

Instituto Federal de Alagoas - Campus Palmeira dos Índios

daaviidsoon@gmail.com – jackson.furtuoso7@gmail.com - fernandes3rpm@hotmail.com

RESUMO

Este artigo faz uma explanação a respeito do intangível mundo da animação digital. Aqui descobriremos mais sobre esta arte pouco explorada no Brasil e veremos um pouco como anda esse mercado emergente. Apresenta uma pequena base teórica sobre a dita cuja e alguns dados sobre seu desenvolvimento até os dias atuais. Podemos observar o quanto é uma área fascinante e promissora, que merece ser mais difundida e investida em nosso país. Isso, além de tratar do trabalho desenvolvido em Pesquisa de animação em Arte Digital, Criação e Animação de Personagem Virtual do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Criada para estudar, difundir e se estabelecer na região do agreste de Alagoas, a pesquisa em animação busca reduzir a longa distância tecnológica existente entre o agreste alagoano e determinadas regiões do país. O campus do IFAL em Palmeira dos Índios se destaca no Nordeste por ser responsável pela educação de qualidade na região contribuindo para o desenvolvimento local, bem como no desenvolvimento de ações sociais e cursos de extensão a fim de transferir conhecimentos para a região, proporcionando de maneira sistemática e qualitativa acesso à tecnologia práticas profissionais. O grupo de animação em Arte Digital, Criação e Animação de Personagem Virtual, funciona com a orientação de dois professores e dez alunos que desenvolvem atividades de criação, experimentos e animações em *stopmotion* atualmente.

Palavras-chave: Arte digital, Animação.

1. INTRODUÇÃO

A animação, além de uma área fascinante, hoje é um mercado cada vez mais emergente. Atualmente a quantidade de trabalhos realizados com animação vem crescendo de forma notável: na produção de filmes para o cinema, nas engenharias, na propaganda e publicidade e até na medicina. Contudo, a quantidade de profissionais que atuam na área ainda é limitada, pelas dificuldades de acesso às qualificações. Para se ter uma idéia o custo de um curso em animação 3D pode ultrapassar o valor de R\$ 15.000,00, o que o deixa inacessível para pessoas que não possuem capital para investimento na área. Outro fator preponderante é a ausência do curso de cinema nas faculdades públicas do país e na região nordeste são poucas as instituições privadas que oferecem essa qualificação.

Animação como forma de representação do movimento a partir de desenhos surge com o homem das cavernas quando em suas pinturas rupestres desenhavam animais em seu cotidiano aumentava a quantidade de a quantidade de patas essa alteração não significa um era de nossos ancestrais, sim uma tentativa de representar o movimento. Século após século a admiração por essa arte só crescia. Em 1892 o francês Émile Reynaud criou um sistema de animação de 12 imagens chamado de *praxynoscópio*. Foi o início da era da animação. O primeiro trabalho com animação foi o desenho *Fantasmagorie* criado pelo francês Émile Courtet e projetado em 1908 no Théâtre Du Gymnase, em Paris. Quatro anos depois o francês foi para os Estados Unidos trabalhar no estúdio Éclair espalhando as técnicas de animação naquele país.

No Brasil, as animações são ainda recentes. No final do século passado o país realizou algumas animações em pequena escala e sem muita continuidade. Na década de 50 Anélio Lattini Filho lançou sem a ajuda de outros desenhistas, a *Sinfonia Amazônica*, primeiro longa-metragem filmado em preto e branco feito no país, que levou seis anos para ser concluído. Nos anos de 1960, a animação ganha espaço principalmente na propaganda e publicidade, contribuindo para o surgimento dos primeiros profissionais brasileiros da área.

O universo 3D se relaciona com os conhecimentos nas mais diversas áreas do saber. Fenômenos como a gravidade, magnetismo e força de atrito são uma constante na prática da animação. As novas ferramentas computadorizadas, atreladas às técnicas, são capazes de reproduzir um mundo virtual, seja ele na animação para entretenimento, seja para ilustração de projetos na área industrial, automobilística e construção civil. Estudar as novas possibilidades se faz necessário para que se possa compreender e aperfeiçoar as técnicas, permitindo assim uma abertura de novas possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os primeiros princípios de animação foram desenvolvidos por Disney (The Chouinrd Art Institute – Old Hyperion Studio School) e Don Graham (The Nine Old Men) e ajudaram as práticas básicas de animação. Os animadores da Disney usavam personagens vivos do dia-a-dia para desenvolver suas criações no papel. Don Graham é creditado como professor e ensina causa e efeito com ação física, pensamento, emoções, etc., além de ser o desenvolvedor de classes dos princípios e criador do desenho: “ilusão de vida” (Silva, 2004).

Animação é uma forma ilusória de movimento, assim produzida por computação gráfica ou fotografando-se uma imagem desenhada ou fazendo-se pequenas mudanças em um modelo, que

resultam nas técnicas *Claymotion* e *Stopmotion*. Para alguns profissionais da área o aprendizado da animação é muito pautado por uma mistura de prática e sensibilidade para conseguir reproduzir movimentos que passem emoção e contexto, seguindo um roteiro como norte dos movimentos e gerando personagens e movimentos cativantes.

As animações em cores começaram a surgir a partir da década de 70 e ainda eram trabalhos individuais de desenhistas e artistas que trabalhavam como chargistas ou em agências de publicidade. No entanto, não existiam incentivos do governo ou de empresas para essas criações o que acabou dificultando a realização de novos trabalhos.

A animação ganhou espaço no Brasil a partir da década de 90. Com o auxílio da computação gráfica, as etapas de criação ficaram mais curtas e em 1996, o animador Clóvis Vieira lançou *Cassiopéia*, primeira animação brasileira realizada com a ajuda de recursos gráficos computacionais, produzida no estúdio NBR Filmes. Muitos artistas brasileiros participaram de grandes sucessos de animação exibidos nos cinemas do mundo todo como, por exemplo, *A Era do Gelo*, *Robôs*, dentre outros.

Há várias técnicas para produção de animação atualmente. A produção tradicional quase foi sepultada pela computação gráfica, isso em função do avanço tecnológico e do grande sucesso de uma das mais célebres e respeitadas empresas de entretenimento da atualidade: Pixar. John Lasseter, apaixonado pelo mundo da animação, percebeu que poderia viver disso, resolveu em 1970 fazer um curso na Califórnia, em uma faculdade criada por Walt Disney. Seus mestres foram os animadores de décadas passadas da Disney, produtores de clássicos trabalhos como Pinóquio, Branca de neves e os sete anões. Aposentados foram eternizar seus aprendizados nas salas de aula. Lasseter foi à busca de seu sonho. No início trabalhou nos parques da própria Disney, mas como varredor e depois como condutor de barco de uma atração. Juntou-se com as pessoas certas, inclusive com Steve Jobs, correu atrás e hoje é diretor da Disney/Pixar (as duas uniram-se) e responsável pelos parques da Disney.

Não importa a técnica para produção de animação, o importante é a história e a emoção que é passada por ela. A atualidade do Cinema e da Animação traz grandes novidades tecnológicas que proporcionam um entretenimento cada vez mais fascinante para os telespectadores e criadores de personagens. A grande leva de filmes com personagens virtuais (*anime*) e o mercado cada vez mais vasto e cheio de novidades, acabam atraindo muitas pessoas para estudar os princípios da animação. Os novos e cada vez mais avançados softwares relacionados com a área são capazes de criar trabalhos e personagens incríveis, dando-lhes vida e levando-os a milhares de lares do mundo. Porém, no Brasil o acesso a essas tecnologias são restritas principalmente ao eixo sul-sudeste e não há instituição pública que ofereça o curso de animação 2D e 3D no país.

3. METODOLOGIA

Este projeto de pesquisa surge a partir da possibilidade e do interesse em desenvolver trabalhos voltados para construção de curtas metragens, animação de personagens e cinema, visto que o nordeste não conta com pólos de criação de animação e de comerciais para televisão. O interesse da comunidade no assunto é também um fator motivador para que seja implantada a pesquisa neste campus, que se destaca em feiras e amostras nacionais em outros quesitos tecnológicos.

Em um primeiro momento fez-se necessária uma investigação retrospectiva a respeito do surgimento e evolução da animação, analisando os profissionais que foram precursores e os que atualmente trabalham com animação usando os programas específicos ou que produzem trabalhos

usando estes softwares. As informações foram obtidas através de revisão bibliográfica, pesquisa na internet, eventos e experimentos realizados durante a execução dos testes. Foram observados métodos e formas usadas na criação dos cenários e personagens das animações já existentes. De posse de prévias - mas não finais informações e conhecimentos adquiridos - estamos dando início aos testes e elaboração do trabalho de criação e animação.

As formas de animação são muito variadas. Procuramos compreender um pouco de cada técnica e estudamos os movimentos anatômicos dos seres, aplicamos as noções de desenho técnico, como perspectiva e as vistas técnicas, isso nos auxiliando no uso de softwares como: Blender, 3ds Studio e Maya. Percebemos uma grande gama de possibilidades de trabalho e os pequenos experimentos na trabalhosa técnica *stopmotion*, nos renderam muita experiência, para entender os frames e o storyboard.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Durante a pesquisa percebemos que a animação usando as técnicas diversas são muito trabalhosas e dependendo da qual usamos, os resultados são diferenciados. Os frames, por exemplo, durante uma animação em stopmotion dependem da posição constante da máquina, o que na computação gráfica independe da maneira ou do jeito em que as frames se encontram. Isto porque os recursos gráficos permitem que o artista corrija as cenas antes de executá-las.

É possível ver diferenças em qualidades: basta analisar filmes e como a Era do Gelo (computação gráfica) e a Fuga das Galinhas (*stopmotion*). Os recursos utilizados no segundo filme são na maioria das vezes com a intenção de corrigir eventuais ajustes nas cenas.

Os trabalhos em animação sempre foram fonte de inspiração para outros artistas. O filme a Era do Gelo, 2002 - Fox Animation Studios / Blue Sky Studios, direção Chris Wedge e Carlos Saldanha, foi um divisor de águas e o despertar do mercado cinematográfico em animação no Brasil. Os olhares se voltaram para trabalhos desta natureza e o mercado começou a produzir animação para público de toda idade, o que alavancou muitos espectadores para este tipo de produção.

Outros trabalhos também nos nortearam neste projeto, dos quais podemos citar: Toy Story, 1995 - Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios, direção John Lasseter; Shrek, 2001 - DreamWorks Animation / DreamWorks SKG / Pacific Pictures SRL, direção de Andrew Adamson, Vicky Jenson; Meu Malvado Favorito, 2010 - Illumination Entertainment, direção de Pierre Coffin, Chris Renaud e Sergio Pablos, dentre muitos outros trabalhos no mundo da animação que nos inspira.

O cinema e a animação são capazes de proporcionar momentos de lazer para todos e de demonstrar a cultura e a criatividade das pessoas, além de desenvolver um mercado que proporciona um retorno financeiro e incrementar valores ao desenvolvimento da região.

A animação nos dá a capacidade de recriar este mundo para vários fins, se prende a racionalidade, mas não a realidade. Ela só depende da criatividade, “a mente é o piloto!” – Walt Disney. Hoje, encanta não só o público infantil, mas na área do entretenimento faz sucesso em todas as idades.

5. CONCLUSÃO

Após os primeiros meses de aprofundamento teórico e testes na área de animação, usando técnicas de *stopmotion* e programas livres, estamos começando a desenvolver a prática de modelagem principalmente com o Blender. A pesquisa proporcionará a médio e longo prazo, uma forma de inserção ao mercado de trabalho e a oportunidade de pessoas terem possibilidades de usar o Blender, por ser um software livre, para modelar e realizar projetos em animação e jogos no agreste alagoano.

Além do desenvolvimento das técnicas, do conhecimento da área e do aprendizado dos softwares usados para animação, pode destacar a partir do resultado final e dos testes desenvolvidos durante a pesquisa, a capacidade de realização de trabalhos usando tecnologias computacionais para propaganda, publicidade e animações para diversas áreas do saber.

O projeto será agregado de valores com a comparação final entre o que foi desenvolvido e com o que existe no mercado, proporcionando uma lacuna para posteriores estudos e projetos na área.

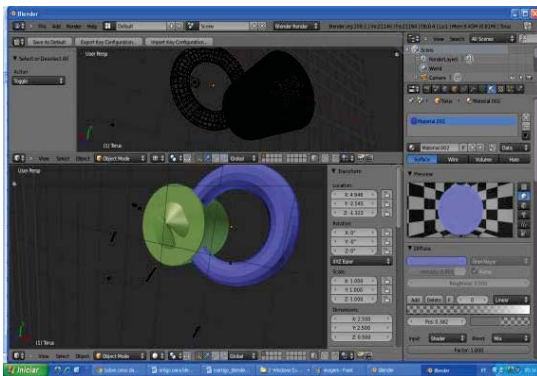


Figura 1: experimentos com Blender 2.50



Figura 2: experimentos com *Stopmotion*

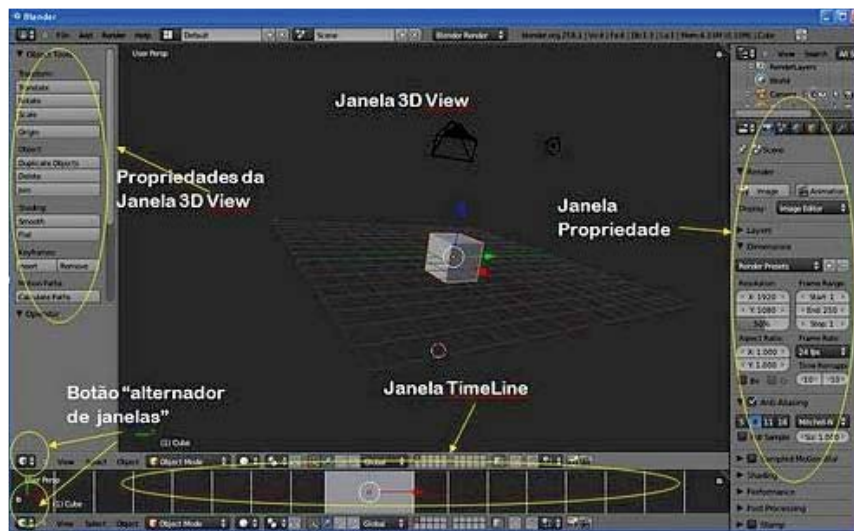


Figura 3: O Desenvolvimento de material didático e difusão do saber do Blender é uma de nossas intenções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

HOGARTH, B., 1958. *Dynamic Anatomy*. New York. Ed: Evergreen.

MARTINS, G. A., 2000. Manual para elaboração de monografias e dissertações. 2ª ed. São Paulo: Atlas

SILVA, JÓAO CARLOS DA. 3ds Max 6: utilizando técnicas avançadas. Editora Érica, 1ª ed. São Paulo, 2004.

WIEDMANN, J., 2004. Animation Now! – português. São Paulo: Ed: Taschen do Brasil.

REFERENCIAS AUXILIARES

Allan Brito: migrando dos tijolos para os pixels. Disponível em:
<http://www.allanbrito.com.br>, acessado em 22 de setembro de 2011.

Planeta Educação. Um mundo de serviços para a escola. Lições de quem faz as melhores animações do mundo Ou, como a Pixar revolucionou o mercado de animações... Disponível em:

<http://planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1704>, acessado em 22 de setembro de 2011.

CANTORIA DE VIOLA: PÚBLICO, *PERFORMANCE* E INSPIRAÇÃO

Simone Oliveira de Castro¹

¹Instituto Federal do Ceará- Campus Fortaleza
simone@ifce.edu.br /mone.castro73@yahoo.com.br

RESUMO

A cantoria de viola, por meio da palavra, da voz do cantador parece possuir o poder de agir, de remexer as lembranças do público, causando uma sensação de prazer e identificação com o que está sendo vivido e cantado. Esse público é peça fundamental na criação poética da cantoria e as memórias desses agentes sociais expressam deslocamentos e ressignificações dessa arte, traduzindo um universo poético que reúne diferentes experiências e tradições.

Dessa maneira, cantadores e ouvintes em *performance* vão recriando e dando vida à cantoria por ela simbolizar sua forma de comunicação com o mundo. Portanto, discutir a relação cantador-público é um objetivo primordial deste artigo, bem como, estabelecer um diálogo possível para alcançar os significados que a cantoria assume para cantadores e ouvintes. Através de pesquisa de campo, em que a metodologia da história oral foi amplamente utilizada, coletaram-se vários depoimentos que se constituíram em fontes para o desenvolvimento do trabalho.

Por fim, observou-se que o público é para o cantador de viola e sua poesia elemento essencial de inspiração, continuidade, aprimoramento e permanência em contextos culturais e sociais diversos, seja no sertão ou na cidade.

Palavras-chave: Cantoria de viola, Público, Inspiração, Continuidade.

1. INTRODUÇÃO

O público tem sido um elemento dinamizador da cantoria. Citado por diferentes cantadores como uma das razões de ser e da continuidade dessa poética, apresenta particularidades que muitas vezes passam despercebidas no contexto da troca, do jogo quando das apresentações.

Como pensar o público da cantoria? Como estabelecer um diálogo possível de alcançar os significados que a cantoria assume para cantadores e ouvintes que vêem nela um momento pleno de descontração, de recordação e vivência de uma experiência sensível em companhia de outros?

O público sabe o que quer e não importa se ele está no sertão ou no centro urbano. O ouvinte de cantoria, o amante da arte do improviso parece trazer em comum um amor especial pela palavra, pelas possibilidades que o discurso em sua forma poética, rimada, metrificada criam em torno de um espaço imagético no momento da *performance*.

Esse público veio do sertão para a cidade, ou ao contrário, resistente a mudanças. Vive das lembranças trazidas, desde a infância, das cantorias em alpendres e terreiros das casas, e não considera os festivais como o momento ideal pra se conhecer um cantador. É no pé da parede que ele continua firmando sua fidelidade à cantoria e alimentando a relação com o poeta improvisador.

Partindo da *performance* do cantador, entendida aqui como a “ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida” (ZUMTHOR, 1997:33), este artigo discute quais significados a cantoria assume para esses agentes sociais (cantador e ouvinte) que sob a pressão de diferentes formas de comunicação e diversão em “tempos modernos” focalizam suas experiências e subjetividades num saber tradicional.

A metodologia buscou, na história oral, interagir com cantadores e ouvintes através de entrevistas para compor narrativas que se construíram na pesquisa de campo. O trabalho com a história oral me fez recorrer às reflexões de Alessandro Portelli (1997) quando sugere que não nos devemos preocupar com a “objetiva verdade dos fatos”, mas perceber a subjetividade de múltiplas interpretações na qual “verdades” podem estar contidas.

A partir dos depoimentos e de minhas observações, em diferentes eventos em que pude presenciar cantadores e ouvintes em *performance*, como também em conversas informais, fui percebendo as importantes relações que ambos estabelecem com diferentes sujeitos e práticas que circulam no percurso entre o rural e o urbano. Gerando trocas com outros segmentos culturais e que acabam por se constituírem em processos de hibridização. (CANCLINI, 1999; SARLO, 2000)

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

2.1. CANTORIA, PÚBLICO, INSPIRAÇÃO

O público continua sendo o elemento essencial para qualquer artista e, em muitos casos, é ele quem completa a obra. E essa afirmação assume na cantoria um status revelador da importância do ouvinte no momento da criação para ativar a imaginação do cantador.

Situada no campo da oralidade, a cantoria encontra no ouvinte uma espécie de solo fértil onde a inspiração do cantador é alimentada. Na medida em que a recepção do público oferece possibilidades de uma interação eficaz entre a palavra cantada e a função que ela assume no universo de significação desse ouvinte, o cantador passa ao papel de porta-voz dos sentimentos e sensações comuns que os une no breve espaço da *performance*.

Geraldo Amâncio vê no público uma espécie de co-autor de sua cantoria:

Eu me alimento do aplauso na hora da apresentação. Se eu fizer duas ou três estrofes, se não tiver essa resposta, a minha produção vai ficar muito abaixo do que eu gostaria que ela fosse. Então, o que chamam hoje interagir. (...) Então, eu vejo o público dessa forma. O público é, na minha visão, o que existe de mais necessário, de mais importante pra nós cantadores. (...) A fonte onde ele deve pescar a inspiração. Se essa fonte não se manifestar, eu vou repetir, no meu caso, a minha produção fica muito abaixo do que deveria acontecer.¹

Fonte em que o cantador *deve pescar a inspiração*, o ouvinte desempenha um papel tão fundamental quanto o do cantador (ZUMTHOR, 1997) na criação poética da cantoria. Geraldo, como sugere sua fala, não imagina sua *performance* sem o aplauso, o entusiasmo da platéia. Seria o público, segundo os próprios cantadores, uma espécie de energia criadora que completaria um dom dado por Deus?

Em um festival realizado na cidade de Patos na Paraíba, em 20 de maio de 2005, Geraldo Amâncio improvisando em *galope à beira mar*², expressa com muita propriedade, através de sua poética, o quanto o aplauso da platéia é fundamental e, no referido festival, é preciso salientar que, diferentemente do que normalmente ocorre, não havia uma comissão julgadora específica, o público presente foi o responsável direto pela classificação das duplas que estavam concorrendo. Geraldo confia muito na platéia, no seu poder de julgamento, considerando que as palmas são a melhor forma de expressar seu contentamento com o trabalho que está sendo criado ali naquele instante e evitar injustiças com os profissionais da cantoria.

Outro aspecto a ser levado em conta é que este era o último gênero a ser cantado e não entrava na competição. Fora escolhido pela dupla e não sorteado:

O Lôla que manda nessa diversão
 Que todo o trabalho das leis já promulga
 Que disse: Geraldo o povo é quem julga
 Com palma também no nosso salão
 Quero ouvir barulho da palma da mão
 Que eu gosto bastante do povo julgar
 Eu tenho certeza não vou censurar
 Que eu gosto da palma dessa multidão
 Que assim eu me livro de juiz ladrão
 Nos dez de galope na beira do mar

¹ Entrevista realizada em 08/02/2006 em Fortaleza/CE.

² Galope à beira mar gênero da cantoria formado por uma décima com versos de onze sílabas poéticas e acentuação 2^a., 5^a., 8^a. e 11^a.. Rimas: ABBAACCAAC.

É no jogo entre público e cantador que se estabelece a interação. Cada estrofe improvisada pelos cantadores é acompanhada de um sinal, uma espécie de chave que abre sua imaginação para que possa articular, em um intervalo de tempo tão restrito, um universo significante que poderá ou não alcançar a platéia. Daí porque é comum a dupla de cantadores sondar o ambiente, o público a partir das primeiras estrofes improvisadas, sobretudo nas cantorias de pé-de-parede.

O cantador Ivanildo Vila Nova esclarece-nos bem sobre este aspecto importante da relação com o público: “O cantador não é um elemento que ele não tem o sentido daquilo que o povo, que a platéia dele quer ouvir no momento. Ele vai, ele canta o baião como em qualquer lugar, ele sentiu que aquilo não agradou, ele parte pra outra coisa”.³

Para o cantador Antônio Nunes Fernandes:

(...) o cantador é muito influenciado pelo público, né? Ele sabe muito bem... O cantador que tem experiência, às vezes, ele não conhece nem aquele público, chega num lugar diferente. Ele chega naquele ambiente, começa... antes da cantoria só em ele andar por ali, olhar a platéia, conversar com um, conversar com outro chega ao conhecimento dele do que é que aquele o povo gosta mais. Ele tem esse poder de pensar isso e decidir.⁴

Parece existir uma espécie de sintonia entre o cantador e a platéia. Um cantador experiente, como sugere a fala de Antonio Fernandes, sonda o ambiente, retira dele o “arsenal” necessário para tocar o ouvinte e, juntamente com ele, criar o repente - a poesia que já inscrita numa tradição oral se configura como um *intertexto* recriado a cada *performance*. Momento único de vivências e de experiências ausentes que se fazem presentes a partir da palavra ritmada, metrificada, da melodia e dos corpos que integram e acompanham o nascer do repente.

A recepção do público está diretamente em referência a essa competência performática do cantador e à sua capacidade de, conhecendo as regras da cantoria, conseguir traduzi-las com maestria e beleza poética para atender aquele instante único, vivenciado na presença de outros que compartilham o mesmo prazer pela arte da palavra cantada. Ainda Antonio Fernandes considera que:

O público é o tudo. Porque o público... todo artista sem público não é artista. Ele pode ser artista, mas não tem sentido. Eu acho que o público é tudo, é o tudo do cantador. Não só do cantador, de qualquer artista, eu tô falando do cantador. Do cantador é o público, é tudo. Se resume nisso aí: o cantador sem público não é ninguém.⁵

Antonio Fernandes é o presidente da Associação de Cantadores do Vale do Jaguaribe e seu principal empenho, desde 2007, foi desenvolver o projeto: *O cantador na escola*. Por considerar o público um elemento vital que dá sentido a existência do cantador, ele tem levado, desde então, a cantoria a um público de crianças e jovens que por falta de informação e conhecimentos sobre ela, por vezes ignora sua importância e, inclusive sua presença em diferentes contextos sociais e culturais.

³ Entrevista realizada em 19/12/2001 em Fortaleza/CE.

⁴ Entrevista realizada em 07/10/2006 em Limoeiro do Norte/CE.

⁵ Idem.

(...) O cantador na escola. Toda semana a gente tira uma dupla de cantadores pra fazer uma apresentação numa escola. Na escola do município, na escola na cidade, do município na cidade e na zona rural. Em todo canto que a gente chegar tal dia, tal semana tem uma dupla de cantador em tal colégio, em tal localidade. (...) E é um... um... um projeto meu, uma idéia minha que eu dei e ele (o secretário de cultura) acatou e achou de muita importância isso: O cantador na escola pra ir cantar, explicar ao aluno o que é a cantoria porque a cantoria às vezes o que tá faltando à aproximação dos jovens na cantoria é uma informação.⁶

Visando exatamente a manutenção daquilo que considera a essência da cantoria, o público, ele anseia levar ao conhecimento de crianças e jovens a cantoria. A importância desse projeto reside na possibilidade de tornar a cantoria algo que faça parte do cotidiano dessas crianças e jovens, garantindo sua fruição e sua valorização desde cedo. Por outro lado, iniciativas dessa natureza acabam por revelar e incentivar a descoberta de jovens talentos.

Em suas experiências, Antônio Fernandes narrou como é gratificante ver crianças e jovens, com olhos e ouvidos atentos a ele, compartilharem o que a cantoria tem de mais eloqüente: a força do improviso. E, ao final, ouvir emocionado o desejo expresso de que aquele momento fosse prolongado por mais tempo. Por outro lado, sabe que a relação com o público passa por um processo de conquista e que a cantoria pode e deve ter “vários públicos”:

(...) o público da cantoria é aquele que... o mais aproximado do improviso, aquele mais conhecedor. Porque a cantoria tem muitas partes, e tem muitas classes pra seguir. Tem gente que vai pra cantoria porque gosta do cantador, tem gente que vai pra cantoria porque acha a voz do cantador bonita, tem gente que vai pra cantoria pra... ver como é que o público está. Agora tem gente que vai pra cantoria porque sabe o que é a cantoria e conhece a cantoria profundamente. (...) O agora pra mim o público forte mesmo é aquele que sente e conhece a cantoria.⁷

Sua narração traz à tona um aspecto importante para a compreensão da relação cantador-público. Existe uma parcela do público que compartilha, conhece e sente a cantoria na profundidade de sua dimensão poética e essa parcela, certamente, é responsável não só pela divulgação dos cantadores como também pelo aperfeiçoamento e qualificação profissional desses artistas autônomos que se “formam” na prática cotidiana. Alguns conseguem se aprimorar de forma tão intensa que se tornam imortais na memória de diferentes gerações de ouvintes.

Geraldo Amâncio avalia que o público é o termômetro do cantador e é ele que os escolhem para atuar no mundo da cantoria. A visibilidade de um cantador passa primeiramente pelo respaldo do público. Ele é que, analisando e conhecendo sua criação poética, define um “time de estrelas”.

⁶ Entrevista realizada em 07/10/2006 em Limoeiro do Norte/CE.

⁷ Idem.

Garantindo um passaporte virtual para aqueles que, tendo conquistado sua admiração, passam a figurar como verdadeiras majestades no mundo da poesia oral.

(...) E há uma coisa interessante, o cantador por mais que ele diga assim: eu canto bem, eu canto tudo, se ele não tiver esse crédito ele não é nada. E não se escolhe cantador pra cantar. Essa escolha desses trinta, não é que nós trabalhamos pra que esse time exista. Essa escolha vem do povo. Desse público que nós “tamos” falando que é fidelíssimo, que é radical. O ouvinte de cantoria, não sei se virtude ou defeito, ele só gosta de cantoria.⁸

O poeta está-se reportando principalmente ao time de cantadores que vive exclusivamente da cantoria, que é convidado para os festivais, cantorias de pé-de-parede, e a representar os violeiros em encontros internacionais, que têm trânsito livre entre alguns políticos, que apresentam programas de rádio e de televisão e que têm mais facilidade para gravar CD e DVD.

Esse grupo, embora reduzido no tocante à quantidade de cantadores de que se tem notícia em todo o Brasil, de fato é o que aparece e que tem melhor condição de divulgar a cantoria em um nível mais midiático do que os inúmeros cantadores regionais. Por outro lado, como pude observar, esses cantadores regionais, de certa maneira, são responsáveis por manter ativa o que poderíamos chamar de uma “específica formação de platéia”, uma vez que os mesmos mantêm viva essa tradição nos diferentes rincões do Brasil, especialmente no Nordeste.

Vale aqui ressaltar que, embora o público seja responsável pelo reconhecimento dos cantadores que se destacam no mundo da cantoria, por si só o público não garante sua permanência nesse “panteão”. Essa se dá também no campo da disputa. O cantador vai criando condições para permanecer no espaço conquistado por via das relações que estabelece com políticos, donos de emissoras de rádio e televisão, com os projetos envolvendo festivais que consiga aprovar, etc. Além, é claro, da maestria na construção de sua poesia improvisada.

O cantador Alberto Porfírio no alto de seus oitenta anos considera o público o motivo:

(...) principal da sua arte (...) Quer dizer da sua renda. Sem público não se faz cantoria. (...) É muito bom. É muito bom cantar assim pra um público muito grande e hoje os cantadores tem uma atração, e quando eles vão... vão cantar pra um público grande assim, eles *parece* que prende todo... atenção de todo mundo. Aquele de dez mil pessoas, dez mil pessoas numa... numa cidade ouvindo a cantoria pelo rádio e... e presentemente os cantadores. Ele parece que... que o que ele diz, o que ele faz dá uma atração, chama mesmo a atenção.⁹

Para Alberto o que marcou sua memória foi o prazer que sentiu (e que sente todo cantador) ao cantar para um público numeroso. A energia que se estabelece nesses instantes favorece a criação poética e faz com que o cantador diga coisas no improviso que marcam tanto a ele quanto a platéia e a própria arte, pois que simbolizam a realização plena da poesia.

Zé Cardoso vê o público com profunda euforia:

⁸ Entrevista realizada em 08/02/2006 em Fortaleza/CE.

⁹ Entrevista realizada em 07/07/2006 em Fortaleza/CE.

Ah é tudo! Além do lado financeiro, é o apoio, o calor, o incentivo, né, pra gente. É tanto que eu não canto longe do povo. Eu tenho que... quando eu chego nas cantorias que a bancada tá longe eu: ô põe pra perto aqui. (*Risos*) A gente quer o pessoal perto, sentir aquela vibração do povo, um balançado da cabeça, um sinal qualquer porque tudo já ajuda a gente cantar, né? Porque quando você canta longe da platéia que não sente aquela vibração você não tem como se inspirar. Tem que sentir aquele impulso que vem do povo também pra gente poder cantar bem mais feliz.¹⁰

O cantador busca sempre no público a inspiração, a vibração, o impulso criador no momento de sua *performance*. A troca de energia precisa acontecer. É necessário que o público esteja atuante, faça parte da *performance*. E é exatamente o que acontece. Mesmo que no contexto atual tenha ocorrido um maior distanciamento espacial, sobretudo nos festivais, onde o cantador, em geral, canta em palcos acima da platéia, quanto mais próximo esse público estiver *mais feliz* e empolgado estará o cantador no momento de sua criação. Daí porque tanto Zé Cardoso afirma, como vários outros cantadores com quem conversei, que sempre pede a aproximação do público quando esse se encontra um pouco distante.

Geraldo Amâncio, por exemplo, em um festival em Patos¹¹, inicia seu *galope à beira mar*, falando exatamente da distância considerada grande que separou os cantadores do público. Devido o festival ter sido realizado no Cine São Francisco, havia um espaço muito grande entre o palco em que as duplas apresentavam-se e as primeiras filas de cadeiras em que o público estava.

Não falta viola, nem dom, nem repente
 Também romantismo e também desafio
 Eu só não gostei foi desse vazio
 E também da distância do povo da gente
 Que eu quero é do povo o calor mais quente
 E queria encostado que é pra esquentar
 Mas nosso trabalho vai continuar
 Eu mando esse abraço já perto do fim
 Que eu gosto do povo mais perto de mim
 Cantando galope na beira do mar

Quanto mais próximo do público, o cantador terá melhor condição de com ele interagir. A proximidade em festivais e cantorias, além de sua importância crucial para o bom andamento criativo do cantador, facilita o processo de identificação com a platéia, pois a cantoria caracteriza-se por essa necessidade de ser compartilhada na presença do outro. Ela vive em e da *performance*.

¹⁰ Entrevista realizada em 07/10/2006 em Limoeiro do Norte/CE.

¹¹ XXII Festival de Poetas e Repentistas do Nordeste em Patos/PB. 20/05/2005.

Para Cauby Holanda, o cantador faz um trabalho muito bonito porque se interessa por seu público, dá atenção:

(...) o ouvinte de cantoria, o amante de cantoria não depende totalmente do poeta, por isso ele tem que ser muito popular. É o poeta que depende dele, que tem que chegar até ele. Então, se eu disser: Oi, tudo bom! Como é que você está? (...) Ele diz: Você... o seu nome é o? Tá entendendo? Olha a importância como... o trabalho que eles fazem, como é muito bonito a aproximação deles com o público, tá entendendo? (...) Isso é muito importante na área da cantoria, que a pessoa vai se sentir muito importante porque ele tá querendo ter a aproximação e sabendo da onde é aquela pessoa, tá entendendo? Porque a onde você chegar com um poeta desse ele tem o prazer de perguntar de onde você é, quem são seus pais, tá entendendo? (...) E você pode telefonar pra qualquer um, chegar, nunca lhe viu, mas tem o prazer de: Você é a? (...) você se sente que tá sendo bem tratado, tá entendendo? Então o cantador... os meus artistas é esse aí.¹²

Para o amante da cantoria é muito importante sentir-se fazendo parte do ciclo de amigos do cantador. E para os poetas, esses admiradores, além de se tornarem grandes amigos, são divulgadores incansáveis da arte do improviso. Alguns chegam a tornar-se apologistas, figura essencial para a realização de cantorias de pé-de-parede e festivais, quer no sertão quer nos centros urbanos.

Por outro lado, tanto cantadores quanto ouvintes temem um tipo específico de admirador, aquele que faz apologia não à cantoria, mas a determinados cantadores, excluindo os demais do seu ciclo de amigos e, muitas vezes, causando brigas e desentendimento entre os poetas. Para Cauby (...) *a maioria da intriga dos poetas quem faz só é meia dúzia de apologista que não entende de cantoria, tá entendendo? (...) Aí você gosta do poeta e não da cantoria, entendeu? (...) porque eu gosto da cantoria.*¹³

Geraldo Amâncio, fala inclusive de muitas vezes preferir não cantar com determinados cantadores para não ter aborrecimentos com esse tipo de fã.

Agora há o aficionado, o apaixonado, que muitas vezes não é apaixonado pela cantoria, é muito mais por determinados cantadores. E essa coisa não é boa pra cantoria, né? O ouvinte de cantoria, propriamente dita, ele escuta todos os cantadores bons sem paixão. E há uma coisa tão interessante Simone, que você não sabe talvez, é vamos dizer que... que há o antagonismo, queiramos ou não, entre alguns cantadores. (...) É... eu muitas vezes deixo de trabalhar com alguns pouquíssimos cantadores quando sei que dois ou três ouvintes apaixonados dele vão estar presente. Eu faço questão de não ir pra... pra não ficar de mau humor. Então, isso é interessante, você muitas vezes se dá mais com o parceiro do que com o fã do parceiro. Pouca gente sabe disso, talvez você não soubesse.¹⁴

¹² Entrevista realizada em 16/12/2006 em Fortaleza/CE.

¹³ Idem.

¹⁴ Entrevista realizada em 08/02/2006 em Fortaleza/CE.

Em todas as artes temos nossos artistas preferidos, no mundo da cantoria não é diferente. Embora, Geraldo fuja de conflitos evitando cantar com alguns colegas, na realidade, muitas vezes isso pode prejudicar o próprio andamento dessa arte. É difícil impedir que tal fato ocorra, pois esta é uma situação que se verifica praticamente em todos os campos artísticos.

No caso da cantoria, temos notícias de desentendimentos insuflados por ouvintes aficionados por um ou outro cantador, ocasionando a ausência de alguns deles em cantorias e festivais. Além disso, há relatos de brigas entre cantadores que vão desde as pelepas imaginárias, descritas por poetas de bancadas, até brigas e discussões com manchetes em jornais.

O importante é que apesar de existir uma parcela do público que prioriza um ou outro cantador, a maioria aprecia a arte como um todo e é vista pelos cantadores com muito respeito e carinho. Essa relação é em sua multiplicidade considerada sagrada e fundamental. De fato o público é “tudo” para qualquer artista, e para o cantador é também sinônimo de sobrevivência em todos os sentidos.

O público é sem dúvida o elemento essencial no processo de amadurecimento pessoal, crescimento profissional e artístico de um cantador. É por intermédio dessa relação que o cantador *busca a perfeição* em sua arte. A exigência do público, sobretudo daquele mais integrado com as regras que compõem essa poética, funciona como seu principal meio de aprimoramento, como sugere Zumthor acerca da participação do ouvinte, “ele reage à ação do intérprete como ‘amador esclarecido’, ao mesmo tempo consumidor e juiz, sempre exigente”. (1997:245) Mais tarde torna-se o indicador de sucesso e de garantia de uma agenda sempre repleta de cantorias e festivais ao longo de sua jornada.

O cantador Pedro Bandeira emociona-se muito ao falar do público, que em sua avaliação é seletivo. Para ele não existe nada mais gratificante para um cantador do que um público que compreende e, acima de tudo, vibra com a cantoria. Já o contrário é motivo de tristeza profunda.

Ah, o público é tudo! (...) Então o público é tudo. O público é quem faz o cantador cantar mal ou bem. O cantador para um público que não entende que não sabe o que é cantoria, antipoético, apoético então esse... esse... esse público não presta. A gente canta pra ele, mas a gente se... fica desiludido. Começa a cantar bem, com pouco aí diz: vamos cantar qualquer coisa aqui enquanto chega o tempo. Então, quem faz o cantador cantar bem é o público especial, o público poético e poetizado e poeta. O público que já aplaude, que escuta, que sente, que se emociona, que chora, que grita, que ri, que aplaude o cantador. Então, o público é tudo por isso.¹⁵

Na estrada há muitos anos, Pedro Bandeira já cantou para muitas platéias em todo o Brasil. O sucesso de uma cantoria está na troca que é estabelecida com esse público, ele é a fonte de inspiração, mas também de decepção quando se mostra *antipoético*, sendo definido pelo poeta como um público que pede:

(...) que a gente cante besteiras, cante um mote desmetrificado, cante uma coisa de pequeno valor, quando a gente tá cantando tão feliz em qualquer assunto sobre a natureza, sobre o homem, sobre a saudade, sobre o amor,

¹⁵ Entrevista realizada em 11/11/2006 em Juazeiro do Norte/CE.

sobre Deus, sobre um conflito social, sobre a terra, sobre o sol, sobre o mar, sobre ele mesmo, sobre uma criança.¹⁶

De fato, presenciei, em algumas cantorias de que participei, situações em que, de alguma maneira, ficou configurado esse desacordo entre o cantador e o público, fazendo com que às vezes o poeta tivesse que atender a um determinado pedido - imposto de forma indelicada por um participante ao sugerir temas ou motes inadequados à maioria do auditório. Circunstância própria das poéticas orais que se concretizam na *performance*: “as peripécias do drama a três que se encena assim entre o intérprete, o ouvinte e o texto, podem influir de várias maneiras nas relações mútuas dos dois últimos, adaptando-se o texto, em alguma medida, à qualidade do ouvinte” (ZUMTHOR, 1997:245)

Para Pedro Bandeira o público ideal para a cantoria:

(...) é o público inteligente, é o público bom. Só gosta de cantoria quem sabe o que é coisa boa, quem sabe o que é grandiosidade, quem sabe o que é poesia, quem sabe o que é rima, quem sabe o que é metrificação, quem sabe o que é mensagem divina. Cantoria é uma coisa divina.¹⁷

É natural que em um universo tão diversificado ocorram algumas divergências, mas elas simbolizam muito mais um aprendizado para o próprio cantador, que precisa aprender a improvisar, inclusive saídas harmoniosas, para lidar com o público. Esses momentos de desajuste entre cantador e platéia caracterizam exatamente uma poesia que se alimenta do instante vivido e que se faz na *performance* compartilhada por muitos.

Mas, ainda assim, esse público é o sustentáculo dessa poesia como reafirma também o cantador Louro Branco: “O público é o sustentáculo, é a raiz que segura essa árvore poética do cantador”.

Para ele a cantoria é uma árvore, o público sua *raiz poética*. O cantador necessita dessa raiz para florescer e criar a cada improviso o fruto perfeito que, adocicado na generosidade da platéia, completa-se com o virtuosismo e a criatividade de cada poeta. E como num jogo em que cada um exerce um papel fundamental a cantoria se alimenta da palavra cantada, direcionada ao outro, elo que os une em torno de um mesmo objetivo: representar e ser representado pela poesia.

O cantador detém uma capacidade fundamental de se comunicar numa língua universal que alcança a todas as classes indistintamente, seu conhecimento se transforma em uma *performance* poética e suas palavras têm um alcance bem maior do que aparentemente demonstra. Trata-se, portanto, de uma cultura, de uma tradição referenciada num texto poético *movente*, pois escapa ao tempo e ao espaço tentando recriar a experiência vivida de outrem. Zumthor chama potência criadora a essa *movência* da obra na poesia oral. (1997:265)

O público, por sua vez, apreende essa poesia porque também possui, como falou Zé Viola, uma sensibilidade que, ativada pelas palavras cantadas dos poetas remexe o solo sagrado das lembranças, trazendo à tona a memória afetiva de momentos e situações marcantes de sua existência ou a beleza expressa em algo ainda não vivido.

É provavelmente por dizer algo sobre nós, sobre o que somos, sobre o que gostaríamos de ser e saber, sobre o que sentimos quando amamos, quando nos indignamos, quando brincamos, rimos, “mangamos” (regionalismo cearense equivalente a zombar) ou quando simplesmente queremos desafiar o outro com a força das palavras, por tudo isso que a cantoria seduz. Uma sedução que se

¹⁶ Idem.

¹⁷ Entrevista realizada em 11/11/2006 em Juazeiro do Norte/CE.

concretiza nas vozes desses homens e mulheres que carregam sobre seus ombros o peso de uma tarefa hercúlea: a de expressar sonhos e frustrações de gerações de ouvintes no breve fazer e existir do repente.

A mesma sedução também encontra no próprio público sua personificação a cada momento em que, individualizando-se em cada verso recitado e guardado na memória recria-se em outra *performance*, a poesia que fala de si e do mundo que a rodeia. O ouvinte apropria-se das palavras dos poetas, porque elas também são suas, nascem em sua presença, dão conta de um instante comum compartilhado na poesia e que é, ao mesmo tempo, um amálgama de vida e arte.

Para o público nada é mais sedutor do que ouvir um poeta transformando tudo o que ouviu, sentiu, observou, leu, estudou, viveu em um quadrão, uma sextilha, uma décima, etc, ricamente metrificadas, rimadas, plenos de beleza e feitos, ali, naquele instante, de improviso e, muito embora cante o que já sabemos, é sempre nova e única sua *performance*.

3. CONCLUSÃO

A força motivadora da cantoria parece mover-se por uma teia de significados que alcança o ouvinte de forma singular, porque poética. O cantador valendo-se apenas de sua voz, de sua viola e de uma memória prodigiosa segue recriando o cotidiano *do caboclo, do migrante, do repórter, do doutor, do professor, do vaqueiro*, como bem disse Zé Viola, através de sua poesia.

É essa poesia em movimento que se apropria de diversas vozes e enriquece o improviso no momento da *performance* que emociona o público. O improviso é para o ouvinte, a recriação de algo que já existe ou que nunca existiu. O público tem a consciência das regras que envolvem esse saber-fazer, esse saber-dizer, de maneira sempre diversa, o que às vezes já foi incansavelmente dito ou jamais o foi. Mas isso, longe de tirar o brilho do cantador é uma característica da poesia oral. A inspiração que o acompanha cria a partir da sua técnica uma poesia bela de ser vista, ouvida, sentida, porque transformada com tamanha maestria consegue fazer da repetição algo sempre novo.

O ponto de partida, de atração para a cantoria é a palavra. É ela a porta de entrada para o sentimento do outro. O cantador Alberto Porfírio considera que *o que faz o público apreciar é... é a palavra, os versos que o cantador faz*. Como se esses versos revelassem, trouxessem à tona um sentimento difícil de ser expresso pelo público, mas que encontra no cantador o interlocutor perfeito. Interlocutor que parece conhecer a alma de seu ouvinte, traduzindo com extrema precisão o que muitos trazem guardados e gostariam de expressar de forma poética, mas não o conseguem com a mesma destreza do cantador.

Tendo como fonte inesgotável a experiência vivida, a cantoria recupera por meio da oralidade um texto que se refaz constantemente com cada platéia e com cada poeta que, emprestando seu corpo e sua voz, captura no momento da *performance* o instante que, passado, já é memória. Memória comum, compartilhada e revivida toda vez que o ouvinte engajado em seu papel de co-autor repetir o improviso.

A cantoria compõe assim uma *obra oral* que livre da obstinação do tempo sustenta uma tradição longínqua e alimenta as gerações de ouvintes. Ouvintes que continuam escutando, ao longe, o eco de vozes passadas e, ao mesmo tempo, presentes, pois que renovadas nas metáforas, metonímias, hipérbolos dos poetas em suas *performances* rituais a captar os sentidos que os identificam com o seu público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.) **Usos & Abusos da História Oral**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. Trad.: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1999.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. In: **Projeto História** n° 14. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. O que faz a história oral diferente. In: **Projeto História** n° 14. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética e história oral. In: **Projeto História** n° 15. São Paulo: PUC/EDUC, 1997.

_____. A Filosofia e os Fatos. In: **Tempo** n° 1. UFF/Relumé Dumará, 1996.

_____. História oral como gênero. In: **Projeto História** n° 22. São Paulo: EDUC, 2001.

PROJETO HISTÓRIA: História e Oralidade n° 22. PUC/EDUC, 2001.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-Moderna**. Trad.: Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Permanência da voz**. Trad.: Maria Inês Rolim. In: *Correio Unesco* n° 10, outubro, 1985.

_____. **A Letra e a Voz: A "literatura medieval"**. Trad.: Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Tradição e Esquecimento**. Trad.: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **Introdução à Poesia Oral**. Trad.: Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **Performance, Recepção, Leitura**. Trad.: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

FONTES ORAIS - Entrevistas

Alberto Porfírio da Silva. Entrevistado em 07/07/2006, 60 min. (Fortaleza/CE)

Antônio Nunes Fernandes. Entrevistado em 07/10/2006, 60 min. (Limoeiro do Norte/CE)

Geraldo Amâncio Pereira. Entrevistado em 08/02/2006, 120 min. (Fortaleza/CE)

Ivanildo Vila Nova. Entrevistado em 19/12/2001, 120 min (Fortaleza/CE) e em 22/01/2002, 120 min (Jaboatão/PE)

José Cardoso da Silva. Entrevistado em 07/10/2006, 60 min. (Limoeiro do Norte/CE)

Pedro Bandeira Pereira de Caldas. Entrevistado em 11/11/2006, 60 min. (Juazeiro do Norte/CE)

Cauby Holanda da Silva. Entrevistado em 16/12/2006, 60 min. (Fortaleza/CE)

CONSCIÊNCIA E LINGUAGEM CORPORAL: ARTE, COMUNICAÇÃO, SAÚDE E EDUCAÇÃO

W. A. Freitas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza
wesley_brum@hotmail.com

RESUMO

A consciência e a linguagem corporal são temas um tanto esquecidas por parte de alguns profissionais, os quais deveriam tê-la como conceito primário na realização de suas atividades. Diante disso, o seu estudo e pesquisa tornam-se indispensáveis para formação profissional em diversas áreas, tais como para artistas, educadores físicos, médicos e professores. Entre a consciência corporal e a linguagem corporal há um processo de treino e repetições, compreendendo que nosso corpo tem por função encontrar-se em um estado de bem-estar. O ensino de tais técnicas além de ajudar em questão da saúde e organização corporal, também é facilitador para artistas que trabalham com o corpo enquanto elemento indispensável na composição cênica, para comunicadores enquanto comunicação corporal e como apoio para o aprendizado de crianças, adolescentes e até de adultos.

Palavras-chave: Consciência corporal, Linguagem Corporal, Educação, Saúde, Artes

1. INTRODUÇÃO

Estresse, depressão e saúde frágil são algumas das conseqüências que nossa atual sociedade tem enfrentado muito como conseqüência do mau uso do seu próprio corpo, enquanto individualidade e pior ainda enquanto coletivo. Diante disso pergunto-me o que tem sido ensinado em nossas escolas: A ter pressa para conquistar seu futuro ou a compreender do que e como vivemos?

A preocupação com o corpo é algo que realmente tem aumentado em meio a uma parcela da sociedade e com isso técnicas como o RPG, Yoga, Tai Chi Chuan, entre outras tem tido um aumento na demanda de adeptos. Tais técnicas também podem ajudar na compreensão corporal, ou seja, como agentes facilitadores da consciência corporal.

Desde que me encontrei com o estudo do corpo, percebi que há muito além dentro de nós. Há um local até então desconhecido ou abandonado. Fazer essa descoberta fará diferença ao entendermos que a consciência e a linguagem corporal são úteis e fundamentais na arte, enquanto forma de comunicação, como facilitadora de uma melhor qualidade vida, proporcionando-nos mais saúde e é um agente para a educação.

2. CONSCIENCIA E LINGUAGEM CORPORAL – UM PROCESO CONSTRUTIVO

No mundo contemporâneo, o tempo tem sido o pior inimigo de todos nós seres humanos. Temos corrido contra o tempo na tentativa de acompanhar os avanços e de suprir nossas necessidades de sobrevivência.

A sociedade nos induz, mesmo que de maneira inconsciente, a adquirirmos uma couraça corporal influenciada pela cultura do povo, incluindo suas crenças e costumes como fatores principais e por vezes determinantes na nossa mudança de identidade. Couraças estas às quais me refiro são as conseqüências de registros adquiridos pelo distanciamento criado entre o corpo e a verdade do ser dono daquele corpo.

Sabe-se, por meio de estudos e pesquisas, que os nossos movimentos e gesticulações corporais são induzidos por fatores psicológicos dentro de nosso histórico de vida e dentro de nossas escolhas perceptivas.

O estudo do corpo quanto forma de linguagem tem sido abrangida por profissionais das mais diversas áreas, por ser um tema que abrange uma parcela importante da sociedade. Tendo em vista que seu estudo pode ser aplicado nas artes, nos meios de comunicação (Ex. Jornais, salas de aula), em práticas esportivas e por daí em diante.

Criando-se assim uma lógica de raciocínio, vemos que até chegar-se a ter o corpo enquanto linguagem é preciso se ter um treinamento diário e constante do exercício da consciência corporal. Porque nós, seres humanos, somos marcados por registros corporais que traçam e acabam por definir nossa personalidade.

Pode-se dizer que o nosso corpo é como uma casa não visitada por nós mesmos, que a deixamos abandonada por não conhecermos e reconhecermos a sua importância, então devido a isso é preciso dar o primeiro passo que é visitá-la e fazer uma reforma.

Alguns pesquisadores e profissionais do corpo acreditam que há uma energia que circunda em nosso corpo, seria esta a energia vital. Uma energia que circula nosso corpo por meio de um fluxo, mas tal energia pode ser interrompida em sua circulação por conta das tensões musculares e travamentos das articulações que adquirimos pelo mau uso, nos causando assim desarmonização corporal e psíquica, tendo em vista que o nosso próprio organismo não se reconhece e não libera passagens para “fluência”,

assim como denominou Rudolf Laban. Então, entra-se o estudo da consciência corporal, como tentativa na restauração dessa casa que é o corpo.

Esse estudo trará uma compreensão sobre a capacidade que o nosso corpo tem de fazer escolhas enquanto formas de respostas aos estímulos que recebemos, evitando assim um gasto energético desnecessário pela escolha errada de movimentos que são desnecessários para aquele momento. E tendo essa consciência, pode-se escolher melhor a nossa movimentação, gesticulação e postura a fim de evitar este gasto anteriormente mencionado, tais escolhas feitas pela capacidade proprioceptiva.

Dado o primeiro passo, segue-se com o estudo das percepções. O que eu consigo e quero perceber é que definirá minhas escolhas. Percebendo-se então que é preciso perceber primeiramente a mim mesmo para assim conseguir perceber á outro.

E assim o estudo segue-se na tentativa de conscientização do ser com o seu próprio corpo, na busca de uma harmonização corporal, onde aprendemos a equilibrar o nosso corpo evitando assim estresse, muitos problemas de saúde, relacionados à postura e ate mesmo outros tipos de enfermidades que aparecem enquanto conseqüências do descuido com o corpo, coordenação motora, entre outros benefícios.

Entendendo-se o estudo da consciência corporal, onde se aplica a linguagem corporal como meio de arte, comunicação, saúde e educação? Por todos os motivos anteriormente citados e explicados vê-se claramente que o corpo é sim um meio de linguagem.

Ao entender isso, percebe-se que com a linguagem do próprio corpo, não há a necessidade da fala oral para que haja uma comunicação. E quanto a essa comunicação faço menção ás palavras de Rudolf Laban, em seu livro Domínio do movimento:

“Entretanto, os movimentos podem ser denominados e descritos e as pessoas que conseguem ler tais descrições ou reproduzi-las podem chegar a perceber estados de espírito por eles expressos. Os movimentos isolados são evidentemente apenas semelhante ás palavras ou as letras de uma linguagem, não dando nenhuma impressão definida, nem tampouco um fluir coerente de idéias. A fluência de idéias deve ser expressa em sentenças. As seqüências de movimento são como as sentenças da fala, as reais portadoras das mensagens emergentes do mundo do silêncio”. (LABAN, 1978, p. 141)

A partir do escrito por Laban, associemos ao nosso tema. Enquanto arte e comunicação, tendo em vista que a arte é mais uma forma de comunicação, percebe-se que o corpo pode assumir o local de palavras dentro de sua capacidade expressiva, onde as letras podem ser substituídas por ações e reconhecendo que quando sabemos o que queremos comunicar em um simples gesto falamos tudo o que se precisa ser comunicado, assim como afirma Mônica Braga Marçal

“Na percepção de si mesmo, o corpo assume posturas e elabora movimentos de acordo coma sua intenção. Gera assim, sua própria liberdade de ação, faz-se a compreensão”. (MARÇAL, Mônica Braga)

Assim compreende-se que quando eu entendo o que quero dizer, meus movimentos corresponderam exatamente ao que precisa ser dito, onde tal importância assume na arte em suas

representações nas modalidades de dança e de teatro, onde precisa haver uma comunicação para se atingir o alvo que é o público, por meios de construções coerentes dos personagens que causam identificação na platéia.

Já quanto meio de saúde vê-se que à medida que o indivíduo se conscientiza do uso do seu próprio corpo, ele o administra de melhor forma, adquirindo assim mais estabilidade emocional, psíquica e física, compreendendo que seu corpo estará em melhor funcionamento.

Mas quanto a prática e o ensino da linguagem e da consciência corporal em escolas, seria algo a se pensar? Desde que já se compreende que o ensino da arte e da prática esportiva são importantes para o desenvolvimento da criança e do adolescente, subentende-se que se deve haver o ensino e a prática de exercícios que motivem e expliquem sobre a consciência corporal. Mas como ensinar algo sobre o qual não sabemos e não praticamos?

É visto a necessidade de nessa contemporaneidade, haver um trabalho voltado mais a cidadania, e se pararmos para refletir o estudo da consciência corporal pode ser aplicado nas mais abrangentes áreas da educação, por meio de jogos educativos e esportivos, por meio das aulas de arte e até mesmo em sala de aula ou palestras por meios de explicações e dinâmicas coletivas que ajudem a criança e o adolescente a desenvolver sua capacidade proprioceptiva, onde ele se perceberá melhor e conseqüentemente irá perceber o outro de uma forma mais social e ainda desenvolvendo a parte cognitiva, psíquica, física e criativa, onde o corpo será “aberto” para novas possibilidades, trazendo consigo um aumento na imaginação e criatividade, levando a reflexão e ao pensamento crítico político-social.

Esta pesquisa tem por objetivo propagar o ensino e a prática de aulas de consciência corporal compreendendo que este estudo é facilitador de uma série de benefícios que irão influenciar no desenvolvimento geral das crianças e adolescentes. Com isso, visa-se descobrir estratégias que facilitarão a propagação de tal conhecimento na busca de oferecer nas escolas um ensino mais saudável e com mais harmonia e equilíbrio corporal.

Então mais do que apenas estudo do corpo é o desenvolvimento humano, enquanto agente pensador e criador, trabalhando então a arte, a comunicação, saúde e a educação.

3. METODOLOGIA PARA PESQUISA

A atual pesquisa se desenvolverá em duas etapas, sendo a primeira uma pesquisa de caráter bibliográfico, onde buscarei me aprofundar no assunto. E o segundo momento será desenvolvido em pesquisa de campo, realizada na aplicação prática do conteúdo anteriormente pesquisado.

O desenvolvimento prático será feito das seguintes formas:

- Aplicação de oficinas e workshops com quatro grupos de teatro e dança, de localidades diferentes na busca de pesquisa e análise de registros corporais;
- Entrevistas com profissionais de educação física, comunicação (Jornalismo, publicidade e propaganda, etc.), psicologia, dança e de teatro; professores de artes da educação infantil, fundamental e médio;
- Observações de espetáculos teatrais relacionados à pesquisa corporal;
- Questionários aplicados em alunos de ensino fundamental e médio como meio de facilitador em entender e buscar a importância do assunto para eles.
- Aplicação em escolas, de atividades esportivas e dinâmicas com as quais posso desenvolver junto com a prática da consciência e da linguagem corporal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de pesquisa ainda está em fase inicial de desenvolvimento, sendo assim tais informações são como conclusões de reflexões iniciais feitas a partir de alguns estudos sobre o assunto. Partindo dessas idéias continuarei a pesquisar e conhecer mais sobre o tema a fim de desenvolver esta pesquisa com uma abrangência mais profunda e fazer tais aplicações na tentativa de proporcionar um novo campo do saber na formação profissional de professores, atores, bailarinos, educadores físicos entre outros.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bertherat, Therese. *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*. Trad. Estela dos Santos Abreu. 19 ed. Martins Fontes. São Paulo: 2001

BRIKMAN, Lola. *A linguagem do movimento corporal*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus editorial, 1989.

IMBASSAÍ, Maria Helena. *Conscientização corporal: Sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo*. Dança e educação em movimento. Juliete Calazans, Jacyan Castilho, Simone Gomes (org.). São Paulo: Cortez, p. 47-57. 2003.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Ed. Organizada por Lisa Ullmann. 5 ed. São Paulo: Summus editorial, 1978.

LOBO, Lenora, NAVAS, Cássia. *Teatro do movimento: um método para o interprete criador*. 2 ed. Brasília: LGE editora, 2007

MARÇAL, Mônica Braga. *Percepção de si e do outro como instrumento de harmonização na educação somática*. Trabalho, educação e Arte: Encontro, Desencontros e Realidade. Antonia de Abreu Sousa e Elenilce Gomes de Oliveira (org.). Fortaleza: UFC, p. 157-173, 2010.

MARÇAL, Mônica Braga. *A propriocepção como instrumento de Harmonização do Corpo*.

MAPEAMENTO DE GRUPOS E ESPAÇOS ARTÍSTICOS QUE ATUAM NA ÁREA DA PRAIA GRANDE

J. S. Mendes¹ e SANTOS A. L. Santos²

¹Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico e ²Instituto Federal do Maranhão – Campus Centro Histórico

jacqueline.mendes1@hotmail.com - andreiasantos_angel@hotmail.com

RESUMO

O bairro da Praia Grande, juntamente com o Desterro e o Portinho foram tombados pela UNESCO em 1997 e receberam o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, em reconhecimento a um dos maiores conjuntos arquitetônicos de origem portuguesa da América Latina. O Campus Centro Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, localizado em um casarão histórico, têm desde sua origem o foco principal no ensino da arte e cultura no ambiente escolar. Pela localização da escola e pelo seu foco principal este projeto “Mapeamento de grupos e espaços artísticos que atuam na área da Praia Grande” torna-se essencial, pois possui como objetivo o conhecimento dos espaços e grupos artísticos que estão inseridos neste bairro. O projeto também busca analisar as contribuições desses grupos e espaços para o desenvolvimento da cultura maranhense visando à divulgação destes grupos para as escolas que funcionam neste bairro e no seu entorno. Com este intuito iniciamos nossa pesquisa no mês de maio de 2011, buscando inicialmente o estudo bibliográfico, após esse estudo realizou-se um levantamento de alguns espaços artísticos que funcionam no bairro da Praia Grande, além de entrevistas com diretores, monitores e artistas que atuam nestes locais, objetivando o resgate histórico de suas trajetórias. Conclui-se que, ainda há muitos espaços e grupos artísticos atuantes no bairro da Praia Grande, que precisam ser conhecidos e divulgados.

Palavras-chave: mapeamento, cultura, identidade

1. INTRODUÇÃO

O Campus Centro Histórico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão que nasceu com o intuito de fortalecer principalmente a Arte e Cultura na nossa instituição está localizado em um casarão histórico no bairro da Praia Grande. Este bairro foi tombado pela UNESCO em 1997 e recebeu o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, em reconhecimento a um dos maiores conjuntos arquitetônicos de origem portuguesa da América Latina.

Portanto, inseridos num ambiente cultural riquíssimo, nossa escola volta-se através desta pesquisa para o re-conhecimento dos grupos e espaços artísticos que atuam na área da Praia Grande.

O presente projeto tem como objetivo geral o mapeamento desses espaços e grupos, analisando suas contribuições para o desenvolvimento da arte e cultura maranhense, mostrando-nos a necessidade de identificar e redescobrir-se participantes dessa cultura.

Em termos metodológicos propõe-se uma abordagem exploratória referente aos dados da realidade da cultura local, bem como a documentos e literatura específica, visando à sistematização do conhecimento empírico e aprofundamento do mesmo. Para concretizar essa proposta em termos práticos adotam-se procedimentos da pesquisa qualitativa (Cf. LÜDKE & ANDRÉ, 2001).

Com este intuito inicialmente nossa pesquisa no mês de maio de 2011, com o estudo bibliográfico, através do diálogo com alguns autores, por exemplo: Ferreti (2002), Silva (2007), Hall (2001), visando um aprofundamento teórico na área de cultura e identidade; após esse estudo realizou-se um levantamento de alguns espaços artísticos que funcionam no bairro da Praia Grande, além de entrevistas com diretores, monitores e artistas que atuam nestes locais, objetivando o resgate histórico de suas trajetórias.

A presente pesquisa encontra-se ainda em fase de desenvolvimento das entrevistas e sistematização de alguns dados

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O bairro da Praia Grande, juntamente com o Desterro e o Portinho foram tombados pela UNESCO em 1997 e receberam o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, em reconhecimento a um dos maiores conjuntos arquitetônicos de origem portuguesa da América Latina. São aproximadamente três mil e quinhentas construções ocupando uma área de 250 hectares.

Em 1980 iniciou-se o projeto Praia Grande, que tinha como objetivo definir e mapear as áreas a serem urbanisticamente revitalizadas e historicamente recuperadas. Nesse período realizaram-se quatro importantes obras: A revitalização da Feira, da Praça, do albergue e do Beco da Prensa, esse projeto foi concluído em 1982. Mas somente em 1990, através do Projeto Reviver – uma continuação do Projeto Praia Grande - é que realmente se concretizou a recuperação de mais de 200 casarões e sobrados, a maioria erguida a partir da segunda metade do século XVIII.

Desde o projeto Praia Grande, houve uma preocupação em relação ao tipo de ocupação desses casarões recuperados pelo Estado, pois estes deveriam continuar com as “características heterogêneas da Praia Grande, com estímulos para atividades institucionais, turísticas, culturais e comerciais” (PROJETO PRAIA GRANDE-SEPLAN, 1985). Assim, seguindo as diretrizes do projeto inicial, o projeto Reviver adotou uma política de incentivo a grupos artísticos, visando promoção de movimentos culturais à área da Praia Grande e adjacências.

Trabalhos pontuais são realizados no campo do estudo da cultura maranhense e serviram para o estudo teórico inicial, entre eles: Neto (1997), Ferretti (2002), Martins (2000), Silva (2007), Hall (2001), entre outros.

O Campus Centro Histórico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão, localizado em um casarão histórico se torna uma escola onde o conhecimento da arte e cultura deve tornar-se o estudo primordial, assim é essencial o conhecimento dos espaços e grupos artísticos que estão inseridos nesse espaço.

A idéia acima comunga com uma das principais propostas contidas nos PCN, qual seja: “(...) uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade. (PCN, temas transversais, 2001, p. 35).” Tais idéias ressaltam a relevância e urgência do presente trabalho.

3. METODOLOGIA

Em termos metodológicos propõe-se uma abordagem exploratória referente aos dados da realidade da cultura local, bem como a documentos e literatura específica, visando à sistematização do conhecimento empírico e aprofundamento do mesmo. Para concretizar essa proposta em termos práticos adotam-se procedimentos da pesquisa qualitativa (Cf. LÜDKE & ANDRÉ, 2001)

Em primeiro lugar foi feito um levantamento dos espaços e dos grupos artísticos que atuam no bairro da Praia Grande. A partir, desses dados iniciamos as entrevistas.

Num segundo momento analisaremos esses discursos, investigaremos quais são as principais atividades realizadas por esses grupos no bairro da Praia Grande. Considerando que uma das características da pesquisa qualitativa é a intervenção na realidade, realizamos o registro fotográfico, buscando a elaboração de um relatório minucioso que identifique esses espaços, grupos e suas histórias, para que ao final desse trabalho esse relatório possa servir também de material para futuras pesquisas nessa área.

4. PESQUISA DE CAMPO

O projeto “Mapeamento dos grupos e espaços artísticos que atuam na área da Praia Grande”, têm como objetivo geral: Mapear grupos e espaços artísticos que atuam no bairro da Praia Grande, analisando suas contribuições para a cultura local, além dos seguintes objetivos específicos: Compreender conceitos de cultura e identidades culturais; escrever a história desses grupos, resgatando suas trajetórias; Analisar a contribuição desses grupos artísticos para a preservação da cultura local; Divulgar o resultado da pesquisa para o IFMA, principalmente para o corpo discente, docentes e demais funcionários do Campus Centro Histórico.

Em maio iniciamos o estudo bibliográfico e em julho realizamos um levantamento de alguns espaços e grupos artísticos que atuam no bairro da Praia Grande. A partir desses dados, iniciamos as entrevistas aos coordenadores dos locais pesquisados, buscando o resgate histórico destes ambientes, suas principais atividades culturais, eventos, acervos, etc. Além de todos os dados que possam facilitar a maior participação de pessoas a esses espaços.

A partir desses dados, iniciamos as entrevistas aos coordenadores dos locais pesquisados, buscando o resgate histórico destes ambientes, suas principais atividades culturais, eventos, acervos, etc. Além de todos os dados que possam facilitar a maior participação de pessoas a esses espaços.

Considerando que uma das características da pesquisa qualitativa é a intervenção na realidade, realizamos o registro fotográfico, buscando a elaboração de um relatório minucioso que identifique esses espaços, grupos e suas histórias, para que ao final desse trabalho esse relatório possa servir também de material para futuras pesquisas nessa área.

Os espaços visitados até agora foram: Morada das Artes, que é um local cedido pelo governo do estado para residência e trabalho de artistas maranhenses. Para residir neste espaço foi aberto o edital

e feita uma seleção, sendo obrigatório ser maranhense para concorrer a moradia neste ambiente. Funciona como moradia fixa e ateliê, com ofertas de oficinas para a comunidade, além de um espaço para exposição.

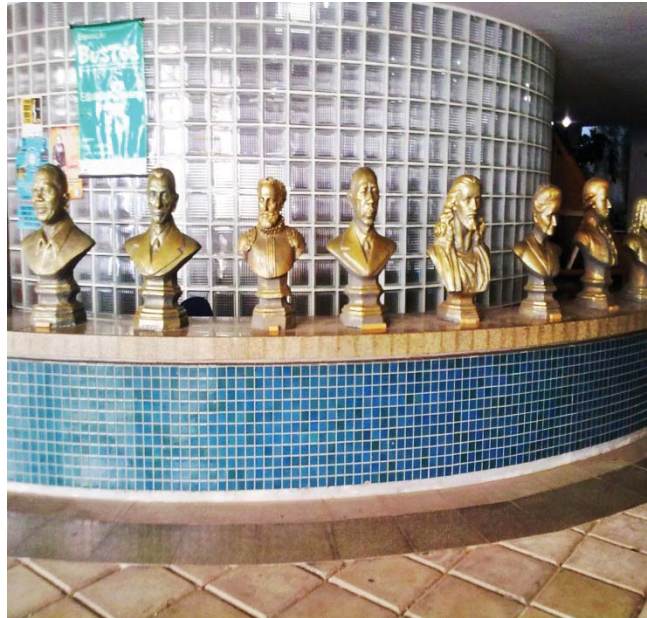


Figura 1 – Morada das Artes

As esculturas são obras feitas pelo artista plástico Eduardo Sereno, que reside na Morada das Artes, segundo ele o ambiente é excelente pois aproxima os artistas dos turistas, uma vez que este espaço insere-se num bairro muito visitado por todos que passam na cidade.

Outro espaço visitado foi à Casa de Nhozinho, museu situado em um casarão histórico que trás no seu acervo vários elementos ligados ao fazer tradicional do povo maranhense.



Figura 2 – acervo Casa de Nhozinho.

A imagem acima mostra-nos uma escultura do artesão Antônio Bruno Pinto Nogueira (1904-1974), conhecido como Nhozinho, grande representante da cultura popular maranhense.

O Centro de criatividade Odylo Costa Filho (CCOCF) é um espaço que abriga diferentes linguagens artísticas, com ambientes específicos para a dança, uma biblioteca com um acervo de autores maranhenses, laboratórios para diversas oficinas, um teatro (Teatro Alcione de Nazaré).



Figura 3 – Centro de Criatividade Odylo Costa Filho

Segundo a coordenadora do Teatro Alcione de Nazaré, o objetivo principal desse teatro é ser mais uma opção para artistas locais, para apresentações de projetos culturais, de escolas, visando oferecer a comunidade bons espetáculos durante todo o ano. Além do teatro o centro ainda conta com espaços para o cinema e exposições.

O ultimo espaço visitado antes da escrita desse artigo foi o Centro Mandingueiros do Amanhã, que é uma associação voltada para a promoção da cidadania, através da oferta de oficinas de capoeira e demais manifestações afro-brasileiras. Abaixo, a foto de alguns dos instrumentos que são utilizados pelos participantes das oficinas.



Figura 4 - Centro Mandingueiros do Amanhã

5. RESULTADOS PARCIAIS

Conclui-se que, ainda há muitos espaços e artistas maranhenses atuantes no bairro da Praia Grande, que precisam ser conhecidos e apoiados, é importante registrar e divulgar principalmente para nossos estudantes. Aprender que a cultura faz parte da nossa história, nossa identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

CANCLINE, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 1997.

CORREA, Alexandre Fernandes. **Vilas, Parques, Bairros e Terreiros: Novos Patrimônios na Cena das Políticas Culturais de São Paulo e São Luís.** São Luís. EDUFMA. 2003.

FERRETI, Sergio Figueiredo (org.). **Tambor de crioula: ritual e espetáculo.** São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000.

LÜDKE, M ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 6ª Reimpressão. São Paulo: EPU, 2001.

MARTINS, Ananias Alves. **Carnavais de São Luis: tradição e mudança.** São Luís: SANLUIZ, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: Orientação sexual.** – Temas transversais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NETO, Américo Azevedo. **Bumba meu boi no Maranhão.** São Luís: Alumar, 1997.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Ritmos da Identidade: mestiçagens e sincretismo na cultura do Maranhão.**São Luís: SEIR/FAPEMA/EDUFMA, 2007.

O LUGAR DO ENSINO DE ARTE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A. T. Silva

Instituto Federal de Alagoas - Campus Penedo
almir.silva@ifal.edu.br

RESUMO

O artigo apresenta algumas reflexões sobre o ensino de Arte na Educação Básica no Brasil. O texto pontua vários estudos existentes sobre a educação, as modalidades de educação, incluindo-se a educação formal e as especificações das áreas que compõem o universo educacional como “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. O texto mostra como essa área foi inserida no cotidiano escolar com base em documentos oficiais. Assim, foram pesquisadas as Reformas Educacionais com o objetivo de encontrar o tratamento dado a essa área e mostrar as contribuições da legislação quanto ao objeto em estudo. As Reformas Educacionais abordadas nesse texto estão acompanhadas com seus referidos decretos, respectivas datas de aprovação, artigos e parágrafos que tratam do ensino de Arte. Nas Reformas Educacionais Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávea Correa, Carlos Maximiliano, Francisco Campos e Gustavo Capanema foram encontradas referências para a área artística na educação. Como se isso não bastasse, o texto mostra as leis que também contribuíram com referências sobre o ensino de Arte, como as Leis de n^{os}. 4.024/61, 5.692/71, 9.394/96, 10.639/03, 11.645/08 e 11.769/08 com suas respectivas datas de aprovação, artigos e parágrafos. A partir desses dados foram realizadas análises e reflexões para se chegar às considerações finais e confirmar a existência de estudos, debates e sanção de leis para a inserção e permanência do ensino de Arte na Educação Básica.

Palavras-chave: ensino de arte, reformas educacionais, leis, educação brasileira.

1 . INTRODUÇÃO

Na educação brasileira são realizados muitos estudos quanto à história da educação, filosofia da educação, didática, metodologia, currículo e projetos a serem desenvolvidos com os alunos com relação ao construtivismo, à interdisciplinaridade e à transversalidade.

Outra questão sobre a educação são as modalidades na qual ela pode ser desenvolvida, incluindo-se a educação formal, não formal e informal.

A educação formal é o ensino formalizado em instituições públicas, privadas e presencial. O ensino é teórico e com algumas aulas práticas dependendo da especificidade da disciplina e curso. Exige-se um conhecimento prévio para a série em que o aluno está cursando, há o privilégio da avaliação quantitativa com emissão de certificados e títulos (SILVESTRE, 2003).

Nesse processo de educação formal, especificamente na Educação Básica, que compreende os Ensinos Fundamental e Médio, vemos várias disciplinas no currículo escolar que compõem a área das “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias” cujas orientações ao professor sobre os critérios para a seleção de conteúdos podem ser verificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Uma disciplina possui carga horária com apenas uma aula semanal na maioria das instituições de ensino no Brasil, compõe a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e é conhecida atualmente sob a nomenclatura “Arte”.

Porém, em algumas instituições a área artística no ensino consta no currículo escolar como “Arte”, noutras como “Educação Artística” ou até mesmo como “Estudo das Artes”.

A autora Ana Mae Barbosa nos seus estudos e reflexões sobre o histórico da arte-educação no Brasil dedicou-se a diferenciar “arte” de “Arte” (BARBOSA, 1995). Como em várias instituições de ensino existem essas diferentes nomenclaturas, esse detalhe nos orientará nessa busca sobre a atenção dada a essa área no processo de tramitação e sanção às leis que regem a educação brasileira.

2 . REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O ideário Republicano Brasileiro, baseado no positivismo de Augusto Comte, cujas ideias valorizavam as ciências capazes de superar os mitos e a metafísica, levou os intelectuais e educadores profissionais a criarem as Reformas Educacionais numa tentativa de solucionar os problemas da Educação.

Inicialmente, podemos abordar as Reformas Educacionais na busca ao tratamento dado às atividades artísticas desde a época da Primeira República no Brasil até aos dias atuais para compreender a situação da referida disciplina.

2.1. A Reforma Educacional Benjamin Constant

Essa Reforma foi criada no governo do general Manoel Deodoro da Fonseca, por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, no qual, o ensino das escolas primárias de 1º e 2º graus abrangia três cursos: *Desenho*, *Elementos de Música*, *Trabalhos Manuais* e *Trabalhos de Agulha*, sendo esses últimos para os meninos e meninas, respectivamente.

A seleção de várias atividades está contida nessa Reforma a ser desenvolvida pelo professor na sala de aula. Ao mesmo tempo pode ser verificado que há cento e vinte anos já se enfatizavam as atividades artísticas de forma prática na escola e não vemos explícito nesse decreto uma indicação para o ensino de Arte de forma contextualizada.

2.2. A Reforma Educacional Epitácio Pessoa

No governo do presidente Manuel Ferraz de Campos Sales, a Reforma Epitácio Pessoa, por meio do Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901 aprovou o Código dos Institutos Oficiais Superior e Secundário. No Art. 3º, 19º, podemos ler que cabe ao diretor “fiscalizar a observância dos programas de ensino, dando conhecimento à congregação das irregularidades que notar” e enquanto competência à congregação, no Art. 23, 1º, cabe “aprovar os programas de ensino, podendo modifica-los”.

O Art. 137 desse Decreto ainda determina que “cada lente ou professor ou quem os estiver substituindo será obrigado a apresentar na sessão de abertura dos trabalhos, para ser aprovado, o programa do ensino de sua cadeira ou aula, dividido em partes ou artigos distintos”.

Porém, no Art. 143 consta que “os programas aprovados em um anno poderão servir para os annos seguintes, si a congregação, por si ou por proposta dos respectivos autores, não julgar necessario alterá-los”.

Desse modo, pode-se aludir que nos artigos citados os programas de ensino devem ser elaborados pelos professores ao assumirem as disciplinas, devendo apresentá-los no início de seu trabalho, enquanto que ao final do ano poderiam servir de base para os anos seguintes, com ou sem alteração, ficando a responsabilidade sobre cada professor.

2.3. A Reforma Educacional Rivadávia Correa

Após dez anos da Reforma Epitácio Pessoa foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 conhecida como Reforma Rivadávia da Cunha Correa no governo do marechal Hermes Rodrigues da Fonseca.

O Art. 6º dessa Reforma determina o seguinte: “Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de character pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias”.

Quando nos referimos ao ensino de Arte, isso nos leva a pensar também no seu currículo na educação e percebemos que estamos diante de uma questão a ser resolvida: em virtude da autonomia conferida aos institutos na organização dos programas de seus cursos, o ensino dessa área seria desenvolvido de forma prática, teórica ou teórico-prática? O que se verifica nesse artigo é uma completa autonomia didática na seleção dos programas dos cursos pelas instituições de ensino. O problema se agrava mais visto que na época não existiam cursos superiores de Licenciatura em Arte no Brasil, o que de todo modo, inviabilizava a formação teórica daqueles que assumissem essa área e fundamentasse se o seu ensino seria prático, teórico ou teórico-prático, condição necessária para a seleção de conteúdos para essa disciplina na educação brasileira.

2.4. A Reforma Educacional Carlos Maximiliano

Outras mudanças verificadas ainda no século XX para o ensino de Arte constam na Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 no governo de Wenceslau Bráz, que reorganiza o Ensino Secundário e Superior. O Art. 37, b, determina ao professor “a elaboração do programa de seu curso, a fim de ser aprovado pela Congregação 30 dias antes da abertura das aulas”. Porém, é necessário analisar o que está disposto também no Art. 165, onde se pode ler o seguinte:

A nota obtida em exame de Desenho visa apenas estimular os estudantes, não influe para a passagem do alumno para o ano imediato; basta-lhes, para a promoção, exhibir attestado de frequencia, subscripto pelo professor, na fôrma e sob as condições prescriptas pelo Regimento Interno.

A inclusão desse artigo pode induzir à interpretação que “Arte não reprova ou não deve reprovar”. O objetivo da educação e das disciplinas não é a reprovação dos alunos, no entanto, esse tratamento diferenciado para *Desenho* com relação às outras disciplinas do currículo escolar, em que são atribuídas notas durante o ano letivo para a aprovação dos alunos, leva-nos a refletir o porquê da não atribuição de notas para *Desenho*.

Essa Reforma também define as matérias indispensáveis para o exame vestibular, como se pode verificar no Art. 166, que estabelece:

As materias que constituem o curso gymnasial indispensavel para a inscripção para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, Historia do Brazil, Historia Universal, Physica e Chimica e Historia Natural.

Com essa reforma podemos levantar algumas questões: a atribuição de notas valoriza ou não uma área? Será que diferenciar a disciplina *Desenho* no seu processo de ensino, avaliação, resultados e não ser incluída entre as que são exigidas para o exame vestibular pode contribuir para o seu desapareço pela sociedade? Essas são indagações levantadas a partir da leitura à Reforma Carlos Maximiliano numa busca para se entender como o ensino de Arte foi sendo discutido na história da educação e inserido na legislação educacional brasileira.

2.5. A Reforma Educacional Francisco Campos

Essa Reforma através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, aprovada no governo de Getúlio Vargas regulamenta o Ensino Secundário em dois cursos seriados: curso Fundamental (cinco anos) e curso Complementar (dois anos).

Para o curso Fundamental, o Art. 3º determina o ensino de *Desenho* da 1ª a 5ª série, enquanto que, o ensino de *Música (canto orfeônico)* apenas da 1ª a 3ª série; no curso Complementar, os Arts. 4º e 7º mostram que a disciplina *Desenho* faz parte apenas da 2ª série para os cursos de Engenharia ou Arquitetura.

É necessário salientar o que está disposto no Art. 39, que determina:

Será considerado aprovado na última série, ou promovido à série seguinte, o aluno que obtiver:

- a) nota final igual ou superior a três em cada disciplina;
- b) média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas da série.

§ 1º A nota final em uma disciplina será a média das três notas finais de trabalhos escolares, provas parciais e prova final.

§ 2º A nota final em Desenho será apurada pela média das notas obtidas em todos os trabalhos propostos durante o ano letivo. (grifo do autor)

Nessa Reforma fica estabelecida a atribuição de notas como um critério para aprovação do aluno na referida disciplina. Na aprovação dessa reforma com seus artigos que tratam das atividades de Desenho, vemos um critério estabelecido pela legislação para essa disciplina no seu processo de desenvolvimento durante o ano letivo.

2.6. A Reforma Educacional Gustavo Capanema

A Reforma Gustavo Capanema recebeu o nome de Leis Orgânicas de Ensino e foi composta por Decretos-lei durante o Estado Novo no governo de Getúlio Vargas, que criaram e regulamentaram o Ensino Secundário, o SENAI, o Ensino Industrial e o SENAC.

O Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, em seu Art. 2º regulamenta o Ensino Secundário dividindo-o em curso Ginásial (quatro anos) e cursos Clássico e Científico (três anos) a serem ministrados nos Ginásios e Colégios.

Nesse Decreto-lei, em seu Art. 10 fica determinada a presença da área de “Artes” no curso Ginásial, na qual serão desenvolvidas as atividades de *Desenho* e *Canto Orfeônico* da 1ª a 4ª série e *Trabalhos Manuais* na 1ª e 2ª série.

No Art. 15 verificamos que as atividades de *Canto Orfeônico* e *Trabalhos Manuais* foram suprimidas dos cursos Clássico e Científico, permitindo apenas a disciplina *Desenho* na 2ª e 3ª série do curso Científico.

Quanto às atividades a serem desenvolvidas em *Desenho*, o Art. 18 determina que “os programas da disciplina serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais”, em seguida, esclarece no mesmo Art. 18, parágrafo único, que “os programas de que trata o presente artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação, que os expedirá”.

Como o objeto de estudo refere-se ao ensino de Arte, ao verificar que as aulas de canto orfeônico e trabalhos manuais foram suprimidas de alguns cursos supracitados, a ausência dessas aulas nos cursos volta a ser questões de reflexões para um professor de Arte e de Música, pois qual formação artística seria desenvolvida na população brasileira? E quando nos referimos à *formação artística*, entendamos não especificamente a formação de uma população brasileira como artistas, mas uma formação de apreciadores para a arte e para a música.

Essa reforma data do ano de 1942 e dezenove anos depois temos a primeira Lei de Diretrizes e Bases que regulamenta a educação brasileira e também traz referências sobre o nosso objeto de estudo – o ensino de Arte.

2.7. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961

Uma das ações voltadas para a inclusão de atividades relacionadas à Arte na Educação Básica provém da Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada no governo de João Goulart, na qual se pode ler no Art. 26 que “o ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais” e no seu parágrafo único podemos ler que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”; já no Art. 38, inciso IV, a Lei especifica que “na organização de ensino de grau médio serão observadas as atividades complementares de iniciação artística”. (grifo do autor)

A Lei informa que a iniciação artística é uma *atividade complementar* a ser desenvolvida na escola, além disso, quais seriam as atividades adequadas ao sexo, à idade e complementares de iniciação artística? Essas perguntas são formuladas sobre essa lei visto que nessa época ainda não tinham sido elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Essas indagações são os primeiros passos para se repensar e selecionar conteúdos para o currículo do ensino de Arte, ao mesmo tempo, percebemos a urgência de se incluir atividades artísticas como uma disciplina regular e obrigatória e não apenas como uma atividade complementar.

2.8. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

No governo de Emílio G. Médici foi aprovada a Lei nº 5.692/71 que inclui a área de Educação Artística na Educação Básica como consta no Art. 7º que determina: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, [...]”. (grifo do autor)

Após dez anos da aprovação da Lei nº 4.024 e após uma reflexão para enfatizar o ensino de Arte de forma obrigatória e não apenas como atividades complementares, a Lei nº 5.692 é mais específica no tratamento dado a essa área ao criar a nomenclatura “Educação Artística”, evidenciar a sua obrigatoriedade e quais estabelecimentos devem ofertá-la.

2.9. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso trata dos currículos na Educação Básica em seu Art. 26, a saber:

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Essa Lei é mais específica quanto ao ensino de Arte como se pode conferir no Art. 26, parágrafo 2º, onde fica claro que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (grifo do autor)

Essa Lei determina a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica e os currículos das disciplinas devem ter relações com as características regionais e locais da sociedade. O artigo 26 dessa Lei refere-se ao currículo e questões relativas aos conteúdos a serem lecionados devem ser respeitadas as características da região. Abordar o ensino de Arte na educação nos leva imediatamente a pensar na questão de seu currículo e conteúdos devido as relações tão intrínsecas, porém essa situação cabe às orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.

2.10. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Essa Lei foi aprovada no governo de Luis Inácio “Lula” da Silva modificando a Lei nº 9.394/96 que passou a vigorar com o acréscimo deste novo artigo, especificado como 26-A, que diz: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

Esse novo artigo possui dois parágrafos, a saber:

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (grifo do autor)

O que se pode refletir acerca do que está especificado na Lei nº 10.639 é a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira, que devem ser lecionados, em especial, na área de Educação Artística, dentre outras disciplinas. Vemos assim uma posição satisfatória com a aprovação desse novo artigo e seus parágrafos. Podemos refletir também que com essa lei temos mais

uma ênfase ao ensino dessa disciplina de forma contextualizada, pelo fato da formação do povo brasileiro ser resultante da miscigenação. Desse modo, é necessário o estudo sobre as manifestações artísticas e culturais dos africanos e afro-descendentes e a sua contribuição na formação do povo brasileiro.

2.11. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008

A aprovação dessa lei altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que já foi modificada pela Lei nº 10.639/03 ao incluir a Cultura Afro-brasileira no Art. 26-A e parágrafos 1º e 2º (anteriormente citados).

A Lei nº 9.394/96 não incluía a Cultura Afro-brasileira, que só foi contemplada através da Lei nº 10.639/03. Porém, no que se refere especificamente ao ensino de Arte, a cultura dos povos que habitavam e ainda habitam esta terra, a cultura dos nossos nativos, as manifestações artísticas dos indígenas brasileiros passaram a ser enfatizadas tardiamente pela legislação na educação através do ensino de Arte, como se vê na nova redação ao Art. 26-A na Lei nº 11.645/08: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Os dois parágrafos desse artigo também foram acrescentados com a cultura indígena brasileira e redigidos da seguinte forma:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A Lei nº 11.645/08 incluiu a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena brasileira a serem ministradas em especial através da área de Educação Artística, dentre outras disciplinas. Porém, a partir da Lei nº 4.024/61 até a Lei nº 11.645/08 vimos questões referentes ao ensino de Arte de uma forma mais abrangente e à cultura afro-brasileira e indígena brasileira.

2.12. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008

A Lei nº 11.769 foi sancionada no governo de Luis Inácio “Lula” da Silva, alterando o Art. 26 da Lei nº 9.394/96 ao acrescentar o parágrafo 6º que estabelece: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Com a aprovação dessa Lei, os conteúdos de Música, agora como conteúdo obrigatório também devem ser lecionados no ensino de Arte e somando essa lei às outras já analisadas, juntamente às reformas educacionais vemos que elas constituem um documento oficial para o ensino de Arte no currículo da Educação Básica.

3 . ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Vimos que a seleção de várias atividades para o ensino de Arte está contida na Reforma Educacional Benjamin Constant a ser desenvolvida pelo professor na sala de aula. Ao mesmo tempo pode ser verificado que há cento e vinte anos, analisando as atividades constantes dessa reforma, as atividades artísticas eram realizadas de forma prática na escola, porém não vemos explícito nesse decreto uma

indicação para o ensino de Arte de forma contextualizada. Ao mencionar a contextualização, esse é um ponto de vista atual no tratamento dado ao ensino de forma contextualizada, o que não implica determinar, nessa análise, que o ensino de Arte à época de aprovação dessa reforma seria precário.

Na Reforma Educacional Epitácio Pessoa, pode-se aludir que nos artigos citados os programas de ensino seriam elaborados pelos professores ao assumirem as disciplinas, devendo apresentá-los no início de seu trabalho, enquanto que ao final do ano poderiam servir de base para os anos seguintes, com ou sem alteração, ficando a responsabilidade sobre cada professor. Somando-se à Reforma Educacional Rivadávia Correa, quando nos referimos ao ensino de Arte, isso nos leva a pensar também no seu currículo na educação e percebemos que estamos diante de uma questão a ser resolvida, não necessariamente pelas Reformas, mas que devemos também levar em consideração: o ensino dessa área seria desenvolvido de forma prática, teórica ou teórico-prática? O que se verifica nesse artigo é uma completa autonomia didática na seleção dos programas dos cursos pelas instituições de ensino. O problema se agrava ainda mais visto que na época não existiam cursos superiores de Licenciatura em Arte no Brasil, o que de todo modo, inviabilizava a formação teórica daqueles que assumissem essa área e fundamentasse se o seu ensino seria prático, teórico ou teórico-prático, condição necessária para a seleção de conteúdos para essa disciplina na educação brasileira.

Com a Reforma Educacional Carlos Maximiliano podemos levantar algumas questões: a atribuição de notas valoriza ou não uma área? Será que diferenciar a disciplina *Desenho* no seu processo de ensino, avaliação, resultados e não ser incluída entre as que são exigidas para o exame vestibular pode contribuir para o seu desapareço pela sociedade? Essas são indagações levantadas a partir da leitura à Reforma Carlos Maximiliano numa busca para se entender como o ensino de Arte foi sendo discutido e inserido na legislação educacional brasileira.

Na Reforma Educacional Francisco Campos fica estabelecida a atribuição de notas como um critério para aprovação do aluno na disciplina *Desenho*. Na aprovação dessa reforma com seus artigos que tratam das atividades de desenho, vemos um critério estabelecido pela legislação a essa disciplina no seu processo de desenvolvimento durante o ano letivo.

Como o objeto de estudo refere-se ao ensino de Arte, ao verificar na Reforma Educacional Gustavo Capanema que as aulas de canto orfeônico e trabalhos manuais foram suprimidas dos cursos Clássico e Científico, a ausência dessas aulas volta a ser uma questão de reflexão para o professor de Arte e de Música, pois qual formação artística seria desenvolvida na população brasileira? Mais uma vez enfatizamos que quando nos referimos à *formação artística*, precisamos entender que especificamente não nos referimos à formação de artistas através das aulas de Arte, mas uma formação como apreciadores, como formação de público para a Arte e para a Música.

Na primeira LDB, Lei nº 4024/61 vimos que a iniciação artística era uma atividade complementar a ser desenvolvida na escola. Após dez anos da aprovação da Lei nº 4.024/61 e após uma reflexão sobre um aspecto positivo ao se enfatizar o ensino de Arte de forma obrigatória e não apenas como atividades complementares, a Lei nº 5.692/71 é mais específica no tratamento dado a essa área ao criar a nomenclatura “Educação Artística”, evidenciar a sua obrigatoriedade e quais os estabelecimentos devem ofertá-la.

A partir da nova LDB, Lei nº 9.394/96 verificamos que fica mais evidente a questão da contextualização no ensino de Arte. Essa Lei determina que os currículos das disciplinas devem ter relações com as características regionais e locais da sociedade e a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica. O artigo 26 dessa Lei refere-se ao currículo. Quanto às questões relativas aos conteúdos a serem lecionados devem ser respeitadas as características de cada região, e essa situação pode ser solucionada através das orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.

O que podemos analisar acerca do que está especificado na Lei nº 10.639/03 é a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira, que devem ser lecionados, em especial, na área de Educação Artística, dentre outras disciplinas. Vemos assim uma posição satisfatória com a aprovação dessa lei. Podemos refletir que o ensino dessa disciplina passa a ser mais contextualizado em virtude de nossa população ser uma miscigenação numa ênfase dada às manifestações artísticas e culturais dos africanos e afro-descendentes e sua contribuição na formação do povo brasileiro.

A Lei nº 11.645/08 incluiu a História e Cultura Indígena brasileira junto à Afro-brasileira a serem ministradas também através da área de Educação Artística. A partir da Lei nº 4.024/61 até a Lei nº 11.645/08 vimos questões referentes ao ensino de Arte de uma forma mais abrangente e à cultura afro-brasileira e indígena brasileira. Com a aprovação da Lei nº 11.769/08 ao estabelecer que os conteúdos de Música são obrigatórios, mas não exclusivos no ensino de Arte, essa determinação nos leva a indagar sobre a ausência de leis que também incluam de uma forma mais explícita e obrigatória os conteúdos das outras linguagens artísticas como a Dança e o Teatro, já que temos muitos profissionais graduados nessas especificidades.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias ações foram estabelecidas para a presença de atividades artísticas na educação brasileira, inicialmente, de natureza complementar e posteriormente como obrigatoriedade; de forma prática antes, contextualizada depois, e quanto a esse aspecto, atualmente a questão da contextualização é primordial para o ensino não somente quando se refere à Arte como às outras disciplinas. Essa pesquisa foi realizada tomando como referência o período a partir da Primeira República no Brasil, concentrando-se inicialmente nas Reformas Educacionais. Vimos, então, que o conjunto dessas medidas e de todas as reformas, aos poucos, vão se somando para uma maior atenção sobre essa área na educação brasileira.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, da nova LDB nº 9.394/96 e suas reformas posteriores ao criarem artigos que contemplavam a iniciação artística, a Educação Artística, o ensino de Arte, a Cultura Afro-brasileira, Indígena brasileira e a Música na Educação Básica, essa área passou a ter mais visibilidade no currículo escolar.

Desse modo, temos confirmadas várias ações constantes na legislação educacional brasileira direcionadas à Arte. Esses dados nos proporcionam a satisfação e nos possibilitam o direito de confirmar que o ensino de Arte ocupa um lugar específico na Educação Básica, cujas informações devem ser de conhecimento, principalmente, de cada professor de Arte para que possamos ter fundamentos e argumentos idôneos para promover e defender a nossa área e profissão.

5 . REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 19 out 2009.

_____. Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901. CLBR - Coleção de Leis do Brasil, Poder Executivo, RJ, 31, dez. 1901, v.001, p.1, c.1. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=60451&titulo=DEC%203890%20de%202001/01/1901%20-%20DECRETO>. Acesso em: 19 out 2009.

- _____. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. CLBR - Coleção de Leis do Brasil, Poder Executivo, RJ, 31, dez. 1911, v.001, p.492, c.1. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=58698&titulo=DEC%208659%20de%2005/04/1911%20%20-%20DECRETO>> . Acesso em: 19 out 2009.
- _____. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. CLBR - Coleção de Leis do Brasil, Poder Executivo, RJ, 31, dez. 1915, v.002, p.1107, c.1. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=52597&titulo=DEC%2011530%20de%2018/03/1915%20%20-%20DECRETO>>. Acesso em: 19 out 2009.
- _____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 26 out 2009.
- _____. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, DF, 20, ago. 1985. Seção 1, p.12178. Disponível em:
<<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=441959&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 01 nov 2009.
- _____. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, RJ, 05, jan. 1939. Seção 1, p.277. Disponível em:
<<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=350741&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 01 nov 2009.
- _____. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em:
<<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 26 out 2009.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27, dez. 1961. Col.1, p.11429. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=102346&titulo=LEI%204024%20de%2020/12/1961%20%20-%20LEI%20ORDINÁRIA>>. Acesso em: 12 out 2009.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12, ago. 1971. Col.1, p.6377. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=102368&titulo=LEI%205692%20de%2011/08/1971%20%20-%20LEI%20ORDINÁRIA>>. Acesso em: 12 out 2009.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23, dez. 1996. Col.1, p.27833. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=102480&titulo=LEI%209394%20de%2020/12/1996%20%20-%20LEI%20ORDINÁRIA>>. Acesso em: 12 out 2009.
- _____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10, jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 out 2009.
- _____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11, mar. 2008. Seção 1, p.1. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=256903&titulo=LEI%2011645%20de%2010/03/2008%20%20-%20LEI%20ORDINÁRIA>>. Acesso em: 27 out 2009.
- _____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19, ago. 2008. Col.1, p.1. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=257518&titulo=LEI%2011769%20de%2018/08/2008%20%20-%20LEI%20ORDINÁRIA>>. Acesso em: 12 out 2009.

_____. Resolução nº 20, de 24 de maio de 2005. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, DF, 25, mai. 2005. Seção 1, p.6. Disponível em: <<http://abrelivros.publier.com.br/abrelivros/texto.asp?id=1249>>. Acesso em: 01 nov 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v.1.

_____. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília : MEC ; SEMTEC, 2002. 244 p. [PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais].

SILVESTRE, Carlos Alberto. **Educação/Formação de Adultos**. Instituto Piaget, 2003. p.46-60.

O RISO NATURAL: PELO PALHAÇO DE HOSPITAL

Sarah Costa Jorge

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza
sarah.jorge@yahoo.com.br

RESUMO

O Palhaço dentro do Hospital se dirige ao que está saudável na criança ou no adulto hospitalizado. Na sua naturalidade o palhaço é singelo, não tem medo de se expor, é simples e natural. Com uma realidade diferenciada, ele encontra nas possibilidades existentes no ambiente hospital, uma maneira simplória de enxergar: a vida e morte, a tristeza e a alegria; construindo a cada jogo uma possibilidade diferente para lidar com essas dualidades. O Riso Natural acontece através dessa visão do palhaço, a sua maneira de enxergar as situações o torna demasiado humano. Esse é o riso que acontece de forma inesperada em um local não óbvio – o hospital. E ele se enquadra no - *mecanismos de inserção*, utilizado pelo palhaço para adentrar o ambiente hospitalar. Este trabalho aborda as reflexões iniciais de uma pesquisa que pretende investigar os mecanismos utilizados por esse tipo de palhaço dentro do hospital, abrangendo também a compreensão das características específicas do *Palhaço de Hospital*. O Estudo será realizado com o projeto Risoterapeutas de Plantão, no Hospital Geral de Fortaleza no período de sete semestres.

Palavras-chave: Doutor Palhaço, Palhaço no Hospital, Clown, Riso

1. INTRODUÇÃO

Quais são os mecanismos utilizados para que *o riso* aconteça através da atuação de um palhaço, dentro de um hospital? Existe algo mecânico utilizado para obter para esse resultado? Até que ponto, o domínio cênico pode ser útil, para um ator que faz esse trabalho? A primeira vez que vi a atuação de um Palhaço dentro do hospital, uma confusão de sentimentos e questões nasceu na minha em mim, dentre eles: surpresa, espanto, magia e alegria, mas aquelas sensações pareciam impossíveis de existir dentro de um hospital. De fato, a presença de um palhaço ali, traz um espanto cômico, torna-se difícil de compreender, pois esse palhaço não se situa no exagero, e muito menos no sisudo e sério, o que seria comum no ambiente hospitalar, ele permanece no meio termo, respeitando o espaço de cada um, e mesmo assim usando todos os seus artifícios com maestria.

São muitos os questionamentos sobre o Palhaço de hospital, estou buscando essas respostas através de experimentos, leituras e observações dentro do Projeto Risoterapeutas de Plantão que atende crianças e adultos no Hospital Geral de Fortaleza. No entanto, não pretendo, estabelecer fórmulas ou mecanismos completos para ação de um Palhaço dentro do hospital, a minha investigação, pretende encontrar mecanismos possíveis que possam trazer os efeitos desejados, ou seja, estabelecer um “norte” que possa auxiliar o trabalho dos atores/palhaços do Projeto Risoterapeutas de Plantão, e também de outros artistas.

O Riso natural faz parte de um dos mecanismos de inserção que o palhaço utiliza para adentrar o ambiente hospitalar. Ele acontece desde o momento que o palhaço chega ao hospital. Este é o Riso que para nós, pode ser visto como algo novo no meio hospitalar, pois surge com o objetivo de regenerar a força e a esperança de cada paciente hospitalizado.

2. O RISO NATURAL - PELO PALHAÇO DE HOSPITAL

Estamos imersos em uma sociedade onde o Riso é bem vindo em todos os lugares, em meios publicitários, na televisão ou no teatro, em ambientes formais ou em casa, na praça ou hospital; ele sempre traz uma sensação diferente, seja qual for o motivo que tenha o feito surgir. Pode ser sarcástico, agressivo, amigável, irônico, ambíguo, ambivalente, universal, regenerador etc. Suas virtudes terapêuticas são comprovadas cientificamente, seu poder transformador nem precisa ter comprovação científica para que seja aceito, ele trabalha com o individual, mexe com o que há de mais escondido em cada um; é coletivo, aceito em todos os lugares, é universal.

O Riso pode surgir de formas e motivos variados, muitas vezes ele é simplesmente algo natural. As suas funções e tipologias vêm sendo estudadas há anos, por várias áreas do conhecimento. Existem lendas antigas, onde estudiosos e filósofos atribuíam a criação do universo ao Riso, ou melhor, a uma enorme gargalhada; a história diz que a entidade maior, foi atribuída de uma crise de riso, por um motivo não especificado, assim em meio à crise, de gargalhadas em gargalhadas ela cria o universo e os seres. George Minois em seu livro *História do Riso e do Escárnio* cita um trecho de uma dessas lendas.

“Tendo rido Deus, nasceram os sete deuses que governam o mundo... Quando ele gargalhou, fez-se a luz... Ele gargalhou pela segunda vez tudo era água. Na terceira gargalhada, apareceu Hermes; na quarta, a geração; na quinta, o destino; na sexta, o tempo. Depois, pouco antes do sétimo riso, Deus inspira profundamente, mas ele ri tanto que chora, e de suas lágrimas nasce à alma.”
(MINOIS, p.21, 2003)

George Minois, depois de citar o exemplo, observa a natureza mítica que envolve o riso. Ele também fala da proximidade existente entre o riso e as lágrimas "... Deus inspira profundamente, mas ele ri tanto que chora, e de suas lágrimas nasce à alma.", que faz uma ponte com a alma humana, daqui se originaria a força regeneradora do riso. Tudo está entrelaçado, as lágrimas e o riso fazem parte da alma do ser humano.

Exatamente como o Riso, e por que não junto com ele, o palhaço, sempre esteve em todas as culturas, e em cada uma delas se colocou de forma diferente. Nos rituais sagrados, por exemplo, o riso era utilizado como uma arma para expulsar o medo da morte, alguns "homens" colocavam máscaras estranhas, gritavam e faziam uma dança exagerada, provocavam assim o medo, e por isso, o riso. Em várias outras culturas, pode-se encontrar também, rituais onde as pessoas imitavam cegos, leprosos, aleijados físicos e morais, traziam muitas gargalhadas, ou seja, ridicularizavam a doença. Esses palhaços antigos, já tinham percebido que o segredo era não levar o medo a sério e usavam o riso como uma arma potente contra ele.

O Palhaço que está no hospital, como todo palhaço, causa medo e encantamento, muda a realidade, pois concilia dentro dele o que é trágico e o que é cômico. Quebra a rotina hospitalar, muda a lógica pré-estabelecida. A sua busca não é desordenar a realidade, mais sim, reinventá-la, transformá-la em algo novo e melhor. A sua presença ali, gera espanto, surpresa e até medo, e por isso traz o riso, que chega ao paciente - como um "balde de água fria", na tentativa de fazê-lo perceber a simplicidade da vida.

A principal função do riso é nos recolocar diante da nossa mais pura essência: somos animais. Nem deuses, nem semideuses, meras bestas tontas que comem, bebem, amam e lutam desesperadamente para sobreviver. A consciência disso é que nos faz únicos, humanos. (CASTRO, 2005, p. 15)

Alice Viveiro de Castro, em seu livro, *O Elogio da Bobagem*, afirma que a principal função social do riso, é mostrar para cada um de nós, o quão humanos somos. Então o palhaço surge nos hospitais, como a figura que mais sabe aceitar e mostrar toda a sua humanidade, toda sua dor e naturalidade. Ele não esconde nada, é verdadeiro ao ponto de expor seus erros e defeitos. Por isso ganha rápido a confiança dos pacientes hospitalizados, por que brinca com a dor, com o defeito, e com muito respeito, transforma muitas vezes a lágrima em riso.

O Médico, figura que nos lembra: saúde e seriedade, que trabalha diretamente com o bem estar do ser humano - promove a cura - diagnosticando e prevenindo doenças que podem ameaçar a vida. O Palhaço, um ser diferente, que através de uma máscara, adquire uma condição "especial" de existência, máscara essa, que fugindo do seu significado padrão, não esconde nada, pelo contrário, revela tudo que existe de mais oculto no ser humano que a usa, esse ser que enxerga o mundo às avessas, estabelece por onde passa uma atmosfera de transformação. Faremos agora uma inversão de papéis, ou seria uma junção?

O Palhaço se transforma em "médico", e utiliza-se do ar respeitoso da profissão, para entrar no hospital. Os papéis se unem e cenas simétricas acontecem ao olhar do paciente: o primeiro médico faz sua visita matinal e suas observações diárias com muita seriedade, seguindo com rigor os padrões da ética; minutos depois chega, outra pessoa, também apresentado-se como médico e vestindo-se como tal, faz observações e prescreve receitas infalíveis, porém, o segundo "médico" é bobó, usa roupas

estranhas, tropeça em tudo e ainda usa um nariz vermelho. Rimos do palhaço que está no hospital, por que percebemos nele um “mundo às avessas”.

È assim que rimos do réu que dá uma lição de moral no juiz, da criança que pretende dar lição aos pais, enfim daquilo que se classifique sob a rubrica do “mundo às avessas. (BERGSON, 2004. p.70)

Bérgson afirma que rimos de tudo que pode ser classificado como contrário ou oposto – o mundo às avessas. Quando o palhaço utiliza a figura do médico, ele usa este mecanismo, que pode, em parte, enquadrar-se como um mecanismo de *Inversão*, que segundo o filósofo, trata-se da troca de papéis e de uma situação que se volta contra quem a criou. A diferença, neste caso, é que essa situação não se volta contra ninguém, e a inversão de papeis acontece juntamente com uma união dos mesmos. Este mecanismo troca a lógica habitual das coisas, das situações, dos padrões e normas estabelecidas pela sociedade.

Esse palhaço que freqüenta o hospital estabelece uma transformação, e o riso que ele traz para aquele ambiente, pode ser entendido como um Riso diferenciado, já que todos os pontos colocados ali não são favoráveis para que ele aconteça, chamarei esse riso de: *Riso natural*.

O Riso natural pode ser equiparado, ao *riso universal*, que é encontrado, nas manifestações populares, onde as lógicas funcionam ao contrário, e ocorre uma recusa do poder instituído. O palhaço traz para o hospital, esse riso que aparece através de sua visão simples da vida e das situações, é um riso que tem consciência da sua força, é regenerador, transforma e abstrai.

Esse Riso, quando estabelecido, não agride; ele muda, momentaneamente, a visão do paciente; transporta-o para uma realidade paralela bem mais divertida, porém, não nega a realidade hospitalar com todos os seus percalços e dores, pelo contrário trabalha com essa realidade; mostrando que tudo pode ter outro significado se for olhado com naturalidade e pureza.

Esse riso natural pode partir de qualquer coisa e tornar-se qualquer coisa, ele busca a simplicidade, é subversor de sentimentos e chegou ao hospital para cumprir um papel importantíssimo – cuidar do que está saudável. Muito inteligente, o palhaço, usa como *mecanismos de inserção*, a figura do médico, para adentrar a realidade hospitalar. O médico e o palhaço médico - trabalham em conjunto, cada um cumpre o seu papel, um cuida do que está doente, e o outro cultiva o que ainda está bom.

3. METODOLOGIA

Para entender, fundamentar a pesquisa pretendo através de observações, leituras, experimentos e vivências chegar às respostas sobre os questionamentos relacionados aos palhaços e seus mecanismos, como também, sobre esse Riso natural que surge junto com ele;

- ✓ Pesquisa Bibliográfica;
- ✓ Pesquisa de Campo com:
 - Atores/Palhaços do Projeto Risoterapeutas de Plantão, por meio de observações de visitas;
 - Participação no processo de formação e reciclagem dos Atores/Palhaços do Projeto Risoterapeutas de Plantão;

- Entrevistas com Atores/Palhaços do Projeto Risoterapeutas de Plantão;
- Entrevistas com psicólogos, médicos e funcionários, que possuem ligação direta com o projeto dentro do Hospital Geral de Fortaleza;
- Observação de pacientes específicos, antes e depois de receberem o atendimento dos Doutores Palhaços;
- Entrevistas com grupo de Palhaços de Hospitais, do Brasil, para trocar experiências (via e-mail);

4. TRABALHOS RELACIONADOS

Os dois livros base para a construção deste artigo foram: *A cultura Popular na idade média e no Renascimento* de **Mikhail Bakhtin**, no início deste livro, ele fala um pouco sobre a história do Riso, meu foco nele foi o riso popular, que o Bakhtin aborda profundamente; *A história do Riso e do Escárnio* de **George Minois**, esse livro possui uma grande fonte de informação sobre o Riso, foi dele que tirei informações importantíssimas sobre riso renascentista.

Para entender como funcionam os mecanismos utilizados por um doutor palhaço dentro de um hospital, venho buscando, trabalhos relacionados, confesso que, até o momento, achei poucos materiais que fizessem uma relação direta com o *Palhaço de Hospital*, dentre eles destaco, a tese de **Ana Lucia Martins Soares (Ana Achcar)**, *Palhaço de Hospital - Proposta Metodologia de Formação*, a tese aborda as características do palhaço de hospital, focando principalmente em uma investigação técnica, artística e humorística, buscando assim, uma metodologia de formação específica para esse palhaço, Ana fez sua pesquisa, através do Programa Enfermaria do Riso, coordenado por ela, na UNIRIO, no decorrer do trabalho fala sobre os tipos de palhaços dando destaque ao palhaço de hospital e logo depois entra na parte metodológica onde explica todo o processo de formação feito na Enfermaria do Riso, aqui ela traz também jogos que podem ajudar na formação desses palhaços; o livro - *O lado invisível da vida*, de **Wellington Nogueira**, fundador do grupo Doutores da Alegria, hoje, o grupo de Doutores Palhaços, mais conhecido e bem estruturado do país, no livro, ele conta um pouco sobre a história do grupo e mostra vários relatórios de visitas. Esses dois trabalhos se tornaram para mim, uma grande fonte para estudo e pesquisa teórica sobre o palhaço de hospital.

Busco relações também em: **Henri Bergson**, através do seu livro, *O riso, Ensaio sobre a significação da comicidade*, onde é questionado o riso e o risível, como também outras questões relacionadas ao riso de maneira geral; **Alice Viveiros de Castro**, com *O Elogio da bobagem*, neste livro ela traz um aparato sobre a história do palhaço durante várias fases do desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Dentre outros autores como: Dario Fo, Vitor Hugo, Sigmund Freud e Pacht Adams.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se encontra em processo inicial, por isso, não posso apresentar aqui, respostas ou conclusões, para os questionamentos que coloquei, então apresentei neste artigo, um pouco das minhas primeiras descobertas, como uma base para o que será o trabalho final. Hoje, encontro-me em processo leitura e busca de novos materiais bibliográficos, na tentativa de fundamentar o trabalho e fazer novas relações.

6. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na idade média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira, quinta edição, Aditora Hucitec Annablume, São Paulo, 2002.
- MINOIS, Georges, **História do Riso e do Escárnio**. Trad. Maria Elena O. Ortiz Assunção, São Paulo, Editora UNESP, 2003.
- BÉRGSON, Henri. **O Riso - Ensaio sobre a significação da comicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem**. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005
- NOGUEIRA, Wellington. **Doutores da Alegria – O Lado invisível da Vida**, Editora Mano, 2006.
- CASTRO, Ângela. **A arte da bobagem. Manual para o clown moderno**. Trad. De Laís Pimentel e Ângela de Castro. Publicado por Ângela de Castro e Cot. London, 1997.
- BOLOGNESI, Mario Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- MASSETTI, Morgana. **Soluções para Palhaço - Transformações na realidade hospitalar**, Editora Palas Athena, 2002.
- HUGO, Vitor. **Do grotesco e do Sublime**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998

O TEATRO SETE DE SETEMBRO: PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DA SOCIEDADE PENEDENSE

A. T. Silva¹, M. A. Neves², A. L. A. Porto³, L. C. F. Santos⁴ e V. T. Silva⁵

^{1, 2, 3, 4 e 5} Instituto Federal de Alagoas - Campus Penedo

almir.silva@ifal.edu.br –alcieni.neves@ifal.edu.br –_analuiza.porto@ifal.edu.br -

carlinhos_ferreira163@hotmail.com - val-denia30@live.com

RESUMO

O texto apresenta uma breve introdução sobre o Teatro Sete de Setembro localizado na cidade de Penedo/AL. Expõe também alguns artigos do Estatuto da Sociedade que o construiu e quais eram os seus objetivos no final do período Imperial com essa casa de espetáculos. Esse teatro foi tombado pelo Conselho Estadual de Cultura e de Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico e Natural de Alagoas e continua carente de uma política pública para cuidar de seu acervo, preservar a sua história, investir na arte teatral a ser apresentada no seu interior e continuar produzindo arte e história. A composição desse artigo surge no momento inicial de um projeto de pesquisa cujo título é “O Teatro Sete de Setembro: memória da sociedade penedense no Brasil Imperial”. O texto mostra caminhos a serem seguidos tomando como referência o posicionamento de alguns teóricos como Anne Ubersfeld e Roman Jakobson sobre o teatro e a arte teatral, o seu tempo, o espaço, o contexto histórico e as funções da linguagem para uma melhor análise e entendimento da linguagem teatral. Quanto à metodologia nessa pesquisa, dentre vários procedimentos são adotados os métodos estatístico e histórico, salientando que a pesquisa que ora se inicia não enfatiza apenas os dados quantitativos, mas também os qualitativos com referências nos estudos de Pedro Demo. Para a análise e interpretação dos dados são feitas várias perguntas e através dessas, hipóteses e reflexões são levantadas numa tentativa de se chegar a uma consideração final. A elaboração de perguntas impulsiona o pesquisador na busca de informações em fontes primárias e secundárias nos arquivos públicos. É evidente que parte da memória de uma época está prestes a se perder se não forem tomadas as devidas providências para a preservação da memória e história de uma arte, de um monumento e de uma sociedade desde a época Imperial.

Palavras-chave: teatro sete de setembro, educação, comunicação, preservação, memória.

INTRODUÇÃO

O Teatro Sete de Setembro localizado na cidade de Penedo possui mais de um século de existência. Foi o primeiro teatro construído no estado de Alagoas. Inaugurado há cento e vinte e sete anos, no dia 07 de setembro de 1884, essa data coincide com os últimos anos do período Imperial no Brasil.

Figura 1 – Teatro Sete de Setembro – Penedo/AL

Segundo Méro (1974), um grupo de cidadãos tendo como empreendedor o português Manoel Pereira Carvalho Sobrinho formou a Sociedade Phyl'harmônica Sete de Setembro em 16 de agosto de 1865, cujo objetivo era incentivar a música na região. Com o passar do tempo decidiu também incentivar as outras artes como a literatura, a dança e o teatro. Essa sociedade contribuiu para o desenvolvimento cultural da cidade sendo reconhecida por D. Pedro II que lhe concedeu o título de *'Imperial' Sociedade Phyl'harmônica Sete de Setembro* (MÉRO, 1994).

A Imperial Sociedade Phyl'harmônica não possuía sede própria e conforme Santa Rita (1965), a aprovação da planta do teatro aconteceu na Sessão da Câmara de 16 de dezembro de 1878. Foi concedida a licença para iniciar o seu alicerce na Praça de São Gonçalo, criou-se uma sociedade de ações e o início de sua construção data do ano de 1881.

A realização desse projeto teve a assinatura do arquiteto italiano Luigi Lucarini, que também contribuiu com a arquitetura na cidade de Maceió ao realizar os projetos para a construção do Teatro Deodoro, do Palácio Floriano Peixoto, do Palácio da Intendência, da Santa Casa de Misericórdia e do Tribunal de Justiça.

O Teatro Sete de Setembro foi construído em estilo predominante na época, o Neoclássico. Acima do frontão foram colocadas quatro esculturas representando as deusas Euterpe, Tália, Terpsicore e Calíope, consideradas as deusas da música, da comédia, da dança e da poesia épica e eloquência, respectivamente. Já no frontão triangular foi aplicado o escudo da Imperial Sociedade Phyl'harmônica. O seu interior foi construído em madeira com capacidade para até 400 lugares na plateia junto às galerias, possuindo também um salão nobre, palco e camarins.

Figura 2 – interior do teatro (palco)

Figura 3 – interior do teatro (plateia)

No dia de sua inauguração foi encenada “O violino do diabo”, uma adaptação do romance de próprio título pelo médico Agnelo Leite.

É necessário salientar que esse espaço físico se tornou a sede da Imperial Sociedade Phyl’armônica, como também, um local para o desenvolvimento e apresentação de espetáculos. Um centro de irradiação de cultura na cidade de Penedo tendo em vista a iniciativa de seus sócios.

A Imperial Sociedade Phyl’armônica Sete de Setembro organizou-se de tal forma que possuía um estatuto próprio e sua finalidade pode ser melhor compreendida através do seu Estatuto, Título I – Da sociedade e seus fins, Art. 2º, que estabelece:

Art. 2º - A sociedade tem por fim:

1º - O cultivo e aperfeiçoamento da arte da dança, já como esporte e exercício higiênico, já como poderoso fator de união e conagração das famílias;

2º - Proporcionar aos seus associados distrações e divertimentos por meio de reuniões familiares, bailes, etc.;

3º - Concorrer, por todos os meios ao seu alcance dentro da órbita dos seus Estatutos, para o desenvolvimento moral, intelectual e material desta cidade.

Considerando o Estatuto e a construção do Teatro, a Imperial Sociedade Phyl’armônica Sete de Setembro investia na área artística para a cidade e prezava pelo desenvolvimento moral e intelectual.

O espaço arquitetônico era utilizado para apresentações de espetáculos, assim como, para encontros de gala e em datas festivas onde se reuniam familiares dos sócios. Tornou-se um espaço de entretenimento, educação e de comunicação com a sociedade penedense.

O Teatro Sete de Setembro pode ser visto como entretenimento nos seus momentos com apresentações de peças teatrais, músicas e danças; como um espaço educativo, segundo Silvestre (2003) incluindo-se, então, numa educação informal. As ideias dos sócios para a sua fundação, a organização do estatuto, o processo de admissão dos sócios à Imperial Sociedade Phyl’armônica, a boa conduta e educação para respeitar o nome, a dignidade da sociedade e não se achar envolvido em processo criminal são alguns dos requisitos para a prática da cidadania penedense através de seus sócios, assim como, as peças representadas de diversos autores e as situações abordadas constituem um processo educativo tanto para quem faz como para quem aprecia o teatro; como um espaço para comunicação, visto que, a sociedade frequentava esse espaço mantendo contato com as peças teatrais de vários dramaturgos e temas encenados.

Nessa interatividade que envolvia o Teatro, a Imperial Sociedade Phyl’armônica Sete de Setembro e a sociedade penedense há um processo de comunicação que produz arte e educação (informal). Na comunicação estabelecida entre a instituição e o público que frequentava o teatro essa interação

acontecia diante das peças exibidas, quer fossem comédias, dramas ou tragédias de autores nacionais e estrangeiros.

Próximo ao seu centésimo aniversário, o Teatro Sete de Setembro tornou-se um patrimônio cultural tombado pelo Conselho Estadual de Cultura e de Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico e Natural de Alagoas, através do Decreto nº 5617, de 09 de dezembro de 1983.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O tema da pesquisa refere-se a preservação da memória do Sete de Setembro. Sendo assim, é preciso ler o teatro, o seu tempo, o seu espaço. Porém, uma leitura relacionando-a ao seu contexto histórico, buscando entender a sua importância no passado e o que dele se projetou para o futuro, nesse caso, o nosso presente.

Nesse percurso, a autora Anne Ubersfeld (2005) faz uma análise para o processo de leitura do teatro e que devemos considerar além da dramaturgia e da personagem, o espaço onde a cena acontece, o teatro e o seu tempo, o discurso teatral.

A autora enfatiza que o teatro é comunicação e para isso há o emissor, o receptor, a mensagem e o código. Entretanto, o teatro não deve se reduzir a isso somente, mas na totalidade de suas funções emotiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética fundamentando-se nos estudos de Roman Jakobson (HOLENSTEIN, 1978).

De acordo com Anne Ubersfeld, o teatro trata de signos verbais e não verbais. Quanto aos signos numa obra artística também deixa claro que é necessário pensar na relação emissor – receptor/espectador e que este não domina todos os códigos. Ao mesmo tempo, enfatiza que o espectador não é meramente passivo, ele faz uma triagem das informações.

Nas pesquisas e análises é necessário levar em consideração o público/receptor/espectador a quem as obras se destinam. Atualmente, pesquisadores como Jesús Martín-Barbero (2001) tem dado contribuições com estudos na América Latina quanto ao receptor, sendo esse também um agente ativo no processo de comunicação.

Podemos verificar que sobre o Teatro Sete de Setembro podem existir vários emissores desde o período Imperial até aos dias atuais. Ciente de que existem vários pontos de vista podemos analisar a própria Imperial Sociedade Phyl'armônica como a *emissora* para a sociedade penedense/*receptora*. Como *canal* num processo de comunicação há o próprio Teatro Sete de Setembro e a *mensagem* está contida nas peças encenadas.

Nos dias atuais houve mudanças quanto ao emissor, visto que a Imperial Sociedade Phyl'armônica Sete de Setembro foi desfeita. Nesse caso, podemos refletir sobre quem assume a posição do emissor num processo de comunicação para a sociedade penedense ao utilizar esse espaço físico, enquanto que a posição do *receptor* continua sendo assumida pela sociedade penedense. Porém, é preciso contextualizar sobre quem é essa sociedade receptora atualmente e através de qual gênero (comédia, drama, tragédia) se dá a comunicação nesse teatro.

METODOLOGIA

Considerando a natureza do trabalho e a extensão do período a que se refere uma pesquisa, tendo como ponto de partida o período Imperial, as pesquisas são realizadas em fontes primárias e secundárias.

Assim, vemos a necessidade de um método científico, e segundo Lakatos e Marconi (2010) podemos ver como método “o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, como maior segurança e

economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Diante de vários métodos existentes, os *métodos de procedimento* são considerados as etapas mais concretas de investigação, pois se utilizam menos da abstração. Dividem-se em: método histórico, comparativo, monográfico, estatístico, tipológico, funcionalista, estruturalista, etnográfico e clínico.

Na busca por informações sobre o Sete de Setembro em fontes primárias e secundárias, enfatizamos quais os gêneros (comédias, dramas, tragédias) são apresentados no teatro para posteriormente catalogar esses dados e nos utilizarmos do *método estatístico*. Lakatos e Marconi (ibid. p.90.) nos esclarece que nesse processo “será permitido obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si”.

O método estatístico possibilita uma descrição quantitativa dos gêneros e autores apresentados para a sociedade penedense e a partir disso, podemos medir a importância ou a variação que contribua para o melhor entendimento das artes cênicas mostradas no teatro.

Devemos considerar que as atuais formas de vida, de arte, de cultura, as instituições e os costumes têm origem no passado sendo imprescindível pesquisar as raízes do Teatro Sete de Setembro (período Imperial).

Dessas reflexões vemos a necessidade do *método histórico*, e de acordo com Lakatos e Marconi (ibid. p.89.) esse método consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as diversas instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.

Considerando os métodos estatístico e histórico devemos ressaltar que as análises não visam apenas a uma consideração final com resultados estatísticos, quantitativos, mas relacionada ao momento histórico.

Nesse processo podemos refletir quanto aos estudos de Pedro Demo (2001) ao apresentar uma proposta de construção de informação qualitativa. Demo não é contra a pesquisa quantitativa mas enfatiza questões relativas à qualidade. Essas reflexões são necessárias visto que se trata de uma sociedade, de uma realidade dinâmica e principalmente quando se exige uma contextualização histórica e interpretação dos dados obtidos.

É possível utilizar-se de dois ou até três métodos científicos para atingir os objetivos dessa pesquisa que ora se inicia e paralelo ao método histórico, é necessário desenvolver a leitura de obras dos historiadores da cidade como Méro (1974) e Santa Rita (1965) e outros que encontraremos no processo de pesquisa para compreender o contexto histórico e a sociedade penedense, assim como, o contato com obras sobre o processo de ler o teatro, o seu tempo, o seu espaço e a interação entre o emissor e o receptor para as considerações finais.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O Teatro Sete de Setembro continua sendo palco para apresentações, porém, com poucas produções locais. Ao mesmo tempo, recebe outras montagens com quantidade de sessões reduzidas e pouca divulgação de suas atividades pela mídia. Podemos ver também um esforço por parte de alguns grupos e até de estudantes ao realizarem eventos como o ITE (Intercâmbio Teatral Estudantil) sem a participação efetiva de uma política pública, sem patrocínio e sem o apoio de projetos contemplados com Leis de Incentivo à Cultura.

Para entendermos melhor o valor dado à cultura e a produção artística nesse teatro é preciso indagar incansavelmente, contextualizar diferentes épocas e procurar respostas sobre o que levou os cidadãos a

formarem uma sociedade de ações para a construção de tão imponente arquitetura neoclássica às margens do Rio São Francisco na época Imperial. Ao mesmo tempo, é necessário refletir se o Poder Público atual se mantém engajado para a perpetuação dessa casa de espetáculos. A busca de respostas para essas questões em fontes primárias e secundárias nos possibilitará unir dados para um entendimento contextualizado de como a Imperial Sociedade Phyl'harmônica se posicionava e como o Poder Público atual se posiciona em relação ao Sete de Setembro e como tem investido, divulgado, cuidado e preservado sua estrutura física.

Além dos aspectos arquitetônicos, é necessário questionar também como o Poder Público atual investe, divulga e cuida da arte cênica apresentada no seu palco. Até que ponto são utilizadas as Leis de Incentivo à Cultura para a produção de espetáculos locais e perpetuação dessa arte? O investimento público para a montagem de peças teatrais no Sete de Setembro produzirá arte, educação e comunicação com e para os penedenses. A ausência desses investimentos dificulta a evolução das artes cênicas nesse espaço.

Desde a época de sua construção perguntamos e pesquisamos sobre quais as peças que eram apresentadas, se eram comédias, dramas ou tragédias de autores penedenses, alagoanos, nacionais ou estrangeiros. A partir dessas informações quantitativas poderemos analisar se a sociedade valorizava mais as obras estrangeiras ou se existia um sentimento nacionalista e de valorização aos autores nacionais.

O tombamento do Teatro Sete de Setembro não está isolado, mas junto aos outros espaços circunvizinhos contemplados com a lei de preservação ao patrimônio arquitetônico na cidade de Penedo. Além de um espaço para entretenimento, será que ele pode ser visto também como um espaço para pesquisas e conhecimento de um estilo e de uma época? Existem visitas agendadas para a classe estudantil penedense? Para os turistas que chegam à cidade e para os seus moradores será que existem visitas com o auxílio de um guia, como acontece no Teatro Municipal do Rio de Janeiro e São Paulo? Quais os materiais impressos, fotográficos e audiovisuais existentes nos seus arquivos que possam servir de referência para pesquisas e transmissão de conhecimentos aos seus visitantes? Se conseguirmos respostas positivas para essas questões, podemos acreditar que o Sete de Setembro tem uma história preservada e ficará viva na memória dos penedenses, se não, é necessária a urgência de se estabelecer esse momento de pesquisa e catalogação antes que alguns documentos venham a se perder se não forem tomadas as providências adequadas para preservação de sua memória e dar continuidade ao espetáculo contribuindo para a evolução de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tão importante construção arquitetônica para o cultivo e perpetuação das artes cênicas, especificamente, o teatro, junto à dança e à música merece um estudo cuidadoso sobre a sua gênese. O que sabemos é que a Imperial Sociedade Phyl'harmônica Sete de Setembro é considerada a sua pedra fundamental.

Numa época onde as coisas acontecem rapidamente e quando o ato da digitação se tornou um hábito, ao pesquisar na internet sobre o objeto em questão encontramos poucos dados sobre a sua história.

É difícil obter informações mais precisas sobre o Teatro Sete de Setembro, pois não existem obras publicadas que mostram a sua história detalhada desde o tempo de sua fundação. Encontramos apenas algumas obras que tratam da história da cidade de Penedo. Nessas publicações constam algumas informações sobre a data de inauguração, a Sociedade que o construiu, o nome do arquiteto e a primeira peça apresentada. Porém, a sua história com o passar do tempo, as companhias que se apresentaram, os textos encenados, a preferência por gêneros como comédias, dramas e tragédias, os eventos realizados sejam artísticos ou de outra natureza nos deixam sempre a indagar que falta muito para a preservação de sua memória.

No próprio teatro, através de sua direção ficou confirmado que no seu departamento administrativo não existem documentos, textos, cartazes, folders, jornais e fotos que nos auxiliem na busca de informações sobre esse espaço cultural penedense desde a sua inauguração. Os poucos materiais impressos que existiam no teatro foram doados e se encontram na Casa do Penedo, um espaço cultural de natureza privada fundado pelo Dr. Francisco Alberto Sales e que possui um acervo com vários livros, documentos, discos, jornais, microfilmes e que constituem as fontes primárias e secundárias para a organização desse estudo.

Vemos assim, um espaço físico centenário na divulgação de uma cultura teatral na sociedade penedense. No momento, um espaço com várias incógnitas, com pouca produção artística, com pouca frequência de público, com carência de uma política pública e de patrocinadores para investir no local, com falta de um acervo impresso e/ou audiovisual que nos forneçam referências de um período, de uma história, de uma cultura.

O Teatro Sete de Setembro foi construído no período Imperial através de uma sociedade de ações e de cidadãos que resolveram investir na área cultural. Na atualidade, esse teatro já foi reformado através de uma política pública, visto que é um patrimônio tombado, porém continua carente de investimentos para uma produção artística que possa ser apresentada no seu interior e nesse ínterim, vemos um espaço que possui história e poderá salvaguardar a memória de um povo, porém, com dificuldades para um pesquisador que procura organizar o material ainda existente e que contribua para a perpetuação da casa de espetáculo, tendo a certeza que numa pesquisa, os pontos de vista e as leituras não se esgotam, podendo existir uma continuidade diante de uma sociedade que está em constantes mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Vania Luisa Barreiros (org.). **Luigi Lucarini: vida e obra**. Maceió: GRAFMARQUES, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Nelson de. **História do teatro**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CARVALHO, Enio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

Decreto nº 5617, de 09 de dezembro de 1983.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papirus, 2001.

Estatutos da Imperial Sociedade Phyl' harmônica Sete de Setembro. Penedo – Alagoas. 1944. Registro no livro de transcrição de Sociedades Civis, n.3, p.50-55, sobre o número de ordem nove (9). Penedo, 30 de outubro de 1944.

HOLENSTEIN, Elmar. **Introdução ao pensamento de Roman Jakobson**. Trad. Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Jornal do Penedo. Anno V, Cidade do Penedo, sexta-feira, 13 jan. 1875, n.2 p.4

_____. Anno X, Cidade do Penedo, 4 dez. 1880, n.42, p.3.

_____. Anno XI, Cidade do Penedo, 29 jan. 1881, n.3, p.1.

_____. Anno XI, Cidade do Penedo, 26 fev. 1881, n.7, p.2.

_____. Anno XI, Cidade do Penedo, 28 mai. 1881, n.19, p.2.

_____. Anno XI, Cidade do Penedo, 12 nov. 1881, n.43, p.1.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronaldo Polito; Sérgio Alcides. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MÉRO, Ernani Otacílio. **O perfil do Penedo**. Maceió: SERGASA, 1994. p.75.

_____. **História do Penedo**: elementos de história da civilização das Alagoas. Maceió: SERGASA, 1974.

SANTA RITA, Carlos. **Uma Sociedade chamada “Imperial”**. Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1965. Série estudos alagoanos – História, caderno XXVII. p.43.

SILVESTRE, Carlos Alberto. **Educação/Formação de Adultos**. Instituto Piaget, 2003. p.46-60.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

UBERSFELD, Anne. **L'école du spectateur**. Lire le théâtre 2. Paris: Editions Sociales, 1991. (trad. Fátima Saadi).

<<http://www.casadopenedo.com.br>> Acesso em: 25 ago 2011.

Créditos iconográficos:

Figura 1: <<http://www.hoteisdealagoas.com.br/wp-content/gallery/canyon-e-foz/teatro-7-de-setembro-penedo-al2-luiz-eduardo-vaz.jpg>> Acesso em: 18 set 2011.

Figura 2: <http://www.penedofm.com.br/?pag=penedo_turismo> Acesso em: 18 set 2011.

Figura 3: <<http://penedo.arteblog.com.br/59410/Teatro-Sete-de-Setembro/>> Acesso em: 18 set 2011.

PROJETO PEDAGÓGICO FAZEND`ARTE: UMA PROPOSTA DE TEATRALIDADE E ALFABETIZAÇÃO CÊNICA NO COTIDIANO DO IFMA SÃO LUÍS CAMPUS MARACANÃ

F. L. L. Inaldo¹ e C. B. Inaiara²

¹Instituto Federal do Maranhão – São Luís Campus Maracanã e ²Instituto Federal do Maranhão – São Luís Campus Maracanã

franciscoinaldo@ifma.edu.br – inaiara-spfc@hotmail.com

RESUMO

O projeto tem o propósito de pesquisar a teatralidade e a alfabetização cênica do grupo Fazend´Arte, assim como suas atividades no cotidiano do IFMA Campus Maracanã.

Esse objetivo fundamenta-se na concepção de que todo ato de educação deve ter como finalidade a educação integral do cidadão, possibilitando uma formação crítica acerca da realidade. Além disso, as ações do Fazend´Arte podem desempenhar papel significativo no processo de educação, levando em conta o fato de que as atividades artísticas e culturais em uma instituição de ensino são fundamentais no desenvolvimento do potencial crítico e criativo do aluno.

Desempenha sua ação educativa tendo como parâmetros o estímulo a um relacionamento interpessoal através de uma experiência em grupo e ainda possibilitando momentos de recreação e amadurecimento individual dos envolvidos.

Palavras-chave: educação agrícola; arte educação; interdisciplinaridade

1. INTRODUÇÃO

Todo ato de educação, independente do fato de ser técnico agrícola ou industrial, deve ter como finalidade a educação integral do cidadão, possibilitando uma formação crítica acerca da realidade.

Seguindo essa linha de pensamento é que neste projeto de pesquisa se pretende verificar a contribuição das ações do Projeto Pedagógico Fazend'Arte, criado em 1995, na Escola Agrotécnica Federal de São Luiz, atualmente um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, já contabilizando quinze anos de intenso trabalho de arte educação na educação profissional agrícola da referida instituição.

As ações do Fazend'Arte partem da concepção de que a arte pode desempenhar papel significativo no processo de educação e levam em conta o fato de que as atividades artísticas e culturais em uma instituição de ensino podem contribuir de modo significativo para desenvolver o potencial crítico e criativo, incentivar a iniciação à pesquisa, possibilitando ainda momentos de recreação e estimulando um relacionamento interpessoal através de uma experiência de grupo.

Além do que já foi destacado acima, a experiência de arte educação realizada pelo Fazend'Arte objetiva possibilitar uma atividade de participação, pois as reuniões do grupo também são espaços para as discussões e estímulo à iniciativa, conforme concepção de Juan E. Díaz Bordenave (1992) que, dentre vários aspectos destacados sobre o ato de participar, propõe: "a participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder".

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

2.1 TEATRO EDUCAÇÃO CONTRIBUINDO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA AGRÁREA

O projeto desenvolve sua ação educativa tendo como referencial a realidade da escola e das questões do homem do campo. Dessa forma, o trabalho realizado pelo grupo que desenvolve essa ação não se pauta pelo mero exercício do fazer teatral, nem objetivando transformar alunos em atores profissionais. O Fazend'Arte é um grupo de estudo e pesquisa que escolhe os seus temas dentro do universo da situação do homem do campo. Por isso, os temas abordados em suas encenações são frutos de discussões e debates vivenciados no dia a dia das atividades e das problemáticas relativas à realidade maranhense. Seguindo conscientemente essa meta, o resultado artístico é fruto de um período da investigação desses temas.

Após o tema ser escolhido, há o período de pesquisa, estudo de linguagem e exercícios teatrais para criação de uma proposta cênica que expresse artisticamente a mensagem a ser transmitida. O texto, quase sempre original, surge desse processo criativo e ganha forma dramática, enriquecido com a emoção e as discussões dos alunos.

O estudo do tema norteia a interpretação dos alunos-atores e desenvolve habilidades de comunicação e expressão. O cenário, os adereços e os figurinos desenvolvem habilidades de leitura de imagens, solução de problemas e um olhar renovado sobre os aspectos da cultura e dos costumes do homem maranhense. A sonoplastia desenvolve habilidades auditivas e perceptivas para a observação dos valores da cultura regional e universal. Tudo isso tem como preocupação a idéia de que esses jovens e futuros profissionais da área agrícola precisam saber valorizar as características gerais do espaço onde vivem e poderão vivenciar situações de trabalho em que necessitam compreender a realidade onde estarão inseridos.

Ao longo de seus quinze anos de existência o Fazend'Arte já realizou vários trabalhos e ganhou prêmios com os espetáculos encenados.

Muitos alunos do atual IFMA São Luís Campus Maracanã vivenciaram e vivenciam as experiências do Fazend'Arte e é a análise da reimplantação da proposta de teatralidade e alfabetização cênica do projeto pedagógico no cotidiano do Campus Maracanã que este projeto de pesquisa deseja operacionalizar, pois se entende que a arte educação apresenta um rico potencial para contribuir com o processo de educação profissional de estudantes que terão a enorme responsabilidade de lidar com a realidade do campo maranhense e todos os seus desafios.

2.2 PROCESSO DE ANÁLISE DAS AÇÕES DO GRUPO COM BASE EM ALGUNS ESTUDIOSOS DA ÁREA DE PESQUISA E TEATRO EDUCAÇÃO

Através das análises da reimplantação da proposta de teatralidade e alfabetização cênica do projeto pedagógico no cotidiano do Fazend'Arte do IFMA Campus Maracanã busca-se explicar o processo criativo do grupo, documentar a experiência dramaturgica do verificando a articulação entre os conhecimentos tratados no projeto (arte educação, educação estética, pedagogia do teatro) e os demais conteúdos curriculares, na perspectiva apontada pelos Referenciais Curriculares Nacionais o que vincula-se a um processo de investigação da linguagem cênica usada pelo grupo e avaliação da proposta educativa e seus impactos no dia a dia no IFMA Campus Maracanã.

Na história da educação, o processo ensino aprendizagem foi marcado pela relação professor como ser ativo, dono da verdade e aluno como ser passivo; preparado para receber as informações como se fosse um vaso receptor de conteúdos, não havendo espaço para uma relação dialética, capaz de contribuir para o desenvolvimento de potencialidades características de um indivíduo, ou não dando espaço para o estudante desenvolver seu senso crítico.

Felizmente essa postura vem sendo modificada com as novas tendências que entendem a educação como um processo democrático, onde as experiências e as atitudes são vistas como aspectos positivos e enriquecedores para o processo educativo.

Dessa forma, alunos deixam de ser anônimos e passam à condição de criadores. Por essa razão, entende-se que:

...a formação humana de crianças, adolescentes e jovens para o mundo de hoje exige domínio de conhecimentos globais das ciências, das tecnologias e a socialização para uma convivência com o planeta e a humanidade de modo a preservar a vida, o que significa a exigência de uma visão de totalidade no tratamento dos conhecimentos. (SOUSA, 2005, p.8)

Nesse sentido, um trabalho que busca, na arte, uma forma de poder contribuir com a educação profissional agrícola pode ser visto como algo positivo, haja vista o fato de que:

A arte cristalizou-se como área de conhecimento humano nos diversos âmbitos, modalidades e sistemas educacionais, em decorrência de sua penetração em praticamente todos os ramos da atividade humana... (PARANAGUÁ, 2003, p.9)

Por isso, ressalta-se o caráter inovador que assume uma proposta pedagógica que inclui a arte, e, mais especificamente, o teatro educação.

Apesar de desempenhar um papel significativo no processo de educação, desde Platão, que a considerava como "... base de toda educação natural" (Apud Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries, 1997), a arte esteve sempre relegada a um papel de segundo plano na escola tradicional, a qual não lhe reserva espaço adequado, seja por considerá-la uma mera atividade de lazer, seja por considerá-la uma distração das atividades sérias das demais disciplinas, conforme é relatado por João Francisco Duarte Jr. (1988), em sua obra Fundamentos Estéticos da Educação.

Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como os Referenciais Curriculares para a Educação Profissional, em sintonia com a LDB nº 9.394/96, sinalizam uma possível inclusão da

arte no contexto escolar como disciplina facilitadora de vivências estéticas que contribuirão para a formação do cidadão.

Partindo dessa concepção, entende-se que a arte pode contribuir de modo significativo no processo de educação dos alunos. Na experiência a ser analisada encontra-se uma proposta de expressão que usa a arte na educação agrícola, pois entende que:

A visão de totalidade ou contextualizada dos fenômenos supõe ir além da aparência dos fatos, buscar compreendê-los na sua essência, a partir das múltiplas relações que estabelecem na sua produção, apropriação e ideologias; supõe interpretá-los como mediações ou processos sociais complexos. (SOUSA, 2005, p.9)

Também é fato notório que a arte, ao longo de toda a história da humanidade, tem desempenhado uma importante função como veículo de comunicação social, tendo em vista as necessidades que o homem possui de se expressar desde os primórdios, utilizando-se de códigos verbais e corporais que comuniquem as suas emoções e revelem a sua essência. O pensamento contemporâneo incorpora essa concepção. Conforme pode ser confirmado no trecho a seguir:

A educação através da arte é, na verdade um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FUSARI & FERRAZ, 1993, p.15)

É essa a linha de pensamento que norteia a experiência que será analisada, pois vai ao encontro do pensamento de Gramsci e sua preocupação com a educação "... tendo em vista que a identifica como um instrumento promotor da elevação do nível cultural das massas despossuídas..." (MARTINS, 2000, p.3).

Tendo como referência essa análise, enriquece-se a possibilidade de associação entre arte e educação profissional, formando uma unidade dialética que possibilita a construção crítica do conhecimento e a reflexão sobre a realidade.

Busca-se utilizar, para subsidiar essa análise, referenciais teóricos da área de Arte-educação e da área de Educação, em especial autores que, como Gramsci (1974), têm buscado defender uma formação integral do ser humano, tais como Freire (1996), Frigotto (2005), Kuenzer (2005), Maturana (2000), Morin (2006), Desgranges (2006) dentre outros. Pretende-se estabelecer um diálogo entre esses autores tendo como pano de fundo a própria legislação para a Educação Profissional de Nível Técnico, sobretudo os Referenciais Curriculares Nacionais, bem como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais.

3. METODOLOGIA

No universo da pesquisa deverão ser levados em conta três aspectos:

- Como os alunos integrantes do Fazend'Arte vivenciaram a experiência;
- Como os professores, das demais disciplinas, têm acompanhado as atividades do Fazend'Arte;
- Como os alunos que não eram integrantes do Fazend'Arte viam as ações do referido grupo.

A proposta em estudo deve considerar a relação teoria e prática na experiência vivenciada pelos alunos.

Considera-se que os atributos desejáveis na coleta e análise das informações devem contemplar:

- a) fidelidade e confiabilidade da informação coletada;
- b) clareza na discriminação das categorias de descrição, análise e classificação dos dados.

Pretende-se, neste projeto, zelar pela vigilância metodológica a fim de evitar que juízos de valor se sobreponham ao caráter científico que deve nortear a produção acadêmica. Reconhece-se que, em função da complexidade dos fenômenos sociais e da impossibilidade de descolamento total entre o pesquisador e suas concepções de vida, torna-se difícil uma neutralidade absoluta do pesquisador em Ciências Sociais. Entretanto, a percepção engajada afirma que toda compreensão da realidade é sempre feita segundo um ponto de vista específico, porque ela é determinada por interesses que precedem a própria busca do conhecimento e condicionam o seu desenvolvimento. Ao adotar esta perspectiva, tem-se claro que o engajamento do pesquisador tem pontos positivos, ao facilitar o seu próprio relacionamento com o objeto de pesquisa e desvantagens que podem aparecer, caso o processo de orientação acadêmica não possibilite o distanciamento entre o objeto de pesquisa e o pesquisador.

Nessa perspectiva, este trabalho se constitui numa pesquisa em bases qualitativas, na ótica da pesquisa participativa, conforme Thiollent (2007) e Brandão (1990) têm defendido, permitindo que o olhar sobre o objeto de estudo seja a partir da própria realidade e da compreensão dos fenômenos que a conformam.

Serão utilizados como procedimentos metodológicos:

- Entrevista com 10 alunos que estão participando regularmente do projeto;
- Entrevista com 10 ex-alunos que participaram do projeto;
- Entrevista com 10 professores da escola;
- Entrevista com 10 alunos que não são do Fazend'Arte, mas acompanham as atividades do projeto;
- Entrevista com 10 ex-alunos que não foram integrantes do Fazend'Arte, mas acompanharam as ações do projeto.

Nas entrevistas serão investigados os seguintes itens:

Com os professores: como eles estabelecem relação entre o conhecimento stricto sensu com o processo ensino aprendizagem realizado nas atividades do projeto; quais são os pontos positivos e os pontos negativos que eles destacam no projeto; como ocorre o aproveitamento dos alunos nas disciplinas que eles ministram; interseção entre as temáticas abordadas no projeto e a realidade maranhense; que sugestões apresentam.

Com os alunos: como estabelecem a relação dos conhecimentos adquiridos no projeto com as demais disciplinas; como aplicam esses conhecimentos na suas atividades do dia a dia como profissionais, após terem deixado a escola; que falhas percebem no projeto e que sugestões apresentam; interseção entre as temáticas abordadas no projeto e a realidade maranhense; em que aspecto as experiências vividas no projeto contribuem para suas vidas.

4. RESULTADOS E DICURSSÕES

Na dinâmica de desenvolvimento da pesquisa estamos analisamos o projeto político pedagógico da escola e suas demais normas, pesquisando o processo de criação do grupo procedendo, é claro a uma revisão bibliográfica que acompanha todo o desenrolar do projeto selecionando material de registro de atividades realizadas pelo projeto.

No decorrer da pesquisa, acompanhamos o processo de composição do Espetáculo "E São Luís não virou Paris". No processo de composição percebe-se o quanto cada aluno-ator desenvolve ao máximo suas potencialidades, participando da pesquisa do tema que será abordado na peça, do desenvolvimento de melodias para as músicas, da criação do figurino, do cenário. Além disso participaram de várias oficinas de música, expressão corporal, interpretação, com técnicas de respiração e concentração. Um detalhe relevante relacionado das oficinas é que todas elas foram ministradas por ex-alunos do Fazend'Arte, ou seja, mesmo não estando mais no grupo e nem estudando no Instituto

eles não esqueceram o vínculo estabelecido com a Arte educação, vínculo que aconteceu a partir do Fazend`Arte.

Foram cerca de três meses para compor o espetáculo que teve uma pré-estreia no próprio Campus Maracanã. A pré-estreia serviu para amenizar a tensão e também para rever algumas falhas nas encenações. O grupo apresentou-se no Teatro João do Vale pelo XV Festival Maranhense de Teatro Estudantil, desde a saída da escola para o teatro até o camarim, nas cotias do palco cada integrante declarava nervosismo, muitos se apresentavam pela primeira vez em um teatro. Tentavam acalmar os ânimos cantando, repassando as falas com o colega de cena, um exemplo de como é necessário em momentos extremos o apoio dos outros, um apoiando o outro. Todos com um objetivo, entrar em cena e fazer bem feito o que construíram durante meses.

Os aplausos para um ator além de servirem como reconhecimento de seu trabalho, também são o pensamento do quanto valeu a pena cada esforço, dias inteiros de ensaio, chegando atrasado em sala de aula, saindo á noite do espaço cultural do Campus, pegando ônibus superlotados e tento de dar aquela boa explicação para os pais ao chegar em casa.

5. CONCLUSÃO

Espera-se com esse projeto investigar um trabalho que busca na arte uma forma de poder contribuir com a educação profissional levando em conta o caráter inovador que assume uma proposta pedagógica que inclui o teatro educação na sua concepção e operacionalização.

Através do acompanhamento das primeiras oficinas já é observada essa ação pedagógica. O processo de convivência com o grupo remete ao fato de que diariamente temos o desafio de lidar com pessoas de concepções que diferem das nossas, de pontos de vista que vão em oposição aqueles que defendemos, mas além disso a experiência diária nos mostra que o crescimento individual de cada um só é possível a partir do momento que aprendemos a escutar. Escutar e observar são os preceitos fundamentais para o relacionamento interpessoal. Nas conversas que sempre ocorrem a cada término das oficinas com o grupo reunido em circunferência essa ideia faz-se presente.

Todo processo de adaptação é complicado e de certa forma conflituoso para um pesquisador que deseja aplicar suas investigações, porém tais complicações estão presentes nas relações humanas, o que tem de se compreender é que cada ator envolvido na pesquisa deve estar consciente de seu papel dentro do grupo, o pesquisador em particular.

6. REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas**. São Paulo, brasiliense, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BOAVENTURA, Edivaldo. **Como ordenar as idéias**. São Paulo: Ática, 1988. 59p.

BARBOSA, Ana Mae. **Conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 1984. 165p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, (org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- _____ **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____ **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei no 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina.** São Paulo: Cultrix, 19??.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo.** São Paulo: Editora Hucitec, 2006
- DUARTE JR. João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 2 ed. Campinas:Papirus, 1988. 150p.
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1985.170p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.
- ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO LUÍS. **Manual do Aluno.** São Luís, 2006. 11
- FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993. 151p.
- HORA, Vespasiano de Abreu da. **Educação profissional: no compasso das demandas do mundo do trabalho e da formação integral.** Revista do Mestrado em Educação. UFMA, 2006 (No prelo)
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1990. 155p
- KUENZER, Acácia. (org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2005.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua e seu ensino.** Porto Alegre: L&M, 1985. 112p.
- LOPES, Joana. **Pega teatro.** São Paulo: Centro de Educação Popular, 1981. 186p.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento** (organização Lisa Ullmann) São Paulo: Summus, 1978.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o ensino.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2006.
- _____. **Saberes globais e saberes locais.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- MATURANA, Humberto. REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e capacitação.** Petrópolis-RJ:Vozes, 2000.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

MICHALSKI, Yan. **O teatro sob pressão uma frente de resistência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 94p.

PARANAGUÁ, Arão. (org.) **Visões da ilha.** São Luís:UFMA,2003.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione, 1989.

SOUSA, Antonia de Abreu e OLIVEIRA, Elenilce Gomes de (orgs.) **Educação profissional: análise contextualizada.** Fortaleza: CEFET-CE, 2005, 193 p.

SOUZA, Márcio. **O palco verde.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.138p.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala.** São Paulo: Scipione, 1997. 86p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2007

VIEIRA, César. **Em busca de um teatro popular: as experiências do teatro União e Olho Vivo.** Santos: CONFENATA, 1981. 245p.

WEBER, M., **Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva,** Vol. 1, Brasília, Editora da UnB, 1991.

VIDANÇA: A ARTE ATRELADA Á QUALIDADE DE VIDA

Bianca Rodrigues Holanda¹ e Phelipe Bezerra Braga²

¹Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza e ²Universidade Regional do Cariri – URCA
Biancarh29@hotmail.com – phebraga@hotmail.com

RESUMO

A Escola de Artes e Ofício Vidança é uma instituição com pouco mais de 30 anos de atuação na área social. Foi criado por Anália Timbó como uma forma de fazer com que as crianças continuassem a crescer e a sonhar e para alcançar este objetivo, se utilizou do conceito arteducação. O presente artigo possui o propósito de analisar quais aspectos são trabalhados na vida das crianças e adolescentes, residentes do bairro vila Velha, Fortaleza-CE, vinculadas ao projeto Vidança que possui grande participação na humanização da comunidade, e compreender como o conceito de arteducação utilizadas por eles pode auxiliar nesta transformação de pensamento/ação gerada na comunidade. Como metodologia utilizamos a observação participante durante dois meses, entrevistas com Anália Timbó, educadores, pais e alunos confrontado com estudos teóricos. Nesta vertente pudemos compreender tais aspectos modificadores desse pensamento/ação. É perceptível o aumento de crianças interessadas nos estudos disciplinares das escolas, e fomentadoras de opiniões críticas, tendo a consciência de que mudanças são necessárias e que a comunidade é uma das responsáveis pela transformação sócio/cultural. Essa estimulação vem do projeto que acompanha de perto cada integrante no seu ambiente escolar, mantendo a preocupação de fazer esta interligação escola-projeto.

PALAVRAS – CHAVES: Arteducação, humanização, vidança.

INTRODUÇÃO

“A arte é uma dessas coisas que, como a terra, o ar, está ao redor de nós, em toda parte, mas raramente nos detemos a considerá-la”

(Hebert Read)

Para melhor compreensão sobre os objetivos que almejamos alcançar nesta pesquisa: o da compreensão do conceito arteducação¹ utilizado pelo projeto Vidança e quais são os aspectos trabalhados na vida das crianças e adolescentes integrantes desse projeto. É de extrema importância saber em qual conceito sócio-cultural estas crianças estão inseridas.

O projeto Vidança, localizado na Av. L, 761A - Conj. Nova Assunção - Vila Velha - Barra do Ceará - Fortaleza/CE foi criado em 1981 por Anália Timbó que enxergava no bairro a necessidade de haver projetos sociais que tivessem relação entre a arte e educação. Pois tinha o desejo de trabalhar com crianças e adolescentes excluídos socialmente e em situação de risco. O bairro Vila Velha, no qual o Vidança está inserido, teve seu início em 1991 com algumas casas construídas no período político do Ciro Ferreira Gomes. Esta construção se deu através de quatro etapas, sendo elas (re) conhecidas como Vila Velha I, II, III e IV. A primeira em 1991 e teve como finalização o ano 1992. A outra em 1992 e concluída em 1993, a terceira etapa iniciou no mesmo ano e foi concluída em 1997 (iniciada no governo do Ciro e finalizada no governo de Tasso Jereissati) e a última, iniciada em 1998 e concluída em 2000. Ao mesmo tempo em que essas construções são iniciadas e finalizadas, várias outras são construídas paralelamente por famílias necessitadas de lugares para se acomodarem. Desta forma, as áreas de salinas e manguezais são ocupadas sem maiores cuidados quanto às estruturas básicas de saneamento, moradia fora da área de riscos... Com isto o bairro Vila Velha foi crescendo sem uma maior atenção vinda de políticas públicas para a manutenção básica de qualquer cidadão. De acordo com um estudo feito pelo Vidança a maioria da população do bairro é composta por subempregados e desempregados que são migrantes do sertão na tentativa de buscarem melhores condições para a família.

Neste contexto, perceberemos uma escassez quanto às políticas públicas de lazer, educação e saúde. As crianças e adolescentes² crescem em meio ao lixo e ao esgoto que são jogados no mangue, sem lugares para exercerem o seu direito de brincar, sendo *obrigados* a trabalharem como catadores de lixo e/ou desempenharem outra função. Ao chegarem à casa são atacados cruelmente pela mídia que lhes mostram que só será alguém se possuir determinado bem material. Seu contato com as drogas são dadas de maneira espontânea, já que esta é a realidade que os circula. A maioria das brincadeiras exercidas por eles é pega-ladrão, no qual a maioria se identifica mais com o ladrão do que com a polícia, pipa, bala, videogame, com jogos geralmente incentivadores à violência... Entre este e demais aspectos é que notamos a importância do projeto Vidança nesta comunidade.

RELAÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

Falar do conceito arteducação, implica falar também da educação formal encontrada em colégios, em família e entre outros locais que cercam a criança e o adolescente. Sabemos que a criança se

¹ De acordo com o dicionário Aurélio, arte significa: **1.** Capacidade que tem o homem de, dominando a matéria, pôr em prática uma idéia (...). Já o conceito educação significa: **1.** Ato ou efeito de educar (-se). **2.** Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Quando se fala sobre arte educação se vêem como dois conceitos separados entre si. Porém utilizamo-nos da expressão *arteducação* por compreendemos aqui que o processo de produção artística é indissociável do processo educacional.

² Não se trata aqui de todas as crianças e adolescentes, mas de uma boa parte delas que se desenvolvem em meio a esta realidade.

desenvolve através da imitação, assim afirma ARISTÓTELES (1997) que (...) Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos tem prazer em imitar. Com isto é gerada a indagação e preocupação em saber o que as crianças estão a imitar como processo educativo. Em uma das visitas a Escola de Artes e Ofícios encontramos 5 (cinco) garotas que conversavam entre si e riam de uma outra por esta ter ficado com um garoto que de acordo com elas é feio. Perguntando o porquê de ele ser feio, descobrimos que se tratava de um jovem de cor negra. Uma comentou que não se via negros na televisão, da mesma maneira que gordos são também considerados fora do padrão de beleza que são ditadas pela mídia. Há uma preocupação exacerbada por parte de algumas quanto ao padrão estético. Padrão este ditado pela mídia e imitados por grande maioria da sociedade. Outro ponto importante de reflexão e análise foi o diálogo com os integrantes do projeto Vidança sobre a educação recebida por eles nas escolas, foi gerada uma preocupação, pois geralmente, neste ambiente, não existem espaços suficientes para que eles possam se expor como seres criativos e críticos. Segundo FREIRE (1978):

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. (FREIRE, 1978, p.96)

Com isto podemos perceber que o educando não se opõem, não pensam á cerca daquele assunto que está sendo mostrado/revelado á ele. É passada uma cultura de aceitação e de reprodução da mesma, este fator dificulta o processo de interesse do aluno para com a aula e como ele é obrigado pelo meio em que vive em ter que assistir as mesmas, vai gerando certo distanciamento entre educador e educando e que pode ser refletido diante de tanto terror que acompanhamos nas mídias de comunicação, no qual encontramos crianças matando professores. De acordo com uma análise histórica do ambiente escolar percebemos que a educação segundo Orso (2008) possui o papel de reproduzir a sociedade em que está inserida. Se não nos atentamos que estas crianças estão em constante risco de exclusão social e intelectual, perderemos boa parte de um futuro bonito e importante. Refletir sobre uma modificação na educação é imprescindível. Tal reflexão pode ser encontrada nas palavras do Paulo Freire, quando avalia que transformar (...) a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: O seu caráter formador (FREIRE, p.33). Pensando nestas questões é que salientamos a importância de pesquisar projetos sociais que trabalhem com arteeducação dentro da sociedade, pois entendemos educação como uma forma dialética do pensar, agir, interagir socialmente em busca de transformação da realidade por meio da inteligência do homem. Assim Boal define

Educação consiste numa relação dialética em que a sociedade educadora não só permite, mas necessita que o educando atue como sujeito, considerando que este não vai ser assimilado por uma sociedade já feita, não-modificável, mas que vai modificá-la segundo as suas próprias necessidades e desejos. (BOAL, 1984, p. 97)

A arte em conexão com a educação parece ser o terreno perfeito para se plantar e desenvolver o conhecimento com o propósito de melhorar e resignificar estes desejos no campo das transformações sociais.

A arte é a manifestação mais pura da liberdade, hoje tão limitada no itinerário do mundo moderno. Toda e qualquer imposição atingindo o domínio da arte impede-lhe o progresso e a conduz à mediocridade. O sentido de liberdade é expresso com grande veemência através da arte, porque ela se fundamenta e nasce num clima onde a opressão não tem lugar. Pode-se proibir ao homem de falar, mas nunca de sentir. (ANDRÉS, 1977 p. 21)

A arte permite que cada um se expresse da sua maneira e seja integrante da construção do conhecimento, deixando o papel de ouvinte e assumindo uma co-participação no processo educativo. Nesta construção, a relação entre Arte e Educação é fundamental. Assim é que vai surgir na década de 80 pela Prof^a Dr^a Ana Mae Barbosa um termo chamado Arte-Educação, tornando-se imprescindível o papel do artista na educação.

Acordar o homem-artista é a função de outro homem-artista que procura através da educação e da arte a proposta de novas condições humanas. É preciso acordar o homem-artista, aquele que é capaz de resgatar a ludicidade, a intuição, a criatividade transformadora, desenvolver os sentidos principais para perceber e realizar a comunicação estética. (LOPES, 1989, p. 107)

Em entrevista a Carta Maior, Ana Mae Barbosa considera que a arte ativa os processos de cognição na criança e no adolescente, favorecendo a aprendizagem.

“Em Arte, opera-se com todos os processos da atividade de conhecer. Não só com os níveis racionais, mas com os afetivos e emocionais. As outras áreas também não afastam isso, mas a Arte salienta ou dá mais espaço.”

Nesta perspectiva o trabalho do vidança vai se concretizando. As oportunidades de crescimento aos componentes são lhes dadas. Não gera o homem-artista, mas o resgata através de uma brincadeira séria que é a arte! Devolve-lhes aquilo que a sociedade, de certa forma, tenta tirar: a arte de brincar como meio para seu desenvolvimento social, psicológico, intelectual, psicomotora, dentre outras.

É UMA CASA MUITO ENGRAÇADA...

O Vidança trabalha com o balé clássico como base de aprendizado para a introdução á dança. Porém logo após foram surgindo outros tipos de arte como: dança dramática, como maneira deles se (re) conhecerem na cultura popular, danças contemporâneas, para um melhor conhecimento e percepção do corpo, capoeira, como forma de afirmar a importância da cultura negra e hip hop, que está mais atrelada à realidade deles. Também são ofertadas cursos de teatro e massoterapia.

O projeto trabalha não apenas com a arte, como já foi citado, mas com tudo que cerca o ser humano. Para fazer um trabalho político, o vidança tem um momento estipulado por eles dedicado á leitura. Percebendo o valor que isto tem para a comunidade, tiveram a idéia de levarem livros para as calçadas. Os integrantes escolhem uma determinada casa e sentam-se de frente a ela para realizar uma leitura conjunta. Nesta pequena ação, não apenas os integrantes do projeto, mas a comunidade cria o hábito da leitura.

Quanto aos materiais utilizados por eles na concepção cênica, nos instrumentos musicais, nos vestuários, nos puffs espalhados pela sala e nas demais decorações e necessidades são feitas pelos próprios integrantes e/ou pelos pais destes. Isto gera uma relação mais forte e segura entre os pais e filhos (que participam juntos em uma mesma atividade, fazendo com que um conheça o outro profundamente mantendo, assim, uma relação de afetividade e confiança) e entre os objetos criados por eles, pois criando reconhece os esforços gerados e as dificuldades surgidas, tendo uma maior consciência do valor do objeto e um maior cuidado do que, agora é do grupo. Sempre que estão construindo algo, vão também dialogando do por que das escolhas dos materiais para a construção da manufatura.

O Vidança é conhecido nos locais que se apresenta pelas roupas em fuxicos e retalhos, pois possuem e instiga que os outros tenham a consciência de utilizarem materiais (re) aproveitados. Da mesma forma os fazem com o puff, tirando garrafas que são jogadas ao meio da rua para reaproveitá-las. Poderemos melhor analisar tais atitudes em um comentário do Veríssimo: “è uma forma de nos

diferenciarmos, sermos econômicos, de reciclarmos e ainda termos um figurino bonito³”. Nota-se a preocupação com o meio no qual se está inserido, ensinando a reciclar e aproveitar tudo que a natureza lhe oferece. Este olhar cuidadoso de Anália Timbó e dos instrutores são perceptíveis até na questão alimentar. Na entrevista com Anália, ela nos revela que sua filha conta que “minha filha é estudante do curso de nutrição e ela faz algumas visitas ao projeto para avaliar como está o processo educativo alimentar”. A alimentação é feita com aproveitamento de cascas e sementes.

Na escola de Artes e Ofício, trabalha-se com os alunos e alunas fazendo com que eles e elas se atentem ao percurso da sua casa até o projeto analisando o que o bairro tem e o que ele necessita. Desta forma discutem o lado social da comunidade e quais alternativas existem para que haja um melhoramento de vida. Um exemplo que aqui podemos citar foi o plantio de mudas em um canal de esgoto localizado no bairro Vila Velha. As crianças e adolescentes do projeto entraram em consenso da necessidade de embelezarem o local e até de conscientizarem os moradores da área a importância de preservar a natureza. Não foi e nem é uma atitude fácil de fazer, pois trata-se de mudanças de hábitos na comunidade. Algumas mudas foram arrancadas pelas pessoas e outras por tratores da prefeitura quando foram *limpar* o local. Mesmo assim houve a persistência de continuar plantando até a comunidade perceber que essa atitude deve ser de todos! MEKSENAS relata que assim:

Nasce a educação: maneiras de transmitir e assegurar a outras pessoas o conhecimento de crenças, técnicas e hábitos que um grupo social já desenvolveu a partir de suas experiências de sobrevivência. (MEKSENAS, 1988, p.19)

É notável que o compartilhamento de idéias educa! Não se faz necessário estar apenas em uma sala de aula para se aprender, pois o aprendizado surge através de brincadeiras, família, amigos, mitos e assim por diante.

CONCLUSÃO

Como pudemos perceber, a Escola de Artes e Ofícios está preocupada em formar novos seres humanos, com uma intensa capacidade de compreensão de sua realidade, cientes da necessidade de buscar sua transformação através do processo arte-educativo que acontece de maneira dialógica, onde o educando tem a oportunidade de aprender na construção, por meio do pensar-agir-reagir-interagir socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO; **A poética Clássica**. Introdução por Roberto de Oliveira Brandão; tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 7 ed. São Paulo: Cultrix: 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 37. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

³ Instrutor do estudo de leituras, em entrevista concedida no dia 21/06/2011. É aluno de percussão do Vidança, porém também passou a ser bailarino já que o grupo necessitava de homens para dançar.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Trad. Roberto Cotaldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 7 ed. São Paulo: Cortez 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v.67)

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 1988.

ORSO, Paulino José (Org.). **Educação e a luta de classes**. 1ªEd. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

VIVA A ARTE: FORTALECENDO A IDENTIDADE ATRAVÉS DA REVITALIZAÇÃO DA CULTURA E DA ARTE

Anna Ilka Soares de Oliveira¹, André Ipoema da Silva Domingos² e Samira Fernandes Delgado³

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Santa Cruz, ²Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Santa Cruz e ³Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Santa Cruz
ilkitalara@hotmail.com¹ – samira.delgado@ifrn.edu.br³

RESUMO

Fortalecer a cultura e a arte de um lugar é contribuir para a afirmação da identidade de um grupo social, pois a cultura e a arte são indicadores de um sentimento de pertencimento e identidade. A pesquisa aqui relatada, intitulada Viva a Arte: Fortalecendo a Identidade através da Revitalização da Cultura e da Arte, está vinculada ao Grupo de Estudos da Linguagem, Memória, Identidade e Território (GELMIT), e está sendo desenvolvida no IFRN Campus Santa Cruz. A pesquisa tem como objetivo fazer um levantamento dos artistas e grupos culturais da cidade pólo da região do Trairi e, a partir dos dados construídos, criar mecanismos de revitalização e divulgação da cultura e da arte visando o fortalecimento da identidade local. Para tanto, a metodologia utilizada está pautada na abordagem qualitativa, priorizando a construção de dados a partir de entrevistas com artistas e grupos culturais da cidade, catalogando grupos de dança, grupos teatrais e circenses, grupos de música, pintores, escultores, músicos, e demais grupos e ou pessoas produtoras de cultura e arte na cidade. A partir dessas entrevistas está sendo feito um mapeamento das ações realizadas pelos artistas e grupos visando traçar um perfil de cada grupo ou artista, com vídeo, fotos e dados sobre a origem e as ações do grupo. Esses dados irão subsidiar a construção de um blog sobre a cultura e a arte de Santa Cruz, com informações sobre os diversos grupos e/ou artistas, catalogados. Para o lançamento do blog será realizado um evento cultural no IFRN Campus Santa Cruz com a presença dos artistas e grupos participantes da pesquisa. Esperamos, com essas ações, contribuir para a revitalização da cultura e da arte na cidade de Santa Cruz, estimulando o fortalecimento da identidade local.

Palavras-chave: Identidade, Cultura, Arte

1. INTRODUÇÃO

Fortalecer a cultura e a arte de um lugar é contribuir para a afirmação da identidade de um grupo social, pois a cultura e a arte são indicadores de um sentimento de pertencimento e identidade. A pesquisa aqui relatada, intitulada Viva a Arte: Fortalecendo a Identidade através da Revitalização da Cultura e da Arte, está vinculada ao Grupo de Estudos da Linguagem, Memória, Identidade e Território (GELMIT), e está sendo desenvolvida no IFRN Campus Santa Cruz.

A pesquisa tem como objetivo fazer um levantamento das principais manifestações culturais e artísticas de Santa Cruz-RN: grupos de dança, grupos teatrais e circenses, grupos de música, pintores, escultores, demais grupos e ou pessoas produtoras de cultura e arte, e, a partir dos dados construídos fazer um mapeamento das ações realizadas pelos grupos, traçando um perfil de cada grupo ou artista, com fotos e dados sobre a origem e as ações do grupo.

Este mapeamento da cultura e da arte de Santa Cruz possibilitará criar mecanismos de revitalização e divulgação da cultura e da arte visando o fortalecimento da identidade local, como a criação e lançamento de um blog sobre a cultura e a arte da cidade.

2. MAPEAMENTO DA CULTURA E DA ARTE DE SANTA CRUZ-RN

Para realizar o mapeamento da cultura e da arte de Santa Cruz, elegemos uma metodologia pautada na abordagem qualitativa, priorizando a construção de dados a partir de entrevistas com artistas e grupos culturais da cidade. A partir destas entrevistas, realizadas com grupos de dança, grupos teatrais e circenses, grupos de música, pintores, escultores, músicos, e demais grupos e ou pessoas produtoras de cultura e arte na cidade, estamos fazendo um mapeamento das principais ações de cada grupo ou artista, traçando um perfil de cada grupo/artista.

Para dar sustentação teórica à pesquisa, buscamos autores que discutem a cultura e arte como forma de representação da identidade. Entre os autores que embasam este trabalho destacam-se Antônio Augusto Arantes (1983), Stuart Hall (2005) e os potiguares Deífilo Gurgel (2008) e Câmara Cascudo (1984).

Trazemos para análise neste primeiro momento alguns trechos de quatro entrevistas já realizadas, que, juntamente com as demais que estão sendo realizadas, subsidiarão o mapeamento da cultura e da arte de Santa Cruz.

Quando perguntamos sobre o primeiro contato com a arte, os entrevistados responderam:

- José Alves dos Santos: *Meu primeiro contato com arte foi na Associação Paulista de Belas Artes em São Paulo, onde também vendia quadros na feira de artes e artesanato da Praça da República.*
- Antoniêto Pereira da Silva: *Meu primeiro contato com a arte foi aos meus oito anos quando eu estava no início da aprendizagem da leitura, a partir dos gibis.*
- Débora Raquel Silva Lopes: *Meu amor pela poesia surge na infância, onde costumava memorizar poemas de Vinícius de Moraes, e recitá-los. Era a cadência do ritmo que exercia sobre mim verdadeiro fascínio pela poesia.*
- Fátima Andrade de Farias: *Quando estudava o primário sempre me identifiquei com a arte, ficava procurando cursos de pintura para fazer.*

Como podemos concluir, os entrevistados tiveram contato com a arte ainda na infância, período em que estamos muito abertos à aprendizagens e à criação.

Em relação à linguagem artística que trabalha, os artistas entrevistados se apresentam da seguinte forma:

- José Alves dos Santos: *Trabalho com pintura, escultura com gesso e argila, também sou poeta.*
- Antoniêto Pereira da Silva: *Ilustração, principalmente na área de desenho em quadrinhos, trabalhando a questão do texto. Porém faço outros trabalhos como o desenho auto-retrato, ilustração de desenho de filme, capa de livro e cartilha educativa, entre outros.*
- Débora Raquel Silva Lopes: *A arte sempre exerceu em mim verdadeiro fascínio. Por isso venho ampliando meu repertório com tudo que me aproxima do prazer estético. Amo fazer poesia porque ela me aproxima mais de mim, porque não é preciso seguir um modelo acabado para praticar um verso, porque ela grita para o mundo que é livre de convenções e isso já me basta.*
- Fátima Andrade de Farias: *Trabalho com pintura em tela onde busco nas paisagens as minhas criações e também tem um lado voltado para o artesanato com pintura em tecido.*

Podemos observar, nas respostas dos entrevistados, que a maioria deles trabalha com mais de uma linguagem artística, e isso está relacionado a questões financeiras, como veremos a seguir, nas respostas acerca das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades artísticas:

- José Alves dos Santos: *Não é muito fácil viver de arte, já trabalhei dois anos no dando aulas, com oficinas em uma escola.*
- Antoniêto Pereira da Silva: *Dificuldade não, mais sim falta de apoio, porque a produção do meu trabalho tem um custo muito caro. Às vezes encontro apoio de alguns comerciantes, mas agora recebi um apoio muito grande da fundação José Augusto, que está com uma produção minha para ser publicada, acredito que agora vou ter um apoio maior.*
- Débora Raquel Silva Lopes: *Exceto a falta de tempo para esse trabalho de ourives, não vejo dificuldade alguma, é mesmo um prazer!*
- Fátima Andrade de Farias: *Não, me sinto muito realizada com meu trabalho.*

Os dois primeiros artistas entrevistados falam da falta de apoio financeiro, um grande problema enfrentado pela maioria dos artistas autônomos. As duas outras entrevistadas não apontam o problema financeiro como uma dificuldade, porém Débora cita a falta de tempo, o que indica que ela tem outra atividade profissional, que lhe garante o sustento, e Fátima, anteriormente, ao falar das linguagens que trabalha, afirmou que trabalha também com artesanato, o que lhe assegura uma pequena renda.

Quando convidados a falar livremente sobre seu trabalho artístico, os entrevistados disseram que:

- José Alves dos Santos: *Gosto de trabalhar com muitos tipos de arte: arte naif, que é uma arte ingênua, infantil, arte abstrata, a arte impressionista, entre outras. Eu vivo de arte, dando cursos, vendendo meus quadros. Minha vida está ligada à arte.*
- Antoniêto Pereira da Silva: *Com o tempo a gente vai crescendo e vai fazendo outras atividades, hoje eu estou trabalhando com outras coisas também, mas estou fazendo histórias em quadrinhos com temas de coisas cotidianas, e trabalho também com a cultura local.*
- Débora Raquel Silva Lopes: *Meus temas são geralmente de cunho social. Meus temas prediletos vão surgindo à medida que tenho meus sentidos aguçados, e isso pode acontecer sem qualquer motivo aparente. Ultimamente tenho feito poemas sobre a temática negra. Sinto-me completa quando não me calo ante ao que há de nobre na vida. Dou vez e voz ao que evoca igualdade, justiça e paz. Serei porta-voz da coletividade de vozes que me povoam, e, isso me garantirá uma internada de poemas futuros.*

- Fátima Andrade de Farias: *Minha arte me faz realizada.*

Todas as respostas fornecidas pelos entrevistados nos permitem concluir que a arte exerce um importante papel em suas vidas, que ultrapassa as questões financeiras, de sobrevivência, e alcançam questões mais profundas, como a realização pessoal, o comprometimento com a sociedade e a afirmação da sua própria identidade.

A arte está imbricada na vida dessas pessoas, faz parte da sua identidade, e acreditamos que a divulgação do trabalho destes artistas pode contribuir para fortalecer a identidade de outras pessoas da cidade e da região.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: REVITALIZAÇÃO DA ARTE E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE

A partir dessas entrevistas está sendo feito um mapeamento das ações realizadas pelos artistas e grupos visando traçar um perfil de cada grupo ou artista, com vídeo, fotos e dados sobre a origem e as ações do grupo. Esses dados irão subsidiar a construção de um blog sobre a cultura e a arte de Santa Cruz, com informações sobre os diversos grupos e/ou artistas, catalogados.

Para o lançamento do blog será realizado um evento cultural no IFRN Campus Santa Cruz com a presença dos artistas e grupos participantes da pesquisa. Esperamos, com essas ações, contribuir para a revitalização da cultura e da arte na cidade de Santa Cruz, estimulando o fortalecimento da identidade local.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é Cultura Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CASCUDO, L.C. **Literatura oral no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

GURGEL, Deífilo. **Espaço e tempo do folclore potiguar: folclore geral: folclore brasileiro**. Natal: Ed. autor, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Letras

A APROPRIAÇÃO DA NORMA CULTA E AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NESSE PROCESSO

Elisângela Campos DAMASCENO¹ e Marcos Danilo Rodrigues de SOUSA²

¹Professora do Instituto Federal do Piauí - Campus Paulistana e ²Aluno do Instituto Federal do Piauí – Campus Paulistana

elisceno@ifpi.edu.br – elisceno@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão em torno da necessidade de apropriação da norma culta em contextos formais de comunicação, para que possam ser evitadas situações embaraçosas (de constrangimento ou preconceito linguístico) em meio às interações sociais cerimoniais. Além disso, enfatiza a necessidade de um trabalho efetivo e intensivo quanto à prática da norma culta em ambientes formais, simulados na sala de aula e em outros lugares onde podem ser vivenciadas as atividades pedagógicas formais. Ressalta-se, também, o papel do lúdico na dinamização do processo de apropriação da norma culta nas diversas interações formais em que os interlocutores estão inseridos. Assim, a pesquisa apresenta-se com um caráter qualitativo e fundamenta-se através de uma revisão bibliográfica, com vistas a subsidiar os estudos sobre a importância da apropriação da norma culta em situações formais de comunicação, bem como o papel do lúdico na prática da língua padrão durante as aulas de Língua Portuguesa. Com base nas pesquisas realizadas, verificou-se que as instituições de ensino precisam cumprir com a sua missão - possibilitar ao aluno o acesso à norma culta como prerrogativa dos cidadãos escolarizados. É relevante frisar, também, que Possenti (1996), Travaglia (2002), Antunes (2003), Macedo (2000), dentre outros autores, legaram à comunidade científica teorias que concedem a este trabalho a fundamentação necessária, com vistas à importância da apropriação da norma culta em situações formais de comunicação como modo de evitar o preconceito linguístico em recintos cerimoniais.

PALAVRAS-CHAVE: Apropriação, Norma Culta, Lúdico.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo adveio em face da observação das variedades linguísticas existentes nas situações comunicativas diárias, no entanto, a variedade padrão é pouco absorvida pelos usuários da língua, ocasionando o preconceito linguístico nas interações sociais formais.

Desse modo, os autores deste artigo, pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Paulistana, propõem o debruçamento teórico e prático em torno desse problema, para que se possa conhecer e fazer, ou seja, apropriar-se da norma culta e fazer uso dela em situações formais de comunicação.

Com isso, cogitou-se a possibilidade de buscar referenciais teóricos que abordassem essa inquietação, com vistas a buscar respostas para as indagações contidas e externadas em meio aos debates ocorridos dentro e fora da escola.

Vale ressaltar que este trabalho tem como objetivo geral analisar a necessidade de uso da norma culta em ambientes formais de comunicação. Apresenta, também, como objetivos específicos: identificar, no contexto escolar e fora dele, a importância da apropriação da norma culta em situações comunicativas formais; além de buscar meios para efetivar, nas relações sociais cerimoniais, o uso da norma culta como forma de evitar o preconceito linguístico.

Salienta-se que o presente artigo apresentará, respectivamente, a importância da apropriação da norma culta nas situações formais de comunicação a partir de Travaglia (2002), Ilari (1997), Possenti (1996), Bagno (2007) e a função pedagógica do lúdico nas aulas de Língua Portuguesa, pautada em Antunes (2003), Macedo (2000) e Machado (1998).

Portanto, com este artigo, o leitor poderá dialogar com a variedade padrão, necessária à proficiência discursiva em ambientes formais de comunicação, e as contribuições pedagógicas do lúdico, de modo a estimular a apropriação da norma culta, com vistas a uma adequada comunicação em situações cerimoniais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Importância da Apropriação da Norma Culta nas Situações Formais de Comunicação

O Ensino de Língua Portuguesa melhorou significativamente nas últimas décadas no Brasil. Isso pode ser comprovado, quando se observa certo pragmatismo do Ensino da Língua, evidenciando a situação de comunicação dos interlocutores, em detrimento do tradicionalismo mecânico e enfadonho.

De acordo com Travaglia (2002), é imprescindível a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa. Isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas.

Como afirma o sociolinguista Hymes (1972), a noção de competência comunicativa diz respeito à capacidade de se utilizar a língua de maneira adequada em diferentes contextos de comunicação.

Por isso, alcançar a competência comunicativa requer um conhecimento profundo da língua, para que, em todos os momentos da comunicação humana, os interlocutores possam entender o discurso e intervir sobre ele, sem constrangimentos.

No entanto, a apropriação da norma culta, para auxiliar o processo de comunicação formal, é complexa, porque exige dos interlocutores uma prática linguística, pouco usual, durante a maioria das interações humanas.

Esse distanciamento entre informalidade/formalidade compromete as interações sociais cerimoniais, dificultando a comunicação, tornando-a, dessa maneira, menos espontânea, mais artificial.

Segundo Ilari (1992), a Gramática Tradicional apresenta um caráter anticientífico e opressivo, contrário ao desenvolvimento da criatividade e avesso à natureza essencialmente pragmática e contextual da linguagem.

No entanto, essa realidade pode ser modificada através de um trabalho pedagógico dinâmico, atrelado às várias possibilidades de aprender e continuar aprendendo.

Desse modo, apropriar-se da norma culta requer um trabalho intenso de interação, simulando e estimulando atividades linguísticas formais, para que o uso da linguagem formal seja natural e criativo.

Para tanto, as interações comunicativas formais devem ser intrínsecas a todo cidadão brasileiro que tem acesso à escolarização, a fim de que, dominando a norma culta da linguagem, possa se expressar, adequadamente, nas mais variadas situações cerimoniais das quais participa.

Contudo, muitos autores, como: Possenti (1996) Perini (1993), Aparício (2001), Tavares (2000) questionam a abrangência das regras gramaticais, afirmando que a norma gramatical brasileira não satisfaz a todas as situações formais de comunicação.

É bem verdade que as regras gramaticais não abarcam todas as situações de uso da língua, no entanto, algumas situações formais específicas requerem o uso da norma culta e isso já justifica o estudo dessas regras, para que, em ambientes cerimoniais, os interlocutores possam usá-las convenientemente.

Possenti (1996) postula que o papel da escola é o de ensinar a língua padrão, já que as crianças adquirem e usam a língua de forma natural, sem que precisem ser ensinadas – possuem sua gramática internalizada.

Dessa forma, percebe-se que o grande desafio da escola no ensino da Língua Portuguesa é proporcionar aos alunos a aprendizagem da norma culta, para que eles sejam competentes usuários do seu idioma em todas as situações de comunicação e, especialmente, em meio às interações formais.

Possenti (1996) ainda acrescenta que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. É esse o papel do professor de Língua Portuguesa – facilitar junto aos alunos o processo de apropriação da norma culta.

O importante, segundo Possenti (1996), é que o ensino de língua materna coloque o aluno em contato com a variedade padrão da língua, mas fazer isso sem deixar de mostrar que essa é apenas uma das variedades, entre as diversas existentes e que, apesar de ser a de maior prestígio, subestimar as outras é uma atitude que externa o preconceito linguístico.

Possenti (1996) continua afirmando que o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições, para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade.

Assim, fica esboçado que é a norma culta, a variedade com a qual o aluno tem menor tempo de prática efetiva, e, talvez seja por isso que o aluno tem demonstrado maior dificuldade em entender o seu uso, considerando os reduzidos momentos em que ele é incitado a participar de diálogos formais.

Conhecendo essa realidade, o professor pode favorecer a realização de atividades formais (dentro e fora da escola) com maior frequência, com vistas a fazer com que o aluno perceba as ocasiões sociais em que é requisitado o padrão culto da linguagem.

Todavia, um aspecto que precisa ser transformado, na sala de aula, é o fazer pedagógico. Professor e alunos devem criar situações comunicativas prazerosas, significativas à aprendizagem, com vistas à

apropriação do conhecimento linguístico, seja formal ou informal e, ainda mais especificamente, o formal, pois é, na escola, onde o aluno tem a oportunidade de apreender a norma culta e, a partir daí, preparar-se para outros ambientes em que o padrão da linguagem é exigido, como pré-requisito à inclusão social.

Ressalta-se que a ausência de domínio da norma culta em ambientes formais é razão para muitos preconceitos, gerando a exclusão de muitos falantes do convívio social.

Com isso, torna-se patente a necessidade de apropriação da norma culta em situações cerimoniais como condição básica de aceitação e reconhecimento humano e profissional.

A sociedade é rígida e por que não cruel. Por isso falar e escrever o português “correto”, dominando as regras preconizadas pela Norma Gramatical Brasileira – NGB – é uma garantia de respeito no mundo do trabalho.

Segundo Bagno (2007), é um grande mito ter de saber a gramática para falar e escrever bem. Muitos escritores renomados consideram-se ignorantes em gramática, porém não se discute a sua proficiência escritora.

No entanto, para a elite cultural, a gramática é um instrumento de poder e de controle e, ainda hoje, mesmo em face dos famigerados linguistas que menosprezam a detenção da gramática como forma de ascensão social, muitas regras gramaticais (concordância, acentuação, pontuação, ortografia, conjunções, verbos, pronomes, substantivos e adjetivos) são indispensáveis ao processo de aprimoramento da fala e da escrita formais.

Dessa forma, a norma culta é dependente da gramática, não há como negar essa realidade. Por outro lado, o que é inadmissível é ridicularizar o discurso (em ambiente formal) de uma pessoa não-escolarizada. Não é a pessoa que deve ser penalizada, mas o sistema educativo que não lhe possibilitou o acesso à norma culta, para que pudesse ser valorizada nas situações formais de comunicação.

Ressalta-se, porém, que aprender a Língua não significa tão somente aprender regras gramaticais fixas e termos técnicos. É também isso, não se pode refutar. Mas ainda engloba um conjunto de conhecimentos linguísticos relacionado à análise e à interpretação do discurso, bem como à proficiência da escrita, alcançada mediante a produção de gêneros textuais imprescindíveis às interações humanas.

2.2 A Função Pedagógica do Lúdico nas Aulas de Língua Portuguesa

De acordo com o dicionário Aurélio, o termo lúdico vem do latim "ludus", que significa "jogo". Entretanto, o jogo não se caracteriza tão somente pelo ato de brincar, mas, primordialmente, pelo aspecto pedagógico – ensina a pensar, a raciocinar, a interpretar situações e a tomar decisões.

Desse modo, o jogo incita o desenvolvimento da autodisciplina, da sociabilidade, da observação de valores morais, do espírito de equipe, do bom senso, além de promover momentos de interação social.

Para Antunes (2003), o jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. O autor também entende jogo como sendo toda e qualquer atividade que impõe desafios, seja, por exemplo, um jogar com as palavras através de uma conversa, de uma pergunta, de um olhar, enfim, desde que o outro esteja estimulado.

Especificamente, o jogo, nas aulas de Língua Portuguesa, incita o aluno a assimilar a norma culta, procurando decifrar os segredos e respostas, tendo em vista o alcance da competência comunicativa nas situações formais às quais for submetido.

Assim, o jogo é desafiador, intrigante e estimulante. Valoriza a construção de idéias, proporciona um ambiente de disponibilidade para ouvir idéias e argumentos do outro, utilização de diálogo como instrumento de cooperação, bem como a transformação e enriquecimento do saber pessoal.

Macedo (2000) expõe que, nos jogos, os indivíduos precisam se deparar com situações-problema, para que sejam estimulados corretamente, sendo justamente esses desafios que darão sentido ao jogo.

O professor de Língua Portuguesa precisa ter a consciência de estabelecer objetivos, fundamentais à significação das atividades, tais como: aonde quero chegar e por quê; conhecer seu público - idade, número de participantes, classe social, etapa do desenvolvimento psicológico do indivíduo e organização prévia de um material adequado, para que o trabalho se torne viável, além de tempo, espaço, dinâmica e, principalmente, interrelação com os conteúdos vivenciados anteriormente.

Para Macedo (2000), a proposta de um trabalho com jogos não pode ser entendida como um receituário de bolo, que deva ser seguido fielmente por quem o utiliza. A idéia seria propor algo de referencial, podendo ser modificado, adaptado, à prática pedagógica, de acordo com as necessidades de cada professor, e que os jogos sejam, sobretudo, transformados em material de estudo e ensino, bem como aprendizagem e produção de conhecimento.

Desse modo, o jogo pedagógico precisa gerar conhecimento, para que, em outras situações comunicativas, o aluno use, significativamente, a aprendizagem adquirida. Saliencia-se, então, que a norma culta não pode ser praticada apenas na escola durante as aulas de Língua Portuguesa, a língua padrão deve ultrapassar os muros escolares e adentrar nos recintos em que se vigoram as situações formais.

O que importa, na atividade lúdica, não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação. Esse evento de descontração e aprendizagem possibilita a quem o vivencia momentos de encontro consigo mesmo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida.

Além de todas essas vantagens, o lúdico possibilita uma ação preventiva para a realidade propriamente dita, diminuindo os riscos de inadequações e/ou incorreções durante as situações comunicativas futuras.

Assim sendo, é muito importante a prática de jogos e desafios no processo de ensino e aprendizagem da Língua, bem como na apropriação da norma culta em situações formais de comunicação, para que os alunos, participando de simulações, possam aprender a lidar com estados emocionais adversos provenientes das pressões sociais.

Machado (1998), em considerações do que venha a ser a ludicidade no ensino, afirma que nem sempre jogo significa atividade lúdica. O jogo, para ser lúdico, precisa gerar uma tensão positiva suficiente para não prejudicar o aprendizado do aluno, levando-o à ação e não à frustração.

Vale considerar, também, o posicionamento de Antunes (2003). Para ele, é perfeitamente possível alfabetizar a emoção através dos jogos, levando o aluno a vivenciar situações que agucem suas funções cerebrais e abasteçam suas memórias de informações prontas para serem usadas, caso necessitem.

Partindo disso, entende-se que, através do jogo, o processo de apropriação da norma culta pode ser facilitado, haja vista a necessidade de concentração e atenção para responder, adequadamente, às situações-problema existentes nas etapas de um bom jogo pedagógico.

Ainda, de acordo com Antunes (2003), pode-se trabalhar, nos jogos, o autoconhecimento, a administração das emoções, a empatia, a automotivação e a capacidade de relacionamento pleno.

Dessa forma, além das contribuições cognitivas, os jogos são importantes ferramentas ao crescimento humano.

Vygotski (2001) afirmava que, através do jogo, o aluno aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. Segundo ele, o lúdico estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Sendo dessa forma, o uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem da Língua tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem de aprender, mudando a rotina da classe e despertando a curiosidade e o interesse.

A aprendizagem através de atividades lúdico-pedagógicas (dominó, passa ou repassa, roleta do conhecimento) permite que o aluno faça da construção de saberes um processo interessante e até divertido. Para isso, esse trabalho com jogos deve ser utilizado eficazmente, com vistas a sanar as lacunas que se produzem na realização de algumas atividades mecânicas e sem sentido aplicadas em sala de aula.

Como destacado nos PCN's (1997), um aspecto relevante nos jogos é o desafio que eles provocam no aluno, gerando interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

Portanto, os jogos são educativos e requerem um plano de ação que permita a aprendizagem dos alunos. Deve-se, pois, utilizá-los não como instrumentos recreativos, mas como facilitadores da aprendizagem, colaborando para eliminar os bloqueios que os alunos apresentam em relação à apropriação da norma culta.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo foi elaborado através de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo (LAKATOS; MARCONI, 1991), na qual foi realizada uma criteriosa revisão com base em artigos científicos de renomados autores nacionais.

Assim, foram selecionadas as principais ideias desses autores com as suas respectivas argumentações, com vistas a fundamentar a construção do conhecimento ora produzido neste artigo. Dessa forma, a utilização da pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador uma ampliação da visão científica frente ao tema em estudo, indicando caminhos e mudança das práticas pedagógicas.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com base na revisão bibliográfica realizada, verificou-se que o problema observado (o reduzido uso da norma culta, mesmo em situações formais, por isso a necessidade de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a apropriação da língua padrão) foi discutido pelos autores elencados nas referências e esboçado no corpo deste artigo, razão pela qual se torna imprescindível o aprofundamento desse tema, com vistas a buscar estratégias para solucionar esse problema, que persiste, embora os linguistas apontem para a importância da competência comunicativa, ou seja, adequar o nível de linguagem à situação de comunicação (informal ou formal).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo é reflexivo e propõe um olhar descontraído frente à norma culta, com vistas a desmistificar o seu caráter de complexidade. Essa atmosfera de dificuldade é histórica e cultural, no entanto, isso se deve ao fato do reduzido uso das regras gramaticais nas situações de comunicação.

Diante dessa realidade, é de suma importância que o professor de Língua Portuguesa proponha com uma certa periodicidade, atividades formais a serem desenvolvidas em sala de aula, para que o aluno possa vivenciar, a partir das simulações pedagógicas, situações comunicativas formais em que a língua padrão seja recomendada, com vistas a se tornar um competente usuário da Língua Materna.

Para tanto, a escola, através de uma prática pedagógica significativa, precisa realizar a missão de educar os jovens, para que sejam cidadãos com proficiência leitora e escritora em todos os gêneros e situações de comunicação, principalmente, quanto ao registro formal.

Ressalta-se, também que a escola é o lugar onde o aluno tem o primeiro contato com a norma culta, porém, ele a considera distante do seu universo linguístico, porque, nas interações diárias das quais participa, esse nível de linguagem não é exigido. Conhecendo essa realidade, cabe à escola, através do professor de Língua Portuguesa, estimular atividades pedagógicas diferenciadas, inclusive, o lúdico, a fim de que o aluno se aproprie da língua padrão e assim a utilize nas situações formais em que for solicitado.

Portanto, a apropriação da norma culta é uma das necessidades de sobrevivência social. Sem essa apreensão, o usuário da língua pode enfrentar situações constrangedoras, nas quais se sinta discriminado ou ridicularizado em meio ao preconceito linguístico daqueles que dominam o padrão culto da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- APARÍCIO, A. S. M. A. Proposta Paulista de Renovação do Ensino de Gramática dos Anos 80/90. *Trabalhos em linguística aplicada*, n.37, p.27-48, 2001.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais, 1997.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola, 2007.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (Org.). *Sociolinguistics*. Hammondsport, Penquin, 1972.
- ILARI, R. Sobre os advérbios aspectuais. In: ILARI, R. (Org.). In: _____. *Níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com Jogos e Situações-Problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MACHADO, L. *Manual do professor*. 4. ed. Rio de Janeiro, 1998.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Atica, 1993.
- TAVARES, E. Gramática: três acepções. Revista *ARTEXTO*, Rio Grande, n.11, p.159-169, 2000.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo:

A DIFUSÃO DA MEMÓRIA SERIDOENSE NAS NOVAS MÍDIAS

C. A. R. Araújo¹ e M. D. Oliveira²

^{1 e 2}Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Caicó
crisannera@hotmail.com – monique.oliveira@ifrn.edu.br

RESUMO:

O presente texto reflete sobre as motivações que embasam o processo de construção de um blog, cuja função principal é difundir a cultura do povo seridoense através da rede internacional de computadores, a internet. O processo aqui descrito integra o Projeto de Iniciação Científica intitulado: Prosas dos Copiães, que tem como tema o patrimônio cultural com foco na sabedoria popular, em suas mudanças e permanências, buscando conhecer através de estudos de caso, levantamento bibliográfico, entrevistas e questionários, os costumes e tradições da Região do Seridó que povoam a memória e o imaginário dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrado de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Caicó. Quais as causas da falta de interesse dos jovens pela cultura local? Por que mesmo não demonstrando interesse eles se orgulham de serem seridoenses? As novas tecnologias podem ser aliadas na produção do conhecimento contribuindo com a preservação e a valorização do passado cultural? Esses foram alguns dos questionamentos que motivaram a escolha por uma ferramenta simples para a publicação de textos na web, o blog é hoje uma das mais populares formas de comunicação da internet. A pesquisa de cunho social permite um conhecimento da dimensão da memória coletiva a partir da visão individual. Propõe-se a construir um espaço de mediação, não somente entre os estudantes do IFRN, como também da sociedade seridoense e demais interessados nas trocas de informações dentro do ambiente tecnológico por intermédio do elemento cultural identitário da sociedade seridoense.

Palavras-chave: blog, comunicação, cultura, memória, informação.

1. INTRODUÇÃO

A presença cada vez maior das novas tecnologias, principalmente do computador no cotidiano dos jovens aponta para novas formas de comunicação e de informação cuja difusão se dá por meio do sistema de informação global – a internet. Nas instituições de ensino estudantes e professores adotam com cada vez mais frequência esses meios de informação como ferramentas de aprendizagem. Dessa forma, considerando a crescente importância do fenômeno tecnológico na sociedade atual, globalizada e tecnificada, a educação é desafiada a reinventar-se em meio às novas tecnologias de comunicação e de informatização. No entanto cabe também a escola o papel de preservação da memória das sociedades, pois para compreender o presente e até o futuro, precisamos conhecer o passado e assim lidar com essa incessante necessidade de “conexão virtual”.

Quais as causas da falta de interesse dos jovens pela cultura local? Por que mesmo não demonstrando interesse eles se orgulham de serem seridoenses? Essas problematizações motivaram a escolha do tema e a do canal informativo a ser construído como resultado de um projeto de pesquisa social.

O Projeto ‘Prosas dos Copiares’ tem como tema o patrimônio imaterial com foco na sabedoria popular, em suas mudanças e permanências, buscando conhecer através de estudos de caso, os costumes e tradições da Região do Seridó que povoam a memória e o imaginário dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrado de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Caicó.

Propõe-se a construir um espaço de mediação, não somente entre os estudantes do IFRN, como também da sociedade seridoense e demais interessados nas trocas de informações dentro do ambiente tecnológico, aproximando a mente e o imaginário por intermédio do elemento cultural identitário das sociedades, no caso a identidade seridoense.

O Projeto tem por meta a criação de um canal informativo: o *blog*, que é um dos mais populares meios de comunicação da *web*. Atualmente o *blog* cumpre um papel que no passado era dado ao cordel, um veículo de expressão popular e articulador da comunicação do sertão, como relata Cardoso (2004 p. 10): "Se a memória popular vai conservando e transmitindo velhas narrativas e acontecimentos recentes esta transmissão está sempre marcada pelo espírito dessa sociedade", dessa forma o *blog* sobre a cultura seridoense cumprirá um papel social, além de registrar a memória do nosso povo, seridoenses e potiguares, também promoverá a interação entre os leitores. Outra motivação para criação do *blog* é criar um veículo informativo para a região, uma vez que há uma carência nos meios impressos tais como jornais e revistas produzidos na região. Registrar a memória seridoense, seus costumes, tradições, expressões linguísticas, sua culinária, suas lendas, sua história contribuirá para a formação de uma consciência identitária, que é comumente traduzida como "orgulho de ser seridoense".

O artigo procura destacar o papel da escola como construtora de pensamentos sobre a realidade local por meio da história e da cultura da sociedade, da memória, da identidade. E a importância de inserir esse conteúdo nas novas mídias, aproximando o passado e o presente através da tecnologia. Apresenta, ainda, o pensamento de alguns autores que fundamentam o objetivo de estabelecer um diálogo entre a tecnologia e a escola e outros autores que abordam questões sobre a preservação da memória cultural seridoense e situa o processo de pesquisa para a construção do canal de diálogo que se espera vir a ser consolidado ao final do segundo semestre letivo de 2011.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de dar início a pesquisa sobre a cultura popular da região do Seridó, fez-se necessário conhecer o pensamento de autores que buscam compreender o papel da escola e das novas tecnologias como instrumentos de mediação educativa. Destaca-se a seguir autores que fundamentaram a escolha pela criação de um *blog*.

Levy (1995 p. 12) afirma que a informática é um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e, parcialmente, indeterminado. Nesse contexto, a questão do uso desses recursos, para

intermediação de conhecimentos é importante. É possível então propor, tanto para os docentes como para os estudantes, novas práticas e novos meios de diálogos buscando proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os todos.

Dessa forma, a educação atual é desafiada a constituir-se em espaço de mediação entre a comunidade escolar e o ambiente tecnológico. Cabe à escola não só assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação mais sofisticados, mas ir além e estimular, dar condições, preparar as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias.

Segundo Paulo Freire (2005 p. 67), a educação sozinha não transforma o mundo, mas transforma as pessoas e, essas sim, transformam o mundo. A necessidade de formar indivíduos autônomos comprometidos, que insiram em sua prática cotidiana, tanto na escola como no mundo do trabalho a busca constante de informação e atualização sem perder de vista o seu passado, as suas raízes culturais que alimentam e dão vida a seu ser, não pode estar distanciada das novas tecnologias. Assim o mundo virtual está aberto para esse encontro entre passado e presente, não só para intermediar diálogos, mas para construir reflexões sobre a humanidade e sua relação entre si e com a natureza.

Para Moran (2001 p. 83), ensinar e aprender são desafios que se apresentam a nós em todas as épocas e principalmente agora em que estamos vivendo em plena era da informação onde a mídia e a *internet* ocupam um espaço significativo na sociedade. Porém se faz necessária reflexão sobre o uso desses recursos, pois embora ampliem a nossa visão de mundo não são por si só instrumentos de transformação do mundo e da sociedade. A informação pela informação não provoca reflexão, portanto é na nas trocas que se estabelece a comunicação e por meio dela o ser humano é estimulado a refletir, a produzir e a fruir de um mundo melhor.

Nosso objetivo é estabelecer um canal de informação e comunicação, não de resgate da cultura seridoense, criando uma ponte entre o passado e o presente, estimulando a reflexão e contribuindo com a autonomia, a ética e a consciência de cidadania, como destacou Paulo Freire (1996 p. 66)

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

Não se pode conceber o ser humano com essas qualidades acima destacadas sem que ele tenha apropriado em si o respeito a sua cultura, sem que possua consciência de sua identidade étnica, de sua relação com o seu ambiente de vivência e convivência, a sua terra. Uma visão do senso comum aponta para o “ser humano global” como sendo aquele que está a par de tudo está à frente de tudo, tão cheio de informações, mas ao mesmo tempo é tão vazio como um computador desligado. No mundo atual povoado por informações vazias que nos chegam a todo instante esquecemos e pouco valorizamos as nossas raízes, como se o novo fosse sempre superior ao velho. E por que então não utilizar o novo para reviver, reconhecer e recriar o velho? Enxergar o passado pela ótica do presente, eis o valor das memórias.

Em estudo recente elaborado por uma equipe de pesquisadores do RN, “Inventário da cultura do Seridó”¹, foi realizado um mapeamento dos usos, das funções e as significações simbólicas, estéticas e

¹ Pesquisa que foi realizada entre 2007 e 2008 por professores e estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

sociais das celebrações, dos ofícios e saberes e outras categorias do patrimônio imaterial presentes na cultura seridoense. Essas manifestações são indicadores da identidade dos seridoenses:

No Seridó, as festas de padroeiro aparecem como momentos importantes da sociabilidade local que são também marcos identitários fortes. As festas dos santos, agregam-se práticas e discursos que formam um conjunto cultural rico desenhando a identidade da região. É a ocasião para relembrar a história da cidade, reavivar laços de solidariedade fundados na família ampliada, reafirmar valores, e acionar registros específicos da cultura seridoense.²

O cantor e compositor seridoense, Elino Julião³ mostra o orgulho de ser seridoense em seus versos, na música Siri, Siridó:

*(...) Por que será que eu te quero tanto
 Por que será que eu vivo a te adorar
 É minha terra eu amo este recanto
 Meu pé-de-serra / Viva meu lugar!
 Siri, oh meu Siri / Siri, meu Siridó
 Siri, eu fico aqui plantando algodão mocó.*

Esse orgulho da terra existe entre os alunos dos cursos técnicos do IFRN – Caicó, mas não é percebido naturalmente entre eles. O *blog* proposto terá o papel de fomentar discussões a respeito da identidade seridoense, trazendo artigos, crônicas, contos, entrevistas e notícias sobre o povo e a região (Fig. 1), tanto de autores já conhecidos como dos próprios estudantes.



Figura 1: Mapa da região do Seridó

O falecido etnógrafo e escritor, Oswaldo Lamartine de Faria (Fig. 2), que em seus livros desvendou todo o universo sociológico do semiárido, especialmente do Seridó, afirmava “Cada vivente tem o seu Sertão. Para uns são as terras além do horizonte e para outros, o quintal perdido da infância”.

“A carícia e acalanto de uma rede conversando com os mais velhos. Olhar fiapos de nuvens no céu, na seca, ou as nuvens amojadas do inverno. Sentir o cheiro da terra e da casca do marmeleiro. Ver a madrugada pintando no céu. E a lua com bolandeira. O açoite do galo de campina. O duelo da casaca-de-couro (...) Não esqueço o morrer do dia do vaqueiro juntando gado. O grito da mãe-da-lua que os grandes trágicos nunca ouviram. A sombra do juazeiro que é o precursor do ar condicionado. Mas a sombra do trapιά ainda é mais fresca. Rapadura do Cariri. Coalhada escorrida. Queijo de coalho de leite de cabra, daqueles que rangem os dentes. Paçoca com banana de leite; música e ritmo do pilão secando paçoca. O canto do juriti que muito tristes não ouviram. As serras azulescendo à tardinha. O chegar da boca da noite. A brisa dos alísios vinda de um quebrar de serra. O derramar de tinta no céu na pegada do inverno. O estourar da

² Revista Memória em Rede, Pelotas, v.2, n.4, dez.2010 / mar. 2011 – ISSN- 2177-4129.

³ Elino Julião, Dentro do Movimento, Forró pé de Serra. Loreda Gravadora e Editora, 2006.

babugem.” (Alpendres d’Acauã - Conversa com Oswaldo Lamartine de Faria, do livro organizado pela escritora cearense Natércia Campos, edição da Fundação José Augusto)



Figura 2: Oswaldo Lamartine de Faria

Oswaldo Lamartine de Faria (1919-2007) era considerado um dos maiores sertanistas do Brasil, seus livros serão uma das principais fontes que enriquecerão o blog “**Memória Viva do Seridó**” (título provisório) em processo de construção. É essa visão poética e o sentimento de saudade que move a memória e nos instiga a investigar e registrar a cultura viva do povo seridoense de modo a incentivar e valorizar a nossa gente seridoense e potiguar.

3. METODOLOGIA

Tendo por objetivo principal desenvolver uma pesquisa social sobre os aspectos culturais do povo seridoense, iniciou-se uma revisão bibliográfica para selecionar materiais da literatura sobre essa temática.

A pesquisa social trabalha com pessoas, com atores sociais em relação, com grupos específicos, neste caso, os seridoenses. Esses sujeitos da investigação são construídos teoricamente enquanto componentes de um objeto de estudo. No desenvolvimento da pesquisa constrói-se uma relação entre o pesquisador e o sujeito que visa compreender a realidade concreta, relacionando-a com as hipóteses e pressupostos teóricos, em um processo de produção de conhecimento.

A pesquisa realizada no acervo da biblioteca pública do município de Caicó, na rede internacional de computadores e em acervos particulares de colaboradores revelou lacunas quanto à abordagem específica sobre o patrimônio cultural, material e imaterial, da região do Seridó.

Em um segundo momento foi elaborado um instrumento de coleta de dados para investigar saberes, costumes, religiosidade, práticas cotidianas e expectativas dos estudantes do 2º ano dos Cursos Técnico Integrado do IFRN/Campus Caicó. O questionário foi o instrumento escolhido por permitir conhecer as características da população pesquisada, proporcionar o anonimato das respostas e não expor o pesquisado as influências do grupo, embora tenham sido consideradas desvantagens tais como a veracidade das respostas.

Na elaboração desse instrumento foram estabelecidas categorias:

1. O que sabem. Diz respeito aos conhecimentos e memórias.
2. O que fazem. Relacionado aos comportamentos e costumes.
3. O que preferem. Visando conhecer crenças e atitudes.
4. O que pensam. Para conhecer as ideias sobre o presente e as expectativas para o futuro.

Paralelo à aplicação dos questionários iniciou-se a coleta de dados por meio de entrevistas, buscando entre moradores da região pessoas de notório saber sobre a história e a cultura do

Seridó. O primeiro entrevistado foi o carnavalesco Ronaldo Batista de Sales, popularmente conhecido como Magão, fundador do bloco “Ala Ursa do poço de Sant’ana”, de Caicó (Fig. 3).



Figura 3: Magão entrevistado em seu ateliê, na Casa de Cultura de Caicó.

Na entrevista podemos conhecer partes da história de Caicó, como o povoamento original e a construção das primeiras igrejas e ainda ouvir lendas que povoam o imaginário da cidade.

Outro entrevistado foi pesquisador Adauto Guerra Filho, nascido no município de Cruzeta e grande conhecedor das histórias do sertão, com vários livros publicados. Em seu livro “O Seridó na Memória do seu povo” encontrou-se vários elementos que fundamentam a história do povo seridoense.

Essas entrevistas e outras que ainda serão realizadas serão fontes a serem utilizadas nas matérias postadas no *blog*. Assim como os dados analisados e interpretados nos questionários aplicados no universo de 133 estudantes também serão fontes de informação.

A construção do blog, já iniciada com a seleção, a produção de textos e seleção de imagens, será a etapa final do Projeto de Pesquisa abrindo um portal de cultura seridoense, uma vez que há carência nos meios impressos tais como jornais e revistas produzidos na região. Registrar a memória seridoense, seus costumes, tradições, expressões linguísticas, sua culinária, suas lendas e sua história serão contribuições a mais para a formação de uma consciência identitária, que é comumente traduzida como "orgulho de ser seridoense".

4. RESULTADOS ESPERADOS

Dentre os resultados esperados estão:

- A formação de um acervo com os dados coletados sobre os aspectos culturais da região Seridó;
- A interação social por meio virtual, espera-se que o “*Blog Memória Viva do Seridó*” (título provisório) seja um veículo de expressão popular e articulador da comunicação do sertão e que cumpra um papel social, pois, além de registrar a memória do nosso povo, também promoverá a interação entre os leitores;
- Que o público alvo inicial, a comunidade do IFRN, seja multiplicado, atingindo outros estudantes de escolas da Região e demais pessoas interessadas em conhecer a cultura seridoense;
- Que funcione como meio de pesquisa, de difusão literária e produção artística, combinando textos (contos, poemas, crônicas, artigos, entrevistas, notícias, etc.) e imagens (fotografias, desenhos, pinturas, charges, etc.) de autores locais, especialmente estudantes e autores conhecidos, artistas, poetas, músicos, entre outros;

- Torne a produção acadêmica do IFRN mais conhecida e acessada pela comunidade geral.

5. CONCLUSÃO

perceptível que a memória está presente no nosso cotidiano, seja nos jornais, revistas, novelas da TV, no cinema, nas tendências de moda ou até mesmo entre pesquisadores de diversos ramos. A partir dela, podem-se reconhecer aspectos fundamentais para a existência, inclusive a identidade de um povo. Nesse contexto, busca-se reconstruir a memória seridoense através das lembranças guardadas sobre acontecimentos vividos e os costumes, crenças e tradições que ainda persistem no cotidiano dos jovens seridoenses, promovendo um encontro e um diálogo com o passado.

Observa-se que se convive ainda hoje com resquícios do passado e que existe uma curiosidade acerca da memória seridoense. Todos gostam de ouvir histórias, contadas, agora raramente, de forma oral pelos mais velhos. Conserva-se ainda uma religiosidade que vem do berço do nascimento das cidades seridoenses, mesmo quando se presta homenagem aos padroeiros e padroeiras apenas indo aos festejos, rituais sacralizados na cultura potiguar. Ainda se surpreende com costumes antigos e superstições que resistem ao tempo. Nem o rádio, o cinema, a TV e agora a internet são capazes de apagar o que tempo escreveu na história e que vive, ainda que muitos neguem, dentro de cada seridoense.

As novas tecnologias mais do que indicadores do progresso das ciências e das transformações sociais, devem estar aliados à constituição do ser social imaginado por Paulo Freire. Em “Pedagogia da Autonomia” Freire faz referência à falta de *essência humana* no próprio ser humano. O homem é constantemente colocado como um ser inerentemente *social* para poder ser humano no sentido de humanidade. A humanidade do ser humano é colocada como um fator histórico, passado pelas gerações para as gerações e em constantes mudanças. Através da socialização, vista como resultante das interações sociais, que hoje se processam cada vez mais por meio das redes sociais virtuais, é que o ser humano pode atingir sua essência. Ele entende que o homem deve ter os meios necessários para poder fazer uma análise crítica e em movimento de sua própria socialização. A comunicação é o maior agente da socialização.

No contexto atual onde a revolução tecnológica possibilitou que a informação gerada em qualquer lugar esteja disponível rapidamente. Os conhecimentos são socializados como nunca foi antes na história da humanidade, porém corre-se o risco da banalização das informações e do aumento da falta de essência do próprio ser humano, pela artificialidade imposta à comunicação.

Nesse sentido as mídias e a educação podem traçar um novo caminho na construção do ser humano, contribuindo para cidadãos livres e autônomos, sujeitos do seu processo de socialização. Daí a importância de educadores e de estudantes identificados com seu novo papel de pesquisadores, num mundo cada vez mais informacional e informatizado, onde a escola só terá qualidade se integrar as novas tecnologias de comunicação de modo eficiente e crítico, colocando as tecnologias a serviço da educação.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, N. (org) **Alpendres d'Acauã - Conversa com Oswaldo Lamartine de Faria**. Natal, Editora FJA, 2001.

FILHO, A.G. **O Seridó na memória de seu povo**. Natal, Edufrn, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

MORAN, José Manuel. MASETTO Marcos T., BEHRNS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2001

CARDOSO, Tania Maria de Sousa. Preá - Revista de Cultura do Rio Grande do Norte. Natal: FJA, Ano II nº 6, mar./abr.2004.

Revista Memória em Rede, Pelotas, v.2, n.4, dez.2010 / mar. 2011. Disponível em: www.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede

A MORATÓRIA: LITERATURA E HISTÓRIA BRASILEIRA EM CENA

E. C. Damasceno¹ e M. D. R. Sousa²
^{1 e 2}Instituto Federal do Piauí

RESUMO

A literatura é uma ferramenta de grande utilidade para rever as organizações, os costumes, os valores, entre outros aspectos de realidades vividas em alguma época da história. É por meio de suas narrativas, relatos e dramas que essa arte descreve o modo de vida numa certa circunstância de tempo e espaço; contudo, a estética literária supera tais reflexos e permite as entrelinhas do texto, que quando interpretadas, revelam profundas problemáticas existentes no cotidiano a partir do que foi mostrado no mundo fictício. Este artigo tem como temática geral a relação entre Literatura e sua interface com a história e a cultura de um povo. Em especial, estudou-se a obra *A Moratória*, do dramaturgo brasileiro Jorge Andrade. Notadamente, busca-se, como objetivo principal, traçar relações entre a referida obra e a história e a cultura brasileira nas décadas de 1920 e 1930. A pesquisa é de natureza interpretativista de análise dedutiva com uma abordagem qualitativa. Houve ainda realização de leituras bibliográficas acerca de Jorge de Andrade e sua obra. A fundamentação teórica é composta, principalmente, pelas teorizações de Afrânio Coutinho (2004), Adriana Facina (2004) e Antônio Cândido (2010), concernentes às relações entre Literatura e Sociedade. Como resultados, ainda preliminares, observou-se que a peça teatral *A Moratória* aborda, por meio de suas sequências dialogais, cenas não apenas do enredo e de suas cenas, mas do momento histórico brasileiro, especialmente do período de crise da produção de café e das oligarquias dependentes deste produto. Ainda, observou-se que a obra revela várias mudanças sociais pelas quais passou o Brasil no início do século XX, como a ascensão da mulher no mercado de trabalho.

Palavras-chave: *A Moratória*. Jorge Andrade. Literatura e Sociedade.

1. INTRODUÇÃO

As relações entre as produções literárias e o contexto social nas quais acontecem os processos de criação, circulação e consumo das obras sempre se mantiveram interdependentes. Além disso, a posição que o autor assume na vida social pode também interferir em sua obra, pois é a partir de suas vivências e observações de mundo que ele trabalha a estética da linguagem e transforma textos comuns em literatura.

Para se realizar uma eficiente análise literária é necessário compreender temáticas que abordem a problemática “obra e sociedade” como um ciclo, que tem o autor como intermediário entre esses planos. Surgem assim, questões pertinentes sobre os efeitos que podem gerar a vida social os textos literários, tendo em vista que estes não apenas refletem a realidade, como também dialogam com ela e, dependendo de suas repercussões, podem até modificar tradicionais costumes.

A literatura é uma ferramenta de grande utilidade para rever as organizações, os costumes, os valores, entre outros aspectos de realidades vividas em alguma época da história. É por meio de suas narrativas, relatos e dramas que essa arte descreve o modo de vida numa certa circunstância de tempo e espaço; contudo, a estética literária supera tais reflexos e permite as entrelinhas do texto, que quando interpretadas, revelam profundas problemáticas existentes no cotidiano a partir do que foi mostrado no mundo fictício. Assim, o objetivo central deste artigo é traçar relações entre a referida obra e a história e a cultura brasileira nas décadas de 1920 e 1930.

Os estudos realizados no referido artigo são filiados ao projeto de caráter mais geral “Texto teatral e engajamento social: a realidade retratada em obras de Dias Gomes e Jorge de Andrade”. Sendo assim, essa produção textual se especifica em analisar a obra “A Moratória” escrita por Jorge de Andrade fazendo pontes com o contexto histórico-social no qual ela foi produzida e publicada, de modo a investigar traços da história brasileira, notadamente dos anos de 1920 e 1930, demarcados na trama textual em evidência.

Diante disso, para viabilizar a pesquisa interpretativista foi adotada a metodologia de análise dedutiva com uma abordagem qualitativa. Para tanto, houve realização de leituras bibliográficas acerca de Jorge de Andrade e sua obra. Além disso, foram exploradas as discussões dos autores Afrânio Coutinho (2004), Adriana Facina (2004) e Antônio Candido (2010), que possibilitaram o apoio teórico às seguintes indagações: quais os efeitos produzidos pelas obras literárias na vida social? Como o meio influencia na produção do autor? Como a literatura dramática transmite a visão de seu criador?

Portanto, o desenvolvimento dos questionamentos apontados permitirá a compreensão das mediações entre o mundo fictício e o real na perspectiva de “A Moratória”, suscitando reflexões sobre literatura e sociedade que podem servir não somente para esse foco, mas também para a construção do costume em realizar análises literárias profundas, problema este observado corriqueiramente no cotidiano da abordagem literária nas salas de aula.

2. A LITERATURA E A SOCIEDADE MEDIADAS EM “A MORATÓRIA”

No início do século XX, o Brasil vivenciou a ascensão da república, que configurou o período histórico do país conhecido por muitas denominações, pelas quais são refletidas as características econômicas e políticas desse novo sistema, como Primeira República, República Velha, República Oligárquica e ainda República do “Café-com-Leite”. Essa etapa teve início no ano de 1889 se estendendo até o ano de 1930.

Na década de 30, o país apresentava um encadeamento político formado por meio das trocas de favores, nas quais os fazendeiros-coronéis eram os grandes manipuladores da vez. Isso porque o Brasil, embora apresentasse pequenos indicadores do advento industrial, ainda tinha fortes traços rurais que mostravam uma economia baseada na produção e exportação de café. Os lucros dos fazendeiros,

porém, já vinham sendo prejudicados devido a grande quantidade de produto à venda em contradição com a pouca procura, o que levou a diminuição dos preços do café. A crise mundial de 1929 influenciou para o declínio das vendas brasileiras no mercado internacional, e logo, aumentando os problemas da classe cafeeicultora.

Diante dessa sociedade, as expressões artísticas no campo da dramaturgia foram influenciadas pelos novos conceitos da Semana de Arte Moderna de São Paulo (1922), no movimento ainda se mantinha as referências europeias. Oito anos mais tarde, houve a migração das comédias de costumes para produções literárias que se preocupavam com as questões sociais. O teatro paulista, por sua vez, assim como sua cidade, tinha fortes ligações com as problemáticas econômicas e políticas e um dos autores que mais contribuíram para a literatura dramática brasileira foi Jorge de Andrade.

Aluísio Jorge de Andrade Franco nasceu em Barretos-SP (1922-1984), cursou direito na Universidade de São Paulo, contudo não concluiu a faculdade, e voltou para a fazenda de seus pais. Anos mais tarde, por discussões familiares, decidiu estudar na Escola de Arte Dramática de São Paulo, onde descobriu seu talento para a escrita. Juntamente com seus conhecimentos da história brasileira, produziu muitas peças, tendo assim, seu nome consagrado. Ao falar sobre o desenvolvimento literatura teatral brasileira, Antônio Cândido observa algumas das produções de Jorge Andrade, revelando que

A medida comum a todas estas peças, a tantas e tão diversas personagens, será porventura o desajuste em relação a realidade, que pode ir desde um mórbido apego ao passado, um fundo saudosismo social (de que o autor nem sempre se mostra imune), por parte dos antigos donos da terra em vias de perdê-la, até o messianismo religioso, a histeria coletiva, como solução de fuga a miséria, por parte dos marginalizados pela ordem econômica. (CANDIDO, 2010, p.36)

Em meio a tantas produções vinculadas a vida social da época, Jorge de Andrade escreveu em 1954 “A Moratória”. A trama discute, por meio dos diálogos dos personagens, aspectos da realidade vivida na década de 30 no Brasil. As entrelinhas do texto estão fortemente carregadas de perspectivas culturais, através das figuras conservadoras, ambiciosas, orgulhosas, humildes, religiosas, modernas, egoístas, perseverantes, entre outras que compunham o cotidiano daquele meio.

Esta obra não tem um caráter passivo, pois ela não se resume em apenas refletir o que foi vivido ou observado pelo escritor, tendo em vista o processo de transformação sofrido pela realidade, no qual foi trabalhada a estética da linguagem literária para contar a história da trama. “A Moratória” é, portanto, mediadora do olhar de Jorge Andrade sobre o contexto da crise da oligarquia.

Percebe-se ainda, que a perspectiva do dramaturgo foi construída não somente pelas aspirações de sua mais profunda individualidade, como também, das circunstâncias exteriores, pois o escritor-criador é compreendido como um indivíduo integrante de um grupo, que por sua vez se localiza num contexto social maior. Essa produção trabalhou com um ciclo de influências entre literatura e vida social. Diante desta fidelidade aos debates públicos, cabe lembrar a observação de Coutinho (2004, p.35), na qual reflete que “Os elementos individualistas adquirem significado social na medida em que as pessoas correspondem a necessidades coletivas, e estas, agindo, permitem por sua vez que os indivíduos possam exprimir-se, encontrando repercussão no grupo.”. Tal significado social em “A Moratória” acontece devido Jorge Andrade ter um histórico de preocupações com a sociedade notáveis no acervo de obras que produziu. Andrade apud Pires & Abeid (2010, p.2)

Num ambiente onde tudo está em formação, não devemos nos esquecer dos valores, ou melhor, dos exemplos que o passado encerra. Para escolher o caminho justo, ou saber distinguir os valores que devemos levar em conta, para a formação de um futuro que justifique tanto os esforços como os resultados alcançados, não podemos esquecer as grandes verdades encerradas neste passado; são elas que esclarecem o presente e o justificam. Por que esquecer o que temos, esquecer nosso passado, nossa realidade, e pensar somente em realidades ou verdades que não nos

dizem respeito? Por que continuar, eternamente, nesta imitação barata de formas que não nos pertencem? Por que continuar, eternamente, nesta imitação barata de formas que não nos pertencem? Nunca tive nem tenho a pretensão de inovações. Desejo apenas guiar-me, sinceramente, pelos exemplos e lições que a realidade brasileira a cada passo nos apresenta. Através do teatro procuro um meio de expressão e tento exprimir meu próprio meio – nada mais. (...)

A partir de então, o dramaturgo produziu “A Moratória” perceptivelmente voltada para o período entre os anos de 1920 e 1930. O texto dramático conta a história da derrocada da oligarquia cafeeira, que em virtude das crises econômicas e transformações enfrentadas pelo país após a Revolução de 1930, tiveram seus negócios extremamente prejudicados. Esse fato é mostrado por meio do personagem Joaquim, um cafeicultor que diante das dificuldades se vê obrigado penhorar sua fazenda para realizar o pagamento das dívidas.

O velho Quim representa a figura de uma classe conservadora de latifundiários, que perderam o seu valor social com a crise, os ideais republicanos, o novo modo urbano de viver. Ele e sua família não se adequam às mudanças, pois com a perda da fazenda eles têm de se mudar para a cidade e viverem em condições financeiras relativamente menores a que estavam acostumados a viver na fazenda. Além disso, perderam também o prestígio social que tinham antigamente, não fazendo mais parte da elite paulista.

A esperança da ajuda do governo com o consentimento da moratória é o que permite Joaquim acreditar que a situação pela qual estão passando é apenas um momento difícil em suas vidas. Isso, porém, é uma crença convicta apenas dele, pois sua filha Lucília, embora orgulhosa como o pai, tem uma forte personalidade realista, sendo muitas vezes dura nos diálogos entre eles, como acontece nestas falas:

Joaquim: Com a nulidade do processo, vou recuperar a fazenda. Darei a você tudo que desejar.

Lucília: Não vamos falar nisso.

Joaquim: (Impaciente) O mal de vocês é não ter esperança. Essa é que é a verdade.

Lucília: E o mal do senhor é ter demais.

Joaquim: Esperança nunca é demais

Lucília: Não gosto de me iludir. E depois, se recuperarmos a fazenda, vamos ter que trabalhar muito para pagá-la. (ANDRADE, 1973, p. 28)

Apesar de sua franqueza com o pai, Lucília tenta protegê-lo de futuros desapontamentos. Dentre todos da família ela é a única que enfrenta a realidade de cabeça erguida, pois no início da peça era apenas uma moça ingênua pronta para se casar com o Olímpio, advogado que acredita nos novos tempos e é filho dos rivais políticos de Joaquim, este na posição de coronel não permitiu o casamento da filha com alguém ligado aos republicanos, apoiados pelo governo de Getúlio Vargas.

Os diálogos entre pai e filha são cheios de significados, pois ele se vê culpado por tudo que se sucedeu, sofrendo em ver sua filha trabalhando para sustentá-lo, enquanto que ela tenta o acalantar defendendo a ideia de que apesar de tudo, eles ainda são pessoas que merecem o respeito e reconhecimento social.

Os processos de recuperação da fazenda são mediados por Olímpio no tribunal, por isso, consegue ser aceito por Joaquim na família. Sua amada, porém, já não é mais a jovem romântica que havia conhecido três anos atrás, ela é agora uma mulher de garra que pensa apenas em não abandonar os pais em tal situação.

Sendo assim, com a perda da fazenda, ela resolve cancelar seu noivado e ficar em casa para ajudar Helena e o velho Quim. Desta forma, começa a trabalhar como costureira e com muito esforço consegue manter uma vida digna. Ela simboliza o novo papel que a mulher adquire nos anos 30. Pois

assim como Lucília, muitas mulheres, que diante das dificuldades financeiras, tiveram de sair de casa para trabalhar igualmente com os homens nos diferentes serviços operários. Contudo, devido ao forte preconceito da época, ainda recebiam salários inferiores, mas eram com eles que completavam o orçamento da família.

O encontro das gerações acontece também com sua mãe Helena, pois esta é uma mulher religiosa, que tenta poupar o marido dura realidade que enfrentam, dando força à esperança de reconquistar a fazenda, já que para eles esta seria a única salvação da família. Ela enquanto mãe “coruja” vivia a bajular o filho Marcelo, dando-lhe dinheiro e liberdade para desfrutar dos luxos como filho de coronel na cidade. Desperdiçando todo o seu tempo com divertimentos e não investindo numa carreira profissional, ele sofre com o limitado orçamento da família, tendo assim, a obrigação de conseguir emprego.

Porém, os tempos eram outros, e para se conseguir uma profissão com salários significativos, não bastava ser o filho do coronel Joaquim, era necessário ter alguma qualificação profissional. Com sua inexperiência só consegue empregos comuns, além disso, não presta serviços com qualidade, e vive mudando de emprego, estes fatos só agravam a moral da família.

Naquela época a mão de obra no setor industrial estava se formando pelos moradores rurais que vieram para a cidade, ex-escravos e os imigrantes. Além dessa miscigenação, as empresas ofereciam péssimas condições de trabalho, pois não havia leis que assegurassem os direitos trabalhistas, como férias, seguro desemprego, remuneração de horas extras.

Todas essas características aumentavam as dificuldades de aceitação da família às novas condições que tinham de viver. Em uma conversa com Joaquim sobre irmão, Lucília argumenta contra as preocupações do pai com o filho, dizendo que:

Lucília: (larga a costura) o senhor pensa, papai, que eu gosto de saber que o meu irmão viaja em jardineiras sujas, que trabalha num frigorífico no meio de pessoas que ele nunca viu e sem educação nenhuma? Pensa? Isso me atinge tanto quanto ao senhor. Acontece que precisamos encarar a situação de frente, não há outra saída. (ANDRADE, 1973, p. 71)

Em meio a todos esses problemas aparece a Elvira, irmã de Joaquim. Ela é uma mulher que se ocupa em cuidar de um asilo em serviço voluntário. Essa personalidade caridosa entra em contraste com os rancores e ambições que ela alimenta sobre o irmão desde os tempos do café, pois além do velho Quim ter herdado a melhor parte da propriedade dos pais, ele não soube cuidar dos negócios, acumulando dívidas, configurando-se o maior credor de seu marido. Sendo assim, ela oferece leite e café como a ajuda a família. Contudo, desfruta dos serviços de costura da sobrinha sem pagar nada por isso.

No desenvolvimento da trama, as frustrações somente aumentam, os sentimentos de perda, saudade dos velhos tempos, de vergonha e orgulho, são aqueles que mais se manifestam nos personagens. Jorge Andrade trabalha o presente (1932) e o passado (1929) por meio da divisão da peça em dois planos, sendo que o primeiro remete a casa simples da cidade, localizando-se do lado direito do palco, o segundo estando do lado esquerdo, refere-se à casa da fazenda. Por meio dessa técnica, o texto ganha dinamicidade e as cenas acontecem paralelamente nos dois espaços.

Isso causa ao leitor-público uma grande angústia diante da trama, pois com o primeiro plano o desfecho dos problemas surgidos no segundo plano são revelados. Percebe-se, desse modo, que a estética do texto de Jorge Andrade é muito bem formulada, para que ainda assim, os apreciadores de sua obra entrem no mundo da família do velho Quim, sofrendo junto com eles e criando expectativas frustradas em reconquistar a fazenda.

O cenário, portanto, remonta o tempo, situando a história em seus devidos momentos. Os valores da família são demonstrados pelas figuras religiosas nos dois planos, a saudade e o desejo de retornar para o campo podem ser notados pelo galho de jaboticabeira pendurado na sala da modesta casa de cidade. O advento da urbanização está presente na máquina de costura de Lucília, que relembra o barulho da industrialização e o movimento da cidade em constantes produções. O antigo relógio presente nos dois planos vem refletir a roda da vida, o tempo e suas artimanhas.

Portanto, todos os aspectos de construção da “A Moratória” parecem muito bem elaborados por Jorge Andrade, para retratar na perspectiva literária os problemas de uma família que perdeu tudo que possuía e teve que reconstruir sua vida em outro espaço. De modo a remodelar seus valores e conceitos para esta nova cultura que encontraram.

3. ÚLTIMAS PALAVRAS

As temporalidades da obra são cristalizadas por meio da transformação literária que sofreram. A crise da oligarquia cafeeira e a derrocada de uma classe social é apenas um momento das reviravoltas do tempo. Refletindo assim que até um sistema político-econômico antes considerado infalível, pode sofrer grandes alterações. Pois isso se configura o verdadeiro sentido de cultura evidenciado pelo autor, que é entendido como um campo instável, no qual estão em cartaz as disputas internas entre os grupos sociais, lutando para permanecerem no palco da sociedade, e desta forma, caracterizando-a como um todo. Vale ressaltar a observação de Adriana Facina sobre essa discussão:

Com base nessa ótica, pode-se dizer que a literatura não é o espelho do mundo social, mas parte constitutiva desse mundo. Ela expressa visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais. Essas visões de mundo que são informadas pela experiência histórica concreta desses grupos sociais que as formulam, mas são também elas mesmas construtoras dessa experiência. (FACINA, 2004, p.25)

Diante disso, pode-se concluir que “A Moratória” reflete a ótica dos cafeicultores brasileiros diante da sociedade em que viveram. Estes assumem assim a função não somente de relatores, mas também, como construtores das circunstâncias sociais que presenciaram. Portanto, essa compreensão apresentada sobre “A Moratória” foi respaldada tanto pela observação da posição assumida por Jorge Andrade, como também pela situação histórica e social para a qual ele produziu.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. **A Moratória**. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

CANDIDO, A. A literatura e a vida social. In: _____ **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história. 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010. T. 27 – 50.

COTRIM, G. Sociedade e economia na Primeira República In: _____ **História Global**: Brasil e Geral. v. U., 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2005. p. 135 – 187.

COUTINHO, A. **Evolução da Literatura Dramática**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004 (1953). V.6

FACINA, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

PIRES, Raquel Lais Vitoriano de Lima; ABEID, Ricardo Madi. *A moratória* de Jorge Andrade. Juiz de Fora, **Darandina**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em
<<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/artigo18.pdf>> Acesso em: 12 set. 2011.

A MÚSICA BRASILEIRA NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR: NOTAS DE PROTESTO EM CANÇÕES DE CHICO BUARQUE

B. F. de Sousa¹, M. J. Barbosa² e E. G. Leite³

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros, ²Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros e ³Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros
bruno_albinof@hotmail.com - mariojorgebarbosa@hotmail.com - evandro.leite@ifrn.edu.br

RESUMO

Este trabalho propõe analisar duas canções compostas por Chico Buarque no período da Ditadura Militar, relacionando-as com o contexto histórico da época, com os valores, ideologias, técnicas de comunicação e estruturas sociais existentes. Para tanto, usaremos as ideias de Costa (2002) quanto à caracterização do gênero canção; de Candido (2010) e Facina (2004), sobre a relação entre literatura e sociedade; de Fausto (2001), para assimilarmos aspectos históricos do período da Ditadura Militar, notadamente referentes à repressão; de Napolitano (1997, 2004), sobre censura e protesto no contexto da Ditadura Militar; de Silva (2004), sobre traços biográficos de Chico Buarque; e de Cesar (2007), que faz uma classificação das canções de Chico em duas vertentes – canções de resistência e de conteúdo órfico – e embasou a escolha das duas canções para a análise: *Apesar de Você* (1970) como canção de resistência, e *A banda* (1966) como canção de conteúdo órfico. A análise foi feita mediante os conceitos estudados dos autores já mencionados, procurando vislumbrar a relação entre as obras artísticas em questão e seu meio social característico, marcado pelas duras medidas de repressão e censura que implicavam em técnicas de comunicação adequadas para driblar os órgãos censores, e em evidenciar as críticas veladas incutidas nestas canções. A análise proporcionou traçar características gerais de cada canção, firmando sua classificação em canções de resistência ou de conteúdo órfico. *Apesar de Você*, da primeira classificação, apresenta um caráter denunciativo e ameaçador, na qual um locutor, que representa tanto um eu-lírico individual como um coletivo, se posiciona contra um interlocutor apresentado como “você”, contrapondo dois tempos distintos (o atual de tristeza e um futuro que será de alegrias), o que oferece duas interpretações possíveis, uma apontando para uma desavença amorosa e outra para a insatisfação com o regime militar. *A banda*, de conteúdo órfico, sugere a existência de duas realidades: uma que é predominante e suscita tristeza e outra, passageira e efêmera, que traz alegria e só existe quando ocorre o elemento órfico, no caso da canção, quando a banda está passando. A conclusão das duas análises permite conferir que ambas as canções se valem de antíteses para fazer a marcação de dois vínculos temporais, e que nas duas obras um desses tempos é esperado e almejado, e segundo a contemplação do contexto histórico, é o tempo de liberdade e desrepressão.

Palavras-chave: Canção engajada, Chico Buarque, Ditadura Militar.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado tem como tema a relação entre arte e sociedade no contexto da ditadura militar, de modo a evidenciar, em canções de Chico Buarque compostas no período, críticas e denúncias ao Regime. Para este estudo propõe-se analisar as canções de Chico Buarque como manifestações artísticas e instrumentos de protesto no contexto da Ditadura Militar Brasileira, reconhecendo as características e a funcionalidade do gênero canção, compreendendo o momento histórico e cultural do Regime Militar e relacionando-o com as canções escolhidas para análise. Este trabalho justifica-se principalmente por nos fornecer um contato com elementos da história e da cultura brasileira, ao contemplar aspectos históricos, ideológicos e estéticos em canções de Chico Buarque, o que, além de conhecimentos acadêmicos, possibilita-nos uma formação cidadã.

Na análise das canções de Chico Buarque, recorreremos às ideias de Candido (2010) sobre a relação entre literatura e sociedade; de Fausto (2001) sobre o contexto histórico da Ditadura Militar; de Napolitano (1997, 2004), acerca da censura e o protesto durante o período do Regime; de Silva (2004), para vislumbrar aspectos relevantes da vida e obra de Chico Buarque; de Cesar (2007), que classifica as canções de Chico em duas vertentes: canções de resistência e canções de conteúdo órfico, as quais servirão de base para a análise dos dados, visto que as duas canções escolhidas para análise são classificadas cada uma num desses grupos, sendo *Apesar de Você*, de 1970, a representante das canções de resistência, e *A banda*, de 1966, referente às canções de conteúdo órfico. Além destes, recorreremos introdutoriamente a Costa (2002), para formular um conceito de canção a ser trabalhado durante o artigo, o qual apresenta o gênero como sendo “[...] *um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da junção de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia) [...]*” (p.107), deixando claro, portanto, que as duas linguagens que compõem a canção são indissociáveis. Outra característica marcante desse gênero é a sua visível eficácia junto às massas, no sentido de inserir na população ideias ou manifestos, visto que uma de suas materialidades pode ser ouvida e, portanto, alcança de forma mais geral o povo. Essas especificidades do gênero canção tornaram-no importante instrumento de luta social em várias situações, e no caso do Brasil, em muitas se inscrevem vozes de protesto contra a Ditadura Militar.

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, fazemos uma exposição sobre o contexto histórico da Ditadura Militar e das medidas de repressão e censura que impunha à sociedade e principalmente aos artistas da época; em seguida expomos a teoria da relação entre literatura e sociedade, de Candido (2010); adiante teremos a metodologia, contendo os critérios de escolha e de análise das canções, dando continuidade com a análise das canções e concluindo com uma comparação sucinta entre as duas canções.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Da Ditadura Militar e suas Medidas de Repressão e Censura

O período chamado Ditadura Militar Brasileira, Regime Militar, ou ainda Anos de Chumbo, corresponde aos 21 anos que vão desde o golpe de 1964, que segundo Fausto (2001, p. 465), “tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia”, até a posse de um presidente civil em 1985, após essas duas décadas de controle militar do poder da república brasileira.

A história desse período diz respeito a uma época em que os governantes foram eleitos

indiretamente, e todos eram da ala militar e aclamados por seus partidários majoritariamente, tendo em vista a dura repressão que sofria quem se opusesse aos desmandos dos presidentes e seu sistema. Além disso, sob a ideologia de proteger o país dos comunistas e seus simpatizantes, isto é, conter a ameaça socialista que queria tomar o poder no Brasil, o governo militar promoveu perseguições e investigações contra os chamados “suspeitos”, tudo isso sob a tutela de leis e atos institucionais baixados arbitrariamente, que diminuía cada vez mais a participação do legislativo e das camadas civis da sociedade. Desde o AI-1, cujas medidas “tinham por objetivo reforçar o Poder Executivo e reduzir o campo de ação do Congresso” (FAUSTO, 2001, p. 466), até o AI-17, o poder militar foi só crescendo, o que também despertou conflito e descontentamento por parte da população, determinando movimentos sociais contra o Regime, que inicialmente foram compostos por núcleos tais como estudantes, trabalhadores, nomes ligados à Igreja Católica e políticos que não eram militares nem simpatizantes do governo (inclusive ex-presidentes). No início do Regime, houve também as primeiras perseguições, torturas e prisões. No entanto, “existia a possibilidade de se utilizar do recurso do *habeas corpus* perante os tribunais, e a imprensa se mantinha relativamente livre.” Essas condições não se mantiveram durante toda a sucessão de presidentes (Castelo Branco, Costa e Silva, a Junta Militar Provisória, Médici, Geisel e João Figueiredo). Com o tempo e o recrudescimento do Regime, o cerco foi-se fechando em torno de quem queria fazer protesto contra a Ditadura. Até mesmo o pluripartidarismo, característica marcante das sociedades democráticas, foi extinto, dando lugar ao bipartidarismo, composto por duas agremiações partidárias: a Arena, ligada aos militares, e o MDB, uma oposição permitida, mas moderada. Aliado a esses fatores, o aumento da perseguição policial levou a uma crise inicial de medo, que foi abalada a partir de 1966, que, conforme Fausto (2001), foi um momento de rearticulação da oposição, que teve como fator influente a morte do estudante Edson Luís em 1968 – apenas uma das inúmeras mortes que ocorriam brutalmente –, e se deu até pelo lado operário, com a realização de greves.

Dois momentos importantes para entender a lógica e os efeitos da repressão durante a Ditadura Militar foram o início da luta armada e o decreto do Ato Institucional nº 5, que deu ao Executivo Federal poderes de intervir nas demais camadas do executivo e ainda nos estados e municípios. O AI-5 iniciava um período ainda mais negro da repressão, da tortura e do exílio contra as diferentes formas de luta (protestos, greves, manifestações artísticas). Muitos artistas do período foram deportados para outros países, estudantes e políticos de esquerda eram simplesmente sequestrados e torturados, alguns ficando desaparecidos até os dias atuais.

Durante o governo de Médici, conforme Fausto (2001), a repressão alcançou sua eficácia maior, levando ao extermínio praticamente total dos grupos armados urbanos. Este presidente ainda se caracterizou pelo “Milagre Brasileiro”, um falso momento de crescimento sobre o qual se debruçou a propaganda, fazendo apologia à ideia leviana de um Brasil em crescimento e desenvolvido.

Desde a década de 1950, já vinha surgindo no Brasil uma arte engajada, fomentada pelo sentimento nacionalista e pelo desenvolvimentismo do presidente Kubitschek, conforme Napolitano (1997). O golpe militar e o governo instaurado vêm dar uma nova dinâmica à arte engajada. As obras dessa natureza vêm agora direcionadas contra a Ditadura, posicionando-se contra a situação política do país e a repressão ideológica e dos direitos, e esta passará a persegui-las, obedecendo à sua ideologia protetora, que vai considerar estas mesmas obras como perigosas e seus escritores, inimigos. A repressão e a censura cultural alcança seu maior destaque nas décadas de 1960 e 1970.

O Regime caracterizou-se muito por impor uma política bastante rigorosa quando o assunto era “proteger” a nação, de acordo com sua ideologia anticomunista que norteava a conduta dos líderes ditatoriais. É nesse contexto que surgem os espíões, isto é, agentes secretos do governo que vigiavam os “suspeitos” de ameaçar a ordem social:

O campo social da vigilância e do controle, dentro da lógica da segurança nacional implantada pelo golpe militar de 1964, era enorme: entidades da sociedade civil, espaços de sociabilidade e cultura, atuação pública de personalidades críticas, todo o tecido social e os espaços públicos eram virtualmente vigiados.” (NAPOLITANO, 2004, p. 103-104).

Segundo o mesmo autor, podemos confirmar a ideia de que os líderes do Regime estavam introduzindo em seus agentes e no povo em geral uma lógica de suspeita, ou seja, todos eram incitados a evitar e denunciar práticas comunistas e “subversivas”. É aí que os artistas da MPB engajada se veem todos “suspeitos”, haja vista que as declarações consideradas adversas à moral vigente, isto é, contra a ordem política imposta pela ditadura, eram vistos como suspeitas. Lançando esse perfil no caso da música, os cantores eram julgados pelas letras, performances, e até mesmo discursos feitos após os shows, conforme Napolitano (2004).

As investigações, os arquivos e as perseguições datadas de 1967 a 1982 remetem a nomes como Geraldo Vandré, Nara Leão, Edu Lobo, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque – este principalmente a partir de 1971 –, Milton Nascimento, Gonzaguinha e Ivan Lins, como suspeitos principais de uma época marcada pelo fundamentalismo político em relação às atitudes tomadas por artistas. Com o tempo, as investigações contra os artistas passaram a ficar intimamente ligadas a investigações contra o movimento estudantil.

Os grandes festivais de canções, realizados sobretudo a partir de 1966, com destaque para a TV Record, também chamavam a atenção dos agentes, que segundo Napolitano (2004), se infiltravam nesses eventos no intuito de observar todo tipo de frases de efeito gritadas, performances e outras ações do ambiente – até mesmo o próprio ambiente. Esses festivais foram de grande importância para a canção engajada no Brasil, pois foi onde artista e público passaram a ter um contato maior, e onde esse artista pôde apresentar seus trabalhos com mais visibilidade.

Chico Buarque figura como um dos mais frutíferos nomes da atuação cultural e artística do Brasil na segunda metade do século XX. O cantor, compositor, escritor, teatrólogo e cineasta, tornou-se ícone de uma cultura brasileira que florescia junto com um forte desejo liberal de retorno e consolidação da democracia no país, durante a Ditadura Militar. Chico foi um dos muitos exemplos de artistas que seguiram essa vertente de declarar em suas canções esse desejo de conclamar, esperar e ao mesmo tempo lutar por um dia que virá, quando a repressão e o medo teriam fim. Segundo Silva (2004), quando *A Banda*, canção que pode ser considerada um ponto de partida dessa linha de produções de Chico, explodiu nos mercados musicais, ele não era mais nenhum desconhecido. *A banda* era uma das canções que abrigava um sentimentalismo que procurava no samba, no Carnaval, no violão (elementos da cultura brasileira), um alívio em meio a tantas adversidades. Essa foi apenas uma das veladas críticas de Chico ao sistema.

Logo após, em fins de 1968, Chico é “levado ao Ministério do Exército, foi interrogado e liberado no final da tarde” (SILVA, 2004, p. 61). Era o início de um difícil período para Chico como homem e como cantor, pois precedeu o seu exílio na Itália no início do ano seguinte, que durou quinze meses. É só um dos exemplos das medidas de repressão características especialmente das décadas de 1960 e 1970, predomínio da linha-dura, ala mais conservadora do Regime.

Retomando Fausto (2001), este mostra que os sucessores de Médiçi iniciaram uma abertura política lenta e gradual, dizendo que “o governo começou a travar nos bastidores uma luta contra a linha-dura”(p. 490), isto é, contra as forças remanescentes que ainda queriam deter o controle do país.

Geisel e Figueiredo foram os gestores militares da abertura, sendo que nos fins do governo deste último foi extinguido o bipartidarismo, o que significou sobremaneira um avanço no processo democrático e que marcou, de certa forma, o início do fim da repressão política e conseqüentemente, da censura cultural.

2.2 Da Relação entre Literatura e Sociedade

A existência de uma forte relação entre a literatura e a vida social é um fato admitido por muitos estudiosos, e trabalhos sobre essa relação abundam em variedade e informação.

A arte é uma expressão do ser humano, e este está inserido na sociedade. Esta afirmação já basta ao menos para conhecer que o artista leva, além do talento e habilidade individuais, uma carga de experiências e vivências dentro da sociedade que determinam uma influência deste meio em suas obras. Tratando de literatura, a relação entre ela e sociedade não se limita apenas à primeira receber dados da segunda. Facina (2004) relata que, assim como outras artes, a literatura exerce influência sobre o meio, e o processo que compõe a obra literária remete a tal: o artista, localizado numa determinada classe social, gênero, natureza étnica e posição geográfica, recebe a influência do meio em que vive e, conscientemente ou não, produz uma obra com elementos da vivência na sociedade em que vive. Após o lançamento da sua obra, esta vai exercer uma nova influência sobre as pessoas e o meio.

É por isso que se diz que a arte literária é expressão social, conforme Candido (2010). O mesmo autor afirma que há uma diferença entre dizer que arte é expressão da sociedade e que é expressão social. A primeira denominação carrega um significado de manifestação que se limita a divulgar ou mostrar as características de um meio social, enquanto a segunda classificação diz respeito a obras e produções que trazem mais do que elementos deste meio, com a inserção de apelos, denúncias, críticas, elogios e opiniões acerca da realidade vivida em tal meio.

Podemos diferenciar, nessa realidade, fatores que influem oculta ou claramente as obras de arte. O tipo de governo vivido, e as medidas deste governo que são experimentadas pela população; as dificuldades socioeconômicas do dia a dia do povo; enfim, uma série de elementos que vêm como motores do engajamento social, frutos voluntária ou involuntariamente da relação entre literatura e sociedade.

É nesse contexto que Candido (2010) afirma que a influência social passa pelo ciclo autor-obra-público. Por este ciclo correm as ideologias e os valores sociais, estrutura social e técnicas de comunicação características de produções artístico-literárias em geral. O autor ainda diz que as modalidades de comunicação influenciam mais na forma; os valores e ideologias influem principalmente no conteúdo; e a estrutura social, no autor. Estes são os principais fatores que vão determinar as relações entre a sociedade e a obra. A natureza da obra e sua veiculação e as ideias por ela propagadas ou divulgadas através do autor são os campos mais influenciados por esses fatores, que podem estar relacionados ao comportamento artístico dos públicos, que Candido (2010) mostra como última estância do ciclo pelo qual as ideias fluem (autor-obra-público). Tudo isto vincula intrinsecamente os três componentes da série, de forma que um liga-se a outro mutuamente, o que firma, pois, a relação entre literatura e sociedade.

3. METODOLOGIA

Este artigo toma como objeto de estudo canções de protesto compostas no período da ditadura militar e que abordam a temática da repressão nessa época, constituindo-se, assim,

manifestações artísticas e instrumentos de protesto. Para isso, definimos um artista representativo da temática e da resistência à ditadura e que usou muitas canções para denunciar e protestar contra a ditadura: Chico Buarque. Deste são selecionadas duas canções, que atendem simultaneamente a dois critérios: terem sido compostas no período da ditadura militar e abordarem aspectos relacionados à repressão da ditadura militar brasileira. Os dados são submetidos a uma análise de cunho essencialmente qualitativo, tentando compreender tais canções como manifestações artísticas e instrumentos de protesto.

A escolha das canções para o *corpus* da pesquisa foi feita mediante os critérios já mencionados, bem como de acordo com a classificação de Cesar (2007), que divide as canções de Chico Buarque em duas categorias: as canções de resistência e as de conteúdo órfico. Ante essas classificações foram escolhidas as canções *A banda*, como representante do grupo das canções de conteúdo órfico e *Apesar de você*, enquanto canção de resistência. Para estudá-las, usaremos como categorias de análise, baseados nas ideias de Candido (2010), os fatores socioculturais presentes nas obras artísticas, que concernem às influências entre a literatura e a sociedade: estrutura social, valores e ideologias e técnicas de comunicação.

A análise será feita em diferentes etapas. A primeira consiste em contemplar o sentido geral da canção, isto é, a mensagem que o autor quer repassar. A segunda refere-se à visualização dos fatores socioculturais inseridos nas letras e no contexto das canções. O próprio contexto consiste em outra etapa da análise, seguida da finalização com a comparação entre as duas canções.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A canção *Apesar de Você*, de 1970, configura-se como uma canção de resistência, que, segundo Cesar (2007, p.112-113), são as que “registram um tempo de obscurantismo em uma linguagem velada e carregada de signos verbais que denunciam um período impregnado de signos políticos”. Ou seja, são canções cuja linguagem velada e com críticas implícitas (ocultas) são uma forma de denúncia de um mundo no qual o eu lírico está vivendo. As duas interpretações possíveis da canção são a que representa uma briga de casal, e a outra é de veicular uma crítica elíptica e essencialmente denunciativa contra o regime militar. Eis a letra:

Apesar de Você

*Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão*

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar*

*Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar*

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa*

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente*

*Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente*

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal.*

A mensagem de *Apesar de Você* intencionalmente possibilita essa dupla leitura. A letra lida ou a canção ouvida sem conhecimento do estilo de Chico e do contexto social da época transmite a ideia de uma briga de casal: “Hoje você é quem manda / Falou, tá falado / Não tem discussão”.

Essa interpretação da aparente discussão ou briga se estende por toda a canção e na verdade conota uma crítica velada aos desmandos e arbitrariedade dos governos militares da época, como tática de fuga da censura. Segundo Fausto (2001), o AI-5, lançado em 1968, estava em seus primeiros anos na época da veiculação de *Apesar de Você* e dava muitos poderes ao presidente, inclusive o de fechar o congresso. Além disso, escrever e lançar canções na ditadura não era algo fácil, pois, conforme Napolitano (2004), os órgãos de censura tinham nos artistas da época suas principais vítimas. Os artistas se valiam muito de recursos para ocultar a crítica, como a polissemia das palavras e várias figuras de linguagem, pois isto era em grande parte o que garantia tanto o sucesso nas bancas de censura como nos discos de vinil. Com sua crítica tão bem ocultada, *Apesar de Você* conseguiu driblar os censores que deixaram passar por despercebido essa canção, que apesar de ter sua crítica presente no seu todo, possui algumas partes notadamente veementes em se dirigir ao governo, como em: “Você que inventou esse estado / E inventou de inventar / Toda a escuridão / Você que inventou o pecado / Esqueceu-se de inventar / O perdão.”

O simples uso de estado com “e” minúsculo pode assegurar uma diferenciação de Estado com “e” maiúsculo no campo das palavras. Desse modo, a polissemia das palavras foi responsável por sagrar a música como um verdadeiro hino de resistência. “Estado” escrito com “e” maiúsculo faz referência à administração superior de uma nação ou país, e é o sentido coerente com a segunda interpretação; “estado” com “e” minúsculo diz respeito à condição, modo de estar ou de ser, e é condizente com a interpretação primeira.

Segundo Candido (2010), enquanto as técnicas de comunicação influem na forma, são os valores e as ideologias que influem no conteúdo das obras, e até mesmo a estrutura social do autor: por exemplo, o fato de Chico ser simpatizante da esquerda exerce influência sobre detalhes e interpretações da obra. O próprio fato de Chico Buarque se valer da polissemia das palavras em *Apesar de Você* até mesmo como recurso de conseguir bater a censura e poder lançar a canção, transferindo o sentido de um aviso ao governo instaurado de que seu fim chegará para o de uma briga entre namorados, constitui-se de uma técnica de comunicação inclusive bastante utilizada no período, pois conforme já anteriormente comentado, a censura marcava muito em cima de artistas e alguns, como Chico Buarque, já ficavam marcados como inimigos da ditadura, o que dificultava mais ainda a produção nesta época.

O conteúdo da canção *Apesar de Você*, assim como de todas as canções denominadas de resistência, é recheado de valores que denotam temas de repressão e atentam para uma denúncia, despertando também uma consciência político-social. A ideologia de resistência consiste justamente em criticar o opressor, até mesmo por meio de ironias e de certa forma ameaças: “Quando chegar o momento / Esse meu sofrimento / Vou cobrar com juro, juro / Todo esse amor reprimido / Esse grito

contido / Este samba no escuro / Você que inventou a tristeza / Ora, tenha a fineza / De desinventar / Você vai pagar e é dobrado / Cada lágrima rolada / Nesse meu penar.”

Característica das canções de resistência é ter conotação de denúncia e até mesmo ameaça. No caso de *Apesar de Você*, ameaçado e ameaçador ficam bem definidos num interlocutor (“você”, expressamente no refrão) que, pelo teor histórico do autor e da canção, relacionamos não à esposa ou namorada do eu lírico, mas sim à Ditadura ou sua possível personificação no presidente; e num locutor, que ora assume uma imagem individual, representando os valores pessoais do “eu”, ora assume uma identidade coletiva, concentrando o desejo do povo ou da comunidade como um todo, de derrubar o “você”, autoritário e opressor.

Outro valor importante que se coloca paralelo a essa ideologia de resistência é o de euforia na espera de dias melhores, pois fica bem claro, até mesmo em trechos já transcritos anteriormente aqui, o discernimento de dois tempos: o presente, marcado pela repressão, e o futuro, quando as contas serão acertadas. Até mesmo o refrão da canção se mostra agressivo contra o governo, dizendo claramente que o amanhã feliz não será interrompido pelo “você” nem por ninguém.

A *banda*, lançada em 1966, é exemplo de canção com conteúdo órfico, esta “de apelo dionisíaco, em que o poeta coloca sua poesia como sinônimo de desrepressão” (CESAR, 2007, p. 113). Esse apelo dionisíaco é em essência algo passageiro, assim como o samba e o carnaval. No entanto, esse momento dionisíaco é o que muda o indivíduo em forma de desrepressão: a partir daí, sua natureza também muda, conforme Cesar (2007), quando todos são convocados à canção. Observemos a letra:

A banda

*Estava à toa na vida
O meu amor me chamou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor*

*A minha gente sofrida
Despediu-se da dor
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor*

*O homem sério que contava dinheiro parou
O faroleiro que contava vantagem parou
A namorada que contava as estrelas parou
Para ver, ouvir e dar passagem
A moça triste que vivia calada sorriu
A rosa triste que vivia fechada se abriu
E a meninada toda se assanhou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor*

*O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou
Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou
A moça feia debruçou na janela
Pensando que a banda tocava pra ela*

*A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu
 A lua cheia que vivia escondida surgiu
 Minha cidade toda se enfeitou
 Pra ver a banda passar cantando coisas de amor
 Mas para meu desencanto
 O que era doce acabou
 Tudo tomou seu lugar
 Depois que a banda passou*

*E cada qual no seu canto
 Em cada canto uma dor
 Depois da banda passar
 Cantando coisas de amor.*

A mensagem que *A banda* quer repassar é deste elemento órfico: a banda chama todos a se desligarem nem que seja por um momento da tristeza e do abatimento causados por algum motivo. Quando a banda está presente, essa tristeza se desfaz momentaneamente: “A minha gente sofrida / Despediu-se da dor / Pra ver a banda passar, cantando coisas de amor.”

A passagem da banda é algo que vem como motivação em meio a diversas ocupações: além da gente sofrida citada no trecho acima transcrito, há o eu lírico que estava à toa (no primeiro verso), o homem que contava dinheiro, o faroleiro que contava vantagem, a que contava as estrelas, a que vivia calada, a meninada, o velho fraco, a feia e até mesmo uma rosa que estava fechada se abriu para ver a banda passar. A ideologia das canções de conteúdo órfico é justamente esta. No caso do contexto da ditadura militar, a banda (que é simplesmente um elemento que pode representar vários outros como o carnaval ou a roda de samba) tiraria o povo e até mesmo a natureza de momento totalmente triste e obscuro, que podemos associar à Ditadura Militar pelo próprio contexto da época. Os valores de ser feliz, de cantar e dançar como forma de extravasar seus sentimentos e expulsar as tristezas andam lado a lado com a ideologia órfica, sendo esses os principais componentes do conteúdo da canção. Ao fim da canção, mas não menos importante, aparece o valor do regresso aos estados de tristeza anteriores à passagem da banda: “E cada qual no seu canto / Em cada canto uma dor / Depois da banda passar / Cantando coisas de amor.”

Depois que a banda passa tem fim a alegria, e o obscurantismo e a mesmice voltam. Novamente, pelo contexto da época e tendo em vista até a própria posição política esquerdista do autor, vislumbramos este momento enquanto analogia da repressão da Ditadura, que entristece e desanima. Fica clara a predominância deste segundo momento, isto é, as pessoas passam a maior parte do tempo tristes, e apenas na presença da “banda” é que elas conseguem ser felizes. Para discernir bem estes dois tempos, o real e o que é deveras desejado, Chico Buarque usa várias antíteses marcando a diferença entre os dois, como fechar e abrir, calar e cantar, entre outras.

Isto se reflete na técnica de Chico de transferir os sentidos de dois cenários – a banda a passar e o “pós-banda” – com os curtos momentos de prazer e liberdade e os predominantes momentos de repressão, respectivamente. O cansaço, a feiura, o calar: tudo isto é atribuído à Ditadura, de forma implícita; enquanto a felicidade, a liberdade e todo o enfeite da cidade são coisas efêmeras, que sempre vão ter sua existência atrelada à passagem da banda.

Segundo Fausto (2001), 1966 foi marcado por uma rearticulação da oposição, e *A banda* marcou esse período, pois foi uma das primeiras canções de Chico a se voltar contra a realidade do período. Esta ainda marcaria a própria carreira de Chico, pois virou um verdadeiro sucesso, ao ser

apresentada num festival de música. Napolitano (2004) também mostra que os festivais se popularizaram a partir de 1966, e que a censura também “afiou suas garras”, de modo que a referência à ditadura é sempre implícita. Todos esses fatores fazem de *A banda* verdadeiro ícone da canção de protesto e da canção de conteúdo órfico, até mesmo por fazer excelente retrato do período em que, para sentir felicidade e alegria, era preciso “ver a banda passar, / Cantando coisas de amor”.

5. CONCLUSÃO

O estudo da relação entre literatura e sociedade torna visível que no contexto da Ditadura Militar do Brasil, bem como em outras nações, a produção artística toma o partido ou a causa da liberdade de expressão e dos direitos, contrariamente ao poder instaurado que aplica medidas de repressão e censura. As canções, justamente por sua ampla representação junto ao próprio gosto da população, tornaram-se eficientes meios de divulgação de críticas e denúncias contra o governo militar. A censura irá obrigar os artistas a elaborarem diferentes formas de driblá-la, ocultando a crítica. Justamente essas críticas foram analisadas, tomando como base categorias como estrutura social, valores e ideologias e técnicas de comunicação, propostas por Candido (2010).

A análise de *Apesar de Você* permitiu a confirmação da classificação de Cesar (2007) enquanto canção de resistência, pois apresenta uma crítica velada cujo teor denunciativo ataca indiretamente o governo, até mesmo com ameaças e ironias, deixando clara a distinção entre dois tempos: o presente ruim e o futuro glorioso e vencedor. Já *A banda* apresenta sua crítica de modo diferente, sendo classificada como canção de conteúdo órfico. A letra mostra dois períodos que, diferentemente de *Apesar de Você*, dizem respeito ao predominante e ao momentâneo: o primeiro de tristeza e mesmice, que, pelo contexto da ditadura e outros fatores, associamos à repressão e à violência da Ditadura; e o segundo de presença da banda, cuja música assume o cargo de símbolo da desrepressão e tira a todos do obscuro mundo apresentado como sendo o da Ditadura Militar. E para firmar bem esta distinção temporal, Chico Buarque usa diversas antíteses, presentes notadamente nas duas canções.

Portanto, além de viabilizar a aquisição e veiculação de bases teórico-metodológicas e procedimentos analíticos relacionados à área dos estudos literários, o presente trabalho diz respeito também à afirmação de nossos valores enquanto cidadãos, de nossas responsabilidades de buscar um mundo melhor, da mesma forma que Chico Buarque e outros cantores professaram veladamente em suas obras. De modo mais abrangente, diz respeito aos nossos pensamentos e ações nesse processo, para fazermos da sociedade um ambiente essencialmente democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, A. A literatura e a vida social. In: **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.
- CESAR, L. V. **Poesia e Política nas canções de Bob Dylan e Chico Buarque**. São Paulo: Novera, 2007.
- COSTA, N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FACINA, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2001. p. 465-515. (Didática; 1).

NAPOLITANO, M. **A canção engajada no Brasil: entre a modernização capitalista e o autoritarismo militar (1960/1968)**. Curitiba: UFPR, 1997.

_____. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p.103-126, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a05v2447.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

SILVA, F. de B. e. **Chico Buarque**. São Paulo: Publifolha, 2004. (Folha explica).

A PLURALIDADE E A DIVERSIDADE: O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

MARIA LÚCIA TINOCO PACHECO¹ e LARISSA DANIELLE TINOCO PACHECO²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – Campus Manaus Centro e ²Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – Campus Manaus Centro- Projeto Curupira

¹lutinoco@ig.com.br – ²larissa.pachecoo@gmail.com

RESUMO

O debate sobre a pluralidade e a diversidade é tema comumente revisitado em nossa sociedade. Palestras, seminários, simpósios, entre tantos eventos, tem se tornado prática corrente no que se refere à discussão dessas temáticas. No entanto, temos visto também práticas de intolerância diária diante do outro, que rompem o muro das instituições e chegam até nós ou vice-versa. Assim, o artigo que ora apresentamos nasce de um projeto de atividades, intitulado *A Pluralidade e a Diversidade: O Respeito às Diferenças*, ainda em andamento, que fora apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, para ser desenvolvido com alunos dos diferentes níveis de ensino da instituição. A partir do olhar fenomenológico, com base em um *corpus* textual, conduzido pelo enfoque da Língua Portuguesa e do diálogo estabelecido por ela com outras disciplinas, com outras áreas do conhecimento, o projeto pretende promover um debate sobre a ética comportamental com vistas a um processo de sensibilização e de mudança atitudinal no alunado do IFAM acerca da diversidade e da pluralidade, bem como ampliar as discussões sobre a inclusão, que já está posta nas linhas gerais do Instituto, sobretudo, nas ações do Projeto Curupira/SESU-MEC e NAPNE/SETEC-MEC.

Palavras-chave: pluralidade, diversidade, inclusão

1. INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços tecnológicos e científicos alcançados pela sociedade atual, dos quais não podemos negar a importância, a humanidade se debate ainda com problemas como o preconceito, a intolerância, o desrespeito ao outro, por exemplo, que vêm sendo aprofundados nesse início de século, com a exclusão de grande parte da humanidade do direito de fazer parte da comunidade humana. São situações tais que nos chegam até nossas casas, em diferentes mídias, cada vez mais em doses maiores. O que fazer? Eis a motivação para o projeto.

Enquanto educadores, acreditamos sempre que o caminho do fazer se constrói com a educação. Se ela não é solução final, é a ferramenta primeira da construção da diversidade e da pluralidade e disso não deve furtar-se. O espaço da democratização das relações e reconhecimento do sujeito, do singular e do grupo é, sem sombra de dúvida, o espaço escolar. E embora saibamos também que a temática proposta já faça parte da política do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, ainda há muito o que fazer para transformá-la em política efetiva, como prática possível.

O projeto *A Pluralidade e a Diversidade: O Respeito às Diferenças*, ainda em andamento, é um projeto de prática pedagógica, uma intervenção mais próxima nas salas de aula do instituto. O projeto tem entre seus vários objetivos favorecer espaços de diálogo e promover o intercâmbio de experiências entre os diversos atores da sociedade estudantil sobre a temática Pluralidade-Diversidade, já que reconhece a busca de consensos agora não só como uma necessidade, mas como um imperativo para conseguir produzir uma mudança de mentalidades.

O público-alvo desta intervenção são alunos de diferentes níveis do IFAM, uma vez que, enquanto professores, atendemos grupos bastante diversificados. Como o fim último é estimular uma reflexão que produza uma educação para diversidade, pensou-se, por meio de um estudo dirigido, estimular a leitura e a escuta de histórias de diferentes grupos sociais, representativos deste leque que chamamos Diversidade e Pluralidade, como homossexuais, mulheres em situação de risco, pessoas com deficiência, além de leitura comentada de documentos que tratem da pluralidade, da diversidade e da inclusão como a questão étnico-racial, dentre outros, e, ao final de cada etapa, promover debates e produzir textos literários ou não, de modo a identificar no discurso a questão da inclusão.

O artigo que aqui produzimos mostrará, ao longo dos títulos, o embasamento teórico do projeto, bem como apresentará informações sobre a metodologia empregada, sobre os resultados parciais e a conclusão temporal da discussão esboçada nesta escrita em torno da temática principal, que gerou essa intervenção pedagógica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falar de Diversidade e Pluralidade é, antes de mais nada, repensar o contexto educacional. Se bem rememorarmos, até pouco tempo, o modelo educacional que se impunha a todos era um modelo conservador, que procurava formatar todos, pressupondo uma mesma natureza para quem quer que fosse. Naquele contexto, palavras como diversidade e pluralidade nem chegavam a ser cogitadas e passavam ao largo das discussões dos problemas da escola.

Hoje, por conta de uma série de insucessos e outras de sucesso, no campo, sobretudo, da educação inclusiva, os novos paradigmas educacionais apontam para necessidade de uma educação escolar integradora, voltada para a diversidade, que respeite a pluralidade étnico-cultural, de gênero, de sexo e religiosa, e ainda as diferenças individuais existentes na sociedade contemporânea. Nasce principalmente com o objetivo de promover a convivência e a tolerância, tão necessárias para sociabilidade humana. O respeito à diversidade, portanto, constitui-se atualmente um fator de desenvolvimento pessoal e social, e ainda, um caminho para a sustentabilidade ambiental de todos.

A temática da Diversidade e da Pluralidade nasce, de certa forma, de uma nova organização social, em que os termos globalização, universalidade, *internet*, redes sociais, por exemplo, passam a ser referências imediatas. E, por isso mesmo, em todos os espaços de relações humanas, tais paradigmas passam a ter enorme relevância. Dessa feita, o espaço escolar, que não está fora desse complexo, recebe os impactos dessa nova ordem também.

No Brasil, a temática adentra o campo educacional legalmente a partir do Livro dos Temas Transversais - que recomenda além da Diversidade (incluída no tema Ética), a temática da Pluralidade Cultural – e, mais recentemente, a Lei Nº 10.639, que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática.

O problema é que os marcos legais não asseguram a prática dessas “transversalidades”. Elas dependem de todo um contexto. A falta de uma crença na mudança, a existência de um currículo extenso e de um conteúdo programático estrutural, associados ao despreparo do professor, ainda no seu processo de formação nas academias, e depois no próprio ambiente de trabalho, são fatores preponderantes na hora de discutir temas como esses. É necessário mais que isso, pois.

Segundo Blanco (1998), estamos falando de uma transformação do conjunto do sistema educativo, no qual a diversidade não é um tema a mais, e sim o eixo central da educação comum. Portanto, as políticas e os marcos legais, por si sós, não garantem o sucesso na prática. De fato, há rupturas entre a legislação, as políticas e as práticas. E o resultado, como vemos, é uma escola ainda legitimando velhas práticas sociais, lugar ainda distante do processo democrático, que caracteriza a “sociedade inclusiva, uma sociedade para todos” (SASSAKI, 1997) marco

Como grande parte das mudanças nasce de políticas, há que se considerar que muitas delas exigem certo tempo, para que aconteçam de forma efetiva e segura. Mas como o nosso tempo hoje é outro e urge, muitas coisas acabam se mantendo e outras, que são extremamente necessárias, não acontecem. Então, às vezes, e em virtude dessas questões que não dialogam entre si, surgem rupturas entre o discurso teórico, o legal e a prática. E, sem consenso, o processo imutável se instaura.

Tomando o caso da educação como parte desse sistema, parece-nos claro o que acabamos de retratar. Se em determinados momentos históricos há escolas que estão mais avançadas, que constroem projetos democráticos apesar de, há outros períodos em que elas são praticamente limitadas pelas políticas institucionalizadas ou pelos marcos legais. Porque também as políticas e as leis, de modo geral, são facas de gume duplo.

Mas, se nos desvencilharmos dessa visão menos positiva do que fazer e retomarmos o desafio das temáticas, que é o exigir das escolas e dos todos os seus partícipes que trabalhem em prol de promoção do respeito aos diferentes grupos e culturas veremos que há possibilidades verdadeiras de isso acontecer. Considerar o mosaico étnico brasileiro e mundial, incentivar o convívio dos diversos grupos e fazer dessa característica um fator de enriquecimento cultural, exige trabalho. Há que se pensar, então, em uma dinâmica que proporcione essa experiência.

Independente das políticas, quando elas ainda não se efetivaram; independente dos marcos legais, quando não dão conta das particularidades e das essencialidades de cada um; independente dos discursos desprovidos de uma prática, é necessário se construir uma escola inclusiva, que promova o respeito às diferenças, que inclua o diverso, o diferente, o comum e incomum.

Esse trabalho exige, sobretudo, a compreensão por parte do professor de uma prática possível e não utópica, distante de sua realidade pedagógica. Retomando o discurso e a prática de Paulo Freire, veremos que, enquanto educador, seu grande desafio foi sonhar e concretizar uma educação possível, real e contextualizada. Antes de propor, ele mesmo acreditava em suas práticas. Temáticas como estas devem ser pensadas assim, devem ser olhadas nesta perspectiva Freireana.

Segundo Maturana & Varela (2005), qualquer relação social depende de assumirmos as capacidades do outro envolvido nessa relação, e, se isso não ocorrer, essa relação deixará de ser social. Assim, “... toda relação têm sentido ético. Essa relação do humano ao humano é, em última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro.”

Conforme preconizam os parâmetros curriculares nacionais, estas temáticas se tornam urgentes não apenas porque a escola, seja em forma de um discurso solitário ou em grupo, deva possibilitar a todos que frequentam seus espaços, a construção de uma cidadania, mas que seja urgente porque uma sociedade cada vez mais célere, mais conectada, se constrói com o outro e a partir dele. E isso não deve ser esquecido, deve estar na pauta da escola inclusiva.

3. METODOLOGIA

Como o projeto nasce sob a tônica do fazer pedagógico na perspectiva educacional de um professor de Língua Portuguesa e, sobretudo, porque se compreende sua estreita relação com áreas afins, a abordagem a ser utilizada será a qualitativa. A escolha dessa abordagem é a que melhor coaduna com o enfoque escolhido para este projeto, uma vez que o ponto de partida é a compreensão e a explicação do contexto da pluralidade e diversidade.

O método de interpretação empregado foi o fenomenológico, considerando a natureza do *corpus* a ser analisado (os textos escritos e os relatos orais) bem como o que se quis produzir a partir da análise empreendida, isto é, a discussão das temáticas propostas no âmbito educacional. Cremos que o método pode permitir, tanto durante a leitura quanto durante o processo de escuta, a condução do processo pelo objeto e também a reflexão ativa dos sujeitos envolvidos.

O público-alvo desse projeto foram os discentes dos cursos do IFAM, nos seus diferentes níveis. O processo de sensibilização fez-se por meio de textos literários e não literários previamente escolhidos pelo professor e também da escuta de relatos orais dos sujeitos representativos dos seguimentos sociais, apontados de modo cristalizado socialmente na fala e no discurso como “excluídos”. A leitura e a escuta seguiram a metodologia tradicional, isto é, primeiramente de modo individual e, depois, de maneira coletiva, na perspectiva do estudo dirigido, seguidas de uma discussão pontual sobre o objeto.

Por meio dessa dinâmica, esperava-se ser possível confrontar os diferentes discursos dos educandos, a fim de extrair concepções variadas sobre as temáticas propostas, de modo que os alunos se sentissem instigados a ter um novo olhar sobre sua realidade, para daí, então, refletirem sobre sua própria ação no espaço escolar e, em dado momento, que pudessem tomar atitudes e projetar ações na perspectiva do que chamamos educação para a diversidade. VJEDXR4

Os encontros destinados à construção do que chamamos “consciência plural”, foram divididos de dois modos:

a) inicialmente quinzenais, de 3 horas cada, marcados por conversas e palestra eram destinados a discentes que quisessem participar, mesmo sem serem alunos do professor responsável pelo projeto. Cada encontro preparava antecipadamente o próximo, isto é, havia distribuição de leituras diferentes para grupos pequenos. Assim, quando o encontro acontecia, os participantes contribuíam de forma mais significativa para o debate.

b) no segundo modo, houve inserção da temática em questão no currículo da turma do professor responsável pelo projeto. Isto é, diversas abordagens sobre a diversidade e a pluralidade eram trabalhadas na perspectiva do curso como, por exemplo, nos cursos de licenciaturas, nas aulas da disciplina Conhecimentos Sociolinguísticos, nas quais os alunos foram chamados a repensar sua comunicação enquanto professores para fins inclusivos ou, ainda no sentido de pensar sobre a construção de linguagem identificadora de determinados grupos como os homossexuais. Logo, os encontros foram feitos dentro do próprio espaço da aula e com alunos cursistas da disciplina.

De qualquer maneira, os encontros dentro de uma cronologia do projeto de atividades, que compreende 3 (três) semestres escolares entre 2011 e 2012. Estamos no segundo momento. Ao final da última etapa, no segundo semestre de 2012, pretende-se propor aos alunos, que escolham uma das atividades a seguir a fim de tornar registrado tudo o que produzimos no projeto. São elas:

a) Análise crítica de textos literários ou não sobre a diversidade e a pluralidade, em forma de resenha.

b) Produção, em pequenos grupos (2 ou 3 pessoas), de relatos de experiências sobre a diversidade e a pluralidade com vistas à publicação interna sobre diversidade e pluralidade no instituto.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Ressalta-se antes de mais nada que os resultados que aqui apresentaremos são parciais em virtude de o projeto ainda estar em andamento. Parte deles foram frutos das observações diretas feitas pelo professor responsável pelo projeto e do egresso da instituição, agora em condição de colaborador nos projetos inclusivos já desenvolvidos no Instituto.

Tomando como referência o primeiro semestre de 2011, sobretudo nas turmas de licenciaturas (Química e Biologia), o conhecimento sobre as temáticas, dava-se ainda em nível de senso comum, faltando a eles leituras do ponto de vista teórico e legal. As discussões em torno da linguagem da diversidade e da pluralidade tornaram-se frequentes na sala de aula, permitindo inclusive reflexões sobre a questão religiosa (que nos parece ainda muito delicada), sobre a orientação sexual, cujo material de análise partiu das campanhas publicitárias do governo e depoimentos dos próprios alunos da sala e também sobre a questão étnico-racial, questão esta que ainda não foi institucionalizada no IFAM. De outro modo também, a educação inclusiva foi objeto de discussão nas aulas.

Sobre esse primeiro grupo de alunos, que totalizou cerca de 80, ficou claro que enquanto professores, todas essas questões estarão presentes na sala de aula, uma vez que fazem parte da história de seus alunos e deles mesmos. Cerca de 25 alunos estão fazendo cursos hoje no próprio Instituto, no espaço Curupira, como Libras e Resiliência, bem como participando de encontros fora do seu ambiente institucional para discutir, por exemplo, a lei 10.639/03, com o objetivo de poder contribuir de maneira mais efetiva para o debate da diversidade.

No que se refere às turmas de Tecnólogo em Construção de Edifícios (30 alunos) o resultado, nesse ponto de vista, atendeu à questão da educação inclusiva, sobretudo, a partir da ideia do desenho universal. Cremos que a própria natureza do curso, cujo profissional volta-se para uma área mais pautada na objetividade, requeira outro tipo de abordagem. A escolha do material a ser trabalhado para as temáticas da diversidade e da pluralidade, nesse aspecto, não avançou muito. No entanto, se tomarmos unicamente a educação inclusiva como referência, o resultado foi positivo uma vez que alguns projetos científicos já apontaram para esta temática específica.

O curso de graduação em Engenharia Elétrica, cujos alunos totalizaram 22 ao final do semestre, trouxe contribuições na questão do gênero, o que não havia aparecido ainda. Tal aparecimento centrou-se na questão profissional, uma vez que tradicionalmente (e aquela turma não fugia à regra), há mais alunos do sexo masculino se comparado à presença feminina. Discussões em torno do mundo do trabalho, questões relacionadas ao salário bem como da competência foram frequentes nas falas dos alunos e nos textos que serviram de orientação. Nesta turma, especificamente, foram produzidos textos dissertativos que tiveram com ponto de partida os textos literários.

Na classe mista, os debates foram mais calorosos e, assim como as turmas de licenciatura, os resultados foram mais amplos. A temática da idade, sobretudo porque o público participante era oriundo dos cursos técnicos na área da Educação de Jovens e Adultos, surgiu e apontou aí a questão do preconceito em relação aos adultos fora da idade escolar. A Diversidade e a Pluralidade foram revisitadas nesse grupo, também, na perspectiva religiosa, de gênero e de idade. Os alunos produziram textos dissertativos a partir das discussões geradas por eles mesmos e, ao final da etapa semestral, as redações foram comentadas.

5. CONCLUSÃO

A partir do exposto no decorrer deste artigo, que se assemelha de certa forma a um relato de experiência do projeto de atividades *A Pluralidade e a Diversidade: O Respeito às Diferenças*, pareceu-nos urgente rediscutir a diversidade e pluralidade no âmbito educacional. É necessário que todo e qualquer profissional da área de educação, inclusive a da gestão administrativa dos institutos, tomando com referência nosso espaço, permita-se aprofundar as questões postas nesse projeto.

Por que é necessária tal atitude? Porque não bastam medidas paliativas, encontros pontuais quando se quer mudar um comportamento nas entranhas da sociedade atual. Estas temáticas, essas transversalidades, não devem ser trabalhadas somente quando realizadas por meios de projetos de atendimento ao público 'excluído' e ações extemporâneas. Antes, deve ser vista como uma política, por assim dizer, que deve permear nossas ações humanas mais simples e cotidianas e que construa um diálogo possível e diversificado com o outro que me é diferente, para o outro para quem sou igualmente diferente.

É imperativo, pois, para construir essa nova consciência da pluralidade, conseguir o reconhecimento de que a discriminação, a intolerância são problemas sociais de primeira ordem, cujas práticas impedem as possibilidades da convivência pacífica e do desenvolvimento humano. É preciso pensar a educação para vida, para os muros além da escola.

6. REFERÊNCIAS

BLANCO, R. Conferência "**Aprendiendo en la Diversidad: Implicaciones Educativas**", apresentada no III Congresso Ibero-americano de Educação Especial:Foz do Iguaçu - PR, 4 a 7.11.1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente, *In: Ênfases e omissões no currículo*. CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). Campinas: Papyrus Editora, 2001.

MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**. As bases biológicas da compreensão humana. Trad.: Humberto Mariotti e Lia Diskin, 5ª Ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 7ª Ed. Rio de Janeiro:WVA, 2006.

SILVA, Rita Paulos da (Coord). **Educar para a Diversidade**. Um Guia para Professores sobre Orientação Sexual e Identidade de Género. Trad. de Manuel Abrantes, Paulo Costa, Pedro Gonçalves, Rita Paulos da Silva e Soraia Tavares. Lisboa: Edição rede ex aequo - associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros e simpatizantes, 2005.

A POESIA DE CRUZ E SOUSA EM SALA DE AULA: UMA FERREMENTA NO AUXÍLIO DA PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS

Anderson Ibsen Lopes de SOUZA¹; Clamenon Freitas SALES²; Maria Aparecida Gomes FERREIRA³ e Antônio Ernando Moreira de SOUSA FILHO⁴

^{1,2,3,4} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus* Avançado Umirim
andersonibsen@ifce.edu.br – clamenon.fs@gmail.com – aparecida-gomes@hotmail.com –
ernandosousa@r7.com

RESUMO

O presente artigo apresenta um trabalho de análise e produção textual desenvolvido no IFCE *Campus* avançado Umirim, onde alunos do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio foram levados a ler, interpretar e discutir questões de estilo e de conteúdo de alguns poemas simbolistas. Utilizamos-nos das obras do maior expoente do Simbolismo brasileiro, Cruz e Sousa, como *corpus* para a nossa tarefa, para que os seus poemas pudessem ser submetidos a análise exegética e posterior abordagem crítica pelos alunos. Além das obras poéticas de Cruz e Sousa, também nos utilizamos de parte da fortuna crítica que há sobre o poeta escolhido, no intuito de compreendermos melhor o posicionamento da crítica literária em relação ao seu fazer poético. Servindo como ferramenta de auxílio pedagógico na produção e interpretação de textos, a abordagem dos poemas selecionados foi feita por meio das críticas hermenêutica e estética no intuito de trabalharmos questões intrínsecas e extrínsecas ao texto, exigindo do aluno a sua visão de mundo, uma abordagem crítico-investigativa, bem como a procura pelo auxílio de outras áreas do saber (filosofia, história, psicologia). Acreditamos que a poesia pode servir como ferramenta no auxílio do professor para levar o aluno a desenvolver seu potencial argumentativo e interpretativo, colaborando assim com o seu desenvolvimento das ideias em forma de texto.

Palavras-chave: poesia, produção textual, exegese, Cruz e Sousa

1. INTRODUÇÃO

A análise do fenômeno textual desenvolvido na arte literária brasileira em fins do século XIX nos revela uma inusitada construção de sentidos em seus textos poéticos, os quais privilegiaram a simbologia e o fazer poético mais hermético, diferenciando-se do materialismo positivista em vigor na época. O movimento estético-literário ali surgido, cognominado Simbolismo, será o objeto de nosso estudo, onde, por intermédio de uma abordagem hermenêutica, desvendaremos os *Leitmotive* contidos na poesia do seu maior representante em nossas letras: o poeta Cruz e Sousa.

Abordar as obras de Cruz e Sousa em sala de aula e procurar incutir nos alunos tanto o gosto pela arte poética quanto a capacidade interpretativa e argumentativa é uma tarefa que pode dar certo, uma vez que “a literatura instrui deleitando, segundo a teoria perene do *dulce et utile*” (COMPAGNON, 2009, p. 31). Esta busca pela análise literária em âmbito escolar é por nós almejada porque consideramos a leitura e a interpretação crítica de obras literárias como mais do que simples fatores didáticos; são, na verdade, práticas que devem ser levadas a todas as pessoas como forma contínua de perscrutação da própria realidade em que estamos inseridos. Prática indispensável nos dias atuais, a criticidade deve fazer parte de nossas atitudes frente à sociedade moderna, que a cada dia exclui aqueles que não são capazes de interpretar as mais diversas informações que o mundo globalizado nos dá.

Problematizando as temáticas surgidas nos poemas apresentados aos alunos e tentando, com eles, desvendar os motivos condutores daquela prática literária, estaremos exercitando, no corpo discente, o seu lado investigador. É aqui que iremos fazer interagir aspectos cognitivos e linguístico-textuais, em uma busca pelo sentido que há por trás das metáforas do texto literário. Também o lado sócio-cultural não poderá ser esquecido, visto que a poesia do bardo simbolista reflete a discriminação racial de que ele fora vítima.

Apesar da pouca influência exercida pelo Simbolismo no Brasil, o autor de *Broquéis* conseguiu se destacar naquele ambiente literário, como atestam as palavras de Pedro Couto: “os dois poetas melhores eram Alberto de Oliveira e Olavo Bilac, mas, entre os novos, um lugar à parte devia ser aberto para Cruz e Sousa” (COUTO, 1983, p. 388). Compreender, pois, o papel inovador e revolucionário da literatura simbolista é um ato de conscientização e criticidade, habilidades que tencionamos alavancar no corpo discente. Analisar textos escritos e poder dar um parecer crítico sobre os mesmos, em especial sobre poesia, que tem por excelência uma linguagem conotativa, e conseqüentemente mais hermética, de difícil entendimento, é, pois, uma maneira, de forma experimental, de lidar com os fatos reais, onde temos os mais diversos tipos de texto (deixemos claro que estes podem tanto ser orais quanto escritos) e onde necessitamos interpretar constantemente a intenção do outro.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional considera a formação educativa como uma maneira de aprimorar “o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, art. 35), mostrando com isso que, mais do que se ensinar para a obtenção de notas escolares, conforme o famoso brocardo horaciano postula, aprendemos para a vida, para nela atuarmos com autonomia e criticidade. Comungando com tal pensamento, o grande alfabetizador Paulo Freire também afirma que o ensino da leitura pressuporia, necessariamente, ensinar o aluno a ler o mundo (FREIRE, 1985), o que indica a aproximação entre leitura e contexto social.

Ao buscarmos desvendar os mistérios da poesia simbolista de Cruz e Sousa, queremos, mais do que tão somente discutir literatura, ir ao âmago das metáforas construídas pelo poeta; interpretar, sob a luz da estética, as várias figuras que surgem em seus poemas; discutir as causas do seu posicionamento literário; adentrar verticalmente em seus versos e interpretar, seja através de método intrínseco ou extrínseco, o conteúdo de seus poemas; enfim, levar os alunos a discutirem questões de forma e de

conteúdo, proporcionando um ambiente de discussão onde a produção e a interpretação textuais possam se dar de modo concreto.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Realizamos no IFCE *Campus* Avançado Umirim, juntamente com alunos do Ensino Médio, um trabalho de análise crítica e investigativa da arte da palavra, tomando como *corpus* os poemas do maior representante da poesia simbolista no Brasil, Cruz e Sousa, além de outros materiais oriundos da crítica literária a seu respeito coletados em livros de alguns teóricos renomados, tudo isso no intuito de serem desvendados os mistérios da linguagem plurissignificativa e anti-materialista, típica do movimento simbolista como um todo, e que em nossas terras é bastante notória na poesia do Poeta Negro. Os alunos, após a leitura de obras críticas e debate em encontros, eram levados a recitar alguns poemas e a desenvolver textos escritos sobre o fazer literário ali apresentado, procurando desvendar alguns dos *Leitmotive* (motivos condutores) daquela poesia.

O estudo sobre a poesia de Cruz e Sousa é por nós realizado em encontros ocorridos semanalmente, em horário posterior às aulas convencionais, nas dependências da instituição de ensino a que pertencemos, onde a fortuna crítica do autor de *Missal* é explanada e a sua poesia interpretada coletivamente. Por considerarmos a palavra um poderoso veículo instrucional, adotamos dois métodos de investigação literária para que o estudo da poesia de Cruz e Sousa pudesse se dar de modo mais amplo nas nossas discussões: o estilístico – para se entender os recursos artísticos e a essência das expressões utilizadas pelo poeta – e o hermenêutico – pois é a hermenêutica “a ciência ou a arte da interpretação” (EAGLETON, 1994, p. 91) –, para que assim fôssemos capazes de estudar a forma e o conteúdo dos poemas, além de podermos chegar a uma visão global de suas obras, ou melhor, de detectarmos o objetivo do escritor na sua arte poética.

Além da leitura e debate da fortuna crítica e do recital de poemas, os encontros realizados no IFCE *Campus* Avançado Umirim também servem para discussão sobre a interação autor/leitor, a dicotomia linguagem denotativa/linguagem conotativa, assim como para interpretação dos poemas e busca dos seus mais expressivos motivos condutores, possibilitando a compreensão dos porquês das metáforas trabalhadas pelo poeta.

No intuito de abriremos um centro de discussões acerca das estratégias de produção literária adotadas por Cruz e Sousa e da recepção pelo público leitor, promovemos mesas-redondas que aconteceram às quintas-feiras após as aulas da tarde, evento este aberto ao público, onde procuramos discutir os processos de criação poética e incutir nos alunos o senso crítico e investigativo em relação a textos em geral.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Cruz e Sousa foi um poeta dotado de sensibilidade singular; os poemas por ele escritos eram sempre capazes de trazer à tona sentimentos os mais indecifráveis. Isso porque o Simbolismo, como movimento literário, foi “uma tentativa, através de meios cuidadosamente estudados – uma complicada associação de idéias, representadas por uma miscelânea de metáforas – de comunicar percepções únicas e pessoais” (WILSON, 1984, p. XIV), e como um autêntico representante dessa estética em nossas letras, não podia ele deixar de fazer uso em abundância de tais recursos poéticos.

Ao apresentar os poemas de Cruz e Sousa aos alunos, tínhamos o cuidado de indicar-lhes os meios de análise, embora não tolhêssemos as possibilidades interpretativas. A princípio, procuramos os principais *Leitmotive* de sua poesia, de onde catalogamos: a cor branca, a religiosidade, a misoginia, a revolta e a sensualidade. Para cada motivo condutor, os alunos catalogavam os poemas que mais apresentavam aquela vertente e a partir daí desenvolvíamos exegeses que envolviam sempre o fator biográfico e outras áreas do saber, em especial a história e a psicologia.

Um exemplo dos resultados a que chegamos com a análise dos motivos condutores da poesia de Cruz e Sousa foi o obtido através da abordagem crítica e interpretativa do soneto “Lubricidade”, contido no livro *Broquéis* (publicado no ano de 1893), a partir do qual investigamos a sensualidade nele havida. Não apenas no poema citado, a sensualidade é um tema assaz recorrente nas obras poéticas de Cruz e Sousa, presente em vários poemas de forma velada e em outros de forma bastante explícita. Sugerindo o desejo carnal e passando ao leitor o que há de libidinoso na mulher, “Lubricidade” instigou os alunos que participam dos nossos encontros no IFCE *Campus* Avançado Umirim a se aprofundarem no conhecimento da poesia simbolista e nas maneiras de desvendá-la.

Reproduzimos aqui o poema citado no intuito de apresentarmos uma discussão dos resultados a que chegamos a partir das nossas pesquisas e debates:

*Quisera ser a serpe venenosa
Que dá-te medo e dá-te pesadelos
Para envolverem, ó Flor maravilhosa,
Nos flavos turbilhões dos teus cabelos.*

*Quisera ser a serpe veludosa
Para, enroscada em múltiplos novelos,
Saltar-te aos seios de fluidez cheirosa
E babujá-los e depois mordê-los...*

*Talvez que o sangue impuro e flamejante
Do teu lânguido corpo de bacante,
Da langue ondulação de águas do Reno*

*Estranhamente se purificasse...
Pois que um veneno de áspide vorace
Deve ser morto com igual veneno...*

Como o próprio título do poema demonstra, o lado sensual é o que há de mais interessante para ser analisado, uma vez que as palavras “lubricidade” e “sensualidade” pertencem ao mesmo campo semântico. De posse dessa informação, os alunos iniciaram várias conjecturas sobre a construção de “Lubricidade”, de onde aproveitamos algumas que se mostraram muito interessantes pelo grau de complexidade apresentada, como uma que realizou intertextualidade com trechos bíblicos. A figura da “serpe venenosa” almejada pelo eu lírico, presente no poema, pode ser vista em consonância com a visão bíblica da serpente como o animal demoníaco, capaz de levar o ser humano à perdição. Essa informação levou os alunos a desenvolverem o argumento de que no momento em que a voz do poema expressa o desejo de ser serpente para envolver a mulher amada, acontece a alegoria bíblica, pois assim como a serpente bíblica que atraiu Eva, convencendo-a a comer do fruto proibido, de igual poder de convencimento também queria ser o poeta, para envolver a mulher por ele desejada.

Interpretações hermenêuticas estreitaram os laços de similaridade entre o texto bíblico e o poético, desvendando uma espécie de paráfrase aí acontecida. Do mesmo modo que evidenciamos

o aspecto sensual na poesia de Cruz e Sousa, também é inegável a sensualidade no livro de Gênesis, quando do encontro entre a serpente e Eva: primeiramente porque a cobra não é realmente cobra; ela recebe o espírito de Lúcifer, anjo que tenta levar os seres humanos à perdição. Assim sendo, temos um encontro libidinoso entre uma mulher e um homem (embora seja dito pela cultura popular que os anjos não têm sexo, seus nomes são sempre pertencentes ao gênero masculino, por exemplo: Gabriel, Rafael, Miguel, entre outros, o que nos dá uma conotação de que eles são de fato homens, e não mulheres). Além disso, o encontro tem um ar de adultério, pois acontece sem a ciência de Adão, marido de Eva, já que quando acontece este estava dormindo. Também é importante notarmos aqui o formato da serpente, similar ao órgão sexual masculino, sugerindo aí a traição não somente contra Deus, mas também contra o homem, com a traição conjugal (que pela visão judaico-cristã e maometana não deixa de ser uma traição contra Deus). Então, quando Eva prova do fruto proibido, na verdade ela não come algo oriundo de árvore frutífera do paraíso, e sim, realiza ato sexual com a serpente.

O texto bíblico dá essa conotação sexual ao ato do conhecimento proporcionado pelo “fruto proibido”. Vejamos um trecho para compreendermos:

Então a mulher viu que a árvore tentava o apetite, era uma delícia para os olhos e desejável para adquirir discernimento. Pegou o fruto e o comeu; depois o deu também ao marido que estava com ela, e também ele comeu. Então abriram-se os olhos dos dois, e eles perceberam que estavam nus. (Gênesis, 3: 6-7)

Como podemos perceber, o “fruto proibido” é relacionado ao sexo, pois foi por comer tal alimento que o casal bíblico começou a observar as suas partes pudicas. Então, a proibição seria mais sexual do que de outra conotação.

Sugerida a leitura bíblica para complementar a visão sobre “Lubricidade”, pedimos aos alunos que desenvolvessem suas argumentações de forma escrita, atividade esta que não foi difícil, uma vez que eles foram capazes de se basear nos textos do livro Gênesis para fundamentarem seus pontos de vista. Embora algumas produções demonstrassem opiniões contrárias à exposta neste trabalho, a maioria seguiu esta linha de raciocínio, chegando algumas delas a abordagens mais arrojadas, o que nos deu mais subsídio para outras análises, envolvendo a biografia de Cruz e Sousa e chegando a conclusões bastante interessantes.

Ao detectarmos os trechos em que a sensualidade seria uma característica marcante no poema em apreço, destacou-se a ação tentadora do eu lírico, em forma de serpente, enroscando-se no corpo da mulher e mordendo-lhe os seios. Compreendemos que o poeta soube muito bem corporificar seus pensamentos, buscando figuras eróticas que pudessem externar as sensações por ele imaginadas. Deixemos claro, aqui, que o erotismo é mais do que o instinto animal pelo sexo; é, na visão de Octavio Paz, uma poética corporal, como fica evidente em suas palavras: “o erotismo é sexualidade transfigurada: metáfora. A imaginação é o agente que move o ato erótico e o poético. É a potência que transfigura o sexo em cerimônia e rito e a linguagem em ritmo e metáfora” (PAZ, 1994, p. 12).

Não havia dúvidas, pois, de que a linguagem utilizada por Cruz e Sousa era realmente sensual. Contudo, ainda foi possível compreender mais da metáfora abordada: acabamos por entender que essa transubstanciação mental do poeta, que sai de sua condição humana para assumir a forma de serpente, sugere também uma deformação de si mesmo, sua aparição de modo sombrio e grotesco à mulher. Essa visão é compreendida pelo eu lírico, que sabe que sua aparência “dá-te medo e dá-te pesadelos”. Mas qual seria a causa de o poeta ter buscado uma imagem repugnante de si próprio? Instigando os alunos a estudarem mais a fundo a biografia de Cruz e Sousa, eles trouxeram uma possível resposta no encontro seguinte: talvez o processo que levou o poeta a adotar uma figura de retórica que o aproximasse de um ser asqueroso, muito mais do que simples atitude estilística,

esconderia um processo mental, um problema psicológico de desvalorização do ego. O poeta, que nascera escravo, de pele negra, poderia crer que as mulheres de sua sociedade (ainda bastante preconceituosas racialmente) sentiam repugnância ou medo diante de sua presença; daí a associação do seu ser ao animal peçonhento. Este pensamento corrobora a visão religiosa por nós exposta acima, pois que o texto bíblico ainda traz a sentença divina contra a serpente, quando Deus afirma: “Eu porei inimizade entre você e a mulher” (Gn, 3: 15). Com essa visão, chegamos ao entendimento de que o autor de *Missal*, ao mostrar o seu desejo em se apresentar como um ser repugnante para a mulher e que lhe causa temor, mesmo que inconscientemente acaba por nos informar sobre sua condição de homem diferente dos padrões da época, muito influenciada pelo ideal europeu do homem branco. Essa idéia é atestada no adjetivo do último verso da primeira estrofe, “flavos”, que significa “dourados”, em uma referência aos cabelos da mulher à qual o poema é direcionado, o que permite à nossa reflexão discutir os processos mentais norteadores de tal imagem poética: diante da mulher branca, de cabelos dourados, Cruz e Sousa sente a dificuldade do relacionamento, e em uma tentativa alucinada de aproximação e ao mesmo tempo de causar repulsa, vê-se a si mesmo como uma serpente, capaz de se enroscar no corpo feminino, embora lhe causando repúdio. É isso o que diz a sua biografia, onde se detecta que até mesmo as suas idas à igreja não eram por fervor religioso; eram na verdade apenas para “admirar de perto as mulheres ricas e brancas, que não podia cortejar e que fugiam ao seu convívio” (MAGALHÃES JÚNIOR, 1971, p. 63).

Apesar de atestar o racismo latente da sociedade da época, o poema não perde a sua vertente sensual, que sobrepõe qualquer outra conotação que possa haver nos versos ou em suas entrelinhas. Foi assim que, no intuito de não deixar os jovens caírem em uma super-interpretação, resolvi mostrar-lhes que o foco da análise, pelo menos a princípio, deveria ser mantido no fator sensualidade e seus desdobramentos. E foi justamente em mesas redondas por nós realizadas que surgiu um debate acerca dos vocábulos que representavam a figura da mulher no poema analisado, onde detectamos que de início ela aparece como “Flor maravilhosa”, ainda no primeiro parágrafo (o que indica sua beleza), passando a ser a “bacante”, quer dizer, a “mulher desavergonhada”, de “sangue impuro”. As constatações dos alunos convergiram para a visão de que a mulher, para o eu lírico, deveria perder o seu caráter de ser perfeito, de mulher intocável, para poder ter relações com ele, pois que de outra forma não haveria como os dois se unirem. Despida, pois, da visão sublimada, a sua musa inspiradora se apresenta frente ao poeta, que se torna capaz de contemplá-la como ser igual a si, como sugerem os dois últimos versos do poema, onde temos a idéia de que juntos, o ser repugnante e a bacante de sangue impuro, ambos seres peçonhentos, dariam origem a uma reação em que as duas partes envolvidas no processo perderiam seu “veneno”, ou melhor, tornar-se-iam seres puros, ao menos um para o outro. Talvez a atração que Cruz e Sousa sentiu por uma mulher branca o fez entender que somente pelo amor correspondido, ambos de mesma “voracidade”, é que qualquer medo ou preconceito poderiam se sucumbir.

Sobre o veneno, é interessante observarmos os comentários do crítico Antoine Compagnon, que em seu *Literatura para quê?*, ao falar sobre a literatura, afirma: “... todo remédio pode envenenar: ou ele cura, ou intoxica, ou então cura intoxicando” (COMPAGNON, 2009, p. 36). Talvez o poeta negro tenha de fato sugerido em seu poema a cura pela intoxicação. Mas... cura de quê? Foi prosseguindo com o entendimento sobre a latência do racismo em suas convicções, que chegamos à conclusão de que Cruz e Sousa convidava aí não uma mulher em si, mas a sociedade como um todo a se mesclar, recebendo em seu corpo o tal “veneno”, e dando à posteridade os mestiços fruto do relacionamento entre brancos e negros. Em sua visão, possivelmente, a nação talvez “estranhamente se purificasse” caso englobasse a raça negra, para assim perdê-la a médio e longo prazo, por causa da miscigenação havida e pelo branqueamento populacional.

4. CONCLUSÃO

O trabalho de interpretação e produção de textos com alunos do Ensino Médio do IFCE *Campus* Avançado Umirim mostrou-se bastante eficaz porque conseguiu levar primeiramente os jovens a acreditarem em seu potencial crítico e argumentativo, o que influenciou sobremaneira no momento em que eles foram levados a realizar suas produções escritas. Como os *corpora* utilizados foram alguns poemas de Cruz e Sousa, a princípio tentamos instigar nos alunos o gosto pela arte poética, para que depois eles próprios se sentissem interessados em buscar resultados através de métodos diversos, realizando a investigação literária por meio da estética e da hermenêutica, para que fossem contemplados questionamentos tanto gramaticais quanto de conteúdo (metáforas, posicionamento do eu lírico, motivos condutores etc.).

Após as exegeses e debates (os quais se dão periodicamente na escola), respeitando o posicionamento apresentado por cada aluno, notamos que os jovens se mostraram mais instigados a desenvolver um raciocínio crítico sobre o que liam, tornando-se assim mais capaz de argumentar no discurso oral e na forma escrita. Os textos solicitados eram cada vez mais coerentes e bem fundamentados, o que se mostrou um índice da eficácia do trabalho com a poesia como ferramenta no auxílio da produção e interpretação de textos.

O trabalho que realizamos com alunos do Ensino Médio, muito mais do que abordar assuntos poéticos, desenvolveu nos jovens a capacidade interpretativa e argumentativa sobre temáticas diversas, elevando a auto-estima dos alunos envolvidos no processo, que se sentiam suficientemente capazes de criticar com propriedade tanto a forma quanto o conteúdo dos poemas de Cruz e Sousa analisados. Os textos surgidos a partir das exegeses realizadas conjuntamente, além de evoluírem em relação à temática em apreço, também evoluíam quanto a aspectos formais, apresentando-se mais coesos e coerentes, o que demonstra que o trabalho com poesia em sala de aula pode ser um excelente mecanismo para melhorar a qualidade das produções escritas e a interpretação de textos em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Edições Paulus, 1990.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad.: Laura T. Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COUTO, Pedro. In: MARTINS, Wilson. *A crítica literária no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

FREIRE, P. in: CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva. *Por uma escola do sujeito*. 2ª ed. Fortaleza: Edições demócrito Rocha, 2003.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *Poesia e vida de Cruz e Sousa*. São Paulo: 1971.

PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. Trad.: Wladyr Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

A TARDE CULTURAL: UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO SUPLEMENTO PARA A DISSEMINAÇÃO DE TEXTOS SOBRE AFRICANIDADE NA BAHIA

L. C. S. Portela¹ e M. C. P. Araújo²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Salvador

lucascsportela@yahoo.com.br e conciaraujo@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho é fruto de um projeto de pesquisa IC PIBIC-EM – CNPq e IFBA (2010/2011), sob título *Escrituras Negras no Caderno Cultural do Jornal A TARDE*, tendo como objeto de estudo as edições do extinto suplemento cultural do Jornal A TARDE, veículo de imprensa jornalística da capital baiana, que circulava, semanalmente, nas edições dos sábados. O artigo vai fazer uma síntese do processo de execução do projeto cujo plano de trabalho constava em fazer uma atividade de digitalização do referido periódico, catalogar e analisar textos cujo teor fosse ligado à africanidade, afrobrasilidade, questões étnicas, particularmente na área de literatura, e a imagem de importantes personalidades negras no cenário acadêmico, artístico e literário, que contribuíram muito com as ações afirmativas, nas mais distintas vertentes. O texto em questão também detalha a atividade desenvolvida pelo bolsista, e sua experiência diante de um rico material em cultura, literatura e arte, bem como as conclusões tiradas depois de toda a etapa de execução do projeto. Alguns exemplos também serão citados e refletidos, e para isso foram selecionados alguns textos que serviram como objeto de pesquisa e estudo, a fim de ilustrar a profundidade e riqueza dos textos que foram detalhadamente trabalhados no projeto. Fora isso, também, há uma reflexão crítica acerca de como está a atual situação do negro no Brasil, do ponto de vista literário, cultural e humanitário, visto que provocar essa discussão é, também, um dos principais resultados esperados pelo projeto. Cada vez mais, é recorrente o aumento dos problemas oriundos do preconceito étnico e ignorância da sociedade perante a cultura nagô, apesar da obrigatoriedade de implementação da lei 10.639/03 nas escolas. Diante do exposto, vê-se a urgente necessidade do resgate de um conteúdo como o que se pode encontrar nas folhas do *A TARDE Cultural*.

Palavras-chave: Africanidade, Literatura, Periódico, Etnicidade.

INTRODUÇÃO

Folheando as páginas e estudando a fundo o conteúdo das várias edições do suplemento A Tarde Cultural, em todos os seus anos de circulação, que se inicia em 06/01/1990, a primeira verdade a constatar é que negro é sinônimo de cultura. São muitos textos e materiais de qualidade, que seguem as mais distintas vertentes da produção textual baiana, acerca das mais variadas temáticas inerentes à afrobrasilidade e à cultura nagô. A notável preocupação de um periódico que, durante anos, foi referência em cultura e bom gosto, ao destacar, nas suas várias edições, a imagem do negro na Bahia e Brasil afora, é uma atitude louvável, tendo em vista uma sociedade paradoxalmente necessitada de ações afirmativas e profundas reflexões sociais sobre questões étnicas.

Visando criar um suporte que resgatasse todo esse vasto conteúdo, em mídia digital e impressa, além de propiciar apresentações em eventos literários e sócio-educativos, abordando o histórico do referido periódico sobre o tema em destaque, partindo das diretrizes curriculares para o ensino da história e da cultura afro-indígena do MEC, o projeto de pesquisa *Escrituras Negras no Caderno Cultural do Jornal A TARDE* foi elaborado pela docente do IFBA/Salvador, Profa. Dra. Maria da Conceição Pinheiro Araujo. O projeto, na sua essência, revela toda a produção textual literária publicada no suplemento objeto de estudo, manifestada na forma de prosa ou poesia, podendo seguir até mesmo numa linha acadêmica, como ensaios, artigos, biografias, matérias, notas, aparecendo, também, inclusive, em material de marketing, como propagandas, agenda, sem deixar de veiculação de imagens, sendo que todas essas publicações devam estar relacionadas à temática proposta, que é a afrobrasilidade e as relações étnico-afirmativas. Deparamo-nos, então, com a “Literatura Negra” propriamente dita, produzida e escrita com acidez e desvelo, hoje, incomuns nas mídias jornalísticas. A profundidade ideológica, crítica e estética dessas produções são capazes de despertar o interesse e a leitura inteligente dos mais incrédulos leitores, provocando discussões e formando opiniões sobre os assuntos apresentados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Hoje, pesquisas em diversas áreas do conhecimento mostram que muitas estratégias foram utilizadas para afirmar a africanidade e que os afro-descendentes sempre conseguiram extrapolar as barreiras impostas à sua condição racial e social insubordinando-se no sentido mais audacioso da palavra, ao burlar os mecanismos de opressão impostos a eles. Entretanto, mesmo estando no dito “grupo das minorias”, o negro sempre articulou formas de subverter o discurso hegemônico, haja vista os muitos exemplos de homens e mulheres comuns que, ao longo da nossa história exerceram pressões importantes na vida cultural e social dos grupos a que pertenceram, seja na esfera privada ou pública e se tornaram símbolos da luta contra a discriminação racial e marginalização social de uma maioria espoliada que “sofre a premência da fome ou o horror da violência e da doença”. (Fonseca, 2006, P.14)

Através da recuperação desses textos e imagens publicados no Suplemento Cultural do *Jornal A Tarde*, constata-se que esse material literário e imagético, ambos tatuados com os símbolos da África distante e, ao mesmo tempo, aproximados pela memória visual e narrativa, tornam-se espaços importantes de resgate da história e cultura do reprimido.

É inegável, na atualidade, a importância social, cultural e política dos estudos na área de resgate e visualização de textos que tratam de temas referentes a grupos ditos minoritários, no caso específico, o afro-descendente. Há no Brasil, principalmente a partir da década de 70 do séc. XX, um grande projeto que objetiva estabelecer relações com expressões identitárias, literárias e sócio-culturais relativas às questões do afro-descendente. A pesquisa proposta vai encontrar-se com a crítica literária de boa parte do século XX e dialogará com as modernas teorias culturais, históricas, sociológicas que reavaliam a própria

história literária refletindo sobre os posicionamentos críticos e teóricos de alguns nomes representativos. A especificidade da produção literária e imagética encontrada no periódico direciona esse projeto para uma tendência teórica filiada aos estudos arqueológicos de recuperação da história silenciada dos afrodescendentes e, ainda, da análise dos paradigmas patriarcais e logocêntricos da literatura canônica. Nessa linha teórica estão os trabalhos de Roger Bastide, Zilá Berndt, Homi Bhabha, Pierre Bourdieu, Nestor Garcia Cancline, Franz Fanon, Stuart Hall, Luiza Lobo, Edward Said, entre outros.

METODOLOGIA

O projeto em si é bem dinâmico, pois envolve levantamento de dados, leituras bibliográficas e análise de textos, além de ser, essencialmente, uma pesquisa ação, que visa à publicação de resultados que causem algum impacto positivo e crítico perante os leitores.

Toda a pesquisa e o levantamento de dados foram feitos, primeiramente no acervo particular da orientadora e, posteriormente, na Biblioteca Pública do Estado da Bahia, em Salvador, assim como a digitalização dos números pesquisados do suplemento, mas foi na parte de leitura e análise dos textos que surgiu o estreitamento da relação entre os pesquisadores e o material.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O projeto dialoga com vários autores, e, dentre eles, encontram-se os conhecidos Jorge Amado, Pierre Verger, Mário Cravo Neto, Carybé, Ubiratan Castro de Araujo, Mãe Stella de Oxóssi, Dorival Caymmi, assim como importantes acadêmicos da sociedade baiana, mestres e doutores que faziam um trabalho de docência nas principais universidades do estado, e, também, colaboravam com o *A TARDE Cultural*, divulgando resultados de pesquisas na área das Artes e Ciências Humanas, assim como complexos Estudos Culturais e de Gênero. Um dos aspectos mais interessantes do suplemento é que a comunidade também publicava seus textos. Não era difícil encontrar publicações de líderes comunitários, padres, professores, e representantes das mais diversas classes, emitindo sua opinião acerca da situação artística e cultural do estado, o que reflete a repercussão do periódico entre a população. O povo participava e construía junto aquele conteúdo, e já pela Bahia ter uma população predominantemente de origem negra, justifica-se tamanha preocupação em destacar a cultura nagô na publicação.

É válido ressaltar que a visibilidade da perspectiva africana e afrodescendente no caderno cultural não se trata de uma questão de reparação, mas sim de reconhecimento, tendo em vista que o meio de circulação do veículo é uma sociedade carente de informações precisas sobre a sua própria cultura. Até hoje, a figura do afrodescendente é demonizada, a começar pelo sincretismo religioso instalado na Bahia, e que é presença forte nas atividades culturais e discussões sociais. A palavra “negro(a)” continua como sinônimo de maldade, de trevas, de incerteza, e na época de circulação do suplemento, era ainda pior. Este conceito, embora recorrente, é extremamente errado e preconceituoso, até mesmo do ponto de vista linguístico, pois em nenhum dicionário você pode encontrar “negro” como sinônimo de “mal”, e também não se pode relacionar, em hipótese alguma, o Candomblé com uma seita satânica, como muitos baianos o fazem, ainda que vivam em meio a uma diversidade cultural invejável a muitas regiões, graças à herança que o estado recebera de seu histórico de interatividade e trânsito com a população negra, ao longo dos séculos.

Um texto que vai justamente rebater essa ideia de muito mal gosto sobre os negros e sua cultura é intitulado *Um Outro Jeito de Gostar de Deus* (ver figura 1), que foi publicado na edição de 21 de

setembro de 1991. Seu autor, Pe. Arnaldo Lima Dias¹, é um padre que exerceu, por muito tempo, atividades missionárias na Guiné Equatorial, e pertencia à Paróquia São Brás, do bairro de Plataforma, no subúrbio ferroviário de Salvador. Em seu discurso, Pe. Arnaldo narra, com uma sensibilidade singular, uma celebração litúrgica num terreiro de Xangô, na Bahia, que ele mesmo diz ser de “todos os deuses”, e exalta toda a beleza e harmonia do ritual, detalhando o encantamento dos cânticos em Yorubá, a complexa hierarquia da religião, que ainda hoje é erroneamente considerada como “alternativa”, ainda que seja a oficial de uma considerável porção da população brasileira, além de descrever, com maestria, um transe espiritual provocado pela invocação dos santos, que é, costumeiramente, confundido como possessão demoníaca.

A mensagem final é uma crítica a essa mesma ignorância, quando ele escreve: “assim saímos de lá cantando sem entender... mas gostando do que cantamos, do jeito que se gosta de Deus.” Ácido, extremamente crítico, mas ao mesmo tempo, belo e sutil. Com esse exemplo, constatamos o teor do movimento contracorrente que o *A TARDE Cultural* tentava desenvolver, contrariando ideias racistas, colocando o “bom” no lugar do que foi instituído como “ruim”, no que tange à ideia estigmatizada do que pode ou não ser considerado como cultura no estado da Bahia, assim como a imagem marginalizada e preconceituosa que se tinha – e ainda tem – do negro.



Figura 1

Não obstante a se envolver com este movimento contrário ao preconceito, disseminando informações precisas sobre movimentos culturais de caráter afrobrasileiro, o suplemento também se preocupava em dialogar com as mais variadas manifestações culturais do estado, a exemplo do carnaval de Salvador, mundialmente conhecido por sua grandiosidade e diversidade cultural. Em uma publicação específica, na edição de 24/02/1990, intitulada *Construção da Baianidade* (ver figura 2), o jornalista e escritor José Espinheira faz um levantamento das apresentações dos tradicionais blocos afros no carnaval do ano em questão fazendo um paralelo com perspectivas nas edições anteriores. Uma particular questão levantada pelo texto é que a importância, o cuidado com o desfile e a atenção da imprensa para a divulgação dos trabalhos dessas entidades refletem o interesse da população para com as mesmas. E tendo em vista que a cada ano que passava, a visualização desse movimento carnavalesco afro fora diminuída, como ainda ocorre nos dias atuais. Assim, a pergunta proposta é: será que a maioria da população rejeita essa imagem de si? Então, o que seria a chamada baianidade, poeticamente já cantada como nagô por

¹ O referido autor é um velho conhecido, de quando eu, ainda criança, frequentava a catequese e os rituais litúrgicos da histórica Igreja de Nossa Senhora de Escada, localizada no subúrbio ferroviário de Salvador. Lembro que suas estolas eram carregadas de cores e estampas africanas, e seu discurso, tolerante e ecumênico.

negros e brancos, na referida festa popular? Essas são algumas das reflexões propostas, que permanecem após a leitura do material, que propõe a discussão das questões étnicas no cenário baiano.



Figura 2

O paradoxo da maioria em quantidade ser minoria em poder, no caso dos negros, é tratado em *Negra Bahia* (ver figura 3), um artigo do jornalista Fernando Conceição que faz um retrato da heterogeneidade da composição étnica da Bahia, e aponta o grau de responsabilidade dos indivíduos negros nesse contexto, visto que são a maioria, mas sempre são postos à margem da sociedade, na qual não contam com muitas oportunidades em seus setores, a exemplo de educação e mercado de trabalho. Temas como afirmação, políticas sociais e preconceito são explorados para fazer uma crítica à situação do negro na Bahia. Observa-se então uma projeção da realidade local para um nível nacional, visto que situação similar acontece nas demais regiões brasileiras. O mesmo foi feito com os movimentos literários, educativos e artísticos de temática afrobrasileira, que ganharam espaço na publicação do suplemento, em nível local, nacional e internacional, como parte do movimento contracorrente da ideologia branca e racista que impregna a produção literária e cultural do país.



Figura 3

O foco do projeto é a literatura, portanto uma certa atenção no plano de execução do mesmo foi voltada para as personalidades responsáveis pelo fomento e produção dessa ciência que, também, é arte, em território baiano. Em muitas edições do suplemento, o famoso escritor baiano Jorge Amado contribui como no seu texto *Artista do Povo da Bahia* (ver figura 4), publicado na edição de 18/10/1997, em que o romancista imprime a sua visão da obra de Carybé, que pintou a cultura afro-baiana em muitos de seus

quadros. Uma homenagem mais que merecida foi prestada na edição de 03/05/1997 do suplemento, a Pinto de Aguiar, o primeiro e único grande editor baiano, responsável pela criação da LPE (Livraria Progresso Editora), que realizou a publicação de 450 títulos e 480 edições, entre 1945 e 1960.

A grande maioria destes trabalhos é de autores baianos voltados para os estudos da africanidade, a exemplo do best-seller da época “Introdução Gramatical ao Estudo da Língua Yorubá”, de Edson Nunes da Silva. No texto: *Pinto de Aguiar: Timoneiro de uma Aventura Editorial* (ver figura 5), Fernando Rocha —substituto de Pinto de Aguiar na LPE, quando o fundador teve de se mudar para o Rio de Janeiro — concede uma entrevista a Eliéser César homenageando o editor baiano, apresentada, como complemento da homenagem, na mesma edição.

Personalidades de grande reconhecimento nacional e internacional, que retrataram o negro em suas obras artísticas e/ou literárias, como Dorival Caymmi, Di Cavalcanti, Castro Alves, Vasconcelos Maia, dentre outros, além de personalidades e artistas negros, como Duke Ellington, Jimi Hendrix, Louis Armstrong e outros exemplos, ganharam matérias e homenagens no *Caderno*, em lembrança do ano de nascimento ou morte deles.



Figura 4



Figura 5

CONCLUSÃO

Tendo em vista os exemplos supracitados, vemos que esse tipo de publicação é algo que deve ser preservado, e mais ainda, tem a necessidade de ser continuado nos dias de hoje, onde a cultura se confunde com um modismo comercial, e a comunicação instantânea deturpa as informações e cria conceitos artificiais e errados, na mesma velocidade em que circula as novidades. É notável a má utilização dos suportes mais modernos de comunicação pela sociedade contemporânea, e o problema está justamente no esquecimento de materiais ricos e formadores de opinião, como o que foi resgatado pelo projeto que deu origem a este artigo e ao catálogo digital e impresso dos textos do periódico, que está em processo de formatação. Este é o primeiro passo, de muitos ou infindáveis, de uma jornada que precisa ser feita não só nos interiores do meio acadêmico, mas fora destes, num movimento que possa abrir os olhos de uma população muitas vezes enganada por uma mídia comprada, que consome uma cultura duvidosa, impregnada de valores e ideologias pertencentes às classes dominantes, das quais os negros, infelizmente, ainda estão de fora.

Esse “abrir de olhos” deve ser com cultura, arte e literatura de qualidade, tal como mostra o histórico da pesquisa em questão. E o objetivo é que cada vez mais, esses suportes de resgate cultural sejam feitos, para que novos cadernos culturais circulem, carregados de uma profundidade, pulsação e qualidade textual que não se vê em muitas publicações da atividade midiática.

Após aproximadamente 17 anos de circulação, o *Caderno Cultural do Jornal A TARDE*, assim como suas escrituras negras, deixaram os sábados da Bahia órfãos de cultura e reflexões críticas de qualidade inquestionável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIDE, Roger. Estudos afro-brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BERND, Zilá. Negritude e Literatura na América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BROOKSHAW, David. Raça e cor na Literatura Brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BHABHA, Homi. O local da Cultura. Trad. De Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O Poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 1997.

FANON, Franz. Peles negras máscaras brancas. Trad. Maria Adrian da Silva Caldas. Salvador: Fator, 1983.

FANON, Franz. Os condenados da Terra. Tradução Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2005.

FILHO, Adonias. O negro na ficção brasileira. Revista Cultura: Brasília. Ano 6, n.23, out/dez 1976, pp. 39-44.

JAMESON, Fredric. Espaço e Imagem. 3. ed. Tradução Ana Lúcia Almeida Gazzola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

LEITE, Gildeci de Oliveira. Jorge Amado: da ancestralidade à representação dos orixás. Salvador: Quarteto Editora, 2008.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardiã Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

LOBO, Luiza. Negritude e literatura. In: _____.Crítica sem juízo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993, p. 161- 270.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Negritude, Mestiçagem e Lusitanismo: O Brasil positivo de de Gilberto Freire. In: GUNTER e Schuler, Intérpretes do Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004, p. 177-191.

SAID, Edward W. Cultura e Imperialismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Maria Rita. A trajetória da personagem negra africana e afro-brasileira da escravidão à atualidade. Tese de doutorado. Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 1998.

TAVARES, Ildásio. Jorge Amado e o mito afro-brasileiro. In: ROLLEMBERG, Vera. Um grapiúna no país do carnaval. Simpósio Internacional de estudos sobre Jorge Amado. Salvador: FCJA/ EDUFBA, 2000, p. 141-147.

VERGER, Pierre Fatumbi. Lendas africanas dos Orixás. Salvador: Corrupio, 1997.

ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: UMA TEORIA PARA AULA DE ESPANHOL

S. A. M. Allana¹, S. L. Francisco² e S. A. J. Luana³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central
laninhamanu@yahoo.com.br – psileilson@hotmail.com – luanajsantos@yahoo.com

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a utilização da Análise da Conversação (AC) em aulas de Espanhol como língua estrangeira. Apontaremos especificamente um dos níveis da conversação, segundo Hilgert (1989), chamado de nível médio, no qual analisamos as fases conversacionais, tais como: o turno conversacional, a tomada de turnos, a sequência conversacional, os atos de fala e os marcadores conversacionais. O corpus construído para análise é uma transcrição de uma aula de Língua Espanhola do curso Técnico Integrado de Turismo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Abordaremos, portanto, que a AC dispõe de conceitos úteis ao processo de ensino-aprendizagem de idiomas no ambiente escolar, enquanto entendemos a aula expositiva como um gênero textual que possui predominância da conversação. Outro ponto que nos faz utilizar essa teoria é a perspectiva interacionista da linguagem, pois compreendemos que aprender uma língua estrangeira passa pelo processo de interação entre aqueles que utilizam a língua. Considerando os motivos expostos, percebemos a importância e a necessidade do entendimento e da aplicação do referido conhecimento no processo de ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Para a elaboração deste trabalho, recorreu-se à revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos referentes ao tema, dentre eles estão Marcuschi (1997, 2002), Pereira (2008) e Koch (2006).

Palavras-chave: Aula de espanhol, Análise da Conversação e nível médio.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomo-nos a analisar a transcrição de uma aula de língua espanhola, considerando o suporte teórico da Análise da Conversação, detendo-nos ao nível da estrutura conversacional chamado por Hilgert (1989) de nível médio. A partir dessa análise, pretendemos sugerir caminhos para utilização dessa teoria linguística no ensino de língua espanhola.

O artigo apresenta uma visão acerca da aplicabilidade dos conceitos da teoria da Análise da Conversação no processo ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira.

Com relação ao *corpus* explorado, trata-se de uma aula de “Espanhol básico”, disciplina obrigatória componente da estrutura curricular do último ano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo e, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A classe continha 31 alunos, sendo 25 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Os participantes possuíam entre 17 e 20 anos de idade, e o professor, 22 anos de idade. É importante frisar que os nomes de todos os participantes da gravação foram trocados por nomes de artistas famosos do mundo hispânico, a fim de preservar as suas identidades. No que se refere às contribuições teóricas, pautamo-nos em Marcuschi (1998), Schiffrin (1994), Hilgert (1989) e Pereira (2002).

Primeiramente, abordamos os conceitos da Análise da Conversação pertinentes à pesquisa desenvolvida; em seguida realizamos uma breve introdução à Análise da Conversação, particularmente, ao nível médio e, finalmente, apresentamos a análise do *corpus* e as considerações finais.

2. ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Segundo Marcuschi (2003), dentre as várias razões para o estudo da conversação, está o fato de que a conversação é a prática mais utilizada pelo ser humano, bem como ao fato de que, através desta análise, pode-se perceber a organização social e os papéis desempenhados na sociedade pelos interlocutores.

De acordo com Pereira (2005), os estudos conversacionais foram inicialmente influenciados pela Antropologia Cognitiva e pela Etnometodologia. Na linha de pesquisa dessas ciências, surgiu a Análise da Conversação (AC), que é um ramo da lingüística que estuda, entre outros fenômenos, os processos cooperativos da atividade conversacional e tem como objetivo interpretar o que ocorre quando as pessoas conversam.

A AC é uma abordagem de cunho empírico e se utiliza da metodologia indutiva. Os cientistas que trabalham com essa corrente preferem trabalhar com um *corpus* abrangente, para evitar que suas conclusões se restrinjam a alguns casos, tendo em vista que assume uma perspectiva interpretativa. Também é de grande importância o fato de que essa ciência analisa situações conversacionais reais.

É indispensável que o analista da conversação seja fiel ao *corpus* coletado, dessa maneira, quanto mais fiel for o analista, maior representatividade da realidade terá em sua análise e maiores contribuições trarão os resultados de sua pesquisa.

Segundo Schiffrin (1994), através da AC, podemos fazer diversas inferências sobre seus interlocutores, bem como compreender uma sociedade, suas origens e suas formas de produção de ordem social. Observe:

PR – es su padre... ¡vale! ¿Janett? Janett cuidado, con la respuesta, porque en ese
() todo mundo hace todo... ((risos))

A30 – tô ligado...

Através do corpus analisado, por exemplo, podemos afirmar, levando em consideração o vocabulário utilizado pelos participantes, que a maioria deles é formada por jovens.

3. NÍVEL MÉDIO

Segundo Hilgert (1989), o nível médio é o nível conversacional que tem como cerne de seu estudo os acontecimentos referentes à organização do momento da fala dos interlocutores, tais como: o turno conversacional, a tomada de turnos, a seqüência conversacional, os atos de fala e os marcadores conversacionais, assim, torna-se imprescindível conhecer um pouco a respeito dessas partes.

Marcuschi (2003) define o turno conversacional como o período em que o interlocutor é detentor da fala, entretanto, o silêncio está incluído na relação de interação entres aqueles que estabelecem a conversação.

Em relação à tomada de turnos, são estabelecidos alguns elementos a serem observados, no concernente a questões de como o falante se utiliza dos turnos e o processo de interação entre eles. Segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) a constituição da organização dos turnos no nível estudado estabelece as seguintes ações: os falantes trocam os turnos; fala um de cada vez; são vários falantes, eles se sobrepõem (de forma extensa, breve); existem intervalos entre os turnos (longas pausas); todos os falantes que participam da conversação produzem turnos, há utilização de recursos para atribuir turnos; os turnos são constituídos por unidade como: lexema, sintagma, sentença, entre outros; alguns mecanismos de reparação são utilizados quando falhas ou transgressão referente à organização dos turnos.

Ao tratar da extensão do momento da fala do interlocutor, os autores apontam que o turno não tem extensão fixa, nem pode ser especificado pelo ouvinte de forma prévia, como também não ocorre a predeterminação do que será dito por aquele que é detentor da fala, exatamente por causa dessa não previsibilidade poderá ocorrer à continuidade e a descontinuidade do assunto que motiva a conversação (o chamado super-tópico). Mediante, as características expostas, fica evidente que o turno é uma operação primordial para conversação, sendo um dos elementos essenciais da referida teoria em estudo.

Ao tratar da relação falante/turno, alguns fenômenos podem fazer parte da conversação, um deles, que ocorre comumente, é o falante que toma o turno e não permite que o outro interaja. Mesmo o momento da fala não tendo tamanho fixo, isso poderá gerar em um desgaste, tanto para quem produz o turno, como para quem escuta, chegando à exclusão desse interlocutor. A perda do foco da conversação é outro ponto que também poderá culminar em desinteresse por parte do ouvinte, logo provocando um encerramento da conversação ou mudança assunto do assunto tratado.

Marcuschi (1986) postula que a conversação se estabelece numa série de turnos que se alternam e são tecidos com o intuito de cooperar em função do tópico. Para que efetivamente isso ocorra, existem determinados mecanismos de reparação que promovem a resolução de inadequações conversacionais, para que não resulte em uma parada prematura de um falante (um falante inicia o turno simultaneamente a fala do outro, em seguida desistindo em favor daquele que detinha o turno).

Nesse contexto, a compreensão tem papel fundamental, tornando-se elemento definitivo no processo interativo, sendo constituída pelas chamadas marcas de atenção que constituem os marcadores conversacionais, tais como: *recursos* prosódicos (silabação, entonação, alongamento de vogais, dentre outros), *sinais* paralingüísticos (risos, gestos, dentre outros). Além disso, os *marcadores*

metalingüísticos podem ser expresso por termos que servem para reiteração do turno ou chamar atenção para o tópico com expressões do tipo “agora sou eu”, “é minha vez”, “atenção”.

Para Marcuschi (1986), a conversação normalmente é caracterizada por uma série de turnos que tem uma sequência configurada pela alternância e cooperação. O referido autor também afirma que essa sequência é uma unidade maior e pode se organizar em pares adjacentes. As características desses pares são descritas como dois turnos, que têm a função de organizar a conversação, concorrem no processo de alternância de turno, logo podem ser tomados como esses pares: uma pergunta e a resposta ou uma ordem e a execução.

Para tratar dos atos de fala torna-se imprescindível entender como ele se organiza. Austin (1976, apud Silva) os classifica de três formas: o locucionário, o ilocucionário e o perlocucionário. O ato locucionário é aquele por meio do qual se diz alguma, constitui-se na ação de proferir um conjunto organizado de sons. O ato ilocucionário é constituído de uma carga de energia associada a um significado. Assim, a ilocução pode ter a intensidade significativa de uma promessa, de um julgamento, de uma declaração, de uma pergunta etc. Já o ato perlocucionário consiste no efeito da mensagem para o interlocutor. Nesse contexto, é plausível que o falante se utilize de argumentos, mas é impossível que ele manifeste a real intenção de coagir aquele que escuta, pois argumentar e a prevenir são forças (ilocucionárias) típicas daquele que fala, enquanto que a concretização do convencimento ou de uma atemorização é o resultado da carga significativa das palavras anunciadas ao interlocutor e, no entanto, um ato perlocucionário.

Entendendo que a aula expositiva é uma conversação, analisaremos os pontos anteriormente citados em um corpus coletado em uma E/LE com intuito de maximizar o uso da oralidade para que os alunos aprendam e promovam uma melhor atuação do docente.

4. ANÁLISE DO CORPUS

Como foi exposto, o nível médio estuda o turno conversacional, a tomada de turnos, a sequência, os atos de fala e os marcadores conversacionais. Os turnos conversacionais do *corpus* em análise se apresentam através de uma alternância da fala do professor e da fala dos alunos. Devido à condução da aula ser feita pelo professor, é ele que tem o poder de deixar ou não alguém falar e em que momento isso acontecerá. Vejamos neste exemplo:

PR - ¡Vale! ¿La tercera quién puede leer?

()

PR - ¿Quién? Mercedes, ¡muchas gracias!

A17 – Salís en grupo y ves/ y ves que habla con las/ con las chicas, te da igual, tú también estás con las chicas del grupo... é:: lo observas con el rabillo del/ del ojo, por si las moscas... no te fías ni un pelo, la carne es débil

Os autores deste artigo estavam presentes no momento da gravação da aula analisada, dessa maneira, pode-se afirmar que o professor, quando percebeu que não havia voluntários para a leitura, escolheu Mercedes e agradeceu ironicamente sua participação na aula. Fato que demonstra o poder do professor em relação à participação dos alunos durante a aula.

Ao tratarmos da tomada de turno nessa aula, observamos que ela pouco aconteceu de forma que o aluno tomasse o turno do professor, porém o contrário pode ser visto em muitos momentos da aula. Por exemplo:

PR – sí, yo sé... por eso estoy preguntando como tú crees que se conocieron, ahí no dice en el texto

A31 – yo no sé, pero:: hum:: creo que:: ellos (tenham) se conocido

PR – [que ellos HAYAN... se hayan conocido...

A31 – se hayan conocido, y:: hum:: () en la estación de radio

PR – ¿en la estación de radio?

A27 – con la cara (dura) ...

PR – [o que?

A27 – con la cara dura de el chegando “¡hola! ¿Qué tal?”

PR – sí, “¡Hola! ¿qué tal? ¿tú estás enamorada?”

((risos))

PR - ¡Vale! ¡Ya! ¿y qué pasó después? () que se casaron, ¿no?, y ahora () la vida de casado... ¡Vale! Y ahí gente, ¿qué le recomendarías a Desesperado se fuera la señorita Francis? La señorita Francis es la persona/ la () de/ de la radio que da:: las conferencias para las personas que le escriben...

Quando o professor percebe que a turma está se dispersando em outros assuntos que não agregam informação ao conteúdo da aula, ele se utiliza da estratégia de tomada de turno, uma tentativa de retomar o controle da atenção dos alunos para que o objetivo da aula seja cumprido. No trecho acima, a dispersão foi contornada no momento em que o professor seguiu com a atividade.

Essa orientação do curso da aula é realizada muitas vezes através dos pares adjacentes, com os quais o professor pede a interação do grupo na conversação. Como representado no seguinte trecho:

PR – ¿() tiene celos?

T - ¡Sí!

PR - ¿Muchos o pocos?

T – ¡Muchos!

PR - ¡Sí! Entonces veamos... vamos a ver eso:: de/ de modo:: de lec/ lectura, ¿va/ vale?, de/ de modo::... oral. ¿quién puede leer esa primera pregunta?... Shakira.

((risos))

A12 – ¿Eres celoso, celosa? Haz este test y comprUEba que es/ que es verDAD que dices/ lo que dices. Explica tu respos/ puestas a tus compañeros de la siguiente fuer/ forma.

PR - ¡Vale! Lee la primera.

A12 – ¡ã::in!

O par adjacente pergunta/resposta é o mais freqüente em sala de aula, é através desta relação estímulo/resposta que o docente obtém um retorno da compreensão dos seus alunos. Esse artifício tem a capacidade também de manter os falantes interagindo e atentos à conversação.

Ainda de acordo com Hilgert (1989), um dos elementos analisados dentro do nível médio é a sequência conversacional, que se detém a análise da relação de ordem, continuação numa conversação. Em outras palavras, podemos dizer que pesquisa como se dá a organização do processo conversacional, como mostra o exemplo abaixo:

A11 – te molesta que te hable de su pasado amoroso... prefiero no saber, me hace daño... no, todos tenemos un pasado... no me importa siempre que no se pase el día hablando de sus ex...

PR - ¡Vale! Enton/ Cuando vamo/ cuando hablan del pasado/ del pasado amoroso, ¿qué les pasa? ¿Prefieren no saber de eso? ¿Sí? ¿Por qué ()?

A15 – prefiro não saber...

PR - ¿Por qué prefiere no saber?

A27 – ah, no sé...

PR - ¿Por qué prefiere no saber?

A5 – no sé...

PR - ¿tú sabes?

A8 – no hago preguntas...

PR – ¿() preguntas? Porque imaginen, ustedes no saben porque no preguntan, ahí si un día ustedes van a una fiesta, y pasa una persona y empieza a hablar con él, ahí cuando sale ustedes preguntas “¿quién es?”, ahí él diga “¡Ah! Es mi amiga.”, “¿de dónde?”, ahí dice que fue su novia un día, ahí tú dices “¿porqué no me dijiste?” ((risos)), ¿no? Pero tú que no querías saber, ¿no?... ((pausa)) ((chegam mais dois alunos)) ¿tienes ya el papel?

A30 – no...

Podemos observar, através do exemplo acima, que existe uma sequência de ações que estão organizadas de acordo com a compreensão que os interlocutores têm a respeito da condução de uma conversação, bem como em torno do conhecimento de mundo necessário à discussão do assunto tratado. Quando um interlocutor fala a respeito de “los celos”, o interlocutor, que toma o turno posteriormente, o faz com o objetivo de tratar do mesmo assunto, o que deixa muito clara a existência de uma sequência concatenada de ideias nos turnos produzidos a partir do tópico principal, o que colabora com a organicidade dos turnos da conversação em análise. Quando um interlocutor toma o turno e dele se utiliza para desviar completamente o assunto discutido, caracteriza-se a digressão.

Observando os atos de fala presentes na transcrição, constatamos um exemplo de ato perlocucionado:

A13 – bota esse negócio pra **swingar** aí... ((falando do ar condicionado))

A30 – **bota no swing**...

A15 – **swinga aí professor**...

PR – () ¿Cómo?

A13 – **swinga aí**...

A18 – **swinga aê**...

A30 – botão do meio

A12 – **swinga aê**

PR - ¿donde está::? ¡Ah! Está aqui...

A13 – ¡ThaLla¹!

A30 – **swinga aê**

A15 – **swinga aê**

PR - ¿ya está?

A31 – no

A30 – no

A20 – **swinga aí**

()

PR - ¿Cómo?

¹ Nome fictício.

Nesse momento da transcrição, o termo “swingar” não se refere a nenhum ritmo de dança, mas os alunos o utilizam fazendo um pedido ao professor para que ele aumente a temperatura do ar-condicionado. Neste caso, “swingar” dentro desse grupo linguístico significa esquentar. O que faz desse ato ser perlocucionado é que os alunos pedem para o professor “swingar” com a intenção de que ele regulasse o ar-condicionado, compreendendo isso, o professor atende ao pedido.

Por fim, temos a representação de marcador conversacional na transcrição feita pelo termo “vamos”:

PR – ahora, en ese momento aquí, es eso que estoy diciendo estamos en un programa...

A22 – (então no tiene ())

PR – ¡vamos, vamos, vamos!

((risos))

PR - ¡vamos! ()

[
A15 - Mercedes² já acreditou::

PR – ¿YA CREISTE? ¿Ya creiste, Mercedes³?

A14 – NÃO, ()...

((risos))

No trecho acima, o fragmento “vamos” é a forma que o professor usa para retomar a atenção dos alunos para o foco principal (imaginar a situação proposta), nesse sentido o termo marca um ação na conversação, que é atrair a atenção do interlocutor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, foi possível constatar que o conhecimento da Análise da Conversação (AC) pode ser utilizado como ferramenta útil para o ensino, melhorando tanto a prática docente, como a vivência do estudante da referida língua estrangeira. À medida que a conversação é enxergada como processo intrínseco e incluído na organização da aula, os conceitos da AC tornam-se preponderantes para um melhor funcionamento da aprendizagem e do ensino de E/LE.

A AC pode ser utilizada como um ponto de reflexão sobre o processo da linguagem. Assim, são elementos (o turno conversacional, a tomada de turnos, a sequência conversacional, os atos de fala e os marcadores conversacionais) que estão presentes em vários momentos da aula de idiomas, então, teoricamente fundamentados, podemos utilizá-la como uma fonte profícua para ensinar e aprender espanhol.

Começar a refletir sobre a oralidade no contexto da aula expositiva proporciona uma gama de realidades que perpassam o processo de interação entre professores e alunos, assim, a organização do ensino de E/LE ganha uma configuração em que todos têm seu papel e são importantes para a aprendizagem.

² Nome fictício.

³ Nome fictício.

Os interlocutores dessa aprendizagem estabelecem relações idealizadas da relação do aluno com a língua estudada. Assim, geralmente se afirma que muitas vezes não falar em certa velocidade e/ou refazer o turno várias vezes revela uma ausência de domínio da língua estudada, logo estão imbricadas as suas concepções de um estereótipo de quem sabe e fala bem o espanhol. Dessa forma, a AC tem a função de apontar que todos esses elementos fazem parte da fala e deverão ser revertidos em um meio de entender aquele que aprende uma nova língua, ou seja, faz parte do processo do processo de aprendizagem. Então, o turno a sequência conversacional, as marcas conversacionais e os atos de fala são úteis no processo de aprendizagem do espanhol.

Nessa organização demarcada pelo ritmo individual de aprendizagem, o professor passa a ouvir e entender aquele que aprende, desde sua demora em responder uma pergunta na língua estrangeira, até seus gestos que tentam completar a ausência de outros fatores que contribuem para a dificuldade.

Nesse contexto, a AC perpassa todas as esferas que constituem o sujeito, pois tenta promover oportunidade para aquele que é tímido ao falar, ajuda o aluno que se expressa mais a ouvir e compreender o outro, bem como promove a ascensão de todos de coadjuvantes a atores principais na aula de espanhol.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

COULTHARD, Malcolm. **Na introduction to discourse analysis**. Harlow, Essex, Longman, 1977.

DIAS, Reinildes. **Língua estrangeira: ensino fundamental e médio**. Proposta curricular. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2008, pág. 29-30.

FERNÁNDEZ, Gretel eres. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. **Espanhol: ensino médio** / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16), p.80.

HILGERT, J. G. **A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo**. Tese de doutorado. SP: PUC, 1989.

MARCUSCHI, Luiz A. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino (org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas, 1998.

OSTERMANN, Ana Cristina. **A ordem interacional: A organização do fechamento de interações** Entre profissionais e clientes em instituições de Combate à violência contra a mulher. 2002. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4222/3817>. Acesso: 26/06/2011.

PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. **O discurso oral do professor em seus aspectos organizacionais**. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

SCHIFFRIN, D. **Approach to discourse**. Cambridge, Blackwel, 1994.

SILVA, Leosmar Aparecido da. **Relações entre a teoria dos atos de fala e quadrinhos humorísticos**. Disponível em: <http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/temporisacao/article/view/20/29>

Acesso em: 22/08/2011

AS CANÇÕES DE PROTESTO DE BILLIE HOLLIDAY E NINA SIMONE CONTRA O PRECONCEITO RACIAL NOS ESTADOS UNIDOS

K. B. F. Lira¹; C. F. Moura² e M. J. M. Silva³

^{1, 2 e 3} Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros

karlabeatrizlira@hotmail.com – claudiane.moura@ifrn.edu.br – myria_silva@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho visa analisar canções de duas cantoras norte-americanas que viveram na primeira metade do século XX, período em que ocorreu a segregação racial nos Estados Unidos. Esta pesquisa foi realizada a partir de estudos históricos acerca da situação do país no período acima mencionado para que as informações sejam relacionadas com as canções produzidas nesta época. Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa “A música norte-americana e o contexto social da primeira metade do século XX: notas de protesto contra o preconceito racial em canções de Billie Holiday e Nina Simone” que teve início em outubro de 2010 e foi financiado pelo Cnpq. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes questionamentos: Como as canções de compositores negros norte-americanos se relacionam com o contexto histórico-literário da primeira metade do século XX nos Estados Unidos? De que maneira os compositores inscrevem suas vozes de protesto contra o preconceito racial? Para responder aos nossos questionamentos e alcançar nosso objetivo, realizamos um percurso metodológico que iniciou com o estudo do gênero canção (COSTA, 2003) e continuou com leituras sobre o contexto histórico norte-americano no final do século XIX e primeira metade do século XX (O'CALLAGHAN, 1996) e sobre a relação entre literatura e sociedade (CANDIDO, 2010; FACINA, 2004). Para coletar o nosso corpus, selecionamos duas canções interpretadas por cantoras norte-americanas negras que tiveram maior destaque na época em que utilizaram seus talentos artísticos para inserir vozes de protesto numa sociedade reprimida pelo medo do preconceito racial. As canções selecionadas foram: “Strange Fruit” interpretada por Billie Holiday e “Mississippi Goddam”, interpretada por Nina Simone. A análise foi realizada a partir da identificação das figuras de estilo (MELO, 2001; CEREJA, 2009) presentes em cada canção e, após a análise, verificou-se que através de metáforas, metonímias, personificações e ironias, as letras das canções constituem-se como notas de protesto contra o preconceito racial, refletindo uma realidade social da época e do local em que estavam inseridas, mostrando que a literatura tanto é influenciada pelo contexto histórico-social como também é capaz de influenciar esse contexto.

Palavras-chave: gênero canção, preconceito racial, literatura e sociedade

1. INTRODUÇÃO

Desde o século XVI, os Estados Unidos escravizaram negros africanos, até o ano de 1865, quando o presidente dos Estados Unidos Abraham Lincoln libertou todos os escravos do país, desencadeando uma série de conflitos entre os brancos e os negros. Eles sofreram discriminação por sua cor e foram totalmente separados do resto da população que se considerava superior, e chegavam ao extremo da intolerância, matando os negros que não seguissem o regime imposto pela população branca.

Diversos artistas negros que viveram na época da segregação racial utilizaram seus talentos como forma de protesto contra essa discriminação para tentar fazer com que os negros fossem considerados cidadãos americanos, no entanto, a conquista pela cidadania até hoje não torna brancos e negros iguais. Apesar de ser considerado crime, o preconceito ainda existe nos dias atuais. Nesse sentido, as composições musicais dos artistas negros refletem o momento de discriminação racial do qual foram vítimas. É possível observar que, no período entre 1940 e 1960, vários compositores negros escreveram letras de protesto contra a segregação racial. Sendo assim, este trabalho estará voltado para o estudo do gênero canção, analisando tanto seus aspectos lingüísticos quanto seus aspectos sociais relacionados ao preconceito racial.

Partindo da situação acima descrita, nossa proposta com este trabalho é mostrar de que maneira os artistas da época do regime de segregação racial utilizaram seus talentos como uma forma de protesto para denunciar o preconceito racial. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes questionamentos: Como as canções de compositores negros norte-americanos se relacionam com o contexto histórico-literário da primeira metade do século XX nos Estados Unidos? De que maneira os compositores inscrevem suas vozes de protesto contra o preconceito racial? Para responder estes questionamentos, utilizamos canções de duas cantoras negras: Nina Simone e Billie Holiday, que fizeram de suas vidas uma luta por uma sociedade mais justa e igualitária para todos, sejam eles brancos ou negros. Nosso estudo pretende mostrar como a música está relacionada com a sociedade da época na qual está inserida, no nosso caso, a maneira como as músicas das cantoras estão associadas à sociedade americana na primeira metade do século XX.

Dessa forma, este artigo iniciará com a fundamentação teórica, apresentando as características e a funcionalidade do gênero canção, além de delinear o panorama histórico-social inserido no contexto de nossa pesquisa. Em seguida, apresentaremos ao leitor a trajetória de vida e artística das cantoras selecionadas para o corpus desta pesquisa, mostrando de que maneira as obras artísticas podem influenciar e sofrer influências do contexto histórico-social no qual estão inseridas. Após esse breve estudo teórico, faremos a descrição do percurso metodológico adotado por esta pesquisa. Logo após, apresentaremos as análises das canções, buscando mostrar nas letras a maneira pela qual as cantoras utilizam suas vozes como protesto, mostrando como os sentidos de cada canção são afetados por todo o contexto histórico do país referido. Por fim, apresentaremos as considerações finais, mostrando como este estudo contribuiu para a ampliação dos conhecimentos acerca de uma sociedade diferente da que estamos acostumados a ver pelos meios de comunicação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para melhor trabalhar com canções precisamos primeiro tecer uma breve consideração acerca do que é o gênero canção e quais as suas principais características. O gênero canção é um texto escrito em verso ou em prosa literária. Além disso, o gênero canção encontra-se numa fronteira instável entre a linguagem oral e a escrita, pois apresenta características de ambas as materialidades (COSTA, 2003). Dessa forma, a canção pode ser comparada à poesia, pois ambas utilizam os mesmos artifícios em suas composições. Tendo em vista as características semelhantes apontadas sobre a canção e a poesia,

entendemos que a canção é um gênero riquíssimo, passível de ser estudado como objeto artístico e literário.

Em seus aspectos lingüísticos, o gênero canção é definido como “um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical [...] é uma peça verbo-melódica breve, de veiculação vocal (COSTA, 2003, p. 107-108). Como qualquer gênero de texto, para ouvir/analisar canções é necessário levar em conta elementos relativos à produção, circulação e recepção do gênero, pois todos esses elementos influenciam na compreensão da canção. É preciso considerar todo o contexto à sua volta, e no caso desta pesquisa, o contexto será o período histórico da primeira metade do século XX da sociedade norte-americana.

Em seus aspectos sociais, o gênero canção será aqui analisado como uma criação literária porque “a canção tende a lançar mão de recursos semelhantes ao processo de criação poética, quais sejam, a métrica, o sentido figurado, a rima” (COSTA, 2003, p. 112). Segundo Antonio Cândido (2010), a literatura mantém um vínculo estreito com a sociedade onde ela é produzida, por isso, a literatura apresenta elementos que refletem a própria sociedade. Se os escritores são pessoas que vivem num determinado contexto político e social, é natural que suas produções sejam permeadas pelos mesmos fatores que envolvem o contexto de vida de seus criadores. Num processo dialógico e interativo, a literatura é influenciada pelo contexto na qual está inserida e reflete esse mesmo contexto nos âmbitos histórico, político e social.

Considerando que a literatura é um produto vinculado á sociedade onde é produzida, faz-se necessário abordar o contexto histórico-social dos Estados Unidos na primeira metade do século XX, para relacionarmos com as letras das canções analisadas nesta pesquisa. Entre 1861 e 1865, do século XIX, os Estados Unidos estava dividido em dois grupos, os estados do norte, industrializados, e os estados do sul, que viviam da agricultura. No ano de 1861, do século XIX, aconteceu uma guerra entre os estados do sul e do norte. O principal motivo dessa guerra foi o fato de que o norte queria abolir o trabalho escravo que existia nos estados do sul, pois precisavam de consumidores para seus produtos industrializados, entretanto, o sul não aceitava o fim da escravidão. Então, os estados do sul entraram em guerra com os do norte para tornarem-se um país independente.

O grande vencedor dessa guerra foram os estados do norte, e assim, tornaram livres todos os escravos do país. Após essa guerra, que durou quase cinco anos (1861-1865) e deixou milhares de mortos, os Estados Unidos objetivaram oferecer direitos iguais aos negros ex-escravos. Para isso, foram aprovadas pelo congresso duas emendas constitucionais: a 13ª emenda, que abolia completamente os escravos da servidão involuntária, e a 14ª emenda, que garantia aos negros o direito da cidadania, inclusive o direito ao voto. Porém, essas novas emendas não eliminaram o preconceito contra o negros. Os estados do sul demonstraram todo seu preconceito com a criação da organização Klu Klux Klan, cujos membros perseguiam e maltratavam os negros e destruíam todas as suas propriedades, a fim de evitar que eles tivessem sucesso em suas vidas, originando assim, a chamada segregação racial. Segundo esse regime de segregação, os negros eram impedidos de entrar em diversos locais, e se não cumprissem essas regras, eram presos ou mortos.

Revoltados contra todas as injustiças provocadas pelos brancos, os negros começaram a lutar contra essa situação, iniciando assim o Movimento pelos Direitos Civis, no qual eles reivindicavam seus direitos enquanto cidadãos americanos. Um dos grandes destaques da luta pelo direito dos negros foi Rosa Parks, que recusou ceder seu assento de ônibus em Montgomery, encorajando outros negros a fazerem o mesmo. A partir do conhecido Boicote de Montgomery, liderado por Martin Luther King, a segregação em transportes públicos tornou-se proibida.

E foi nesse contexto de medo e repressão que viveram as cantoras selecionadas para esta pesquisa: Billie Holiday e Nina Simone. Passemos agora para um breve estudo sobre suas biografias a fim de descobrirmos como elas chegaram à luta de protestos contra o preconceito racial nos Estados Unidos.

Eleanora Fagan, mais conhecida como Billie Holiday, nasceu em 7 de abril de 1915 no estado da Filadélfia, Estados Unidos. A situação econômica de sua família era de grande pobreza. Seu pai abandonou a família para tocar numa banda de jazz. Em 1930, aos 15 anos de idade, Billie decidiu ser cantora. Ela cantava em pequenas casas noturnas frequentadas por negros. Durante sua carreira, Billie Holiday passou por várias dificuldades. Por ser negra, ela era obrigada a comer nas cozinhas dos restaurantes que frequentava e tinha vários serviços negados. Nos hotéis, ela e sua banda eram frequentemente expulsos ou impedidos de conseguir hospedagem.

A música mais marcante da carreira de Billie foi “Strange Fruit”. A mesma foi composta como um poema, escrito por Abel Meeropol sobre a trágica história dos linchamentos, muito comuns nos estados do sul na época da segregação racial. Holiday cantou a música pela primeira vez no Café Society em 1939. Ela disse que temia retaliações, mas a canção tornou-se parte regular das apresentações ao vivo de Billie Holiday. Apesar de toda a sua dedicação ao movimento negro, Billie Holiday enfrentava um grave problema: sua dependência química. Mesmo tendo sido internada várias vezes em clínicas para tratamento, no dia 17 de julho de 1959, aos 44 anos, seu organismo não aguentou mais e Billie morreu vítima de seu próprio vício.

Nossa segunda cantora, Eunice Kathleen Waymon, ou apenas Nina Simone, nasceu em 1933 no estado da Carolina do Norte, numa família negra e pobre. Aos cinco anos de idade, seu talento começou a florescer, ao tocar pela primeira vez no piano uma melodia completa. Aos dez anos de idade, ao apresentar-se para o público de sua cidade, Nina teve sua primeira reação de protesto contra o preconceito racial: quando seus pais foram forçados a sair de seus assentos para ceder os lugares a duas pessoas brancas, ela recusou-se a continuar tocando.

Com 21 anos, Eunice começou a se apresentar profissionalmente, onde adotou o pseudônimo de Nina Simone, pois sua mãe, sendo muito religiosa, não aceitava que sua filha usasse seu talento para o jazz. A primeira música de protesto de Nina Simone foi “Mississippi Goddam”, considerado um hino contra o preconceito racial e que foi cantado por ela em quase todas as suas apresentações. Em 21 de abril de 2003, Nina faleceu com câncer de mama, aos 70 anos de idade.

Conhecendo um pouco melhor as duas cantoras e vendo as semelhanças entre suas histórias de vida, é possível perceber a maneira como a arte literária é capaz de interagir com a realidade do contexto social onde é produzida, influenciando e também sendo influenciada pelo meio. Segundo Cândido (2010), todo autor é um produto da sociedade de sua época e, sendo assim, sua obra é, de certa forma, influenciada pela sua classe, origem étnica, gênero e contexto histórico ao qual está exposto. Desse modo, mesmo que um escritor venha a ser consagrado muito tempo depois de sua época, toda criação literária é um produto histórico, desenvolvido em uma determinada sociedade, por um indivíduo que está inserido nela. Temos então de enxergar as obras artísticas não somente como algo individual, e sim como algo que está inserido em um grupo social.

A literatura é também um produto cultural, o que nos leva a refletir um pouco sobre cultura e sua relação com a sociedade. De acordo com Facina (2004), cultura seria um conjunto de produções humanas que reflete a individualidade de um povo, sendo que cada povo teria sua própria história e cultura. Pode-se dizer que a literatura não reflete o mundo social, e sim, faz parte desse mundo, onde o autor está situado nesse contexto social e, dessa maneira, a criação literária não é algo individual, é uma criação coletiva, pois expressa as necessidades e a consciência de um grupo, captando e refletindo todo o contexto histórico-social. Facina (2004) classifica esse fenômeno como arte de agregação.

Após o estudo de todos esses aspectos, passemos agora ao conhecimento da metodologia que foi empregada nesta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa toma como objeto de estudo canções de protesto compostas na primeira metade do século XX e que abordam a temática da discriminação racial sofrida pelos negros norte-americanos. Para responder aos nossos questionamentos e alcançar nosso objetivo, realizamos um percurso metodológico que iniciou com o estudo do gênero canção (COSTA, 2003) e continuou com leituras sobre o contexto histórico-social dos Estados Unidos na primeira metade do século XX (O'CALLAGHAN, 1996). Em seguida, realizamos algumas leituras sobre as biografias das cantoras selecionadas (GREENE, 2006; BRUN-LAMBERT, 2010) e sobre a relação entre literatura e sociedade (CANDIDO, 2010; FACINA, 2004).

Para coletar o nosso corpus, selecionamos duas canções interpretadas por cantoras norte-americanas negras que tiveram maior destaque na época em que utilizaram seus talentos artísticos para inserir vozes de protesto numa sociedade reprimida pelo medo do preconceito racial. Estas canções apresentam-se, ao mesmo tempo, como manifestações artísticas e instrumentos de protesto. Para isso, definiram-se duas canções que se tornaram armas de protesto contra o preconceito racial sofrido pelos negros norte-americanos na primeira metade do século XX. Para isso, selecionamos a canção “Strange Fruit”, composta por Abel Meeropol e interpretada por Billie Holiday e “Mississippi Goddam”, composta e interpretada por Nina Simone.

Os dados foram submetidos a uma análise de cunho essencialmente qualitativo, tentando compreender, ao final, as canções selecionadas como manifestações artísticas e instrumentos de protesto. Para analisar as letras das canções como armas de protesto, guiamos nossa análise pela identificação das figuras de estilo que contribuem para a veiculação de sentidos voltados para a temática pesquisada. A análise foi realizada a partir da identificação e interpretação das figuras de estilo presentes em cada canção. Segundo Melo (2001), as figuras de estilo podem ser classificadas em quatro grupos: figuras de dicção, de sintaxe, de semântica e de imagística. Para esta pesquisa, escolhemos trabalhar com as figuras de sintaxe - metáfora e metonímia - e de imagística - antítese, personificação, paradoxo, hipérbole, eufemismo, ironia. Abaixo apresentamos um quadro com as figuras de estilo que foram utilizadas em nossa análise, assim como suas definições e exemplos para uma melhor compreensão.

Categoria	Figura	Definição	Exemplo
III – Figuras de Semântica	Metáfora.	Emprego de uma palavra em um sentido resultante de uma semelhança entre os termos.	Ela é uma rosa.
	Metonímia.	Substituição de uma palavra por outra com relação de interdependência.	Ele comprou sabão Omo .
	Antítese.	Emprego de palavras com sentidos opostos.	Meus olhos andam cegos de te ver .
	Personificação ou prosopopéia.	Atribuir sentimentos e ações a seres inanimados.	O rio corria rapidamente.

IV – Figuras de Imagística	Paradoxo.	Emprego de palavras ou expressões opostas	É um contentamento descontente .
	Hipérbole.	Expressar uma idéia exagerada.	Já pedi silêncio mil vezes .
	Eufemismo.	Emprego de uma palavra no lugar de outra considerada chocante.	Ele não resistiu aos ferimentos .
	Ironia.	Diz o contrário do que se fala.	Ele é tão leve que quebrou a balança.

Quadro 1 – Relação e definição das figuras de estilo

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A música mais marcante da carreira de Billie Holiday foi “Strange Fruit”. A mesma foi composta como um poema, escrito por Abel Meeropol, sobre a trágica história dos linchamentos de pessoas que morreram vítimas dessa violência. Mesmo o linchamento estando abolido naquela época, ainda havia vestígios por todo o país. Holiday cantou a música pela primeira vez no café society em 1939. A canção tornou-se parte regular das apresentações ao vivo de Billie Holiday. Em dezembro de 1999, a revista *Time* deu a “Strange Fruit” o título de canção do século. Em 2002, a biblioteca do congresso colocou a canção dentre as 50 que seriam adicionadas ao *National Recording Registry*. Vejamos abaixo a letra de “Strange Fruit” e sua respectiva tradução em língua portuguesa.

Strange Fruit	Fruta Estranha
Southern trees bear strange fruit, Blood on the leaves and blood at the root, Black bodies swinging in the southern breeze, Strange fruit hanging from the poplar trees Pastoral scene of the gallant south, The bulging eyes and the twisted mouth, Scene of magnolias, sweet and frash, Then the sudden smell of burning flesh. Here is fruit for the crows to pluck For the rain to gather, for the wind to suck, For the sun to rot, for the trees to drop, Here is a strange and bitter crop.	Árvores do sul produzem uma fruta estranha, Sangue nas folhas, sangue nas raízes, Corpos negros balançando na brisa do sul, Frutas estranhas penduradas nos álamos Cena pastoril do valente sul Os olhos inchados e a boca torcida, Perfume de magnólias, doce e fresca, Então o repentino cheiro de carne queimando. Aqui está a fruta para os corvos arrancarem, Para a chuva recolher, para o vento sugar, Para o sol apodrecer e as árvores derrubarem Aqui está a estranha e amarga colheita.

Quadro 2 – letra e tradução da canção “Strange Fruit”

Esta canção, de letra forte e marcante, mostra uma cruel realidade vivida pelos negros norte-americanos durante o regime de segregação racial. Apesar de ser uma letra bastante curta, seus significados são amplos e profundos. O título “Fruta Estranha” exige que o leitor ouça/leia a letra até o final para entender do que se trata. Além disso, é necessário também compreender as diversas figuras de estilo que são empregadas na letra desta canção. Uma informação importante que aparece no primeiro verso, “árvores do sul”, é uma metonímia utilizada para fazer referência à região sul, lugar onde as perseguições dos negros eram muito mais intensas.

No segundo verso, a expressão “sangue nas folhas e sangue nas raízes”, é a figura de linguagem classificada como prosopopéia ou personificação, pois o sangue é atribuído a um ser que não sangra, mostrando, na verdade, que o sentido real é o sangue dos negros derramados nas folhas. No terceiro verso a letra traz a expressão “corpos negros balançando” que é uma informação real em seu sentido literal. Durante as perseguições, os negros eram enforcados em árvores e ficavam pendurados “balançando na brisa do sul”. É importante observar a ironia que é utilizada no trecho anterior, pois quando se fala em “brisa”, nós geralmente pensamos em um lugar de paz e tranquilidade, o que estava bem longe de ser verdade.

No quarto verso, quando se fala em “frutas estranhas penduradas nos álamos” é utilizada a metáfora ao comparar os corpos com frutas. No quinto verso a letra apresenta mais uma ironia, pois a expressão “cena pastoril” nos remete a lugares bucólicos e tranquilos, bem diferente do que realmente acontecia no “valente sul”. O sexto verso utiliza uma metonímia para retratar a aparência física dos negros enforcados na expressão “os olhos inchados e a boca torcida”. O sétimo verso apresenta uma ironia bem marcada pela expressão “perfume de magnólias, doce e fresca”, mais uma vez, fazendo referência a situações agradáveis, quando na verdade, o sentido é exatamente o oposto, pois logo após “o perfume de magnólias” sente-se “o repentino cheiro de carne queimando”, retratando mais uma situação real. Conforme retrata O’Callaghan (1996), os negros eram queimados em fogueiras, feitas por grupos que tentavam acabar com os mesmos através da violência, como por exemplo, a organização Klu Klux Klan.

Os últimos versos da canção estão repletos de ironias, pois quando a letra fala em “chuva” e “vento” está fazendo referência aos elementos que a planta necessita para produzir bons frutos, no entanto, o que as árvores do sul produzem, nesse sentido, é uma “estranha e amarga colheita”, metáfora que, mais uma vez, faz referência aos negros assassinados.

Como se pode perceber nesta análise, a letra da canção “Strange Fruit” está repleta de metonímias, metáforas, e, principalmente, ironias, para representar e denunciar uma realidade que era cruel e assustadora para os negros que viviam nos estados na região sul dos Estados Unidos. Apesar de não ser de sua autoria, Billie Holiday adotou esta canção como sua principal arma de protesto contra o preconceito racial, pois, segundo Greene (2006), ela nunca deixava de cantar em suas apresentações ao vivo, sendo muitas vezes criticada por isso. Passemos agora à análise da letra “Mississippi Goddam” de Nina Simone.

Mississippi Goddam	Mississippi Maldito
The name of this tune is Mississippi Goddam And I mean every word of it	O nome desta música é Mississippi Maldito E eu quero dizer cada palavra
Alabama's gotten me so upset Tennessee made me lose my rest And everybody knows about Mississippi Goddam	Alabama me deixou tão chateado Tennessee me fez perder meu descanso E todo mundo sabe sobre o Mississippi Maldito
Can't you see it, Can't you feel it It's all in the air I can't stand the pressure much longer Somebody say a prayer	Você não pode vê-lo Você não pode senti-lo Está tudo no ar Eu não posso suportar a pressão por mais tempo Alguém diga uma oração
Alabama's gotten me so upset Tennessee made me lose my rest And everybody knows about Mississippi Goddam	Alabama me deixou tão chateado Tennessee me fez perder meu descanso E todo mundo sabe sobre Mississippi Maldito

<p>This is a show tune But the show hasn't been written for it, yet</p> <p>Hound dogs on my trail School children sitting in jail Black cat cross my path I think every day's gonna be my last</p> <p>Lord have mercy on this land of mine We all gonna get it in due time I don't belong here I don't belong there I've even stopped believing in prayer</p> <p>Don't tell me, I tell you Me and my people just about due I've been there so I know They keep on saying "Go slow!"</p> <p>But that's just the trouble "do it slow" Washing the windows "do it slow" Picking the cotton "do it slow" You're just plain rotten "do it slow" You're too damn lazy "do it slow" The thinking's crazy "do it slow" Where am I going. What am I doing I don't know, I don't know</p> <p>Just try to do your very best Stand up be counted with all the rest For everybody knows about Mississippi Goddam</p> <p>I made you thought I was kiddin' didn't we Picket lines, school boycotts They try to say it's a communist plot All I want is equality for my sister my brother my people and me</p> <p>Yes you lied to me all these years You told me to wash and clean my ears And talk real fine just like a lady And you'd stop calling me Sister Sadie</p> <p>Oh but this whole country is full of lies You're all gonna die and die like flies I don't trust you any more You keep on saying "Go slow!"</p>	<p>Esta é uma música de show Mas o show não foi escrito para isso, ainda</p> <p>Cães de caça no meu caminho Crianças em idade escolar sentado na prisão Gato preto cruza meu caminho Acho que todo dia vai ser o meu último</p> <p>Senhor tenha misericórdia nesta terra de meus Todos nós vamos buscá-la no devido tempo Eu não pertenço aqui Eu não pertenço lá Eu mesmo deixei de acreditar em oração</p> <p>Não me diga , Digo-vos Eu e meu povo, estamos em dívida Eu estive lá eu sei Eles continuam dizendo: "Vá com calma!"</p> <p>Mas esse é o problema "Fazê-lo lento" Lavar as janelas "Fazê-lo lento" Escolher o algodão "Fazê-lo lento" Você está podre simplesmente "Fazê-lo lento" Você é muito preguiçoso maldito "Fazê-lo lento" O louco está pensando "Fazê-lo lento" Onde vou. O que estou fazendo Eu não sei, Eu não sei</p> <p>Basta tentar fazer o seu melhor Ficar de pé e ser contado com todo o resto Porque todos sabem sobre Mississippi Maldito</p> <p>Você pensou que eu estivesse brincando não foi Filas de grevistas, boicotes nas escolas Eles tentam dizer que é uma conspiração comunista, Tudo que eu quero é a igualdade para minha irmã meu irmão meu povo e eu</p> <p>Sim, você mentiu para mim todos esses anos Você me disse para lavar e limpar meus ouvidos E falar bem como uma dama E você iria parar de me chamar Irmã Sadie</p> <p>Ah, mas esse país inteiro está cheio de mentiras Vocês todos vão morrer como moscas Eu não confio mais em você Você continua dizendo: "Vá com calma!"</p>
---	---

But that's just the trouble "do it slow" Desegregation "do it slow" Mass participation "do it slow" Reunification "do it slow" Do things gradually "do it slow" But bring more tragedy "do it slow" Why don't you see it Why don't you feel it I don't know, I don't know You don't have to live next to me Just give me my equality Everybody knows about Mississippi Everybody knows about Alabama Everybody knows about Mississippi Goddam That's it.	Mas esse é o problema "Fazê-lo lento" Dessegregação "Fazê-lo lento" Participação em massa "Fazê-lo lento" Reunificação "Fazê-lo lento" Fazer as coisas aos poucos "Fazê-lo lento" Trazer mais tragédia "Fazê-lo lento" Por que você não vê, por que você não sente Eu não sei, eu não sei Você não tem que viver ao meu lado Apenas me dê a minha igualdade Todo mundo sabe Mississippi Todo mundo sabe sobre Alabama Todo mundo sabe sobre o Mississippi Maldito É isso aí.
---	---

Quadro 3 – Letra e tradução da canção “Mississippi Goddam”

A canção “Mississippi Goddam” foi lançada como forma de protesto e uma resposta ao assassinato de Medgar Evers no estado do Mississippi, e de quatro crianças negras no Alabama, o que revoltou bastante Nina Simone. Ela fala durante toda a canção da luta dos negros por direitos iguais. A canção contém diversas figuras de linguagem que retratam a segregação racial sofrida pelos negros dos Estados Unidos a partir de 1865, com o fim da Guerra Civil do país. Utilizando esses trágicos eventos ocorridos no Mississippi e no Alabama, Nina Simone compôs esta canção em 1963 e a transformou em um hino ativista contra o preconceito racial, mostrando a situação dos negros americanos no período pós-guerra civil, que persiste entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX.

Logo no primeiro verso, a compositora Nina Simone apresenta o título da canção que somente quem conhece o contexto histórico da época vai compreender porque o estado do Mississippi é maldito. O terceiro verso merece destaque porque a autora expressa seus sentimentos de uma forma mais discreta quando ela afirma “Alabama me deixou tão chateada”. Na verdade, a expressão “chateada” se configura como um eufemismo porque, segundo seu biógrafo Brun-Lambert (2010), Nina Simone ficou extremamente revoltada com a situação dos negros na região sul. O mesmo se repete no verso seguinte “Tennessee me fez perder meu descanso”.

No verso “Todo mundo sabe sobre o Mississippi Maldito” a Nina Simone utiliza esta ironia para mostrar que, embora todos soubessem sobre a situação do Mississippi, as autoridades políticas permaneciam caladas como se nada soubessem dos fatos. Ao utilizar a metáfora “cães de caça no meu caminho” a canção mostra a perseguição que os negros sofriam pelos brancos. É importante destacar também o paradoxo contido no verso “Crianças em idade escolar sentadas na prisão”. Esse verso descreve uma situação onde todos os negros eram considerados criminosos pelo simples fato de serem negros, inclusive as crianças que deveriam estar na escola, mas estão detidas na prisão. “E falar bem como uma dama” é uma metáfora que significa que ela deveria ficar quieta.

Ao analisarmos as duas canções, é possível perceber que as letras fazem referências aos mesmos eventos, porém, em estilos diferentes. Enquanto a letra “Strange Fruit” figuras de linguagem e situações que são mais explícitas e apresentam a realidade de maneira mais objetiva, Nina Simone apresenta as mesmas situações, porém, de uma forma mais discreta, menos chocante. Isso pode ser identificado no uso das figuras de linguagem, pois enquanto “Strange Fruit” utiliza mais a metáfora e a ironia, a letra de “Mississippi Goddam” utiliza também o eufemismo e a metonímia. Enquanto “Strange Fruit” aborda o problema de forma mais direta e objetiva, “Mississippi Goddam” aponta a situação de um jeito mais

suave, menos chocante. Essa distinção também pode ser relacionada com as vidas das cantoras, pois Billie Holiday viveu o preconceito de forma mais intensa, segundo Greene (2006).

Nesse sentido, podemos observar que as letras das duas canções estão impregnadas de fatos históricos, retratando o contexto histórico-social da época em que foram compostas, corroborando Facina (2004) quando afirma que “os escritores são produtos de sua época e de sua sociedade (p. 9). Citar também Candido. Ao estudarmos as biografias das cantoras, é possível perceber que as experiências individuais das cantoras e as experiências coletivas da região sul como um todo contribuíram para a veiculação dessas mensagens de protesto em forma de canção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou uma reflexão sobre as injustiças causadas pelo preconceito racial e como contribuir para a melhoria da situação, além de podermos perceber como esses acontecimentos podem influenciar até os dias atuais, não somente a sociedade a qual está inserida, como tudo que está a sua volta.

A partir da análise de canções como manifestações de protesto pudemos conhecer a história da sociedade em que estão inseridas tanto pelas letras das canções de Nina Simone e Billie Holiday, como pela vida dessas artistas, que também fizeram parte dessa sociedade. Outra contribuição foi o conhecimento da funcionalidade e as características do gênero canção, além da capacidade de entender a canção como uma manifestação artística com a finalidade de tentar melhorar o mundo em que vivemos, para assim, formarmos cidadãos conscientes e que tentem buscar cada vez mais os valores morais da vida.

Após a análise, verificou-se que através de metáforas, metonímias, personificações e ironias, as cantoras inseriram notas de protesto contra o preconceito racial, refletindo uma realidade social da época e do local em que estavam inseridas, mostrando que a literatura tanto é influenciada pelo contexto histórico-social como também é capaz de influenciar esse contexto (CANDIDO, 2010).

Portanto, esse trabalho contribuiu para uma nova perspectiva sobre o preconceito racial e assim ajudar na formação social do indivíduo. Além disso, contribuiu também para mostrar que a música pode ser mais do que uma simples batida que diverte e traz prazer a todos, como também uma forma de tentar mostrar algo importante e de valor para a toda a sociedade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUN-LAMBERT, D. **Nina Simone: The Biography**. Londres: Aurum Press, 2010.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul, 2010.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 161-167.
- COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 107-121.
- FACINA, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- GREENE, M. **Billie Holliday: A Biography**. Westport: Greenwood, 2007.
- O'CALLAGHAN, B. **Illustrated History of the USA**. Nova Iorque: Longman, 1996.
- MELO, J. G. P. **Figuras de Estilo**. São Paulo: Rideel; Brasília: UniCEUB, 2001.

AULAS DE ESPANHOL PARA QUEM TEM SEDE DE VER: O ESTUDO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO DE CEGOS DO RIO GRANDE DO NORTE

E. P. da Silva¹; N. O. de Barros²; R. de A. Serrão³

^{1,2 e 3}Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Natal Central
edienavire@hotmail.com – nathaliaobarros@yahoo.com.br – raquel.serrao@ifrn.edu.br

RESUMO

A ideia de incluso necessita ser sempre desenvolvida e servir de base para uma prática no campo educacional que atenda a um número cada vez mais amplo de alunos e que eles tenham uma aprendizagem significativa. Assim, este trabalho começou quando tivemos a iniciativa de dar aulas de espanhol para pessoas cegas e com baixa visão do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC). Inicialmente, realizamos um trabalho de revisão bibliográfica e seleção de conteúdos, técnicas e materiais em conjunto com a coordenação da Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do IERC. Nesse processo, utilizamos referências como a Declaração de Salamanca, Díaz (2003), Porto (2005), Vásquez (2000), documentos do Ministério da Educação, entre outros. Com a estrutura das aulas organizada, começamos as atividades no final do mês de julho de 2011 com um grupo de doze alunos com idades entre doze e quinze anos, que estão matriculados no sexto e no sétimo anos do Ensino Fundamental que são do Instituto de Cegos. Os alunos têm se demonstrado muito interessados nas aulas de espanhol, uma vez que nem todos têm aulas de língua estrangeira, e quando têm é de inglês na escola em que estudam e sem o uso de metodologias adequadas às suas especificidades educacionais. Deste modo, buscamos neste trabalho, descrever como foi a primeira parte das aulas, incluindo as metodologias que foram utilizadas e como os alunos estão respondendo às atividades propostas, considerando que nossa ideia é que eles desenvolvam as quatro habilidades comunicativas. Destacamos ainda, a perspectiva de criar novos módulos de diferentes níveis para que este grupo possa seguir com os estudos da língua espanhola e que outros grupos se formem com alunos e funcionários do instituto.

Palavras-chave: inclusão educacional, espanhol como língua estrangeira, pessoas cegas.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho começou com a iniciativa de alunas do quinto período do curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), de inserir o ensino de Língua Espanhola no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC). Antes de iniciarmos as aulas fizemos visitas ao IERC para coletar informações sobre produção de materiais táteis e realizamos uma pesquisa bibliográfica para selecionar estratégias que pudessem ser utilizadas em nossas aulas.

Nosso estudo pretende, portanto, apresentar uma descrição de como foi o desenvolvimento das aulas do primeiro bloco de conteúdos, especificando as metodologias utilizadas, e de como foi a resposta dos alunos às atividades propostas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das habilidades comunicativas e ao aprendizado significativo do espanhol.

Assim, discorreremos brevemente sobre a questão da inclusão social, o conceito de deficiência visual e a inserção do ensino de Língua Espanhola no IERC. Em seguida, descrevemos como foi o primeiro bloco de aulas do projeto, o trabalho com as quatro habilidades linguísticas (oral, auditiva, escrita e de leitura) e fazemos algumas considerações sobre este trabalho e as perspectivas de continuidade deste projeto.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO E A DEFICIÊNCIA VISUAL

2.1. A inclusão social como elemento do cotidiano

A escola ou instituição educativa inclusiva prevê a inserção de todos, sem que sejam feitos quaisquer tipos de distinções. É necessário ainda, que os sistemas educacionais sigam um planejamento que atenda todos os alunos, oferecendo a eles a possibilidade de aprender de acordo com suas capacidades e desenvolver suas potencialidades (PCN, 1999). Além disso, o processo de inclusão deve ocorrer de forma conjunta entre escola ou instituto, família e comunidade, naturalmente, tratando a deficiência de uma pessoa como uma simples especificidade como a de qualquer outra pessoa considerada normal. Neste sentido, a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, traz algumas ações que direcionam a inclusão das pessoas com deficiência quando diz, por exemplo, que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1)

Ao incluir todos os alunos damos um exemplo para ser seguido por outros ramos da sociedade ampliando a escala de inclusão, do ambiente escolar para outros seguimentos da sociedade, sempre lembrando que tudo isso deve ocorrer naturalmente, com as pessoas tendo a percepção de buscar entender as necessidades de alguém com deficiência, como se faz com uma criança que, por exemplo, tem mais facilidade para compreender determinado conteúdo com uma atividade auditiva do que com uma visual.

2.2. Compreendendo o que é a deficiência visual

Em nosso país, inúmeras pessoas nascem ou adquirem algum tipo de deficiência visual ao longo da vida. A deficiência visual é a perda ou redução da capacidade visual nos dois olhos de maneira definitiva, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico (ISAAC, 1989; MASINI, 1994). Com base em Sá, Campos e Silva (2007), no que se refere à definição de baixa visão, temos que esta é de difícil delimitação devido à variedade e à intensidade de comprometimentos que existem das funções visuais. Estas englobam desde a simples percepção da luz até a diminuição da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas gerais.

Quanto ao campo educacional, são consideradas cegas, as crianças que não tem visão suficiente para aprender materiais escritos em tinta, e necessitam, por esse motivo, utilizar seus outros sentidos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. E, como consequência dessa deficiência sensorial, apresentam necessidades específicas, caminhos e formas específicas de aprender e assimilar coisas reais (MASINI, 1994).

Precisamos considerar que as pessoas percebem boa parte da realidade ao seu redor por meio da visão, porém isso não significa dizer que as pessoas cegas ou com baixa visão fiquem impedidas de conhecer e se relacionar com o mundo (LORA, 2003).

Deste modo, as pessoas com esse tipo de deficiência, com base em Porto (2005), possuem uma forma distinta de perceber o mundo, pois são privados do sentido da visão, tendo que se basear em seus outros sentidos, sobretudo no tato e na audição, para apreender o mundo. Nessa perspectiva, a percepção do mundo pelos deficientes visuais se dá principalmente por meio da experiência tátil-cinestésica, na qual a pessoa necessita entrar em contato, pegar um objeto e a partir disso compreender sua existência, coletando características de tamanho, forma, peso, textura, entre outras coisas que possam auxiliar na formação da imagem mental do objeto, sendo capaz de reconhecê-lo em outros momentos. Quando esse contato imediato não é possível, essa pessoa pode utilizar o olfato ou a audição para tentar identificar o que está sendo mostrado a ela.

O mais importante, portanto, é a utilização de material didático tátil ou auditivo, por exemplo, e metodologias que auxiliem na superação dos possíveis obstáculos gerados pela deficiência, é saber explorar os demais sentidos e as potencialidades dos alunos.

3. AULAS DE ESPANHOL PARA QUEM TEM SEDE DE VER

3.1. A preparação das aulas e as habilidades a serem desenvolvidas

Na preparação das aulas consideramos o método comunicativo, uma vez que prevê o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas na língua estrangeira para que a comunicação seja eficaz, satisfazendo as necessidades comunicativas dos alunos. Deste modo, foram levadas em conta as situações cotidianas em que os alunos precisam se comunicar e o léxico¹ básico necessário para se expressar.

A aquisição inicial de vocabulário foi proporcionada através do desenvolvimento de atividades com os temas selecionados e seus respectivos campos semânticos. Quanto ao desenvolvimento das habilidades, buscamos formas de trabalhá-las em conjunto, valendo ressaltar, porém que, a oral e a

¹ Utilizamos neste trabalho o conceito de léxico apresentado no *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, que trata este termo como o vocabulário, o conjunto de palavras de um idioma ou das palavras que são usadas em uma determinada região, em uma atividade específica ou a um dado campo semântico.

auditiva têm sido utilizadas com maior frequência. Isso ocorre, primeiramente, porque conforme as ideias de Lora (2003), o ouvido é o principal órgão sensorial à distância e, para os cegos, se converte no único meio para perceber as distâncias e profundidades de qualquer ambiente em que esteja e em função da ausência da visão, essas pessoas buscam usufruir ao máximo desse sentido. Para nosso trabalho, entendemos que esse fator poderia contribuir significativamente no desenvolvimento das atividades auditivas, uma vez que a atenção dada pelos alunos ao que estão ouvindo acaba sendo maior.

Tomamos por base para as habilidades oral e auditiva, também, as ideias trazidas por Vázquez (2000) nas quais os alunos poderão chegar a um nível de fluidez na língua espanhola se forem capazes não somente de se comunicar espontaneamente e com eficiência, mas também se tiverem uma boa entonação e pronúncia aceitável, se conseguirem adquirir gradativamente a capacidade de perceber as características da língua falada, além de processarem as informações recebidas e reagirem expressando-se no idioma que estão aprendendo. O desenvolvimento dessas características está interligado com a habilidade auditiva, valendo chamar atenção para o fato de que esta não se refere à mera capacidade de ouvir e reproduzir as estruturas do idioma que se está aprendendo, mas compreender o está sendo ouvido e sua utilização.

No que concerne à habilidade da escrita temos a seguinte afirmação:

Devemos considerar que há atividades escritas nas quais o ato de escrever é um fim. Por exemplo, quando escrevo uma carta, o resultado é a própria carta que finalmente mostrarei a alguém para lhe comunicar minha mensagem. Por outro lado, há muitas atividades escritas nas quais escrever é apenas um meio para outro fim. Por exemplo: nos exercícios gramaticais escritos, a finalidade é praticar e consolidar uma determinada estrutura ou elemento léxico e não a elaboração da frase em si. (DÍAZ e AYMERICH, p. 12, 2003)²

Como se pode perceber por meio das palavras das autoras, a habilidade escrita é desenvolvida em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é exigida em atividades específicas e quando é usada para praticar algum conteúdo. Deste modo, quando pedimos que nossos alunos escrevam o que compreenderam de um material auditivo exposto, estamos proporcionando o desenvolvimento de duas habilidades em conjunto, ou seja, há uma integração de habilidades na qual uma auxilia o desenvolvimento da outra. Nesse contexto, podemos incluir ainda a habilidade de leitura, através da qual os alunos podem expor textos pesquisados, fornecidos pelos professores ou suas próprias produções escritas e praticar a leitura e a interpretação o material lido.

3.2. O início das atividades

As aulas de espanhol no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC) tiveram início no final do mês de julho de 2011 com um grupo de doze alunos cegos e com baixa visão.

A princípio, as aulas foram ministradas por duas professoras em sala, havendo dois encontros semanais (com duas horas de duração cada), para que pudéssemos observar melhor como seria a

² Texto original: “Debemos considerar que hay actividades escritas en las cuales el escribir es un fin. Por ejemplo, cuando escribo una carta, el resultado es la propia carta que finalmente mostraré a alguien para comunicarle mi mensaje. Por otro lado, hay muchas actividades escritas en las que el escribir es solo un medio para otro fin. Por ejemplo: en los ejercicios gramaticales escritos, el fin es practicar y consolidar una determinada estructura o elemento léxico y no la elaboración de la frase en sí.”

participação dos alunos e para auxiliar a familiarização deles com o idioma, uma vez que era a primeira vez que muitos deles estavam tendo contato com a língua.

Semanalmente, preparamos os materiais de estudo e as atividades e repassamos para a coordenação do IERC para que sejam impressos em Braille³ e em tinta. De acordo com o planejamento das aulas, o material é dado aos alunos no dia em que o conteúdo vai ser trabalhado ou posteriormente, para ser usado como material de estudo e consulta para realização das atividades propostas.

Destacamos ainda que, conforme orientação da coordenação do IERC, trabalhamos a aquisição de léxico de maneira mais simples, estudando grupos de palavras, para posteriormente ampliar para a construção de frases e compreensão de textos. Por esse motivo, realizamos atividades escritas, porém elas são simples, privilegiando a associação de palavras e a busca de significados.

Em todas as aulas são retomados os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores com o objetivo de fazer revisões do que foi estudado, acrescentar novas informações e relacionar os conteúdos uns aos outros de forma a potencializar o aprendizado.

3.3. Descrição das aulas

Descreveremos aqui o primeiro bloco de conteúdos trabalhados com a turma, constituído por cinco tópicos dos dez previstos para serem trabalhados no primeiro módulo do curso. São eles:

1. *Los saludos, presentaciones y despedidas*⁴;
2. *El alfabeto*⁵;
3. *Los países hispanohablantes*⁶;
4. *Los días de la semana y los meses del año*⁷;
5. *Los numerales*⁸;

O primeiro tema, “*Los saludos, presentaciones y despedidas*”, foi trabalhado de três formas: a primeira consistiu na prática oral, na qual dizíamos as saudações, as formas de apresentação e as despedidas e pedíamos que os alunos repetissem; em seguida, era solicitado deles que dissessem o que entenderam da expressão falada, qual seria sua tradução ou compreensão do que era em português (língua materna do grupo). Por último, dividimos a turma em seis duplas e pedimos para que cada um apresentasse seu colega, além de utilizar as formas de saudar e se despedir, como em um encontro cotidiano com um amigo.

“*El alfabeto*”, segundo tema das aulas foi desenvolvido através da prática oral, com os alunos repetindo o nome de cada letra e buscando exemplos de palavras que comesçassem com cada uma. Realizamos também, comparações com o alfabeto da língua portuguesa, mostrando as semelhanças e diferenças de letras e fonemas, sempre exemplificando com palavras. Para auxiliar esse estudo, também utilizamos em alguns momentos um quadro com o alfabeto em Braille disponível na sala de aula, a fim de melhorar a compreensão de alguns dos alunos. Ainda na mesma semana, o grupo recebeu o material impresso em Braille com as letras e seus respectivos nomes, além de haver exemplos de palavras

³ O Sistema Braille é, de acordo com o Instituto Benjamim Constant, o processo de leitura e escrita em relevo baseado em 64 símbolos resultantes da combinação de pontos distribuídos em 2 colunas com 3 pontos cada uma; pode ser chamado ainda de Código Braille. (Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=112&blogid=1&itemid=344>. Acesso em: 31 de março de 2011)

⁴ As saudações, apresentações e despedidas.

⁵ O alfabeto.

⁶ Os países falantes de língua espanhola (hispanohablantes).

⁷ Os dias da semana e os meses do ano.

⁸ Os números.

começadas por cada uma das letras e seu significado. Esse material de estudo contém algumas observações sobre a ortografia da língua espanhola.

Para concluir a aula, entregamos para todos os alunos tatearem, cartões (ver Figura 1) feitos com cartolina branca e botões de cor escura, contendo o símbolo em Braille da letra “ñ” que não existe na língua portuguesa. Além deste, foram confeccionados cartões para explicar que o símbolo usado para a interrogação deve ser usado também no início das orações para indicar que se trata de uma pergunta, que na escrita em tinta equivale a um ponto de interrogação invertido, ocorrendo o mesmo com o ponto de exclamação.

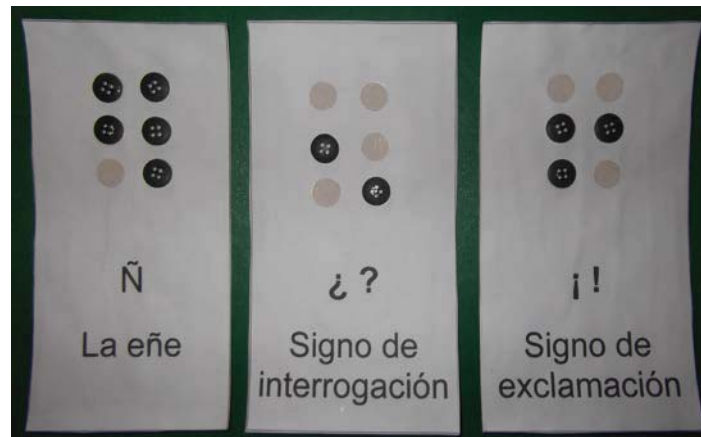


Figura 1 – Cartões com o código Braille para a letra “ñ” e os sinais de exclamação e interrogação.

Tratando do conteúdo “*Los países hispanohablantes*”, primeiramente fizemos uma atividade que consistia em dizer os nomes de 21 países que tem o espanhol como língua oficial, bem como seus gentílicos, e pedir para que toda a turma repetisse. Dando continuidade, dividimos os alunos em dois grupos: cada grupo ficou com uma das professoras e a dinâmica consistiu em que um grupo dissesse o nome de um país e o outro dissesse o adjetivo pátrio correspondente, especificando inclusive os gêneros masculino e feminino se houvesse.

Aproveitamos esse momento para trazer para os alunos algumas informações referentes à cultura hispânica, como festas típicas, danças, cantores, etc. Ao falar os nomes de alguns cantores como Alejandro Sanz, Shakira, Ricky Martin e Juanes, por exemplo, imediatamente o grupo se interessou em saber de quais países eles eram e identificaram canções que conheciam.

Nas aulas destinadas a esses três primeiros tópicos, intercalamos momentos nos quais falávamos português e outros nos quais nos expressávamos em espanhol, para que os alunos pudessem ir se habituando à língua em estudo e fossem praticando a habilidade da compreensão auditiva, uma vez que entendemos que não basta apenas que eles escutem e identifiquem o que está sendo dito, mas que eles compreendam os enunciados.

Para os temas “*días de la semana y los meses del año*” e “*los numerales*”, realizamos atividades relacionando-os. Inicialmente, tratamos dos dias da semana pedindo para que eles repetissem e, em seguida, fizemos perguntas do tipo “quais dias da semana tem aulas de espanhol?”, “qual é o dia da semana que você mais gosta?”, visando verificar a assimilação do vocabulário e permitir que eles fizessem a associação e construíssem pequenas frases. Dando continuidade, fizemos um ditado dos dias da semana, retomando o conteúdo do alfabeto.

Após esse momento, levamos à turma os meses do ano e ensinamos os números de zero a trinta e um, considerando as relações entre os conteúdos, já que uma semana, por exemplo, tem sete dias, um mês tem no máximo trinta e um dias, um ano tem doze meses, etc. Com essas informações, pedimos a

cada um dos alunos que nos dissessem as datas dos seus aniversários e os ensinamos a cantar parabéns em espanhol. Por fim, fechamos esse momento com uma dinâmica que consistia em que para cada aluno atribuíssemos um número aleatoriamente de zero a trinta e um, e eles recebiam balas (confeitos) e tinham que contar em voz alta até o número indicado. Essa atividade foi interessante à medida que permitiu que os alunos praticassem a pronúncia dos números que sentiam mais dificuldades para falar.

Ao iniciar o estudo desses conteúdos, começamos a falar com nossos alunos somente em espanhol, pois pretendemos desenvolver efetivamente a compreensão auditiva e, considerando que ao falar compassadamente, os alunos conseguem entender as explicações sem grandes dificuldades, podemos incentivá-los a também começar a construir enunciados em espanhol. Nessa perspectiva, levamos para eles duas canções e eles foram capazes de compreender tanto palavras isoladamente, como alguns versos completos.

3.4. Os resultados obtidos

No primeiro bloco de aulas com os conteúdos descritos, pudemos perceber que as atividades desenvolvidas tiveram resultados superiores aos esperados. Isso porque percebemos que a aquisição de léxico dos alunos tem ocorrido em um ritmo mais acelerado e de forma significativa, já que a cada aula quando retomamos o conteúdo anterior ou quando o relacionamos ao próximo assunto a ser trabalhado, os alunos conseguem aplicar a maior parte do que foi estudado.

Quanto à pronúncia, também percebemos bons resultados. Os alunos falam com clareza e com reduzido número de erros. Alguns discentes apresentam dificuldades para pronunciar alguns fonemas em função de problemas na fala, mas eles não apresentam resistência em repetir e se esforçam para sanar esses entraves.

As atividades escritas propostas foram realizadas sempre considerando o uso de palavras ou frases curtas, porém os alunos já têm demonstrado grande interesse em ampliar seus conhecimentos da língua para que consigam escrever textos mais longos.

A compreensão auditiva é, juntamente com a habilidade da fala, bastante trabalhada. Como descrevemos no item anterior, nas aulas dos três primeiros temas falávamos com os alunos intercalando português e espanhol, porém percebemos que a partir do quarto tema já poderíamos falar somente em espanhol que os alunos conseguiriam compreender. E, comprovamos isso, ao passar as aulas seguintes falando integralmente em espanhol, precisando apenas esclarecer algumas palavras esporadicamente, para que o grupo captasse a idéia do que estávamos dialogando. Ressaltamos que mesmo quando precisamos esclarecer algum termo que usamos em nosso discurso, fazemos a explicação em espanhol e somente se não ficar claro, é que recorremos à tradução para o português.

O resultado disso é que os alunos já estão internalizando algumas estruturas e quando solicitamos que eles falem, percebemos que está havendo uma construção do conhecimento e uma aquisição de léxico de diferentes campos semânticos bastante significativa.

CONCLUSÕES

As aulas de língua espanhola desenvolvidas no Instituto de Cegos têm obtido resultados positivos não só quanto ao aprendizado da turma, mas no sentido de que estes alunos estão melhorando sua auto-estima e afirmam querer continuar os estudos desse idioma. Além disso, outros alunos e mesmo professores do instituto têm solicitado que sejam formadas novas turmas para que eles também possam estudar espanhol, uma vez que reconhecem a sua importância para a comunicação com pessoas

estrangeiras, para o mercado de trabalho, para ampliação das fontes de estudos ou mesmo por uma questão de identificação com a língua e todo aparato cultural trazido por ela.

Através desse trabalho esperamos também disseminar nossa experiência e incentivar outras instituições a desenvolver o trabalho de inclusão de alunos cegos e, para aquelas que já desenvolvem, que possamos dar sugestões para melhorar as práticas educativas.

Percebemos que os alunos são extremamente participativos, desde que sejam usadas metodologias adequadas ao seu estilo de aprendizagem. E, recordamos que as atividades propostas podem ser usadas não somente com alunos cegos ou com baixa visão, mas também com alunos com visão normal, de tal modo que em turmas mistas é possível desenvolver as aulas incluindo todos os alunos, independente de sua necessidade educacional. Isso atende ao que tratamos inicialmente em nosso trabalho, quando trouxemos que a inclusão deve dar-se naturalmente.

Gostaríamos de pontuar o fato de também estarmos desenvolvendo a habilidade escrita e linguística de nossos alunos – a maioria escreve em Braille – que estão começando a produzir também enunciados escritos a partir dos temas do segundo bloco de aulas (em andamento nos meses de setembro e outubro de 2011), e que irão expor para todo o grupo ao final do módulo para que possamos realizar discussões e contribuir para o desenvolvimento em conjunto das compreensões de leitura e auditiva, além da habilidade oral.

Por fim, enfatizamos que há não somente a receptividade do grupo do IERC para que o projeto tenha continuidade, como também mais voluntários, alunos da Licenciatura em Espanhol do IFRN, têm se sentido cativados a participar da iniciativa e colaborar para o planejamento dos próximos módulos e para a continuidade das aulas no ano de 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2011.

DÍAZ, L.; AYMERICH, M. **La destreza escrita**. Madrid: Edelsa, 2003.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Pessoa portadora de deficiência**. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=83&blogid=1&itemid=396>. Acesso em: 20 de março de 2011.

_____. **Conceituação básica - Sistema Braille**. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=112&blogid=1&itemid=344>. Acesso em: 31 de março de 2011.

ISAAC, M. J. P. **As Deficiências Visuais: Deficiências e Adaptações**. São Paulo: Manole. 1989.

LORA, T. D. P. **Descobrimo o real papel das outras percepções, além da visão, para a orientação e mobilidade**. In: *Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília: MEC, SEESP, 2003, p. 57-64.

MASINI, E. F. S. **O Perceber e o Relacionar-se com o Deficiente Visual**. Brasília: Corde. 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

PORTO, E. **A corporeidade do cego**: novos olhares. São Paulo: UNIMEP/Memnon, 2005, 128p.

SÁ, E. D; CAMPOS, I. M.; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado** – Deficiência Visual. Brasília: Ministério da Educação/SEESP/SEED, 2007.

CRÍTICAS À REALIDADE BRASILEIRA NA OBRA “O SANTO INQUÉRITO”, DE DIAS GOMES

M. A. de O. Fernandes¹, P. P. Pinheiro² e E. G. Leite³

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros, ²Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros e ³Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros
il.ajoute.michel@hotmail.com – paula.ppsk@gmail.com – evandro.leite@ifrn.edu.br

RESUMO

A arte é uma forma de comunicação que ao longo da história serviu muitas vezes como forma de denúncia dos problemas sociais. No caso do presente trabalho, temos o texto teatral como instrumento de crítica da realidade brasileira. Nosso objeto estudo é a obra “O santo inquérito”, de Dias Gomes, e o objetivo principal é identificar as críticas que ela promove à realidade brasileira. Para isso, recorreremos a estudiosos como Grazioli (2007), Grésillon (1995) e Rosenfeld (1965), que tratam das características do texto teatral escrito; Coutinho (2004), que aborda aspectos da literatura dramática no Brasil; Silva (2001), que apresenta traços da vida e obra de Dias Gomes; Fausto (2001), que expõe o contexto histórico referente ao período de produção e circulação da obra, a saber, a ditadura militar brasileira; Candido (2010) e Facina (2004), que tematizam a relação entre literatura e sociedade. A análise da obra segue uma abordagem qualitativa e interpretativista, tomando como categorias os fatores socioculturais elencados por Candido (2010): estrutura social, valores e ideologias e técnicas de comunicação. A obra evidencia uma crítica contundente a toda forma de intolerância e cerceamento das liberdades de expressão e de pensamento, materializadas em ações da Igreja Católica, claramente mostradas, e da ditadura militar, referência implícita mas recuperável pelo contexto. Vemos, portanto, que a obra mostra forte engajamento social, mediante as críticas diretas e indiretas que promove à realidade. Nesse caso, além do conhecimento acerca do texto teatral escrito e de elementos da literatura dramática brasileira, o trabalho permite a reflexão sobre acontecimentos de nossa história e de como ela pode influenciar nossas manifestações artístico-culturais.

Palavras-chave: Texto teatral, Dias Gomes, “O santo inquérito”, Engajamento social.

1. INTRODUÇÃO

A literatura sempre desempenhou seu papel na sociedade, enfatizando ainda mais a sua importância como meio acessível a críticas sociais. O presente trabalho, nessa perspectiva, estuda o texto teatral escrito como veículo de denúncia da realidade social. Para tanto, definimos como objeto de estudo a obra “O santo inquerito” de Dias Gomes.

A literatura apresenta-se como uma forma de comunicação específica. Mas isso não inviabiliza que muitos artistas e autores lidem com a função estética da literatura para denunciar, como já foi dito, os problemas sociais, produzindo, assim, obras com um temáticas engajadas. A obra “O santo inquerito” – Gomes (2011) – permite uma análise que nos possibilita perceber o entrelaçamento entre arte e sociedade e, por meio dele, o estudo de questões relacionadas ao texto dramático imerso em seu contexto sócio-histórico. O presente trabalho, nesse sentido, atua como instrumento de formação, possibilitando a aquisição de conhecimentos sobre a realidade e a cultura brasileira a partir da temática que aborda.

O objetivo geral é compreender, na obra O santo inquerito de Dias Gomes, críticas à realidade social. Os objetivos específicos são: reconhecer as características e a funcionalidade do texto teatral escrito; compreender o contexto histórico-literário de produção/circulação da obra literária; estabelecer relações entre a obra e o contexto histórico-literário; perceber, na construção estética dos textos, como a realidade social é retratada.

Para tanto, utilizamos como fundamentação teórica os seguintes autores: Fausto (2001), a partir do qual foi estudado o contexto histórico de produção e circulação da obra, a saber, o regime militar brasileiro; Facina (2004) e Candido (2010), que abordam a relação entre literatura e sociedade; Coutinho (2004), que trata da história do teatro no Brasil; Grazioli (2007), Grésillon (1995) e Rosenfeld (1965), que tematizam as características do texto teatral; e Silva (2001), que aponta algumas tendências da produção dramática de Dias Gomes. A partir deles, realizamos a análise da obra, adotando uma abordagem de cunho qualitativo, mediante a interpretação dos sentidos do texto.

O artigo estrutura-se da seguinte forma. Primeiramente, expomos a fundamentação teórica, e nela abordamos as características do texto teatral escrito, a evolução da literatura dramática no Brasil, elementos da vida e obra de Dias Gomes, o contexto histórico da ditadura militar brasileira e a relação entre literatura e sociedade. Em seguida, apresentamos a metodologia, caracterizando a pesquisa e delineando as categorias de análise. Posteriormente, procedemos à análise da obra. Por fim, segue a conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Texto Teatral Escrito e a Produção de Dias Gomes

Segundo Rosenfeld (1965), Aristóteles dividiu as obras literárias em três gêneros: o lírico, épico e dramático, cada um possuindo sua importância e significado. O gênero lírico é bastante subjetivo, as emoções podem ser expressas de forma muito ampla, algo que os outros gêneros não permitem. O gênero épico tem como função principal relatar um enredo, sendo ele um romance, uma crônica ou qualquer outra forma de narração. O gênero dramático compreende os textos que foram feitos para serem encenados através de peças de teatro. Nesse gênero, veicula-se qualquer tema, e o autor encontra-se oculto, como se o texto se mostrasse de modo autônomo, absoluto e emancipado do narrador, de maneira que os personagens são os únicos locutores. No gênero dramático, não há mais

quem apresente os acontecimentos, estes se apresentam por si mesmos, como na realidade, fato esse que explica a objetividade e, ao mesmo tempo, a extrema força e intensidade do gênero. Os textos dramáticos desenvolvem-se em personagens, ações dramáticas, ambiente e tema. São divididos em duas grandes variedades (tragédia e comédia), e o texto estrutura-se em rubrica e discurso direto. O teatro se manifesta no texto dramático através das rubricas, como já foi dito, que é inteiramente absorvido pelo palco.

Como já foi dito, o gênero dramático já "nasce" pronto para ser encenado, sendo projetado apenas com esse fim: "A gênese do texto de teatro dificilmente pode ser concebida sem levar em consideração as propriedades cênicas" (GRÉSILLON, 1995, p. 282). Por isso, argumenta-se que o componente cênico coexiste com o texto desde o projeto inicial. Porém, muitos já afirmam que o texto teatral pode ser trabalhado apenas com finalidade de leitura. Assim, a leitura do texto teatral seria tão viável e importante quanto a leitura dos demais gêneros literários. Muitos ainda não aceitam essa afirmação, pois isso deixaria o gênero dramático incompleto sem as suas virtualidades espetaculares, estaria sempre pré-pronto, inacabado, pelo menos até que ocorresse a sua representação. Mas podemos afirmar, com base em Grazioli (2007), que a leitura do texto teatral também se apresenta como um alternativa viável. As rubricas são o ponto mais forte da leitura dramática, dessa forma, sendo importante a valorização de sua presença. As rubricas dos autores são elaboradas especialmente para serem lidas, o que revela a existência de um trabalho elaborado em torno desse elemento. Dessa forma, fica claro que é possível o estudo do texto dramático condicionado somente à análise do texto escrito, mesmo reconhecendo suas especificidades e seu fim último: a encenação.

O gênero dramático, tal como conhecemos hoje, originou-se na antiguidade grega. As primeiras apresentações gregas eram manifestações destinadas ao culto ao deus Dionísio. De início, tinha objetivo religioso, que foi sendo perdido com o tempo. A história do teatro brasileiro, segundo Coutinho (2004), começou com o descobrimento do Brasil. Os jesuítas foram os primeiros a desenvolver essa arte no país, então colônia de Portugal. O tempo passou, e em 1770 o teatro começou a ter caráter nacional, quando as primeiras companhias brasileiras começaram a se fixar no território. Pouco era investido no teatro, os atores eram das camadas mais pobres, os teatros eram sem estrutura e eram abertos à multidão. O teatro nesse tempo ainda não havia adquirido características nacionais, apenas estrangeiras. O mesmo só veio a se desenvolver com a chegada de D. João VI ao Rio de Janeiro, onde foi construído um teatro a altura. O movimento romântico foi um dos grandes impulsionadores da literatura dramática no Brasil. Mesmo assim, o teatro brasileiro continuou a passar por muitos altos e baixos, se estruturando apenas no século XX. A ditadura restringiu muito o teatro, pois o mesmo servia como denúncia social. Hoje, o teatro se encontra, de certo modo, elitizado, pouco acessível às pessoas, mas livre para se expressar da forma que quiser.

No contexto do teatro brasileiro do século XX, um dos nomes de maior repercussão entre nós foi o baiano Dias Gomes. Alfredo de Freitas Dias Gomes, nasceu em Salvador, dia 19 de outubro de 1922, e é considerado um dos maiores dramaturgos do Brasil. Para ele, o teatro era a arte mais adequada para servir como denúncia, debate e reflexão. No seu caso, frisava os problemas sociais do país, em virtude de duas aspirações nacionalistas (Cf. SILVA, 2001). Dramaturgo, autor de telenovelas e radialista, é o autor de diversos textos teatrais: "A comédia dos moralistas" (1938), "Amanhã será outro dia" (1941), "O pagador de promessas" (1960), "A invasão" (1960), "O santo inquerito" (1966), "O rei de ramos" (1978) e outros.

Como sabemos, o Brasil passou por um momento político difícil, quando a ditadura militar foi imposta. Dias Gomes, como vários outros comunistas, foi perseguido por se mostrar contrário aos militares. Dias Gomes foi um dos primeiros a utilizar o teatro para se organizar contra a ditadura militar, de modo que algumas de suas obras produzidas na época demonstram esse engajamento. Dias Gomes apoiava o teatro popular a favor do povo. As obras de Dias Gomes são cheias de críticas que assolam a

sociedade, e por isso, na época da ditadura, muitos de seus trabalhos foram censurados. Os textos possuem muita força dramática e autenticidade. Dias Gomes optou por uma arte nacional, democrática, popular, conscientizadora e revolucionária que contribuísse para uma transformação progressista da sociedade brasileira.

2.2 A Ditadura Militar Brasileira

O movimento da ditadura foi lançado supostamente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia. O mesmo foi comandado pelo Exército, Marinha e a Aeronáutica, que modificaram a forma de atuação do Executivo e do Congresso Nacional. Com tudo isso, o regime quase nunca assumiu expressamente sua feição autoritária, mas a democracia foi fortemente violada. Os militares tomaram conta do poder e foram os responsáveis por começar as perseguições aos adversários da ditadura, envolvendo, em grande parte, torturas e prisões.

As repressões mais violentas concentraram-se no campo, principalmente no nordeste brasileiro. Além disso, reprimiu as posições nacionalistas e de esquerda ao governo. Dessa forma, políticos importantes, como governadores, perderam seus cargos. O regime militar deu um passo importante no controle dos cidadãos, através de programas como o SNI (Serviço Nacional de Informações), que eram utilizados na coleta de informações de interesse da segurança nacional.

No período da ditadura, a perda dos direitos individuais foi a principal das características. Os artistas sofreram muito com isso, pois utilizavam da sua arte para fazer denúncias da sociedade. A liberdade artística era censurada, os posicionamentos políticos só podiam ser manifestados se fossem favoráveis à ditadura, caso contrário, o “infrator e subversivo” poderia ser punido. No início, muitos foram os apoiadores da ditadura, como a Igreja Católica, muitos meios de comunicação e a imprensa. Mas com o tempo, o regime foi perdendo esses apoios.

Na época da produção e veiculação de “O santo inquerito”, estava no poder o general Castelo Branco, o primeiro presidente da ditadura militar, a governar entre 1964 e 1966, cujo plano político principal era a “democracia restringida”. Segundo Fausto (2001), tinha muitos planos de governo como, por exemplo, o plano da lei da greve, a estabilidade no emprego após 10 anos de serviço, o estatuto da terra, comércio com o exterior, alinhamento com a política americana e o principal, o plano econômico. O governo Castelo Branco pregava a implantação de um regime autoritário, com controle militar estrito do sistema de decisões, para levar mais longes a luta contra o comunismo e a corrupção. Ocorreu também a extinção dos partidos políticos existentes e a criação de dois únicos partidos: Aliança Renovadora Nacional (Arena) que congregava os partidários do regime e Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que configurava a oposição.

No plano político, Fausto (2001) destaca a pressão da chamada “linha-dura” dos militares por medidas mais enérgicas e repressivas contra o comunismo e a corrupção. Além do bipartidarismo, estabeleceu-se a eleição indireta para presidente da República e para governadores, cassações de mandatos de políticos da esquerda (os considerados comunistas), demissões no funcionalismo público de comunistas e pessoas contrárias ao regime, repressão de estudantes, sindicatos e de artistas, redução do campo de atuação do Congresso Nacional e ampliação dos poderes do Executivo.

Sucedendo Castelo Branco, veio Costa e Silva, depois a Junta Militar Provisória, Médici, Geisel e João Figueiredo.

Os principais traços do governo militar após o 31 de março de 1964 foram que pela primeira vez a cúpula das forças armadas assumiram diretamente o poder e muitas funções do governo. O esse regime implantado em 1964 não foi uma ditadura pessoal, pois era o congresso quem elegia o presidente da República e os militares não governavam sozinhos. “O populismo deixou de ser utilizado como recurso de poder.” (FAUSTO, 2011, p. 284).

2.3 A Relação entre Literatura e Sociedade

Esse contexto foi decisivo para a produção de “O santo inquérito”, e o conhecimento dele nos é imprescindível para compreender a obra e as críticas que ela promove. Isso se dá porque a literatura possui uma estreita relação com a sociedade, e esta influencia aquela.

Hoje podemos dizer, sem maiores restrições, que a sociedade está engajada na literatura e vice-versa, propondo, assim, reflexões sobre a relação de ambas (Cf. FACINA, 2004). Mas essa relação nem sempre foi assim tão clara aos olhos das pessoas. Muitos defendiam a tese de que a arte seria autônoma e isolada dos fatos sociais; outros, porém, defendiam que a arte era ou deveria ser expressão da sociedade. Os primeiros defendiam sua ideia com a justificativa de que eles, enquanto artistas, deveriam produzir sua arte sem qualquer envolvimento com temas públicos; ou seja, a arte não poderia se envolver com nada de caráter social. Outros apoiavam que os artistas tinham o dever de ser engajados com a realidade, dotando sua arte de uma função social. Eles, então, aproveitariam sua arte e a utilizariam como forma de denúncia de problemas, mostrando, assim, que a literatura não é autônoma da sociedade, mas a influencia e a reflete.

Para Candido (2010, p. 40), “a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam sua posição.” Durante muito tempo, acreditou-se que obra seria considerada domínio público, de modo que a função do artista é definida historicamente por funções sociais; ou então a obra seria apenas fruto da inspiração puramente individual do artista. Hoje, acredita-se que a obra surge da confluência da iniciativa individual e das condições impostas pela sociedade, mesmo que o autor não tenha consciência disso.

O autor ainda aponta os elementos que marcam a influência da sociedade sobre a obra: são os fatores socioculturais. Eles se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação.

O grau e a maneira por que influenciam estes três grupos de fatores variam conforme o aspecto considerado no processo artístico. Assim, os primeiros se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores; os segundos, na forma e conteúdo da obra; os terceiros, na sua fatura e transmissão. Eles marcam, em todo o caso, os quatro momentos da produção, pois: a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio. (CANDIDO, 2010, p. 31).

Portanto, fica evidente a relação entre literatura e sociedade, quer ela aconteça de forma consciente ou inconsciente. Apesar de reconhecermos que as influências são mútuas, consideraremos neste trabalho de que forma o meio determina características da obra.

3. METODOLOGIA

O presente artigo é filiado a uma pesquisa em desenvolvimento, intitulada “Texto teatral e engajamento social: a realidade retratada em obras de Dias Gomes e Jorge de Andrade”, e adota desta o seu delineamento metodológico: trata-se de uma pesquisa interpretativista; tem como técnica de coleta dos dados a pesquisa bibliográfica, que consiste na obra “O santo inquérito”, de Dias Gomes; tem como método de análise o dedutivo e segue a abordagem qualitativa.

Para realizarmos a interpretação dos sentidos do texto, elegemos como categorias de análise os fatores socioculturais apontados por Candido (2010): estrutura social valores e ideologias e técnicas de comunicação. Primeiramente, contextualizaremos a obra; em seguida, relataremos seu enredo; posteriormente, refletiremos sobre alguns elementos que compõem a obra e materializam as críticas, notadamente os personagens; por fim, relacionaremos tais elementos ao contexto histórico da época em que foi produzida e veiculada.

É preciso salientar, conforme já dissemos anteriormente, que a análise da obra fundamenta-se na leitura e não no texto encenado. Dessa forma, concordamos com Grazioli (2007), segundo o qual o texto teatral, a despeito de sua especificidade quanto a sua finalidade, que é a encenação, pode ser apreciado, compreendido e, por conseguinte, estudado através da leitura, considerando-se sua materialidade escrita.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O santo inquérito foi escrito em 1966, período, como já foi dito, em que a ditadura militar estava sendo colocada em prática no Brasil. Apresenta um forte protesto contra todas as formas de intolerância e liberdade de pensamento. Dias Gomes utilizou um acontecimento do passado para relatar algo do presente, com o intuito de "enganar" a censura. "Assim, Dias Gomes denuncia na peça o atentado contra a integridade física e ao direito de livre pensamento e expressão dos seres humanos." (Silva, 2001, p. 140)

Na obra, o autor denuncia, como já foi dito, o pensamento dominante da Igreja Católica e a opressão da ditadura militar. "A peça de Dias Gomes é um grave, indignado e sincero protesto contra todas as formas de intolerância, contra todos os atentados à liberdade de pensamento, e também - nas suas últimas cenas - contra todos aqueles que se omitem e se calam diante desses atentados." (MICHALSKI Apud SILVA, 2001, p. 139).

O livro tem como personagem principal a jovem Branca Dias, que estava à beira do rio Paraíba e salvou o Padre Bernardo do afogamento. Desde então, tornaram-se amigos, e o padre tornou-se o seu conselheiro religioso. Ele passou a perseguir Branca e insistir fortemente que ela estava sendo tentada pelo Diabo, pois o mesmo ficava ao redor de pessoas boas para levá-las ao mau caminho. Branca então conversa com Augusto Coutinho, seu noivo, e Simão Dias, seu pai, sobre o que estava acontecendo em sua vida naquele momento e o que estava se passando. Padre Bernardo avança em suas acusações e ordena que Branca procure a Santa Inquisição para conseguir o perdão dos seus pecados contra a Igreja, e dessa forma Branca recebe em sua casa a visita do Notário e do Visitador. Ela, seu pai e o noivo são apresentados ao Tribunal do Santo Ofício. Mesmo inocente, Branca é aconselhada a se julgar uma herege e pedir perdão ao Tribunal. Primeiramente, nega tudo, mas, após ver o seu noivo submetido a torturas, acaba confessando-se culpada, mesmo sendo inocente. Seu pai, também inocente e com medo de morrer, assume uma culpa que não é sua e é absolvido. Augusto, ao contrário, em nome de sua dignidade, não assume uma culpa que não é dele e é morto vítima de torturas. Branca, ao saber do destino e da coragem de seu noivo, fica a favor da dignidade humana e de Augusto, nega-se também a assumir seus "pecados" e morre queimada na fogueira da inquisição.

O livro já se inicia com o julgamento de Branca, narrado pela própria personagem. O livro conta toda a trajetória dela até estar ali, presa e prestes a ser condenada injustamente pela Santa Inquisição. Os fatos de sua vida são narrados desde que conheceu, por acaso, o padre Bernardo, grande culpado por tudo aquilo que está acontecendo. O livro nos passa a ideia do julgamento de Branca com muita precisão, no qual todos os elementos (ré, acusadores, juiz e testemunhas de acusação) são

colocados em prática. Mas de uma coisa sente-se ausência, a defesa da acusada, impedida do seu direito pelo simples fato de estar "desobedecendo" as vontades de quem está acima dela, no caso a Santa Inquisição. Isso tudo então nos mostra a perda dos direitos e da liberdade de pensamento. Toda essa crítica pode ser associada aos julgamentos e interrogatórios dos militares, uma crítica bem feita pelo autor ao regime militar.

Branca é simples, pura, sincera, ama a vida e a natureza, os animais, seus semelhantes e Augusto, seu noivo. Ela acredita em Deus e no livro é condenada pela Santa Inquisição à morte na fogueira. Diretamente, a condenação de Branca é uma crítica a certos procedimentos da Igreja Católica durante a Contra-Reforma Católica, resgatando, desse modo, um acontecimento histórico que, embora bastante comovente, estaria um pouco distante da realidade cotidiana das pessoas da época.

Entretanto, a crítica vai mais além. Indiretamente – e tinha que ser assim, dada a censura que afligia os artistas da época – constrói-se uma crítica contra os abusos da ditadura militar. Em última instância, critica qualquer forma de repressão que cerceia a liberdade de pensamento e de expressão dos indivíduos.

Branca, então, representa todos aqueles que durante a ditadura militar fizeram frente a ela e foram violentamente reprimidos e calados eternamente. Augusto, noivo de Branca, é um rapaz educado, de boa família, que estudou na Europa e é morto pelas torturas da inquisição. O personagem faz referência a todas as pessoas que eram submetidas às torturas do regime e que muitas vezes morriam se não quisessem revelar, confessar ou dizer o que eles queriam ouvir. Padre Bernardo é o padre salvo por Branca do afogamento e que a denuncia ao Santo Ofício. O padre representa os militares, que perseguiram e denunciavam supostos "suspeitos" que eram contra o regime da ditadura. Simão, pai de Branca e cristão novo, representa todos aqueles que abandonam seus ideais e se juntam à repressão imposta pela ditadura, para salvar sua vida, em troca, também, de sua dignidade, perdida após o ato de covardia. Nesse ato de covardia de Simão, Dias Gomes chama a população brasileira para a tomada de alguma atitude contrária aos militares. O Santo Ofício, no caso, representaria a ditadura.

Mas o final do livro, que aparentemente representa a vitória da Igreja ou da ditadura, significa exatamente o contrário: Dias Gomes deixa claro que os opressores jamais iriam vencer, já que Branca e Augusto morreram confirmando seus pensamentos, hábitos e atitudes, ou seja, defendendo seu direito de livre pensamento e expressão.

Os personagens, portanto, atuam como tipos coletivos que representam, quer no contexto da Santa Inquisição, da ditadura militar brasileira e de qualquer situação de intolerância e cerceamento da liberdade de expressão e de pensamento, os opressores, os oprimidos corajosos e os omissos.

O livro faz, então, referência indireta à época da ditadura militar, quando a sociedade brasileira estava submetida a todo tipo de acusação e repressão. Todos as personagens do livro fazem referência a algo ou alguma coisa ligada a essa realidade. As várias denúncias, críticas e acusações eram feitas de forma oculta, pois o regime reprimia tudo que fosse contrário a suas ideias. As formas de expressão ditas como "contrárias", então, eram censuradas e tiradas de cena pelo simples fato de comentar algo que não fosse do agrado dos militares, assim, como dito, reprimindo fortemente a quem se opusesse a ela. O teatro sofreu muito com essas medidas, porque era um poderoso instrumento de denúncia social e que correspondia a uma das formas de entretenimento da época, sendo um alvo de constantes ataques dos militares, impondo a censura. Com isso, em vez de deixar a mostra sua mensagem enquanto teatro, os autores mascaravam as mensagens a fim de continuar com as denúncias sociais e não serem reprimidos.

5. CONCLUSÃO

A arte representa, em alguns contextos, mais do que a expressão de estados de alma de um autor: torna-se também um instrumento de luta e de protesto a favor de uma causa. É isto que observamos na obra dramática “O santo inquerito” de Dias Gomes: o engajamento social em prol da liberdade de expressão e de pensamento.

Com o objetivo de evidenciar as críticas presentes na obra, estudamos as características do texto teatral escrito, aspectos da vida e obra do autor, o contexto histórico referente aos primeiros anos da ditadura militar e a relação entre literatura e sociedade. A partir desse aporte teórico, procedemos à análise da obra, que evidenciou o contexto de publicação da obra, o relato do enredo, uma análise do que as personagens representam realmente e a relação do enredo e as personagens com o contexto social.

Portanto, este trabalho nos possibilita um contato maior com a literatura brasileira e a formação de um senso crítico amplo, além de uma interpretação mais profunda por tudo que está por trás de um contexto histórico e cultural da época em que o livro foi escrito e apresentado ao público em geral. Também nos faz entender melhor um período político vivido pelo país e suas consequências, principalmente no campo cultural e artístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, A. A literatura e a vida social. In: **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 11ed. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2010. p. 27-50.
- COUTINHO, A. (Dir.). **A literatura no Brasil: relações e perspectivas, conclusão**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004. Cap. 54, p. 10-44.
- FACINA, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. (Ciências sociais passo-a-passo).
- FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- GOMES, D. **O santo inquerito**. 29. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- GRAZIOLI, F. T. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.
- GRÉSILLON, A. Nos limites da gênese: da escritura do texto de teatro à encenação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 269-285, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a18.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2011.
- ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Buri, 1965. p. 15-36.
- SILVA, P. R. da. Povo, revolução e Brasil por Dias Gomes (1962-1966). **Cadernos AEL: tempo de ditadura**, Campinas, v. 8, n. 14/15, p. 117-151, 2001. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/86/8>. Acesso em: 5 mar. 2011.

ENJAGAMENTO SOCIAL EM “O PAGADOR DE PROMESSAS”, DE DIAS GOMES

P. P. Pinheiro¹, M. A. de O. Fernandes² e E. G. Leite³

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros, ²Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros e ³Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros
paula.ppsk@gmail.com – il.ajoute.michel@hotmail.com – evandro.leite@ifrn.edu.br

RESUMO

O tema principal desse artigo é a literatura engajada produzida por Dias Gomes, ao mostrar a realidade brasileira retratada na obra “O pagador de promessas”. O objetivo geral do trabalho é compreender, nessa obra de Dias Gomes, críticas à realidade social brasileira. Os autores utilizados nesse trabalho como fundamentação teórica são: Candido (2010) e Facina (2004), para falarmos da relação entre literatura e sociedade; Mello e Novais (2010) e Fausto (2011), mostrando o contexto histórico do Brasil de fins dos anos 1950 e início dos anos 1960; Rosenfeld (1965), Grazioli (2007) e Grésillon (1995), apresentando-nos as características do texto teatral; e Alves (2009) e Silva (2001), ao abordarem aspectos da vida e da produção teatral de Dias Gomes. Ao analisar “O pagador de promessas”, percebemos que o objetivo de criticar a sociedade brasileira é atingido pelo autor. Ele usa o gênero dramático, através de seus típicos personagens, como forma de denunciar os problemas sociais, morais e éticos pelos quais o Brasil passava naquele período de produção e circulação de sua obra. Ele vai criticar a intolerância da Igreja Católica, a falta de caráter de algumas pessoas, a incapacidade profissional de muitos trabalhadores. O artigo permite a ampliação de conhecimentos específicos dessa área de estudo, além de proporcionar maior entendimento do fazer teatral do dramaturgo consagrado Dias Gomes e mostrar como a nossa cultura está intimamente relacionada com a nossa história.

Palavras-chave: Texto teatral, Dias Gomes, “O pagador de promessas”, engajamento social.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema principal a literatura engajada produzida por Dias Gomes, apresentando a realidade brasileira na obra “O pagador de promessas” – Gomes (2011). O objetivo geral do trabalho é compreender, na obra, críticas à realidade social brasileira da época em que ela foi escrita e veiculada – 1960. Esse trabalho é fruto de uma pesquisa ainda em andamento, intitulada “Texto teatral e engajamento social: a realidade retratada em obras de Dias Gomes e Jorge de Andrade”, e busca fazer uma ponte entre a literatura e as influências do meio sobre a criação. Dessa forma, o presente trabalho vislumbra a possibilidade de conhecermos aspectos de nossa cultura, relacionados especificamente ao texto teatral, ainda bastante negligenciado na área de Língua Portuguesa; e ainda de relacionarmos tais aspectos ao contexto sócio-histórico do Brasil em meados do século XX.

Para a realização desse trabalho, recorreremos a autores como Candido (2010) e Facina (2004), cujas obras serviram de base para tratarmos da relação entre literatura e sociedade; Mello e Novais (2010) e Fausto (2011), que explicam o contexto histórico do Brasil naquele período de produção e circulação da obra de Dias Gomes; Grazioli (2007), Grésillon (1995) e Rosenfeld (1965), que nos apresentam as características principais do texto teatral; Alves (2009) e Silva (2001), que buscam explicar o fazer teatral do autor Dias Gomes. As análises da obra adotam uma abordagem qualitativa, mediante o estudo de fatores socioculturais que influenciam a obra em estudo (estrutura social, valores e ideologias e técnicas de comunicação), no sentido de compreender a relação que a obra estabelece com a sociedade.

O artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente, temos a fundamentação teórica, que aborda aspectos e características do texto teatral escrito, informações da vida e obra de Dias Gomes, o contexto histórico do período de produção da obra em questão e a relação entre literatura e sociedade; em seguida, há a metodologia, que conceitua o tipo de pesquisa, mostra os dados a serem analisados e as categorias adotadas para tal; posteriormente, a análise e discussão dos dados, em que procedemos à interpretação da obra “O pagador de promessas”, de Dias Gomes, especificamente as influências do meio social sobre ela; finalmente, a conclusão, em que retomamos os principais pontos do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O Texto Teatral Escrito

Do ponto de vista da literatura, Aristóteles dividiu todos os textos em três grandes categorias: lírico, épico e dramático. Segundo Rosenfeld (1965), o gênero lírico trata-se essencialmente da expressão de emoções e disposições psíquicas, muitas vezes também de concepções, reflexões e visões enquanto intensamente vividas e experimentadas pelo eu lírico. Textos desse gênero são essencialmente a expressão de um estado emocional e não a narração de um acontecimento. Já o gênero épico é mais objetivo que o lírico e geralmente não exprime os próprios estados de alma, mas narra os de outros seres. Há então a figura do narrador que quer comunicar alguma coisa a outros, e este já conhece o futuro das personagens, pois toda a história já decorreu. Isso não ocorre no poema lírico, em que existe apenas o horizonte do eu lírico que se exprime.

Já o gênero dramático, também chamado de dramática, reúne a objetividade e distância do épico e a subjetividade e intensidade do lírico. A dramática, “unindo a ambas, não se satisfaz com nenhuma das esferas separadas” (HEGEL, 1995 Apud ROSENFELD, 1965, p. 28). Em relação à forma, os

personagens apresentam-se emancipados do narrador, mas ao mesmo tempo dotados de todo o poder da subjetividade lírica. O diálogo é a forma utilizada pelos personagens para se envolverem em tramas variadas, de se relacionarem e de se exporem de maneira compreensível a uma ação complexa e profunda. A ação se apresenta como tal, não sendo aparentemente filtrada por nenhum mediador. “Impõe-se um rigoroso encadeamento causal, cada cena sendo a causa da próxima e esta sendo o efeito da anterior, de modo que o mecanismo dramático move-se sozinho” (ROSENFELD, 1965, p. 30). Os acontecimentos se apresentam por si mesmos, como na realidade. Já o autor se manifesta apenas nas rubricas que, no palco, são absorvidas pelos atores e cenários. No drama, o futuro é desconhecido, ele brota do evoluir atual da ação. O teatro depende em escala ainda maior de um público presente, e nesse fato reside uma de suas maiores vantagens e forças. A plateia inexistente para os personagens, porém o ator, evidentemente, sabe da presença do público, e não há narrador que se dirija a ele.

Porém, para que qualquer texto exista até mesmo o texto em forma de diálogos ou de monólogos – formas utilizadas no teatro – é necessário que haja alguém que o desenvolva e condições favoráveis a isso como imaginação, criatividade, conhecimento prévio. A esse processo de criação de um texto pertencente a qualquer um dos gêneros literários citados anteriormente dá-se o nome de gênese. No caso do gênero dramático - objeto principal desse estudo -, a gênese começa a partir do momento em que o autor escreve suas primeiras linhas e se estende até o palco, com a representação da obra. Essa gênese pode continuar mesmo depois da representação pelos atores. Isso acontece porque a cada representação feita, o autor pode perceber que há a necessidade de mudanças no texto para que se melhore a representação e até mesmo a compreensão pelo público do que está sendo encenado.

Segundo Grésillon (1995) a encenação é a explicitação visível, a interpretação espetacular do texto. Existe entre texto e encenação certa alteridade e interdependência. “Se texto e cena fossem entidades totalmente autônomas, ter-se-ia um gênero literário caracterizado por sequências de diálogos, entrecortados pelo metatexto das rubricas.” (GRÉSILLON, 1995, p.269-270).

Grazioli (2007), entretanto, defende que é equivocado restringir o contato com o gênero dramático a atividades relacionadas à montagem do texto (direção, interpretação, ensaio), porque isso limita a leitura aos profissionais da área teatral, o que diminui absurdamente o número de leitores. Um grupo restrito de autores trata do dilema da representação de modo menos problemático, trazendo às teorias elementos que, mesmo implícitos, possibilitam pensar a leitura desse gênero. Os autores que pensam dessa forma atribuem ao texto dramático o lugar que lhe é de direito no contexto geral da atividade teatral, destacando-o como progenitor dos demais elementos cênicos.

2.2. Vida e Obra de Dias Gomes

Alfredo de Freitas Dias Gomes nasceu em Salvador, no dia 19 de outubro de 1922, e dedicou-se à carreira de escritor, dramaturgo e autor de novelas. Aos 15 anos, escreveu sua primeira peça, “A comédia dos moralistas”, com a qual ganhou o prêmio do Serviço Nacional de Teatro. Participou de movimentos políticos ligados à esquerda, lutou contra a censura, casou-se duas vezes e teve cinco filhos. Passou a vida inteira escrevendo, coisa que lhe dava muito prazer. Tinha enorme competência para perceber, com perfeição, tipos brasileiros. Fez isso de modo surpreendente, com tamanha sensibilidade, humor e inteligência, que quase sempre impressionava seus espectadores com enredos e personagens inusitados.

Dias Gomes acreditava que o teatro era a forma de arte mais adequada para a denúncia dos problemas sociais brasileiros, o debate e a reflexão dos mesmos:

Toda a arte é política. A diferença é que, no teatro, esse ato político é praticado diante do público... Ao contrário da pintura, escultura, da literatura, ou mesmo do cinema, que já aconteceram quando são oferecidos ao público, o

teatro possibilita a este testemunhar, não a obra realizada, mas em realização. E, sendo testemunha, como num julgamento, influir nela... Esse meio de expressão, mais poderoso que qualquer outro, torna o teatro a mais comunicativa e a mais social de todas as artes, aquela que de maneira mais 'íntima' e reconhecível pode apresentar o homem em sua luta contra o destino... (GOMES, 1968 Apud SILVA, 2001, p. 128).

Silva (2001) ainda afirma que Dias Gomes sempre deixou claro que a preocupação do teatro com os problemas sociais nacionais não poderia representar um descuido artístico, estético, formal. Em outros termos, ele acreditava que realismo, isto é, abordagem dos problemas do país e qualidade, refinamento em termos estéticos, não somente poderiam como deveriam estar presentes em uma mesma peça.

Aos 76 anos, morreu num acidente de carro em São Paulo, no dia 18 de maio de 1999, deixando-nos obras memoráveis em que procurou retratar características e anseios do povo brasileiro. Entre elas, destacam-se: as peças "O pagador de promessas" (1960), "A invasão" (1960) e "O santo inquirido" (1966); suas novelas "Roque Santeiro" (1985/1986) e "Mandala" (1987/1988), das quais muitas pessoas ainda têm lembranças; seriados e minisséries como "Carga Pesada" (1979/1980), "O Bem Amado" (1980/1984) e "Dona Flor e seus dois maridos" (1998).

2.3. Contexto Histórico do Brasil em Meados do Século XX

A fim de compreendermos melhor a obra de Dias Gomes e as críticas que ela promove à realidade brasileira, convém refletirmos sobre o contexto histórico que a envolve. No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o Brasil vivia, no campo político, um período de democracia e, no campo econômico e social, "[...] momentos decisivos do processo de industrialização, com a instalação de setores tecnologicamente mais avançados, que exigiam investimentos de grande porte; as migrações internas e a urbanização ganhavam um ritmo acelerado." (MELLO; NOVAIS, 2010, p. 560-561.).

Em 1945, após a queda de Getúlio Vargas, que implantara no Brasil sua ditadura com um projeto de nome "Estado Novo", delineou-se uma conjuntura de eleições diretas e regime democrático que prevaleceu, com certa instabilidade, até 1964. Nesse período, passaram pela presidência nomes como Dutra (1945-1950); Getúlio Vargas novamente (1950-1953); Café Filho (1953-1955). De 1955 a 1960 foi a vez de Juscelino Kubitschek ser o presidente da nação.

Os anos do governo Juscelino Kubitschek, segundo Fausto (2011), podem ser considerados de estabilidade política. Foram anos de otimismo, embalados por altos índices de crescimento econômico, pelo sonho realizado da construção de Brasília, a nova capital da república, inaugurada na data simbólica de 21 de abril de 1960.

Fausto (2011, p. 238) também conta que:

Nem tudo eram flores no período de Juscelino. Os problemas maiores se concentravam nas áreas interligadas do comércio exterior e das finanças do governo. Os gastos governamentais para sustentar o programa de industrialização e a construção de Brasília e um sério declínio dos termos de intercâmbio com o exterior resultaram em crescentes déficits do orçamento federal.

Mello e Novais (2010, p. 616), sobre o final do período de governo de JK, afirmam que:

No final dos anos 50, o ideário era amplo, formulado às vezes com a precariedade própria de tudo o que nasce no calor da luta política. Mas, indo ao essencial, poderíamos dizer que abrangia: reforma agrária, para quebrar o

monopólio da terra, atacar a miséria rural e evitar as migrações em massa, que pressionavam os salários urbanos para baixo; criar uma escola ao mesmo tempo pública, isto é, acessível a todos, e republicana, quer dizer, que preparasse cidadãos para a democracia; subida dos salários de base e ampliação dos direitos sociais; controle do poder econômico privado, representado antes de tudo pelo capital multinacional; controle público dos meios de comunicação de massas.

Acabado o período de Juscelino Kubitschek no poder, quem lhe sucedeu foi Jânio Quadros, que começou a governar de forma desconcertante. Ocupou-se de assuntos desproporcionais à importância do cargo que ocupava, deixando de lado grandes problemas que mereciam atenção especial, relacionados às áreas econômica e social, de modo que seu governo não agradou à população. Em 25 de agosto de 1961, o então representante da nação renunciou à Presidência da República, comunicando a decisão ao Congresso Nacional e alegando como motivos a ação de “forças terríveis”.

João Goulart, como vice-presidente, ocupou o lugar de Jânio Quadros. Com o objetivo de enfrentar este e outros problemas, o governo lançou medidas que pretendiam combinar o crescimento econômico, as reformas sociais (reformas de bases) e o combate à inflação. As medidas fracassaram e, mediante apoio de setores influentes da sociedade e sob a alegação de que o governo queria instaurar um regime socialista no Brasil, aconteceu a intervenção militar por meio de um golpe, deflagrado em 31 de março de 1964,

De 1945 a 1964, vivemos um período da história do país de muitos conflitos tanto na área política como na área social. Foram momentos de bastante otimismo por parte de todos os brasileiros que estavam diante do processo de avanço da industrialização e consequente crescimento da economia. Por outro lado, e um pouco mais esquecida pelas altas classes da sociedade, estavam as pessoas que sofriam com todo esse desenvolvimento apressado, pessoas essas que tiveram seu trabalho substituído por máquinas especializadas, e que foram obrigadas a migrarem em busca de melhorias tanto para si quanto para a sua família. O crescimento do Brasil estava a todo vapor e os problemas relacionados à sociedade também cresciam à medida que iam se acumulando, já que os governos se sucediam e nenhum adotava medidas para conter esse avanço trágico.

2.4. Relação entre Literatura e Sociedade

O estudo do contexto histórico é importante porque nos fornece elementos para estabelecer relações entre ele e a obra em estudo. Isso porque, conforme veremos, a literatura e as artes de um modo geral possuem relações intrínsecas com a sociedade e a refletem.

Para Facina (2004), toda criação literária é um produto histórico, produzido numa sociedade específica, por um indivíduo inserido nela por meio de múltiplos pertencimentos. A literatura, nesse caso, reflete, explica e influencia alguns aspectos da sociedade. A autora afirma que a arte (incluindo a literatura), sistemas religiosos e filosóficos são expressão da cultura de um povo, e a conceitua como produto humano através do qual se traduz a individualidade de um povo. Desse modo, pode-se afirmar que a cultura, e nela inserida a literatura, é constitutiva da prática social e não do reino de ideias e valores abstratos, e não é uma totalidade harmônica, mas sim palco de disputas, conflitos e lutas de classe que caracterizam a sociedade como um todo. Nesse sentido, a literatura expressa visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais e informadas pela experiência histórica concreta desses grupos sociais que as formulam, mas são também elas mesmas construtoras dessa experiência. Segundo a autora:

Assim como a arte não é algo destacado da prática social, as visões de mundo veiculadas por meio da criação literária não são elaborações de um indivíduo

isolado. Elas são compartilhadas e também referidas a grupos sociais mais amplos e, nesse sentido, são coletivas. [...] Se os indivíduos elaboram suas visões de mundo como parte de sua experiência, que necessariamente é compartilhada com um ou mais grupos sociais, o que é transformado em literatura é algo que foi construído coletivamente. (FACINA, 2004, p. 32-33).

Já Candido (2010), partindo desse pressuposto, focaliza aspectos sociais que envolvem a vida artística e literária nos seus diferentes momentos. Nesse estudo, ele indaga quais são as possíveis influências efetivas do meio sobre a obra.

Para o sociólogo moderno [...] a arte é social em dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. Para a sociologia moderna, porém, interessa principalmente analisar os tipos de relações e os fatos estruturais ligados à vida artística, como causa ou consequência. (CANDIDO, 2010, p. 30)

De acordo com o autor, a primeira tarefa é investigar as influências concretas exercidas pelos fatores socioculturais. Sobre esses fatores, ele diz:

É difícil discriminá-los, na sua quantidade e variedade, mas pode-se dizer que os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação. Os primeiros se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores; os segundos, na forma e conteúdo da obra; os terceiros, na sua fatura e transmissão. (CANDIDO, 2010, p. 31).

O autor ainda nos mostra e explica os três elementos fundamentais da comunicação artística – autor, obra e público. Para ele, “a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público” (CANDIDO, 2010, p. 34). Ainda é perceptível a ele “o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas.” (p. 34).

As relações entre o artista e o grupo se pautam do seguinte modo: primeiramente, é preciso que haja uma pessoa que crie ou apresente a obra; depois, essa pessoa é ou não reconhecida como criadora ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligado a esta circunstância; por último, ela utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como forma de mostrar suas aspirações individuais mais profundas. A obra nasce, então, do empenho individual e de condições sociais indissolúvelmente ligadas.

Quanto à obra, [...] o influxo exercido pelos valores sociais, ideologias e sistemas de comunicação, que nela se transmudam em conteúdo e forma, são discerníveis apenas logicamente, pois na realidade decorrem do impulso criador como unidade inseparável. [...] os valores e ideologias contribuem principalmente para o conteúdo, enquanto as modalidades de comunicação influem mais na forma. (CANDIDO, 2010, p. 40).

O último elemento fundamental, o público - receptores da arte -, pode estar ou não separado do artista e pode exercer influências sobre a criação artística ou mesmo recebê-las.

Portanto, para Candido (2010), a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, na qual o homem cria a partir de elementos presentes ao seu redor que de certa forma exercem influência no processo de criação e elaboração da obra final. O desenvolvimento de seu projeto está associado a fatores culturais, regionais, pessoais, sentimentais ou religiosos de cuja importância para a configuração da obra ele pode ter consciência ou não.

3. METODOLOGIA

Este trabalho toma como objeto de estudo a obra dramática “O pagador de promessas”, de Dias Gomes. Convém salientarmos que, mesmo sabendo que o texto teatral só se realiza por completo na encenação, concordamos com Grazioli (2007), quando defende que ele também pode ser apreciado e estudado por meio da leitura, de modo que nossa análise baseia-se na leitura do já referido texto dramático.

Uma vez que nosso objetivo é analisar as críticas que promove à realidade social brasileira, os dados serão submetidos a uma análise de cunho essencialmente qualitativo. Assim, realizamos um estudo interpretativo dos sentidos que emergem do texto, tomando como categorias de análise os fatores socioculturais apontados por Candido (2010) como determinantes da relação entre arte e sociedade: estrutura social, valores e ideologias e técnicas de comunicação.

Iniciaremos a análise contextualizando a obra; em seguida, contaremos seu enredo; posteriormente, destacaremos alguns elementos importantes do enredo, especialmente os personagens; por fim, relacionaremos a obra ao seu contexto sócio-histórico.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A obra “O Pagador de promessas” do autor Dias Gomes, publicada em 1960, tem nítidos propósitos de evidenciar certas questões socioculturais da vida brasileira. A partir disso, vamos analisar o contexto de produção e circulação da obra, as críticas do autor sobre a sociedade e entender como isso se reflete mais especificamente no livro.

Nesse texto, Dias Gomes explora questões problemáticas da sociedade brasileira um pouco antes da ditadura militar. Com a leitura desse livro, deparamo-nos com a figura de Zé-do-Burro, um típico roceiro casado com Rosa, uma mulher fina e conhecedora de certos modos sociais característicos da vida urbana.

Zé-do-Burro, vendo-se diante de uma tragédia que acometeu seu melhor amigo – o burro Nicolau – faz uma promessa a lançá num terreiro de candomblé para que a morte não levasse seu animal. A promessa era que ele iria carregar uma enorme e pesada cruz da sua casa até a igreja mais próxima de Santa Bárbara – que ficava a sessenta léguas de seu sítio – e dividir parte de suas terras com os mais necessitados. O desejo foi realizado, e a promessa tinha de ser cumprida.

Era dia de festa em homenagem a Santa Bárbara quando ele chegou com sua esposa Rosa à igreja e foi proibido pelo padre Olavo de entrar com sua cruz, devido à religião católica não aceitar que a promessa seja validada, pois havia sido realizada num terreiro de candomblé. Além desse imprevisto, o inocente Zé-do-Burro se deparou com o Repórter que queria uma entrevista a qualquer custo; Dedé Cospe-Rima que queria lucrar ao criar um livro com a história de Zé; Galego que, com a situação de Zé-

do-Burro atraindo muita gente para o local, só pensava em vender os produtos de seu comércio; e outros personagens que só queriam tirar proveito da sua trágica situação. Até sua esposa Rosa o trai com Bonitão.

O desfecho de toda essa jornada do personagem Zé-do-Burro, que persistiu em sua promessa até o último segundo de sua vida, mesmo com muitas pessoas aconselhando-lhe a abandoná-la, dá-se quando a polícia chega ao local e, por motivos de diferenças culturais, um dos policiais, em meio à confusão, atira acidentalmente e acerta Zé-do-Burro. Ele é colocado sobre sua cruz pelos capoeiristas e levado para dentro da igreja para receber o último sacramento, a Santa Unção, já que o disparo da arma de fogo havia sido fatal.

A partir desses fatos narrados, percebemos que o autor explora aspectos sociais e morais que faziam parte dos tipos da sociedade daquele tempo, refletindo-os nos típicos personagens da sua obra, como, por exemplo, Rosa, uma roceira que possuía todo o requinte para passar por despercebida, já que naquela época as pessoas do campo eram desprezadas pela sua própria condição social; Marli, uma mulher que trabalhava como garota de programa para sustentar seu companheiro, o Bonitão; o Padre Olavo, o Monsenhor, a beata e o sacristão que representavam a intolerância da Igreja Católica; o Guarda e o Delegado que irão mostrar a incompetência de alguns órgãos públicos, nesse caso, a segurança; e também Minha Tia que era uma senhora que trabalhava perto da igreja de Santa Bárbara vendendo comidas tipicamente baianas e que entendia e apoiava Zé-do-Burro, mas mesmo assim ainda saía lucrando com a venda de suas delícias para as pessoas que vinham de fora assistir ao drama do personagem principal.

Em contrapartida, temos o personagem Zé-do-Burro, que incorpora as boas virtudes, valores e ética, estabelecendo-se um contraste com os demais. Alves (2001, p. 139) diz que “na peça, os contrastes evoluem, no sentido de adensar a tensão entre outros aspectos contrastantes, como à luta entre os valores do espaço urbano e do espaço rural e arcaico que caracteriza o perfil do herói Zé-do-burro”. E acrescenta:

Com a personagem Zé-do-burro, Dias Gomes cria um verdadeiro “herói trágico”, que vai defender os seus valores com o empenho da própria vida. Cada decisão da personagem é fruto do íntimo da sua consciência moral; consciência primitiva, sem dúvida, em parte movida pelo receio de que o não cumprimento da promessa poderia levar a santa a ações punitivas contra ele ou o burro. O livro vai nos mostrar que a condição ética do protagonista é negada no mundo contemporâneo e ele acaba sendo vítima de ironias das outras personagens. (p. 144.).

Zé-do-Burro era um homem simples e humilde, que sempre morou na roça e nem por isso se envergonhava de sua condição social. Tinha bastante fé na sua religião e demonstrava interesse em ajudar as pessoas ao seu redor. Era persistente no que se dispunha a fazer e sempre acreditava que tudo iria dar certo, era otimista. Não era de abandonar suas promessas, e uma de suas principais características era a ingenuidade. Era fiel à sua mulher e a tratava com cuidado, dando-lhe o melhor conforto que ele poderia oferecer.

Desse modo, ao mostrar um contraste entre os valores do protagonista e os das pessoas que o rodeavam, o autor promove pesadas críticas à sociedade. Dias Gomes levanta uma crítica à voracidade inescrupulosa da imprensa, simbolizada no Repórter, um perfeito mau-caráter, completamente desinteressado no drama de Zé-do-Burro, mas muito interessado na repercussão que a história pode ter. Ele até oferece hospedagem gratuita para que Zé-do-Burro fique até a segunda-feira na cidade, para dar a entrevista e tirar a foto com a cruz, já que o dia desse acontecimento era um domingo, e o jornal só seria publicado na segunda-feira. Isso mostra que naquela época alguns profissionais não

trabalhavam com a ética necessária para manter o seu caráter intacto. Eles eram levados a agir de forma errônea para garantir um melhor desempenho em seu trabalho e assim ganhar maior reconhecimento por parte de seus superiores. Além desse, a obra critica a maioria da sociedade que só se interessava em levar vantagem sobre o personagem de Zé-do-Burro que, tão puro e ingênuo, não percebia a verdadeira intenção das pessoas ao seu redor, e isso pode ser visto claramente no Terceiro Ato do livro, quando Coca, Galego e Dedé fazem uma aposta em dinheiro para ver se Zé entrava ou não na igreja com a cruz. Até a própria esposa de Zé – Rosa – o trai com Bonitão, o qual acaba traindo também sua companheira Marli. A figura do campo – Zé-do-Burro – era tratada com desprezo e certa inferioridade pelas pessoas da cidade, que eram indiferentes ao seu drama e se sentiam superiores a ele, movidos que eram pelo anseio desmedido pelo progresso individual independente de qualquer princípio moral e ético. A esse respeito, assim se posicionam Mello e Novais (2010, p. 608) sobre a sociedade brasileira daquela época:

É neste vácuo moral, nesta sociedade em que [...] não há nexos éticos entre os homens, mas só relações de exploração econômica e de dominação política, nesta sociedade em que impera a ‘vontade de poder’ em meio à espontaneidade dos afetos, que a razão instrumental pode penetrar com facilidade.

Podemos notar também que a maioria dos personagens da obra não tem um nome específico e são identificados apenas pelas suas ocupações, configurando mais tipos coletivos do que personagens individualizados, como no caso do Repórter – já citado anteriormente –, do Delegado, do Guarda, da Beata, do Fotógrafo e do Monsenhor. Se considerarmos que Dias Gomes queria promover críticas à realidade brasileira, o uso desses tipos que encarnam uma coletividade era uma excelente forma de ampliar o alcance de sua crítica a diversos ramos, classes e grupos da sociedade brasileira da época. Nesse caso, os grandes problemas da época e os sofrimentos do povo eram exprimidos por intermédio das personagens.

Na obra, o autor critica principalmente a intolerância de Igreja Católica, pois não aceita que Zé-do-Burro pague sua promessa, já que havia sido realizada num terreiro de candomblé. Lembremos que, no período da escritura de “O pagador de promessas”, a Igreja praticava o conhecido conservadorismo social. O herói debate-se entre os valores da igreja institucionalizada e as autoridades da civilização moderna.

Em “O pagador de promessas” está presente a luta pelos valores religiosos pelos quais o protagonista se empenha até o âmago da sua existência. A religiosidade arcaica e o sincretismo ingênuo de Zé-do-burro, para quem lansan e Santa Bárbara, o terreiro e a Igreja, tendem a confundir-se, se chocam inevitavelmente com o formalismo dogmático do padre. (ALVES, 2009, p. 143).

Outra crítica presente no livro está relacionada à incapacidade das autoridades que representam o Estado. Podemos perceber isso no episódio em que a polícia transforma um caso de diferença cultural em um caso policial, e é justamente devido a essa ação incorreta da polícia que Zé-do-Burro é morto por uma bala perdida. Então, podemos mais uma vez relacionar esses acontecimentos da história do livro com os valores e ideologias, citados por Candido (2010), que são fatores socioculturais do meio que acabam se refletindo na obra e influenciando-a.

De acordo com Alves (2009, p. 137):

Observa-se na obra dramática de Dias Gomes um processo variado e formas, nem sempre homogêneas no que se refere ao valor e às próprias aspirações artísticas, no entanto, tal obra se distingue, apesar de tudo, pela unidade fundamental. Essa unidade reside no empenho consequente e pertinaz por

valores político-sociais, por valores humanos, preocupação com a realidade local e ao mesmo tempo universal, pela criação de personagens morais, éticos que defendem valores humanos.

O próprio dramaturgo afirma que:

O pagador de promessas não é uma peça anticlerical [...] Zé-do-burro é trucidado não pela Igreja, mas por toda uma organização social, na qual somente o povo das ruas com ele confraterniza ao seu lado se coloca, inicialmente por instinto e finalmente pela conscientização produzida pelo impacto emocional de sua morte. (GOMES, 1998 Apud ALVES, 2009, p. 146).

O livro “O pagador de promessas” foi escrito em 1960, época em que o Brasil vivia os momentos decisivos do processo de industrialização, com a instalação de setores tecnologicamente mais avançados, que exigiam investimentos de grande porte; as migrações internas e a urbanização ganhavam ritmo acelerado. Era um período de otimismo econômico, no qual se acreditava que as coisas dariam certo para que o Brasil se tornasse um país de primeiro mundo. O país seria uma grande nação: esse era o sentimento de nacionalismo invadindo todas as pessoas desse país, entre elas Dias Gomes.

Mesmo com toda essa prosperidade, havia problemas que teriam de ser superados para que o desenvolvimento fosse completo. O Brasil vivia momentos tensos de sua história nos planos social e político. Com a chegada de Jânio Quadros, a situação se agravou ainda mais, já que ele não tomou providências para melhoria das políticas sociais que tanto a população almejava naquele tempo. Para denunciá-los e tentar mostrar que poderia haver sim uma solução efetiva para eles, autores como Dias Gomes buscavam evidenciá-los através da literatura.

Assim, artistas e intelectuais procuraram, através da arte, colaborar para a concretização do otimismo do povo, nos anos sessenta, em um futuro melhor. Em outras palavras, procuraram colaborar para o desencadeamento de uma revolução que extinguisse as desigualdades da sociedade brasileira. (SILVA, 2001, p.123).

É nesse contexto que surge a arte engajada de Dias Gomes, com a importância de conscientizar a sociedade brasileira das situações de precariedade de caráter, como citou Mello e Novais (2010) em seu trabalho. Isso tudo serviu de inspiração para que fosse lançada ao público a obra “O pagador de promessas”, denunciando muitos dos problemas da sociedade que deveriam ser combatidos para que nosso país alcançasse a tão almejada condição de desenvolvido.

Assim, Dias Gomes procurou usar o teatro como forma de denunciar determinados problemas do Brasil e, com isso, despertar certos sentimentos no público. Desse modo, procurou alertar os brasileiros de tais problemas, de uma forma que atingisse os mais diversos públicos, sejam eles pretos ou brancos, homens ou mulheres, analfabetos ou escolarizados, já que a forma de apresentação teatral não depende de que os expectadores tenham ou não adquirido ao longo de sua vida conhecimentos acadêmicos. “A linguagem da peça, [...] faz transpirar a vida popular rica em regionalismos, expandindo-se num diálogo espontâneo e comunicativo, de grande carga géstica e eficácia cênica”, conta-nos Alves (2009, p. 142).

Vemos, portanto, que o meio artístico e intelectual da época, especialmente o de esquerda, do qual fazia parte o dramaturgo Dias Gomes, não ficou indiferente ao contexto político, social e econômico do Brasil e, através da arte, representou esse momento da nossa história, procurando, acima de tudo, colaborar para uma transformação revolucionária da sociedade brasileira. Dias Gomes era um artista e intelectual esquerdista que optou por uma arte nacional, democrática, popular, conscientizadora e revolucionária que visava a contribuir para uma transformação progressista da

sociedade. Ele consegue realizar, na sua obra “O pagador de promessas”, esse propósito de evidenciar os problemas brasileiros através da trama em que se envolvem seus personagens.

5. CONCLUSÃO

O trabalho procurou apresentar algumas críticas à realidade brasileira presentes na obra “O pagador de promessas”, do dramaturgo Dias Gomes. Nosso estudo está filiado a uma pesquisa em desenvolvimento, intitulada “Texto teatral e engajamento social: a realidade retratada em obras de Dias Gomes e Jorge de Andrade”. No entanto, as análises tecidas até o momento já nos permitam construir interpretações que explicitam muitas das críticas empreendidas por Dias Gomes em sua obra.

Visualizamos, na fundamentação teórica, o contexto sócio-histórico e econômico do Brasil nos fins dos anos 1950 e início dos anos 1960; a relação entre literatura e sociedade, as características do texto dramático; informações da vida e obra de Dias Gomes. Esse arcabouço teórico permitiu-nos perceber críticas veiculadas em “O pagador de promessas”, no sentido de denunciar os problemas sociais, éticos e morais da sociedade brasileira da época, como a intolerância da Igreja, a falta de competência das autoridades que representam o Estado, a falta de caráter de alguns tipos da sociedade em contraste com a personalidade virtuosa do herói.

Desse modo, este trabalho nos proporcionou momentos de profunda reflexão sobre um autor e uma obra de grande relevância no contexto da dramaturgia brasileira, assim como de aspectos de nossa história intimamente relacionados à obra e veiculados por ela. Em outras palavras: constitui uma ferramenta para melhor compreensão de nossa cultura e de nossa história, ambas entrelaçadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, L. K. O teatro de Dias Gomes e a tradição do herói trágico. **Revista de literatura, história e memória**: inter-relações entre a literatura e a sociedade, Cascavel, v. 5, n. 6, p. 137-150, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/3134/2470>>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- CANDIDO, A. A literatura e a vida social. In: **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 11ed. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2010. p. 27-50.
- FACINA, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. (Ciências sociais passo-a-passo).
- FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- GOMES, D. **O pagador de promessas**. 54. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- GRAZIOLI, F. T. **Teatro de se ler**: o texto teatral e a formação do leitor. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

GRÉSILLON, A. Nos limites da gênese: da escritura do texto de teatro à encenação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 269-285, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a18.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2011.

MELLO, J. M. C. de; NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, L. M. (org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (História da vida privada no Brasil; 4).

ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Buriti, 1965. p. 15-36.

SILVA, P. R. da. Povo, revolução e Brasil por Dias Gomes (1962-1966). **Cadernos AEL: tempo de ditadura**, Campinas, v. 8, n. 14/15, p. 117-151, 2001. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/86/8>. Acesso em: 5 mar. 2011.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO TECNOLÓGICO COM MEDIAÇÃO DO COMPUTADOR

Arlete Alves de Oliveira¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Boa Vista

profarleteoliveira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é resultado da experiência pioneira, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima- IFRR, quando da aplicação do Edital 15, cujo objetivo consistiu em ministrar, *on line*, 20% da carga horária de três disciplinas – dentre elas, Português Instrumental – nos cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Hospitalar, Turismo e Licenciatura em Educação Física. Isso propiciou aos atores da experiência – professores e acadêmicos – oportunidade singular de mesclar os recursos tecnológicos e os convencionais na produção textual, em especial os textos da redação oficial e empresarial. Dedicou-se, ainda, espaço para o estudo de alguns aspectos linguísticos fundamentais na escrita desses e de outros gêneros, bem como exercícios de leitura. É fato que a interação mediada, hoje, pelo computador traz um interesse pela novidade e/ou desconhecido aos que ainda não lhe têm acesso. Como todo pioneirismo, houve dificuldades a serem transpostas. Mas, avaliou-se como positiva a proposta, haja vista tornar mais significativo um ponto do programa da mencionada disciplina que, normalmente, é trabalhado de forma muito distanciada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Produção Textual, Mediação.

1. INTRODUÇÃO

O pioneirismo e a recompensa

Iniciar uma tarefa grandiosa e assumir o compromisso de concretizá-la é sempre motivador, mas desafiante. Quando se trata da sala de aula, parece isso assumir uma proporção muito maior. Lida-se com a própria expectativa e a do aluno. Foi essa a primeira sensação ao aceitar e dedicar-me ao cumprimento do Edital 15, um programa do IFRR, para oferta de estudo mediada por computador aos alunos de quatro (4) cursos de graduação. 20% da carga horária de Português Instrumental, além de dois outros componentes curriculares deveriam ser ofertados na modalidade *on line*.

O convite para o desafio já se torna motivador. A capacitação para conhecer e trabalhar no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) misturou curiosidade com sobrecarga de trabalho. Foram quarenta (40) horas de curso para capacitação. Mas, quando há paixão pelo que se faz, isso toma um significado grandioso e as dificuldades dissipam-se ou tornam-se instigantes.

O tópico Redação Oficial e Empresarial, normalmente, é ministrado a partir do que normatiza o Manual de Redação da Presidência da República (2002), outros manuais de redação oficial e/ou livros didáticos que dedicam capítulos a esse fim. Ainda assim, com a fluidez de material existente, parece não ser tão interessante quanto àquilo que se pode ter/fazer, utilizando os recursos disponíveis no/pelo computador. Os *sites* e *links*, além da interação, pelos chats favorecem uma aula mais dinâmica para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Quando se considera o público-alvo, pessoas que trabalham e já tiveram experiência com o conteúdo programático, isso ganha um grau de importância ainda maior.

Foram idas semanais dos alunos ao laboratório de informática e atendimento *on line*. Para alguns acadêmicos era a iniciação virtual e a inclusão ao mundo digital. O aproveitamento já se fez notar a partir do momento em que foi anunciado o Projeto em sala de aula. A empolgação, quando se faziam as visitas ao ambiente, e a participação nas atividades deram um parâmetro de como seria o trabalho. Essas respostas motivaram a monitoração e, certamente, ofereceram dados para uma experiência posterior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PROJETO EDITAL 15

As ações sistematizadas para atender o Projeto de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR têm como finalidade atender o Edital 15, de 23 de março de 2010. Seu principal objetivo diz respeito à integração e convergência entre as modalidades de ensino presencial e a distância através da utilização de recursos disponíveis pelas tecnologias da informação. Isso possibilita a transferência de tecnologia da educação na modalidade a distância para o ensino presencial.

Para realizar o Projeto, popularizado como Edital 15, o IFRR aderiu ao Sistema Universidade Aberta do Brasil através do Plano Nacional de Apoio à Formação de Docentes, para atuar na Educação básica e criou um setor responsável pela institucionalização modalidade de ensino no âmbito interno. Numa parceria com a Universidade Federal de Roraima – UFRR – ofereceu e oferece capacitação aos servidores da instituição em Educação a Distância (EAD).

2.1 O tópico selecionado para o trabalho

Selecionou-se do plano de ensino o item Leitura e Produção de Textos da Redação Oficial e Empresarial em razão de se poder contar com uma diversidade de recursos disponíveis *on line* para desenvolver o conteúdo. Vislumbrou-se, também, a possibilidade de interação síncrona e assíncrona por meio de *chats* e fóruns. Isso é inegavelmente mais propício, haja vista a disponibilidade do ambiente virtual.

Mas, quanto a esse aspecto, Lévy (2009) nos alerta de que não se deve enfatizar o impacto das tecnologias. Para ele, elas são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Segundo o autor há uma necessidade de se estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço.

Vistos dessa maneira, os novos instrumentos deveriam servir prioritariamente para valorizar a cultura, as competências, os recursos e os projetos locais, para ajudar as pessoas a participar de coletivos de ajuda mútua, de grupos de aprendizagem cooperativa entre outros. Por outro lado, é fato que o ciberespaço deve ser usado como ferramenta complementar aos processos nos campos da educação e formação profissional (LEVY, 2009A).

Sardinha (2005) ratifica esse pensamento ao nos afirmar que

o computador é uma ferramenta indispensável na vida moderna e também o é na pesquisa da língua Portuguesa. Ao contrário do que muita gente pensa, ele não é uma ferramenta para fazer as coisas mais rápidas, embora às vezes sirva somente para isso (p.29).

Imbuídos do propósito de aproveitarmos as vantagens da ferramenta computador e a oportunidade que o projeto Edital 15 nos ofereceu, pudemos usufruir de atividades que, certamente, teríamos dificuldades de realizar em sala de aula com os recursos convencionais.

2.2 Cursos participantes do projeto Edital 15

1º semestre – 2011

CURSO	Nº de alunos	Nº de alunos	Carga horária no
-------	--------------	--------------	------------------

	Matriculados	Frequentaram	Projeto (20%)*
1. Análise e Desenvolvimento de Sistemas – I módulo	35	33	8 horas/aula
2. Tecnólogo em Turismo I módulo	33	28	12horas/aula
3.Tecnólogo em Gestão Hospitalar – I módulo	35	33	14 horas/aula
4. Licenciatura em Educação Física – III módulo	33	30	12 horas/aula

* 20% da carga horária de Português Instrumental no curso.

3. METODOLOGIA

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO EDITAL 15

Costumeiramente, os programas de Português Instrumental nos cursos de graduação do IFRR priorizam a escrita dos textos acadêmicos, porque visam subsidiar a produção textual e instrumentalizar o acadêmico para o seu desempenho nos demais componentes. Mas também, há a inserção de tópicos relativos à leitura e ao estudo dos aspectos linguísticos concernentes à coesão e coerência, bem como de correção quanto ao aspecto formal. Preservou-se isso na experiência com o trabalho ora em destaque e considerou-se o que nos afirma Almeida (2008), quanto à leitura, no ambiente virtual,

A internet, desde seus primórdios, revelou-se uma fonte aparentemente inesgotável de conhecimentos. Além do acesso aos documentos, em si, a comunidade de usuários, principalmente de informática, bastante coesa e dentro de um grande espírito de solidariedade, colaborava enormemente com os iniciantes (p.89).

Como alguns acadêmicos participantes do Projeto não tinham aproximação com o ambiente virtual, precisaram de ajuda não só dos tutores, mas também de colegas e dos professores. Uma vez familiarizados com isso, passaram a, também, colaborar com os que iniciavam. Considerou-se muito positivo tais resultados, posto que seja isso que se deseja: conhecimento e interação constituam-se de um fato, quando o ensino é mediado pelo computador.

Em relação a isso, buscou-se rever as teorias fundamentadas na visão de Freire (1995), o qual via o diálogo, ou a dialogicidade, como imprescindível na comunicação e na intercomunicação entre sujeitos, pois oferece a possibilidade de conhecer e de conhecer mais. Segundo o autor, “a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos”. (Freire, 1995 p.81).

Mas também, na teoria baktiniana de que o conhecimento é constituído na interação. A linguagem, portanto, media a ação do sujeito sobre o objeto, desempenhando a função mediadora. (BAKHTIN, 1999).

E, por fim, os ensinamentos de Salgado (2002) na preparação de material para ensino a distância. Segundo ela,

“O material para ensino a distância pode adotar um estilo mais coloquial, mas deve ser claro e enxuto, tomando-se grande cuidado para apresentar as informações de modo controlado, articulando-as com atividades e exercícios que devem permear o texto e não ficar soltos no final. É necessário incluir casos e exemplos do cotidiano, de maneira a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e facilitar a incorporação das novas informações aos esquemas mentais alunos e facilitar a incorporação de novas informações aos esquemas mentais preexistentes. As atividades de estudo, bem como os casos e exemplos, devem integrar organicamente o texto, funcionando como recursos de tessitura e não como apêndices dispensáveis. Isso significa que o aluno é levado a raciocinar e refletir com base nos exemplos, casos e atividades de estudo, de tal maneira que esses elementos se tornam essenciais para a compreensão do texto” (p.3).

Essa importância que tem de ser dada à linguagem, tanto na preparação do material como na interação professor/aluno é o que diferencia o resultado a ser obtido. No Projeto, dedicamos um tempo especial na montagem da sala virtual e no que ali será encontrado pelo nosso aluno pesquisador. A participação nas atividades síncronas – com aluno e professor, simultaneamente, no ambiente –, ou quando essa mediação acontece via computador – assíncrona –, só logrará êxito se houver a integração, proposta pela autora acima citada. Algumas críticas ao ensino a distância são resultantes desse distanciamento, que se dá pela ausência do contato humano direto e as deficiências que disso advêm. Mas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) oferecem tantas alternativas, como comunidades virtuais, chats, fóruns, e-mail, entre outros, capazes de manter um interesse e participação do aluno e, também, do professor que um planejamento adequado e empenho dos envolvidos são capazes de tornar significativa a possibilidade de difusão do conhecimento por essa via, hoje, tão necessária.

4. RESULTADOS

Como primeira experiência, o Projeto Edital 15, conforme a avaliação que se fez com os envolvidos – acadêmicos, professores, tutores e coordenadores –, alcançou um resultado positivo. As críticas foram em relação ao espaço dos laboratórios de informática e/ou à dificuldade que alguns alunos ainda têm para desenvolver trabalhos por meio dos recursos tecnológicos ali empregados. No entanto, tudo que foi ressaltado serviu-nos de orientação para a edição e desenvolvimento do trabalho em novas turmas do segundo semestre de 2011, bem como aos novos professores que passaram a fazer parte do Projeto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada experiência que nos permitimos, temos oportunidade de vivenciar situações, conhecer pessoas e dividir angústias e alegrias. Foi assim com as colegas participantes do Projeto que, como eu, acreditaram ser possível concretizar a proposta do Edital 15, iniciado, pelo IFRR, no primeiro semestre de 2011. Tivemos muitos obstáculos a superar, porque a tecnologia não

traz consigo só facilidades. Ela nos impõe desafios, provoca-nos, experimenta-nos, também. Acompanhar os alunos nessa oportunidade a mais de estudo foi, para mim, uma forma de qualificação profissional e um incentivo a buscar mais preparo. Pela avaliação dos alunos, sugestões e críticas, tivemos o retorno e o direcionamento para o novo projeto cujas exigências tornaram-se maiores. São mais professores envolvidos, mais alunos e disciplinas. O trabalho aumentou. Quiçá as respostas sejam melhores agora que já temos um referencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rubens Queiroz. **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (1999). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: pro-Fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9ª. Ed., São Paulo: Hucitec.

BRASIL. **Projeto Edital 15 - Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR**. Boa Vista-Roraima: 2010.

FREIRE. P. (1995). **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Livraria Nova Sede.

LÉVY, Pierre. NEVES, Paulo (trad.). **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. COSTA, Carlos Irineu (trad.). **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SALGADO, Maria U. C. (2002). **Materiais Escritos nos Processos Formativos a Distância**. [Online]. Disponível: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt3a.htm> (acessado em 20/03/2010).

SARDINHA, Tony Berber (org.). **A Língua Portuguesa no Computador**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005

MEMÓRIAS DA SOCIEDADE PENEDENSE: A SOCIEDADE FILARMÔNICA E O DISCURSO DO IMPÉRIO

Maria Alciane Neves¹, Ana Luiza Araújo Porto², Almir Tavares da Silva³, Valdênia Tavares da Silva⁴ e Luiz Carlos Ferreira dos Santos⁵

¹Instituto Federal de Alagoas – Campus Penedo, ²Instituto Federal de Alagoas – Campus Penedo, ³Instituto Federal de Alagoas – Campus Penedo, ⁴Instituto Federal de Alagoas – Campus Penedo, ⁵Instituto Federal de Alagoas – Campus Penedo

¹alciane.neves@ifal.edu.br – ²floresdeluiza@hotmail.com – ³almiraltasi@bol.com.br – ⁴val-denia30@live.com - ⁵carlinhos_ferreira163@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é parte do projeto de pesquisa interdisciplinar intitulado “O Teatro Sete de Setembro: Memórias da Sociedade Penedense no Brasil Imperial”. Esse teatro, localizado em Penedo, Alagoas, representa um importante monumento da sociedade dessa região do baixo São Francisco desde o período do Brasil Império. A história do teatro está intimamente ligada à Sociedade Filarmônica Sete de Setembro, fundada pelo português Manoel Pereira Carvalho Sobrinho. Essa instituição foi uma das principais fomentadoras da cultura na segunda metade do século XIX e início do século XX. Partindo de investigações em fontes primárias, elegemos o arquivo como “espaço privilegiado da memória”, onde é possível perceber que práticas sociais imprimiram os discursos de uma determinada época e como esses discursos se coadunam (ou não) com a conjuntura política, social e econômica vigente. Assim sendo, propomos um resgate inicial da história da Imperial Sociedade Filarmônica a fim de entender o processo de construção da identidade cultural de uma época marcada pela herança colonial e pelo forte apelo do discurso (ação social) do Brasil Império.

Palavras-chave: Imperial Sociedade Filarmônica Sete de Setembro, Penedo, Memória.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui parte do projeto de pesquisa interdisciplinar em andamento “O Teatro Sete de Setembro: Memórias da Sociedade Penedense no Brasil Imperial”. Esse teatro, localizado em Penedo, Alagoas, representa um importante monumento da sociedade penedense desde o período do Brasil Império. A história do teatro está intimamente ligada à Sociedade Filarmônica Sete de Setembro, que teve por fundador o português Manoel Pereira Carvalho Sobrinho, comerciante e, conforme aponta Amorim (2010), um homem com visão voltada para a cultura e disposição para incentivar as artes de uma maneira geral (música, dança e artes cênicas). O sonho mais ambicioso deste homem era a construção de um teatro na cidade. Para tanto, após conseguir um terreno adequado, entrou em contato com o arquiteto italiano, residente em Maceió, Luigi Lucarini. O arquiteto aceitou a missão e fez a planta, gratuitamente, dentro dos moldes dos teatros italianos.

Então, em 1877, deu-se início, no Largo de São Gonçalo Garcia, a construção do teatro, paralisada no ano seguinte por falta de recursos. A partir de então, foi iniciada uma campanha através dos periódicos da época, como o jornal *O Liberal*, de Maceió, com o objetivo de obter apoio governamental para que a obra fosse concluída. Finalmente, na década de 1880, Alagoas passou a ostentar o seu primeiro teatro (ou melhor, o primeiro prédio com este fim), com características neoclássicas, imponência arquitetônica e maior liberdade estilística (Amorim, op. cit.). O Sete de Setembro tornou-se motivo de orgulho para a aristocrática cidade de Penedo e uma demonstração de modernidade em uma cidade com fortes raízes no Brasil Colonial.

Penedo representa um importante referente político, econômico, histórico e cultural na construção não só da historiografia alagoana, como também na construção da História do Estado. No entanto, não há estudos mais acurados que investiguem os diversos discursos que circundam a história do Sete de Setembro e/ou se constroem a partir dele.

As primeiras pesquisas realizadas apontam para a Imperial Sociedade Filarmônica (1865) como uma das principais entidades promotoras da cultura na cidade de Penedo. Além disso, como já referido, é essa instituição, na Pessoa do Sr. Manuel Carvalho Sobrinho, que vai idealizar e dar cabo à construção do Teatro Sete de Setembro.

Partindo das investigações em fontes primárias, elegemos o arquivo como “espaço privilegiado da memória”, onde é possível perceber que práticas sociais imprimiram os discursos de uma determinada época e como esses discursos se coadunam (ou não) com a conjuntura política, social e econômica vigente. Assim sendo, propomos um resgate inicial da história da Imperial Sociedade Filarmônica a fim de entender o processo de construção da identidade cultural de uma época marcada pela herança colonial e pelo forte apelo do discurso do Brasil Império. Quanto ao discurso, seguimos os pressupostos de Fairclough (2001), que compreende o discurso como prática social, ou seja, modo de ação sobre o mundo e a sociedade.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Durante o século XIX, viveu-se no Brasil uma necessidade crescente de se construir uma identidade que fosse chamada de nacional. Para tanto, as pessoas mais instruídas, artistas e intelectuais, sobretudo, buscavam a partir de modelos europeus elementos que pudessem servir a esse projeto. Assim, conforme aponta Sousa (s.d), temos na literatura, durante o Romantismo, Gonçalves Dias e José de Alencar que se aventuravam com a eleição do indígena como herói, símbolo da nação. Mais tarde, o poeta Castro Alves saía em defesa da causa negra, importante elemento formador da nossa identidade. Ainda de acordo com o autor, contribuindo para o afrancesamento dos costumes, tem-se o romance de

folhetim, em que a família burguesa é eivada por moralidades e “bons costumes”, e a figura da mulher surge quase sempre de maneira submissa e idealizada. No que diz respeito à música, sob o viés do erudito, tem-se Carlos Gomes, autor da ópera “O Guarani”, inspirada no romance homônimo de José de Alencar. A prosperidade material e o crescimento dos centros urbanos ensejavam a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Isso corrobora Benedict (1991), em *Comunidades Imaginadas*, quando este afirma que a nação se concebeu na figura política e antropológica de uma comunidade imaginada, construída pelo sentimento comum de uma fraternidade horizontal através da qual se estabeleceram os processos de identificação e singularização necessários ao fomento de uma identidade nacional. No que diz respeito ao Brasil, essa constituição não pode ser vista separada de um contexto histórico que passa pelo processo de colonização, pela territorialização da campanha civilizatória com seus ritos de sacrifício e violência, pela formação de um Estado escravocrata, oligárquico e autoritário e pela formação de uma elite econômica e cultural. Schmidt (2006) vai além. Para a autora, no processo de construção da nacionalidade:

[...] os mitos funcionais da cultura brasileira, a saber: o da não-violência, o da democracia racial e o da índole pacífica de um povo que se reconhece como resultado do cruzamento de raças e de culturas são ficções coletivas que se apresentam como soluções à compreensão de uma realidade histórico-social complexa e contraditória, o que requer uma reflexão sobre os sentidos da colonização em um cenário em que a hegemonia patriarcal de gênero, classe e raça molda um capitalismo periférico cujas formas de funcionamento estruturam os ideogramas da nação.

A partir de então, a autora aponta que é a perspectiva de classe da elite, patriarcal e dominante em suas relações materiais de produção, que formula e ordena as estruturas simbólico-discursivas do funcionamento político-institucional da nação. Assim, ao observar a lógica da organização da sociedade e do Estado durante o Império, como também a constituição do seu processo de hierarquização e centralização, que primava principalmente pela ideia de moralidade pública é possível perceber que as manifestações culturais promovidas especialmente por uma elite centralizadora repetem o discurso de “nação” promovido pela ideologia imperial.

Castanha (s.d) lembra que a sociedade imperial foi marcada pela existência de três mundos: governo (Estado e casa), representado pela “boa sociedade”; o mundo da desordem representado pela população livre e pobre e o mundo do trabalho (escravos). Para manter a hierarquia entre esses mundos e constituir uma sociedade baseada na ordem e civilização, a boa sociedade (grupo hegemônico) via na figura do imperador o responsável pelo estabelecimento de um estado forte e centralizador. Para a difusão dessa ideia, eram necessários colaboradores que levassem o projeto central a todos os pontos do Império. A conquista da hegemonia por parte de uma classe social, ou grupo político se dá, conforme Gramsci (1995, p. 26):

[...] quando a mesma consegue articular os três segmentos fundamentais. O primeiro é um “elemento difuso”, ou “mais distante”, formado por homens comuns, médios, cuja participação se dá pela disciplina e fidelidade, e não pelo espírito criador, não se vinculando diretamente à vida política. O segundo é o “elemento de coesão principal”, ou “mais próximo”. São os que exercem o poder político, sendo dotados de uma força altamente coesiva e centralizadora, constituindo-se no núcleo central, produtor e difusor de idéias e práticas políticas. O terceiro é o “elemento médio”, ou “intermediário”,

capaz de articular os “mais distantes e os mais próximos” colocando-os em contato não só físico, mas moral e intelectual.

A partir daí, podemos compreender as relações de poder no Brasil imperial através das diversas práticas sociais existentes na época. Para Castanha (op. cit.), uma das grandes preocupações no controle das práticas quotidianas, do funcionalismo e da sociedade em geral, dizia respeito à questão da moralidade pública. Pode-se compreender a importância dessa temática ao se levar em conta as disputas pelo controle do poder político, ou seja, na relação Casa e Estado. Assim, o discurso da moralidade ganhou destaque a partir da hegemonia do grupo conservador e do processo de centralização política e administrativa. Dessa forma, toda a ação individual ou coletiva que entrasse em confronto com a autoridade, ou com a ordem estabelecida, era um ato imoral, portanto, considerado uma afronta à Nação merecendo, assim, uma ação enérgica do Estado.

Essa constatação nos leva a pensar a dimensão do discurso constitutiva do social, inspirada em Foucault, quando Fairclough (2001) afirma que ela possui três efeitos: o discurso contribui para a construção das "identidades sociais" e posições de sujeito; o discurso contribui para a construção das relações sociais; e o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

3. METODOLOGIA

Nesta proposta, adotamos a pesquisa em fontes primárias como metodologia. Assim, faz-se necessário ponderar sobre os pressupostos que articulam esse tipo de abordagem. Jacques Derrida, em *Mal de arquivo* (2001), afirma que a origem da palavra arquivo vem de *arkheion*, a morada dos arcontes, portanto, o lugar da lei que estes não só guardavam, mas interpretavam. Assim sendo, os documentos *não são guardados e classificados no arquivo senão em virtude de uma topologia privilegiada*, decidida politicamente por quem detém a autoridade (2001, p. 13). O arquivo, espaço de unificação, identificação e classificação, não existiria sem essa função "arcôntica", que não é só "topo-nomológica", mas se alega o "poder de consignação". Aí reside o mal dos arquivos: sendo homogeneizados, com a documentação vista em termos de matéria bruta, tornam-se excludentes e repressivos, manipulando a memória e limitando a interpretação dos vestígios que apresentam. Os arquivos podem ser dissimulados, destruídos, interditados, desviados, facilitando o exercício de poder sobre os documentos, e nem sempre lhes facultando o acesso.

Michel Foucault, em *Arqueologia do saber* (1997), sob a perspectiva do discurso, assevera que o arquivo não é o que se retira a poeira dos significados, permitindo o ressurgimento de documentos, mas é um modo de atualidade do enunciado, um sistema de seu funcionamento. O arquivo é um sistema de enunciados, porém, não é descritível em sua totalidade, somente em fragmentos, regiões e níveis, pois o tempo que dele nos separa acaba por elucidar a alteridade, o distanciamento e a diferença.

Diferentemente de Simônides¹, o fundador da arte da memória - segundo a qual seria possível colocar as lembranças em lugares exatos e tirá-las de lá quando necessário - e dos aedos e rapsodos da

¹ Conta a lenda que o poeta grego Simônides foi convidado pelo rei Céos a fazer um poema em sua homenagem. O poeta dividiu o poema em duas partes: na primeira, louvava o rei; na segunda, os deuses Castor e Polux (divindades protetoras dos marinheiros e viajantes). Num banquete oferecido pelo rei, Simônides leu o poema, depois pediu pagamento por ele. Como resposta, o rei disse-lhe que pagaria apenas metade e que a outra parte, o poeta fosse cobrar aos deuses Castor e Polux. Pouco depois, um mensageiro aproximou-se de Simônides dizendo-lhe que dois jovens o procuravam do lado de fora do palácio. Ao sair para encontrá-los, não viu ninguém. Enquanto estava no jardim, o palácio desabou e todos morreram. Castor e Polux, os dois jovens que fizeram

Antiga Grécia, que se diziam capazes de rememorar fidedignamente o passado - o estudo em fontes primárias exige materialidades sobre as quais o pesquisador se debruça a fim de construir significações diversas.

No sentido de voltar o olhar sobre a cidade de Penedo, numa perspectiva a contrapelo, nossa leitura sobre o Teatro Sete de Setembro parte da investigação das fontes primárias encontradas na Casa do Penedo, no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas e no Arquivo Público de Alagoas.

4. CARVALHO SOBRINHO E A IMPERIAL SOCIEDADE FILARMÔNICA SETE DE SETEMBRO

Em 1864, o jovem português Manuel Pereira Carvalho Sobrinho desembarcou na cidade de Penedo, ou à época “Capital do Baixo São Francisco” dada a sua importância econômica. O viajante contava então com 25 anos e vinha a negócios de seu tio, Sr. Manuel Pereira de Carvalho, chefe de importante estabelecimento comercial da capital baiana, onde ainda muito jovem se estabelecera e conquistara boa situação financeira, graças a sua inteligência e conhecimentos contábeis.

Segundo Santa Rita (1965, p. 15), no último quartel do século XIX, a cidade de Penedo tinha uma população de aproximadamente dez mil habitantes, apresentava um comércio bastante desenvolvido, “onde pontificava a colônia luzitana (sic), de tradições conservadoras, movimentava enormes capitais criadores de riquezas responsáveis pelo padrão de vida que a cidade desfrutou”. Ainda segundo o autor, seu porto apresentava extraordinário tráfego, numa média de dez entradas de vapores por mês, inclusive barcas européias.

O jovem português se encantou pela cidade e pelas moças “bonitas e casaduras” que ali habitavam. Contrariando o costume - àquela época os viajantes (ou cometas) não queriam compromisso - Carvalho Sobrinho apaixonou-se por uma nativa com quem, mais tarde, mesmo contrariando a vontade do tio, veio a casar-se. Um ano depois, enviuvou. Mesmo assim, continuou vivendo em Penedo. Depois, contraiu segundas núpcias, agora com a D. Ana Joaquina Pinheiro, filha do Cel. Francisco Antônio Fernandes. Não se sabe o nome da primeira esposa, provavelmente, seria alguém de origem humilde. Fazendo parte da “boa sociedade”, em pouco tempo Carvalho Sobrinho fundaria a tipografia “Luzo-Brasileira”.

Penedo já cultivava o gosto pela música, ou arte de “Euterpe” como costumavam referir e essa arte era basicamente ligada à religiosidade. Além da música, a sociedade tolerava “Talia” (musa da comédia) como era chamada a arte de interpretar, e desprezava “Terpsicore” (musa da dança). A igreja usava, muitas vezes, o argumento de Santo Ambrósio quando este alertava que “a dança era uma excitação das paixões vergonhosas”. Tratava-se, na verdade, da prática do controle do corpo e do princípio da “moralidade” que preza pelo domínio das paixões e a domesticação feminina. Santa Rita (op. cit.) ilustra uma passagem muito interessante dos costumes de então: Foi realizado em 1831 um baile para receber o presidente da província de Alagoas Dr. Manoel Lobo de Miranda Henriques.

Simônides sair do palácio, salvando o poeta, pagaram o poema. As famílias dos demais convidados desesperaram-se porque não conseguiam reconhecer seus mortos. Simônides, porém, lembrava dos lugares e das roupas de cada um e pôde ajudar na identificação dos mortos.

Chegando ao baile, o presidente encontrou duas alas: a da direita, homens vestidos de preto; a da esquerda, moços vestidos de branco com fita azul-clara no braço esquerdo. Perguntando se estes rapazes pertenciam a alguma agremiação especial, informaram-no que não, que aqueles jovens vestidos de branco seriam as damas do baile.

Em 1865, com o objetivo de fomentar o gosto pela arte (música e dança), o jovem português Carvalho Sobrinho fundou a Sociedade Filarmônica Sete de Setembro, numa clara alusão à independência do Brasil e ao espírito de nacionalidade. Em 1877, houve uma grande seca e muita miséria se espalhou pelo país. Nessa ocasião, a Sociedade Filarmônica prestou-se também às ações de cunho filantrópico, ajudando os flagelados da seca, inclusive do Rio de Janeiro. Diante de tal empenho, o Imperador, em 30 de outubro, concedeu à Filarmônica o título de Imperial. Em agradecimento, ao Imperador foi conferido o título de sócio protetor. Evidentemente, seria muito importante para o projeto político do Império ter seu nome associado à filantropia. Além disso, segundo Eagleton (1997, p. 108), para um grupo se manter em posição hegemônica, é necessário estabelecer liderança moral, política e intelectual na vida social, por meio da difusão de uma visão de mundo particular pelo tecido da sociedade como um todo, igualando, assim, o próprio interesse de um grupo em aliança com o da sociedade em geral.”

Os trabalhos de Carvalho Sobrinho não cessam por aí, ainda a frente da Sociedade Filarmônica idealiza a construção de um teatro:

Nossa gente – pensaria Carvalho Sobrinho – fartara-se de ser paulificada com a cantilena dos fandangos, reisados e outras velharias enfadonhas, sem haver um meio de atenuar a pasmeira reinante. Além de educar o povo, o teatro traria à terra uma distração diferente mais consentânea com a sua civilização” (Santa Rita, 1965, p. 27)

Gostaria de destacar certo desprezo pelas manifestações folclóricas em favor de uma arte considerada por ele mais “civilizada”, erudita, além da visão do teatro como espaço para “educar”. Preocupado com a cultura letrada, Carvalho Sobrinho, em 30 de outubro de 1878, fundou a Biblioteca e Salão de Leitura da Imperial Sociedade, que tinha uma coleção de mais de 500 obras.

Deu-se início então a busca pelo terreno para a construção do teatro. Com a posse do terreno, surgiu uma outra etapa a ser cumprida, a planta do teatro. Por não ter em Penedo ninguém capaz de traçar a planta nos moldes desejados, Carvalho Sobrinho, conforme já referido anteriormente, procurou o arquiteto Luiz Lucarini, residente em Maceió, que se dispôs a executar o projeto gratuitamente. Agradecida, a Filarmônica ofereceu ao arquiteto o título de sócio honorário, conforme Santa Rita (op. cit., p. 43): “[...] não como remuneração ao seu trabalho, que vale muito mais, mas como prova de apreço que damos a seu plano e para gloriarmos de entre os nossos consórcios contamos mais um perfeito cavalheiro, amante do progresso, da civilização e da instrução.” Aqui, mais uma vez percebemos o quanto o discurso desse grupo social coaduna-se ao do Império.

Mais adiante, o barão de Penedo, Dr. Francisco Inácio Moreira de Carvalho, numa carta de doação para a construção do teatro, corrobora esse discurso: “Associando-me de bom grado aos desejos dessa sociedade, que além dos fins especiais de sua instituição tem prestado tão relevantes serviços ao culto Divino, aos desvalidos e à instrução pública.” (Santa Rita, op. cit., p. 47).

Após muitos problemas com a construção do prédio do teatro, finalmente em 7 de setembro de 1884, é inaugurado o Teatro Sete de Setembro, palco de muitas manifestações culturais. Por essa época, a Filarmônica alcançara o apogeu, reunindo em seu quadro social o que Santa Rita (op. cit.) chamou de “a melhor sociedade do tempo. Granjeara um prestígio nunca ultrapassado. Seus bailes, elegantes e seletos, ficaram na tradição”. Outro destaque importante é o fato de apesar de a Sociedade Filarmônica

tanto prestigiar e difundir a arte dramática em Penedo, nunca teve um grupo de amadores, limitando-se a cultivar a música e a dança.

Nos fins do século XIX e início do século XX, temos momentos que serão definitivos para os rumos da Sociedade: Proclamação da República e morte do Sr. Manuel Carvalho Sobrinho. Segundo Santa Rita (op. cit., p.87): “a grande verdade é que a Imperial Sociedade, que tanto pugnou pelo ‘desenvolvimento moral, intelectual e material da cidade’, pouco a pouco ia morrendo na inanição, à sombra do nobilitante título, sitiada no casarão onde conhecera tantas vitórias.” Em outras palavras, com o Fim do Império, não havia mais razão de ser da Imperial Sociedade Filarmônica Sete de setembro, nem do discurso liberal sustentado por ela.

No início do século XX, Penedo assiste a mudanças intensas sofridas por essa instituição. Agora, a luta se trava pela sobrevivência, o teatro passa a ser alugado por companhias de cinema, que acaba respondendo pelo desprestígio do teatro e de sua “aura” aristocrática. Mais tarde, a Sociedade Filarmônica para atender o público começa a promover agremiações de futebol. Assim, “para sobreviver, popularizara-se” (Santa Rita, op. cit., p. 85).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa ainda são bastante incipientes, entretanto já é possível vislumbrar algumas práticas sociais presentes na Penedo do Brasil Imperial como o uso da arte com a função de instruir, de educar, o uso do discurso, compreendido como uma forma de ação social, coadunado à conjuntura política da época que criava a imagem do progresso e da civilização como importante elemento da construção identitária nacional.

Além disso, é importante destacar o papel desenvolvido pela Imperial Sociedade Filarmônica no fomento à cultura durante décadas, partindo da música e da dança ao teatro. Nesse trabalho, buscamos apenas traçar um breve histórico da sua atuação na sociedade penedense. Ainda há muito o que se pensar e se discutir sobre a constituição e a inserção da Filarmônica na “capital do baixo São Francisco”. Aqui não tivemos a possibilidade, por exemplo, de explorar os estatutos, que tipo de eventos era promovido, que peças foram apresentadas, que músicas e que danças eram cultivadas por essa instituição. Finalmente, é possível concluir que a história da Sociedade Filarmônica constitui um importante elemento da memória cultural penedense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Vania Lúcia Barreiro. **Luigi Lucarini (Vida e Obra)**. Maceió, GRAFMARQUES, 2010.

BENEDICT, Andersen. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo**. Lisboa: Ed. 70, 1991.

CASTANHA, André Paulo. **Pedagogia da Moralidade: a ordem civilizatória imperial**. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_014.html. Acesso em 19 de setembro de 2011.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução de Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Unesp; Boitempo, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad. Liz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Refutações ao feminismo: (des) compassos da cultura letrada brasileira. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 14, n. 3, Florianópolis, set/dez, 2006.

SANTA RITA, Carlos. Uma sociedade chamada "Imperial". **História. Caderno XXVII**. Maceió-Alagoas, Departamento Estadual de Cultura, 1965.

SOUZA, Rainer. **As artes no Brasil Imperial**. Disponível em <http://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/as-artes-no-brasil-imperial.htm>. Acesso em 18 de setembro de 2011.

NOTAS DE PROTESTO EM CANÇÕES DE CAETANO VELOSO

M. J. Barbosa¹, B. F. de Sousa² e E. G. Leite³

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros, ²Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros e ³Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros
mariojorgebarbosa@hotmail.com - bruno_albinof@hotmail.com - evandro.leite@ifrn.edu.br

RESUMO

Este trabalho tematiza a música popular do Brasil no contexto da ditadura militar. O objeto de estudo são canções de protesto que denunciaram os problemas relacionados à repressão da ditadura. Para tanto, foi selecionado um artista, Caetano Veloso, que por meio de suas composições contrariou a forma de governar dos militares. O objetivo geral é analisar canções desse artista como manifestações artísticas e instrumento de protesto no contexto histórico do período da ditadura militar brasileira. Como fundamentação teórica do trabalho, recorreremos a Costa (2002), acerca da caracterização do gênero canção; Fausto (2001), sobre o contexto histórico referente à ditadura militar brasileira; Candido (2010) e Facina (2004), quanto à relação entre literatura e sociedade; e Veloso (2007) e Wisnik (2005), sobre aspectos da produção artística de Caetano Veloso. Para a realização da análise, foram selecionadas duas canções: “É proibido proibir” (1968) e “Podres poderes” (1984), as quais são submetidas a uma análise de cunho qualitativo e interpretativista. O critério seguido para escolha das mesmas foi terem sido compostas no período da ditadura militar, que durou de 1964 a 1985, e abordarem aspectos relacionados à repressão. “É proibido proibir” reivindica liberdade, o que se manifesta no próprio título, identificada com os anseios de mudança e o repúdio às proibições em voga no Brasil e em outros contextos – como o movimento de maio de 1968 na França. “Podres poderes”, num momento já de abertura política, critica os poderes instituídos e evidencia um grande questionamento, solicitando reflexão e tomada de consciência e de posição do povo quanto aos rumos do país. Portanto, as canções evidenciam forte teor revolucionário, de revolta e crítica quanto aos poderes instituídos e ao cerceamento da liberdade de pensamento e de expressão, configurando-se, assim, como manifestações artísticas e instrumentos de protesto no contexto da ditadura militar.

Palavras-chave: Canção de protesto, Caetano Veloso, Ditadura Militar.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema notas de protesto em canções de Caetano Veloso no período da ditadura militar. Naquele período, a música popular serviu como espécie de porta-voz da população, meio pelo qual eram denunciados problemas sociais da realidade nacional. Essa prática não era bem vista pelos militares que estavam no poder do país, que tomaram como providência a censura de canções consideradas inadequadas e da oposição. Dessa forma, o presente trabalho procura evidenciar algumas dessas críticas presentes em canções de Caetano Veloso, de modo a trabalhar questões que perpassam nossa cultura e nossa história, a partir da relação que existe entre ambas.

Nesse sentido, temos como objetivo analisar as canções de Caetano Veloso como manifestação artística e instrumento de protesto durante o período da ditadura militar. Para tanto, selecionamos duas canções representativas quanto à temática de protesto: “É proibido proibir” e “Podres Poderes”, as quais serão analisadas adotando-se uma abordagem qualitativa, por meio da interpretação dos sentidos que constroem. A respeito do gênero canção, Costa (2002, p.108) diz que ele “[...] é híbrido e apresenta caráter intersemiótico, pois ele surge da combinação entre dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”.

Como fundamentação teoria do trabalho, recorreremos a estudos que abordam o contexto histórico relativo à ditadura militar brasileira, notadamente no tocante às medidas de repressão e censura promovidas pelos governos militares, com base em Fausto (2001); a reflexões sobre a relação entre a arte, e mais especificamente a literatura, e a sociedade, a partir de Candido (2010) e Facina (2004); a características da produção artística de Caetano Veloso, evidenciadas em Veloso (2007) e Wisnik (2005). Esses autores fornecem as bases para as análises a serem tecidas e oferecem as categorias para isso: trata-se dos fatores socioculturais apresentados por Candido (2010) como manifestações das influências que a obra recebe do meio social: estrutura social, valores e ideologias e técnicas de comunicação.

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, na fundamentação teórica, abordamos o momento histórico da ditadura e suas medidas de repressão, a produção de Caetano Veloso nesse contexto e a relação entre literatura e sociedade; em seguida, expomos a metodologia do trabalho, mostrando as técnicas e os procedimentos de análise dos dados; posteriormente, elaboramos a análise das duas canções selecionadas; por fim, segue a conclusão, em que estabelecemos uma comparação entre as duas canções e retomamos os principais pontos do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ditadura: Repressão, Clamor por Direitos à Liberdade e Arte Engajada

A ditadura militar resultou de a cúpula das forças armadas ter assumido de forma direta o poder e muitas funções do governo. Esse período teve duração de 1964 a 1985 e foi caracterizado pela repressão que o governo impôs a todos aqueles que demonstrassem oposição aos ideais da ditadura. O regime eliminou as liberdades individuais e criou um código de processos penais que permitiu ao exército e à polícia militar encarcerar pessoas consideradas suspeitas de cometerem crimes contra o Estado.

O governo criou atos institucionais, desencadeou perseguições aos adversários do regime, cassou mandatos de alguns políticos, prendeu e torturou os opositores. Invadiu e incendiou a sede da UNE no Rio de Janeiro, e o órgão passou a atuar na clandestinidade. A sede de Brasília também foi

considerada subversiva pelos militares e sofreu também uma invasão. Nas cidades, houve intervenção em muitos sindicatos e federações de trabalhadores e a prisão de dirigentes sindicais.

Os estudantes, alguns setores representativos da Igreja e da classe média do Rio de Janeiro mobilizaram-se, promovendo o que seria o maior protesto dessas forças que se empenharam na luta de democratização: a chamada passeata dos 100 mil, realizada em 25 de junho de 1968. Ao mesmo tempo ocorreram duas greves operárias agressivas – as de Contagem, perto de Belo Horizonte, e de Osasco, na grande São Paulo. Sem obter resultados satisfatórios com essas revoltas, surgiram os grupos de luta armada.

Revoltados com tantas injustiças e perseguições, alguns artistas aderiram à arte engajada, utilizando suas obras como meio de denúncia e de se combater a injustiça. Caetano Veloso é um exemplo de artista engajado, pois ele denunciou e criticou de forma direta e/ou indireta os problemas sociais e até o próprio regime militar em suas obras e ideias.

A fase que vai de 1964 à 1967 foi o auge das canções engajadas no mercado e o período em que os artistas procuraram novos referenciais para suas expressões. As canções engajadas foram ganhando espaço nas comunidades e nas sociedades e cresceu de tal forma que, por volta do ano de 1969, o governo do regime, ao sentir-se ameaçado, reagiu com a criação de atos institucionais, com destaque para o AI-5, que promoveu a cassação de mandatos, a perda de direitos políticos de pessoas consideradas ofensivas pelo regime, demissões no funcionalismo, recrudescer a censura aos meios de comunicação e oficializou a tortura. Através do AI-13, a junta criou a pena de banimento do território nacional, aplicável a todo brasileiro que se tornasse inconveniente, nocivo ou perigoso à segurança nacional. Estabeleceu-se também pelo AI-14 a pena de morte para os casos de “guerra externa, psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva”. “A pena de morte nunca foi aplicada formalmente, preferindo-se a ela as execuções sumárias ou no corredor das torturas [...]. Muitos artistas foram banidos e punidos por expressarem suas opiniões e críticas em suas obras” (FAUSTO, 2001, p. 481).

Devido à repressão à liberdade de expressão e pensamento, alguns artistas mudaram suas formas de produção, criando textos mais complexos, com críticas ocultas, palavras com sentido ambíguo e outros recursos poéticos, a fim de “driblar” a censura e veicular críticas contra o regime. Essas mudanças tornaram os órgãos de censura paranoicos, fazendo com que eles ficassem com a impressão que tudo era uma crítica ou uma desobediência às leis, e por esse motivo eles passaram a perseguir estudantes e artistas e a vigiar os espaços públicos.

Durante décadas, o país viveu um regime militar, que marcou a nação, seu povo e suas instituições. Foram anos de confronto entre forças políticas e sociais. Neste conflito, ambos os lados utilizaram todos os seus recursos: censura, terrorismo, tortura e guerrilha e também a arte em algumas situações. Somente em 1985, quando um civil, Tancredo Neves, foi eleito presidente, o Brasil pôs fim ao período ditatorial, retornando ao regime democrático.

2.2 Caetano Veloso: Vida e Obra

Nesse contexto de repressão e censura, muitos artistas destacaram-se por sua arte engajada e foram até perseguidos por isso. É o caso de Caetano Veloso, estudado neste trabalho.

Caetano Emanuel Vianna Telles Veloso nasceu no dia 7 de agosto de 1942, na Bahia, filho de José Telles Veloso e Claudionor Vianna Telles Veloso. É um grande artista brasileiro, compositor de canções inovadoras, com muita carga ideológica e marcadas pela inovação e intelectualidade.

Iniciou sua carreira profissional no ano de 1965 com o compacto "Cavaleiro e Samba em Paz", enquanto acompanhava a irmã mais nova (Maria Bethânia) em suas apresentações nacionais do

espetáculo "Opinião", no Rio de Janeiro. A partir daí passou a ter um contato íntimo com algumas grandes personalidades do mundo artístico daquela época, como por exemplo, Gilberto Gil, Gal Costa e Tom Zé. Ainda na década de 60, Caetano participou dos festivais de música popular da rede Record e compôs trilhas de filmes.

No ano de 1968, Caetano liderou o tropicalismo, um movimento inovador influenciado pela cultura pop. Também conhecido como Tropicália, esse movimento sincretizou a mistura de estilos musicais, como por exemplo, rock, bossa nova, samba, bolero e outros (Cf. WISNIK, 2005). As letras das músicas possuíam um tom poético, com críticas sociais e com temas do dia a dia, porém com uma forma inovadora. Além de renovar o estilo musical, o tropicalismo renovou os modos de se apresentar e criar música no Brasil.

Ainda no ano 1968, Caetano, com seu caráter revolucionário e personalidade crítica, enfrentou os princípios do regime militar compondo o hino "É proibido proibir", que foi desclassificado e vaiado durante o terceiro festival internacional da canção. Após demonstrar sua posição política contestadora em suas composições, o regime militar passou a considerá-lo inimigo, confundindo-o com militante de esquerda. Devido a essas críticas, Caetano foi preso e posteriormente exilado do país.

Durante esse tempo de exílio Caetano refletiu bastante sobre sua vida e saudades, compôs um CD com canções tristes e renovou novamente seu estilo musical. Em 1969, retornou para o Brasil renovado e mais tarde lançou um disco. Com o passar do tempo Caetano foi mudando seu estilo musical devido a influências que surgiam e novas tendências musicais, ganhando assim um estilo camaleônico (WISNIK, 2005), capaz de renovar seus estilos musicais e acordes a todo tempo.

2.3 Arte Relacionada à Sociedade

Compreender o contexto histórico em que está inserido o artista é importante porque nos fornece elementos para entender melhor as críticas presentes nas canções, já que existe uma relação muito estreita entre a arte e a sociedade. Nos dias atuais, dizer que a literatura e as artes de modo geral refletem a sociedade é algo considerado óbvio, mas houve um tempo em que essa ideologia foi considerada inovadora.

Desde o século XIX, um debate marcou o campo artístico: de um lado ficaram os que defendem a "arte pela arte"; do outro, os que defendem a ideia de que a arte e a literatura devem ser atividades politicamente engajadas. Os que defendem a "arte pela arte" acreditam que a principal tarefa dos artistas e intelectuais é produzir obras que não envolvam assuntos públicos e configurem-se no âmbito de sua competência específica: a arte. Já os que defendem o engajamento acreditam que artistas e intelectuais têm a responsabilidade de assumir compromissos em relação à coletividade; ou seja, para o escritor engajado, a obra literária não é uma "finalidade sem fim", mas sim um meio de se combater a injustiça, denunciando e criticando problemas sociais em suas obras.

De acordo com Facina, (2004, p.10) "toda criação literária é um produto histórico, produzido numa sociedade específica, por um indivíduo inserido nela através de múltiplos pertencimentos", ou seja, a obra sofre influências do meio onde é produzida, pois quem a produz está situado nesse meio e também é manipulado por ele. Portanto, por mais que o artista se recuse a utilizar suas obras como meio de expressão da sociedade, ele sempre o acaba fazendo, pois ele é influenciado e suas obras também.

Para Facina (2004, p. 43-44), existem duas maneiras de se trabalhar a relação entre literatura e sociedade, mas nesse trabalho utilizaremos apenas uma, sendo ela:

"[...] fazer da própria criação literária o objeto de investigação como, por exemplo, o estudo de movimentos literários, a análise de instituições de

literatos (como as academias de letras), a histórias de obras específicas (sua produção e/ou recepção), a investigação de redes de escritores, o estudo da trajetória de um determinado autor e suas obras, de temas específicos em um ou mais autores”.

Nosso estudo, portanto, toma a criação artística como objeto de estudo e busca identificar as influencias do meio social sobre ela. A esse respeito, Candido (2010) identifica os elementos que materializam, na obra as influências do meio. São eles: estrutura social, valores e ideologias e técnicas de comunicação. Segundo Candido (2010, p. 40), “[...] os valores e ideologias contribuem para o conteúdo, enquanto as modalidades de comunicação influenciam mais na forma”. Já a estrutura social reflete-se no autor.

Portanto, fica claro que a literatura e as demais artes, enquanto formas de comunicação humana inseridas num ambiente social, possui relações com a sociedade. Candido (2010), por sua vez, mostra como se dá essa relação, ao delinear os fatores socioculturais que se presentificam na obra literária, os quais serão utilizados na análise das canções de Caetano Veloso.

3. METODOLOGIA

O principal objeto de estudo dessa pesquisa são as canções de protesto compostas no período da ditadura militar e que abordam a temática da repressão naquela época.

Para a presente análise definimos um cantor representante da temática e da resistência à ditadura e que usou suas composições para denunciar e protestar contra a mesma: Caetano Veloso. Dele foram selecionadas duas canções: “Podres poderes” e “É proibido proibir”. Para a seleção dessas canções, seguimos critérios como: terem sido compostas no período da ditadura militar, estarem relacionadas à repressão da ditadura militar no Brasil e terem servido como ferramentas de protesto.

Após a seleção das composições, buscamos identificar elementos que as mostrem, num estudo de base qualitativa e interpretativista, como verdadeiras manifestações artísticas e instrumentos de protesto, valendo-nos das seguintes categorias de análise: a estrutura social, os valores e ideologias e as técnicas de comunicação.

Na análise a seguir são seguidos alguns procedimentos: primeiramente as canções foram expostas, em seguida apresentamos elementos sobre as mesmas, estabelecendo relações com os fatores socioculturais.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Tendo realizado a seleção das composições de Caetano Veloso que veiculam temáticas de crítica e protesto contra a ditadura militar, iremos agora estudar as canções, buscando estabelecer relações entre elas e o contexto histórico da época; expor na construção estética das mesmas as vozes de protesto; e apresentar dados que compreendem a visão revolucionária do artista na época.

Eis a primeira canção:

É proibido proibir

*A mãe da virgem diz que não
E o anúncio da televisão
E estava escrito no portão
E o maestro ergueu o dedo
E além da porta há o porteiro, sim
Eu digo não
Eu digo não ao não
Eu digo
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir*

*Me dê um beijo, meu amor
Eles estão nos esperando
Os automóveis ardem em chamas
Derrubar as prateleiras
As estantes, as estátuas
As vidraças, louças, livros, sim
Eu digo sim
Eu digo não ao não
Eu digo
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir.*

Gravada em 1968 por Caetano com acompanhamento da banda Os Mutantes, “É proibido proibir” foi uma das composições mais polêmicas desse artista. A mesma foi recebida com vaias no Festival Internacional da Canção e, como Caetano não conseguiu fazer sua apresentação por completo, trocou o canto por esse discurso: “Essa é a juventude que diz que quer tomar o poder? Se vocês forem em política como são em estética, estamos fritos” (VELOSO, 1997, p. 211)

“É proibido proibir” foi um marco de coragem, pois nessa composição Caetano foi coerente e direto com suas críticas em relação à forma de governar dos militares que estavam no poder. Nessa composição, o artista utiliza bastante de ironias e de ideologias importadas de outros países e grupos revolucionários.

A inspiração maior para essa canção foi a revolução francesa de maio de 1968, realizada por jovens com princípios de rebeldia nos protestos contra o conservadorismo e na luta pela liberdade. Eles pregavam o igualitarismo, o liberalismo e a sensualidade, ou seja, aderiram a um novo modo de vida. Os ideais dessa revolução espalharam-se pelo mundo e motivaram os jovens no Brasil, inclusive Caetano, que, baseado nos mesmos, compôs essa canção a que deu como título o lema paradoxal da revolução: “É proibido proibir”.

No ano de 1968, Caetano liderou o movimento chamado de tropicalismo, que foi um movimento cultural que tinha objetivo comportamental. Esse movimento acabou renovando a música brasileira devido à mistura de manifestações culturais com inovações estéticas radicais das canções. Além de renovar o estilo musical, o tropicalismo renovou os modos de se apresentar e criar música no Brasil. Na construção estética dessa composição, podemos perceber que pelos acordes era uma música de estilo juvenil, ou seja, um estilo inovador na época e parecido com o *rock*. Isso mostra que Caetano sofria influência da cultura de massa no cotidiano da sociedade da época e a letra da composição nos permite uma leitura ampla e interpretativa do que foi vivenciado e reivindicado pelos cidadãos considerados “da esquerda”.

Nessa composição, Caetano demonstra através de um eu lírico de espírito revolucionário, como os jovens estavam reagindo em relação à ditadura do Brasil e a qualquer forma de repressão em todo o mundo. Esse eu lírico exclama a todo tempo que “É proibido proibir” e repete essa frase várias vezes, enfatizando sua ideia. Ele proclama uma revolta da qual todos devem participar para assim libertar o Brasil do regime e o mundo da opressão.

A segunda canção, também igualmente crítica em relação à realidade brasileira, segue abaixo:

Podres poderes

Enquanto os homens exercem seus podres poderes

Motos e fuscas avançam os sinais vermelhos

E perdem os verdes

Somos uns boçais

Queria querer gritar setecentas mil vezes

Como são lindos, como são lindos os burgueses

E os japoneses

Mas tudo é muito mais

Será que nunca faremos senão confirmar

A incompetência da América católica

Que sempre precisará de ridículos tiranos?

*Será, será que será que será que será
Será que essa minha estúpida retórica
Terá que soar, terá que se ouvir
Por mais zil anos?*

*Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Índios e padres e bichas, negros e mulheres
E adolescentes fazem o carnaval*

*Queria querer cantar afinado com eles
Silenciar em respeito ao seu transe, num êxtase
Ser indecente
Mas tudo é muito mau*

*Ou então cada paisano e cada capataz
Com sua burrice fará jorrar sangue demais
Nos pantanais, nas cidades, caatingas
E nos Gerais?*

*Será que apenas os hermetismos pascoais
Os tons, os mil tons, seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão dessas trevas
E nada mais?*

*Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
São tantas vezes gestos naturais*

*Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
Daqueles que velam pela alegria do mundo
Indo mais fundo
Tins e bens e tais*

A composição “Podres Poderes” possui em seu conteúdo as críticas de Caetano Veloso contra os erros causados pela má administração do governo e a falta de revolta do povo. Na letra, Caetano cita nome por nome todos aqueles que estão preocupados somente no bem próprio, como por exemplo, os burgueses, tiranos, japoneses e outros. Essa composição leva o ouvinte a pensar em tudo o que acontece de errado no mundo, principalmente no nosso país, e questionar se não há ninguém para fazer as coisas mudarem.

A música, por veicular crítica e o pessimismo da época, identificou-se com um grande público. Nessa composição, ele exagera em ironias e em hipérboles, por exemplo: “Queria querer gritar setecentas mil vezes / Como são lindos, como são lindos os burgueses / E os japoneses”. No decorrer da canção, encontramos uma série de questões levantadas pelo eu lírico, levando o ouvinte a fazer uma reflexão sobre o que está sendo vivenciado. Isso mostra que ele estava tentando fazer as pessoas se conscientizarem e se mover por direitos.

Caetano retrata em cada um dos versos a visão social da época e mostra que a população estava cômoda em relação à censura, à crise econômica que se agravava a cada dia, gerando problemas econômicos e também sociais como o desemprego e inflação alta. Como por exemplo, quando o artista diz: “Enquanto os homens exercem seus podres poderes / Índios e padres e bichas, negros e mulheres E adolescentes / Fazem o Carnaval”.

O eu lírico ainda afirma na composição, que até queria, mas não consegue se conformar com a realidade que está sendo vivenciada na época, como por exemplo, quando ele diz : “morrer e matar de fome, de raiva e de sede / são tantas vezes gestos naturais”.

No decorrer de sua composição não há apenas ironia e melancolia em suas palavras. A última estrofe é aberta e pode ser vista como uma esperança no futuro quando Caetano diz: “Eu quero aproximar meu cantar vagabundo / Daqueles que velam pela alegria do mundo Indo mais fundo / Tins e bens e tais”.

Enfim, Caetano tenta, por meio dessa composição, sensibilizar e motivar as pessoas a lutarem por direitos, como por exemplo, o de se expressar e até mesmo o de viver. Essa música demonstra o tom revolucionário do artista que está revoltado com tantas injustiças cometidas pelo governo da época.

5. CONCLUSÃO

Após realizarmos as análises das canções “É proibido proibir” e “Podres poderes”, podemos afirmar que Caetano Veloso expõe sua revolta com o regime militar e sua ira contra o conservadorismo. Mostra sua persistência na luta pela liberdade e pelo igualitarismo. Podemos perceber que ele importou muito das ideologias do mundo, como por exemplo, a revolução francesa que inspirou o título da canção “É proibido proibir”.

Na construção estética das composições, percebemos que elas eram destinadas aos jovens e a todos que lutavam por direitos e queriam melhoras, porém não se moviam para que essas melhoras ocorressem. Como pontos comuns entre as duas canções acima analisadas estão aspirações revolucionárias e o tom de revolta, quanto aos poderes instituídos e ao cerceamento da liberdade de pensamento e de expressão.

Estudar manifestações artísticas, como por exemplo, as canções aqui analisadas, foi importante, pois elas estão inseridas no contexto da vida social. Portanto, compreendê-las significa também entender melhor a realidade em que se vive e o percurso histórico que a constituiu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, A. A literatura e a vida social. In: **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.
- COSTA, N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FACINA, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2001. p. 465-515. (Didática; 1).
- VELOSO, C. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- WISNIK, G. **Caetano Veloso**. São Paulo: Publifolha, 2005. (Folha explica).

O ENTRE-LUGAR EM BUCHANAN'S E A CIGANA CARMEN, PERSONAGENS DE *O CHEIRO DE DEUS*, DE ROBERTO DRUMMOND

Maria Lucilene da Silva¹ e Anne Francialy da Costa Araújo²

¹Instituto Federal de Alagoas - Campus Marechal deodoro ²Sociedade Universitária do Nordeste - SEUNE
marialucilene@hotmail.com – annearaujo@uol.com.br

RESUMO

Este artigo discute o conceito de entre-lugar em algumas personagens de *O cheiro de Deus*, de Roberto Drummond. Utiliza, para tanto, a pesquisa bibliográfica e uma análise de natureza qualitativa, recorrendo, em especial, aos estudos de base cultural realizados por Bhabha (2003) e Hall (2005), entre outros. A análise mostra que o romance configura, na forma literária, o que os teóricos de base cultural discutem, sendo possível, a partir das personagens Buchanan's e a Cigana Carmen, visualizar a imbricação dos conceitos de hibridismo, entre-lugar e identidade.

Palavras-chave: Literatura brasileira, estudos culturais, entre-lugar.

1. INTRODUÇÃO

Pensar o encontro com a pluralidade cultural, com o hibridismo, com o outro e com o mesmo tem sido fonte de inúmeros estudos em variadas áreas do conhecimento. Reverberam desse processo produções que, de uma forma ou de outra, procuram explicar, representar e/ou mostrar, para o humano, entendimentos sobre como esse processo ocorre, por que ocorre, de que forma ocorre, onde repercute, entre outras questões que serão expostas a partir disso por diversas áreas do saber, da Arte e da Literatura.

Na Literatura, de um modo especial, essas questões têm sido motivo de calorosas discussões/reflexões. E isso tem contribuído, e muito, para que diversos autores sejam citados e estudados pela crítica, por exemplo, entre outros variados aspectos e perspectivas teóricas, porque suas obras são representativas da cultura local. No Brasil, em especial, tem-se exemplos disso em *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre; *Macunaima*, de Mário de Andrade; e em *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa. Todas, obras que, por seu caráter híbrido/plural, permitem e possibilitam, até hoje, estudos não apenas na Literatura, mas na Linguística, Antropologia, Sociologia, História, entre outros campos do conhecimento.

Na trilha dessas obras que se prestam a muitas miradas está *O cheiro de Deus*, do escritor mineiro Roberto Drummond. Sua leitura, envolvente e densa, exige do leitor uma percepção apurada para compreender o amálgama constitutivo da obra: a narrativa de uma família de sábios, loucos e incestuosos, os Drummond do Brasil. O livro, com seus 36 capítulos, quase duzentas personagens e variados espaços que servem de tela para a história, pode ser definido por uma imagem: uma encruzilhada na qual se encontram diversas personagens e culturas.

Este artigo toma como recorte das variadas possibilidades de leitura para *O cheiro de Deus*, a discussão sobre um conceito-chave para a linha dos estudos culturais, a qual este trabalho se filia, qual seja o conceito de entre-lugar. Sendo assim, busca-se, aqui, detida e aprofundadamente, abordar o entre-lugar, a partir de algumas personagens do romance. Utiliza-se, para tanto, a pesquisa bibliográfica e uma análise de natureza qualitativa, recorrendo, em especial, aos estudos de base cultural realizados por Bhabha (2003), Hall (2005), entre outros.

2. NA TRILHA DO ENTRE-LUGAR

Para o crítico indiano, radicado na Inglaterra, Homi Bhabha, os entre-lugares consistem de um deslocamento, de um descentramento do ser diante de suas perdas, principalmente a de perceber-se “um sem raízes” (BHABHA, 2003).

Nessa perspectiva, pensa-se que o conceito de entre-lugar é deveras significativo para as reflexões sobre a relação de estratos culturais diversos e ultrapassagem de fronteiras representadas na obra em análise. Relações essas que alguns críticos da cultura, como Hall (2005), apontam como características do sujeito pós-moderno: fragmentação, descentramento, deslocamento.

Esses caracteres que há muito se fazem representar em inúmeros textos literários remetem às considerações de Silviano Santiago (2000), antropólogo brasileiro que cunhou o termo “entre-lugar” nos anos 70, definindo-o, a partir de suas observações sobre o lugar do discurso latino-americano, como sendo um espaço intermediário e paradoxal, tantas vezes ocupado pelo intelectual brasileiro, que vive o drama de ter de encontrar no discurso do outro (europeu) a explicação para o seu próprio discurso e constituição. A essa reflexão, afirma ainda o estudioso, alinha-se a reflexão sobre o como produzir

cultura e literatura no Brasil, um lugar cuja história traz as marcas do encontro do autóctone com o europeu.

O escritor latino-americano brinca com os signos de um outro escritor, de uma outra obra. As palavras do outro têm a particularidade de se apresentarem como objetos que fascinam seus olhos, seus dedos, e a escritura do segundo texto é em parte a história de uma experiência com o signo estrangeiro (SANTIAGO, 2000, p. 21).

Profundamente marcada pelo signo do outro, a produção literária e cultural brasileira, como se pode depreender das palavras de Santiago (2000), expõe as marcas de um ritual de assimilação e expressão daquilo que se vivencia na relação com esse “outro”, ao mesmo tempo em que cria um espaço, aparentemente vazio, lugar onde se ritualiza o caráter antropófago da literatura latino-americana. Nessa direção, Passos (2006, p. 69), tratando do lugar do brasileiro e da produção do conhecimento na ex-colônia de Portugal, afirma:

No processo de transporte de idéias, transferência de conceitos, vindos de fora para a ex-colônia, o desejo de unidade produz apagamentos, ou seja, já há o velar de dissensões, de embates teóricos e metodológicos de “bastidores”, o que vale dizer que as idéias, em princípio, não vêm apenas com a marca da positividade. A ex-colônia é, certamente, capaz de produzir conhecimento, não como refém de idéias melhores, de verdades absolutas sempre construídas em outro lugar, mas de um saber inevitavelmente construído *entre-lugares* (itálico no original).

Essa realidade da ex-colônia portuguesa, como se sabe, também se presentifica nos demais países latino-americanos colonizados pela Espanha. Numa consequência disso, diversos estudiosos da América Latina, seguindo a denominação apontada por Santiago (2000), buscaram designar os espaços de descentramentos próprios da heterogeneidade cultural que se materializa nesse continente, fazendo surgir as noções de:

[...] lugar intervalar (E. Glissant), *tecer espacio* (A. Moreiras), espaço intersticial (H.K.Bhabha), *the thirdspace* (revista *Chora*), *in-between* (Walter Mignolo e S. Gruzinski), caminho do meio (Z. Bernd), zona de contato (M. L. Pratt) ou de fronteira (Ana Pizarro e S. Pesavento) [...] (HANCIAU, 2005, p. 127, itálico no original).

Em se tratando da materialidade desses espaços de descentramento na literatura brasileira, especificamente, lembra Passos (2006, p.67), não se deve perder de vista o fato de que toda a produção de conhecimento está ligada “aos efeitos de um processo histórico definido pelo traço da *colonização*” e à convivência de culturas. Esse fato, por sua vez, remonta a Portugal, sua expansão ultramarina e à consequente produção de lugares previamente estabelecidos, a saber, os de colonizador e os de colonizado.

Disso se infere que o Brasil e sua produção de conhecimento estão, desde o princípio, marcados pelo signo do “entre-lugar”, ou, como postula Hanciau (2005, p. 131), de “[...] um lugar intermediário entre o céu e a terra, o ‘terceiro lugar’, oposto à Europa”, cuja imagem transitava entre ser o lugar, por excelência, da cultura e do cristianismo, mas também de ser um inferno do qual muitos ansiavam livrar-se por meio das longas viagens a terras d’além mar.

Como se pode denotar, o “entre” e o “além” estão imbricados à história do Brasil e a sua relação com a Europa (Portugal). O que se passa a ter, pois, são dois lugares separados por um oceano, numa constante relação de encontro/embate entre o “cá” e o “lá”, o “aqui” e o “além”, o nativo e o estrangeiro. Nesse contexto, portanto, o novo e o velho, o singular e o diverso, o homogêneo e o heterogêneo se misturam, se hibridam produzindo um mundo fragmentado, heterogêneo e, muitas vezes, imprevisível.

Nesse “novo mundo”, a mistura, o entrecruzamento, a imbricação são celebrados, fazem-se notar, por exemplo, na cor da pele, nos costumes, nos rituais e manifestações religiosas de um povo que representa, em seu próprio corpo e nos valores culturais, a multiplicidade, o diverso, e, por isso, também, as fissuras, a dispersão, por perceber-se sujeito da/na pós-modernidade.

Assim, fragmentados e dispersos, esses sujeitos e esses espaços de mediação assumem relevante papel na história do Brasil. Tem-se, desse modo, a assunção da consciência de viver no entre-fronteiras, de ser fruto do convívio entre-culturas, de estar em contato com um *além de*.

A esse respeito, aliás, Bhabha (2003) dá uma contribuição muito relevante. Em seu texto “Locais da Cultura”, ensaio que introduz a edição brasileira do livro “O Local da Cultura”, o crítico aborda a questão da cultura na esfera do *além*. Para tanto, menciona espaços fronteiros e novas experiências e vivências pós-modernos em romancistas contemporâneos. Em outras palavras, suas articulações tratam das fraturas da existência nas bordas da modernidade, convidam o leitor a mergulhar na reflexão sobre a fronteira, a aceitação do fragmento como totalidade possível, o movimento de idas e vindas que rompe a fixidez dos discursos e do conceito de cultura.

Para o estudioso, o *além* não significa um salto no futuro, capaz de produzir cortes e/ou apagamentos definitivos do passado, nem tampouco a ignorância da dimensão de flexibilidade dos dois lados de uma fronteira – o cá e o lá. Antes, porém, o *além* traz em seu bojo “[...] uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção [...], um movimento exploratório, incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás” (BHABHA, 2003, p.19).

Diante dessa falta de orientação e ao perceber-se na fronteira, deslocado, o sujeito tem necessidade de ir *além*. E isso, contraditoriamente, significa a criação de novas fronteiras, ou seja, um movimento de idas e vindas que possibilita “[...] o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, um ‘terceiro’, que se insinua na situação de passagem” (HANCIAU, 2005, p.134).

3. ENTRE-LUGARES: Buchanan’s e a Cigana Carmen

Em *O cheiro de Deus* diversos personagens convivem com esse *além*, entre estes se extrai para esta análise, em princípio, Buchanan’s. Filho único de Johnnie Walker com Beth, depois da morte desta por tuberculose ele é criado por Vó Inácia, crescendo junto de Catula, sua prima de mesma idade. Quando criança, Buchanan’s foi acometido pela febre tifóide e até os onze anos de idade não cortou os cabelos para cumprir uma promessa que a tia Viridiana havia feito para ele se curar da febre. Como consequência disso, muitas vezes foi tratado como menina gêmea com Catula.

Além do medo de Tia Anunciata, que assumia o vulto cheio de tentação de Catula, Buchanan’s cresceu sofrendo de todas as doenças imaginárias, em particular, a loucura e a tuberculose. Mas seu mal era ser um homem incredivelmente bonito, mas de

uma beleza na fronteira entre o masculino e o feminino [...] (DRUMMOND, 2001, p.75)¹.

A partir do que indicam Bhabha (2003) e Hanciau (2005) pode-se entrever que Buchanan's se percebe fronteiro e pendula entre o feminino e o masculino, experienciando homens e mulheres e sempre temendo a parada do pêndulo, que pode ser interpretada como a realização do incesto com Catula e, talvez, até com seu próprio pai, afinal, segundo palavras de Buchanan's: "Meu pai Johnnie Walker é o fantasma de minha vida, maior que Tia Anunciata" (p.76).

De um lado, o primeiro amor de Buchanan's, o menino Llansol (p.76), e a imagem de um cão feroz transando com uma criança (p.77); de outro, a noite de amor com Gioconda (p.78-80), a primeira mulher de sua vida, mostram-se na narrativa como que representando o movimento pendular que caracteriza a vida dessa personagem: viver como homem ou como mulher. Desse movimento, um "terceiro" caminho surge para ele, que passará a colecionar mulheres, numa ânsia desenfreada de reencontrar Gioconda (seu lado homem) e o que ela representava, alguém sem limites, sem medo do pecado, portanto alguém que não temeria o incesto (seu lado mulher).

As experiências-limite vivenciadas por Buchanan's agrupam referências culturais e o colocam entre-lugares, os quais "[...] fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade [...]" (BHABHA, 2003, p.20).

Como ensina Woodward (2004, p.55), apesar de a subjetividade e a identidade, muitas vezes, serem tomadas como "intercambiáveis", há entre esses conceitos uma "sobreposição". O primeiro "[...] envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais [...]"; porém, isso se dá "em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade".

Nascido numa família de loucos e amaldiçoados pelo incesto, filho de primos-irmãos, perseguido por fantasmas, Buchanan's, como dito, vive a experiência de estar entre-fronteiras e busca uma identificação conciliadora para o seu eu. Nessa direção, movido pelos conselhos do Frei Pedro, "[...] acabou fazendo a sua própria terapia, e enfrentou frente a frente seus fantasmas" (p.200).

Como lhe sugeria o Frei, procurou aceitar, "[...] suas circunstâncias, que o levavam a querer amar mil mulheres diferentes, pouco importando por que era levado a isso, não apenas por circunstâncias pessoais, também pelas circunstâncias culturais" (p.201).

Frei Pedro tentava convencer Buchanan's que a história de amar mil mulheres tinha a ver com as dúvidas sobre a própria masculinidade. Dúvidas inconscientes, mas que começaram quando Tia Viridiana fez a promessa a São José Menino para ele ficar com os cabelos grandes e só cortá-los aos 11 anos e com o episódio ligado a Llansol, o menino do circo (p.203).

Buchanan's, então, busca e encontra "novos signos de identidade" (BHABHA, 2003). Em primeiro lugar, esse signo é o próprio Frei Pedro, que o impele a enfrentar seus fantasmas. Seguindo esse caminho, Buchanan's derrota o fantasma da insônia, assumindo a tarefa de ajudar sua Vó cega a sentir

¹ Todas as referências que se fizer neste trabalho ao romance foram extraídas de: DRUMMOND, Roberto. **O Cheiro de Deus**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Daqui por diante, indicar-se-á apenas o número de página.

cheiros (p.200), e exorciza o fantasma da loucura, que ele vai esquecendo a cada manhã em que treina Vó Inácia a tatear pela casa (p.201).

Fortalecido por essas vitórias e pela identificação ao Método Charles Atlas, Buchanan's se prepara, física e subjetivamente, para enfrentar o maior de seus fantasmas, o pai. O embate se dá no terreno da masculinidade, num bar, entre a bebida, a conversa e uma aposta de queda-de-braços. Apesar do físico atlético de Buchanan's, a vitória é de Johnnie Walker, que ganha como prêmio um abraço e um beijo do filho, além da aceitação deste de trabalhar na empresa de exportação de águas-marinhas (p.204).

Depois dessa aproximação com o pai,

Gioconda era o grande fantasma da vida de Buchanan's. Antes dela, havia o fantasma de Llansol, que ainda o perseguia, mas o esquecia pensando em Gioconda. Sofria também porque, mesmo sendo um homem novo pelo Método Charles Atlas, sua beleza continuava na fronteira entre o masculino e o feminino [...] seguia com a idéia fixa em Gioconda. Todas as mulheres que amava [...] traziam a Buchanan's a lembrança de Gioconda. [...] sempre apagava a luz, para que, no escuro [...] as mulheres adquirissem alguma coisa de Gioconda [...] a moça do Contestado que não deixava para amanhã o que podia fazer hoje. Gioconda era, entre todos, o último demônio ou o último anjo de sua vida (p.205).

Esse comportamento da personagem fronteira de Buchanan's é demonstrativo do que Hall (2004, p.110) indica sobre o conceito de identidade ao afirmar que “[...] toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado”. A personagem de *O cheiro de Deus*, como dito, é descrita ao longo da narrativa como alguém que vive experiências limítrofes, encontrando em Gioconda a representação do que lhe falta: coragem para enfrentar “suas circunstâncias”, livre da culpa.

Gioconda, como dito, se torna a primeira mulher da vida de Buchanan's, ensinando-o como amar uma mulher e tentando fazê-lo esquecer do menino do Circo, Llansol, revelado na trama como o responsável pela primeira experiência sexual de ambos. Mas Gioconda, que havia perdido um braço aos três anos, também é a personagem que se declara livre do sentimento de culpa, livre para o amor. Ela ama Catula, Filipa, “Deus e todo mundo. Quem me der na telha, Buchanan's, disse Gioconda. José, João, Pedro, Paulo, Manuel, Francisco, Joaquim, Gabriel e aqui Gioconda riu, Buchanan's e todos os homens do Contestado” (p.80).

Mesmo conciliado com o pai, Buchanan's permanece afetado pelo que Bhabha (2003, p.41) define como “identidade intervalar”, uma identidade na borda, seguindo preso, na narrativa, ao fantasma de Gioconda e, por ela, ao fantasma do outro que ela lhe faz esquecer, Llansol, e a homossexualidade.

Tão fronteira quanto Buchanan's, outra personagem de *O cheiro de Deus*, a Cigana Carmen, serve a esta análise para que se discuta a relação do hibridismo com o terceiro espaço, de que trata Bhabha (2003), e, por esta, também a identidade. Afinal, “[...] o ‘terceiro espaço’ [...] que resulta da hibridização não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento” (SILVA, 2004, p.87).

Nessa perspectiva, retomem-se as considerações de Hall (2003), em seu ensaio “Pensando a diáspora”, no qual discute, a partir das identidades da diáspora negra, diferentes concepções de identidade cultural, afirmando que a autenticação de uma determinada identidade ocorre mediada por referências a um suposto passado. Para o crítico, o que os sujeitos buscam fazer é afirmar uma identidade; e, para isso, recorrem a diversas referências territoriais e culturais. Nessa busca,

configuram-se dois movimentos. O primeiro, diz respeito ao fato de esses sujeitos reivindicarem uma identidade, mas sobre ela se posicionarem; o segundo, ao fato de esse posicionamento exigir reconstrução e transformação das identidades herdadas daquele suposto passado comum.

Disso se pode inferir que Hall (2003) coloca como questão-focal de suas articulações as indagações concernentes a “quem” e o “que” os sujeitos representam quando falam; afinal eles falam de um lugar histórico e cultural específicos. Estar nesse lugar provoca, muitas vezes, a sensação de desconforto, de deslocamento de que tratam Bhabha (1998) e Hall (2003) diante da constatação de que os diferentes momentos e lugares exigem também diferentes posicionamentos do sujeito.

Nesse sentido, dirigindo o olhar para *O cheiro de Deus*, destaca-se, para esta análise, entre tantas personagens, a Cigana Carmen. Em primeiro lugar, cabe destacar que a sua construção na narrativa assinala traços que a aproxima das “anunciadoras do destino”, as quais, segundo Lurker (2003), nas culturas greco-romanas e germânicas, principalmente, eram mulheres que proferiam sentenças às crianças poucos dias após o nascimento destas. Quando não, apareciam, como ciganas, videntes ou mesmos santos populares cristãos, ajudando ou aconselhando pessoas já adultas.

Outro aspecto bastante óbvio dessa construção é o fato de ela ser uma cigana. Os ciganos, conforme aponta Alexandre (2003), originários da Índia, começaram a se espalhar pelo mundo por volta do ano 1000 d.C., assumindo daí por diante a característica do nomadismo. Consideram-se, orgulhosamente, “homens livres”, atópicos, que têm como país “o mundo todo”. Usam idioma predominantemente ágrafo, resultado de suas muitas migrações pelo mundo; têm leis e formas de organização social próprias. Fazendo parte desse povo nômade e errante (FERREIRA, 2004), Carmen pode ser tomada como uma figura da diáspora.

Além disso, é preciso ainda atentar para o nome dessa personagem e, retomando os mitos literários, observar que ele tem uma significação que merece destaque. Booker-Mesana (1998), no verbete *Carmen* do Dicionário de Mitos Literários organizado por Pierre Brunel, mostra que a imagem de uma mulher fatal acompanha a mitologia há muito, citando como exemplos os mitos de Ártemis e Circe. No século XIX d.C., o romance de Prosper Mérimée, intitulado *Carmen*, retomará essa imagem, expondo uma personagem “[...] boêmia de costumes levianos que seduz e destrói um homem honesto e respeitador dos valores sociais, que se apaixona por ela e é levado ao crime” (BOOKER-MESANA, 1998, p. 146). Esse homem, Don José, matará os amantes e o marido de Carmen, além dela própria.

A Carmen de Mérimée é descrita por atributos paradoxais e quase sempre negativos, ela é, por exemplo, fascinante e intrigante, bela e impura, feminina e animalesca, lunar e solar. Levada para a Ópera, por Bizet, e ao Cinema, por Godard, entre outros, Carmen recebeu diversas versões que “[...] valorizaram o aspecto polivalente de sua figura mítica. Ela é a mulher do paradoxo, ‘da obscura claridade’” (BOOKER-MESANA, 1998, p. 149).

Tal qual a de Mérimée, a Carmen de Drummond também é bela e enfeitiça, mas segue, no entanto, em relação a suas ações, as versões atualizadas do mito, visto que ela, como se indicará, é paradoxal, fatal e fronteira, mas não se mostra leviana, é fiel aos seus princípios e a suas predições. Seguindo a descrição feita pela Anã Clô, sabe-se:

[...] dos olhos cor do amanhecer, da pele clara, do costume de deixar os cabelos negros caírem no rosto e de sacudir a cabeça jogando-os para trás e deixando ver como era bela. [...] de seus 32 anos, aparentando ter 23, [...] do “r” áspero de seu espanhol, de mistura com o catalão, e da capacidade de enfeitiçar homens e mulheres [...] (p.81).

Observe-se que a Cigana é jovem, mas aparenta ainda menos idade, e a narrativa expõe essa informação com uma inversão numérica (tem 32, aparenta 23), que pode ser interpretada, seguindo a perspectiva teórica aqui adotada, como uma marca do movimento de ir-e-vir entre-lugares, característico dos ciganos. Além disso, como se denota, a Carmen de *O cheiro de Deus* tem atributos físicos muito próximos da de Mérimée², enfeitando a todos com sua beleza. Esse feitiço, aliado ao seu ofício de quiromante, é um elemento marcante da passagem de Carmen pelo Contestado. Além de prever os destinos de Johnnie Walker, das Três Malditas (Catula, Gioconda e Filipa) e de Buchanan's, ela seduz Lulinha, filha do Coronel Lelé Clemente³, abandonando-a em seguida.

Lulinha, às vésperas do casamento, abandona o noivo no altar e faz uma greve de fome que a leva à morte, na esperança de ter o amor de Carmen. Depois da morte da filha, o Coronel Lelé Clemente manda seus jagunços correrem o mundo à caça de Carmen para matá-la. Esse fato fá-la-á migrar de um lugar para outro no Brasil.

Além disso, havia, como dito, a previsão feita em relação às Três Malditas e isso fez Red Label também se embrenhar à procura da Cigana Carmen, seguindo-a por vários cantos do Brasil, até localizá-la em Foz do Iguaçu, onde solicitou que ela alterasse a previsão sobre o destino das Três Malditas.

A Cigana Carmen disse que não havia feito uma previsão, mas revelado o que leu na palma das mãos das Três Malditas. Tio Red Label tentou suborná-la com os dólares que trazia na maleta preta, mas a Cigana Carmen sequer olhou para os pacotes de notas verdes. Tio Red Label pediu então que, fosse por que fosse, [...] trocasse o destino trágico das Três Malditas por seu destino. A Cigana Carmen pegou a mão de Tio Red Label e leu à luz do dia. Disse então que, com o que acabava de ler [...], a troca de destinos não iria beneficiar em nada as Três Malditas (p.83).

Dito isso, já em terras paraguaias, a Cigana faz sua última predição, antes de seguir fugindo. Diz que Catula tornar-se-á uma mulher tão linda que, à exceção de um homem, não será amada por nenhum daqueles que conseguir seduzir. Estes, pelo contrário, tomá-la-ão como divindade cada vez que virem o belo corpo nu da jovem. Após essa previsão, Carmen segue a cumprir o ritual de errante, característico do povo cigano, a quem a vida incerta e a boemia também são associadas (ALEXANDRE, 2003; FERREIRA, 2004).

Essas andanças da personagem, em consonância com o pensamento de Hall (2004; 2003), representam a dispersão das pessoas em torno do mundo e a conseqüente produção de identidades. Estas, segundo ele, são moldadas e localizadas mediante a relação com os diferentes lugares por que transitam as pessoas e, por esse motivo, tanto podem ser desestabilizadas como desestabilizadoras. Nesse sentido, a identidade diaspórica da Cigana Carmen se faz representar, especialmente, no fato de a

² Booker-Mesana (1998, p.146, destaques no original) reproduz as características dessa Carmen: “[...] lindos cabelos negros ‘com reflexos azuis como a asa de um corvo’, olhar forte, ‘olhos de lobo’ penetrantes, pele acobreada como a do mouro”. Como se vê, há semelhanças físicas entre essa personagem e a de *O cheiro de Deus*.

³ A designação dada às personagens Lulinha e seu pai, o Coronel Lelé Clemente, merecem uma observação. Popularmente, no Brasil, Lulinha é muito mais um apelido masculino, um exemplo disso é o ex-presidente do País, que era chamado por muitos como “Lulinha paz e amor”. Por outro lado, Lelé é um apelido utilizado para designar pessoas do sexo masculino ou feminino; além disso, é também uma palavra usada para designar pessoas com perturbação mental (HOUAISS, 2001). Considerando-se a base teórica aqui adotada, essas denominações são interpretadas como marca do hibridismo que se apresenta em muitas das personagens do romance.

personagem ser caracterizada como alguém cuja pátria é qualquer lugar em que esteja, alguém que habita a borda de muitos e diferentes espaços, alguém que está sempre na fronteira.

Bauman (2005), tratando dessa temática, entende que a questão da identidade, em especial a nacional, muitas vezes, não se põe para o sujeito até que este se veja diante da impossibilidade de encontrar a unidade imaginária da ideia de pertencimento, no caso, a uma nação. Lembrando seu próprio exemplo de polonês erradio entre várias nações, afirma:

[...] uma vez tendo sido obrigado a me mudar, expulso de algum lugar que pudesse passar pelo meu “*habitat natural*”, não haveria um espaço a que pudessem considerarme ajustado, como dizem, cem por cento. Em todo e qualquer lugar eu estava – algumas vezes ligeiramente, outras ostensivamente – “deslocado” (BAUMAN, 2005, p.18, ênfases no original).

De sua condição de habitante do entre-lugar, Carmen também se percebe deslocada, detentora de identidades em processo. Provavelmente por isso desestabilize as identidades com as quais entra em contato. Foi assim em seu encontro com Johnnie Walker, quando revela que ambos são, além de irmãos na hibridez, seres míticos (p. 64); com as Três Malditas e Buchanan’s, ao prever que eles “[...] teriam um entrevero com Satanás em pessoa” (p. 73); com Lulinha, que, como dito, prefere a morte por inanição a viver sem o amor da Cigana (p. 72-3).

A passagem da Cigana pela região do Contestado é tão desestabilizadora que chega a ser tomada por alguns, como Padre João de Deus e Coronel Lelé Clemente, como o demônio em forma de gente.

Uma vez, o Contestado perdeu o sono por causa de uma cigana espanhola tão bonita que enfeitiçou homens e mulheres, aos quais seduziu com seus encantos e deixou todos a ver navios, com um agravante: não existe mar em Cruz dos Homens. Era a Cigana Carmen. [...] Padre João de Deus tinha conhecido a Cigana Carmen na divisa de Minas com o Espírito Santo e acreditou que ela era Satanás⁴ (p. 72-3).

Depreende-se a partir disso que as personagens, particularmente aquelas que se encontram com a Cigana, trazem à cena na narrativa o quanto pode ser, de fato, desestabilizador o encontro com o diferente, com o outro de nós mesmos, com o forasteiro que Carmen representa. Nessa perspectiva, recorde-se que, conforme Woodward (2004, p. 50):

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...]. (aspas no original).

Em *O cheiro de Deus*, tomando-se a Cigana como parâmetro, essa diferença é construída de forma negativa, posto que Carmen é sempre tomada como uma “forasteira”, e, por isso, perseguida e marginalizada. Seus vaticínios, apesar de anunciados e tornados conscientes, não são evitados, nem

⁴ Ressalte-se, nesse sentido, que essa percepção do Padre João de Deus pode ser tomada como mais um dado que relaciona a Cigana Carmen à Carmen de Mérimée, a qual “[...] tendo um trato com o diabo, [...] se diz o próprio diabo” (BOOKER-MESANA, 1998, p.147).

mesmo quando vão se concretizando, expondo personagens rendidos à inevitabilidade do destino que lhes fora imputado.

Por outro lado, o efeito provocado por Carmen nas personagens e na narrativa faz lembrar o que Silva (2004) assevera, retomando a compreensão da teoria cultural de que a não distinção entre a estabilização e fixidez da identidade e o hibridismo atingem o poder. Não por acaso, personagens centrais na narrativa, personagens que detêm grande poder na região do Contestado, como Vó Inácia, ou no Clã dos Drummond, como Catula e Johnnie Walker, são atingidas pelo efeito híbrido e destabilizador da identidade intervalar de Carmen.

Essa observação permite, ainda, relacionar hibridismo, identidade e “terceiro espaço” (BHABHA, 2003), afinal, de acordo com Silva (2004, p.87), esse “terceiro espaço” resultado do hibridismo “[...] não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento”.

A diáspora representa na teoria cultural o movimento por excelência de exposição de um diante de outros, de um que se sente como “estrangeiro”, sem lugar, sem casa. Esse fato é demonstrativo de como a ideia de uma identidade é precária e instável (HALL, 2003).

Ser como a Cigana Carmen é estar sempre a “cruzar fronteiras” e a “estar na fronteira”, o que demonstra a possibilidade “[...] de ter uma identidade ambígua, indefinida”, fato que indicaria o “caráter ‘artificialmente’ imposto das identidades fixas” (SILVA, 2004, p.89, destaque no original).

Nessa perspectiva, o outro, o semelhante, mas diferente, se torna crucial para se compreender aquilo que se considera, mesmo imaginariamente, como sendo “nossas” identidades diante um Outro. Afinal, tanto a identidade quanto a diferença, como postula Silva (2004, p. 76), “[...] são criações sociais e culturais” e, portanto, carregam traços uma da outra.

Em algumas personagens de *O cheiro de Deus* a presença de outro/Outro é tão marcante que se expõe até na imbricada relação que os caracteriza, descreve e situa na narrativa. Tem-se como exemplo disso a relação identitária de Anunciata, Inácia e Catula, a qual se revela um excelente tema para outros estudos.

4. CONCLUSÃO

Refletir sobre qualquer aspecto de *O cheiro de Deus* é sempre um desafio. Quatrocentas e seis páginas, trinta e seis capítulos, perto de duzentas personagens e um cheiro de Deus a interrogar os leitores de um escritor sobre o qual ainda se tem pouca fortuna crítica, são alguns dos desafios a enfrentar. Diante dos variados caminhos que a obra vai desvelando, muitas interrogações e, pelo viés dos estudos culturais, a escolha foi analisar o entre-lugar.

Tal escolha e depois a análise da obra evidenciaram que esta, de fato, configura, na forma literária, o que, por exemplo, Hall (2005; 2003) e Bhabha (2003), entre outros indicam em seus trabalhos. Na análise específica de apenas duas personagens, Buchanan's e a Cigana Carmen, se pode observar uma demonstração na literatura do que é o entre-lugar e como este conceito se mostra imbricado aos conceitos de hibridismo e identidade.

Dessas relações e imbricações têm-se um fim para esta reflexão, cientes de que muito ainda há por pensar e analisar sobre tais conceitos e suas relações e que *O cheiro de Deus* é uma obra que permite alimentar ainda mais essas discussões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDRE, Joana Dias. **Ciganos, Senhores e Galhardós: um estudo sobre percepções e avaliações intra e intergrupais na infância.** 2003. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia Social e Organizacional). Universidade do Porto, Porto, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BOOKER-MESANA, Corinne. Carmen. In: BRUNEL, Pierre (Org.). **Dicionário de Mitos Literários.** Tradução de Carlos Sussekind et al. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, p.146-150.
- DRUMMOND, Roberto. **O Cheiro de Deus.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI.** Curitiba: Positivo Informática Ltda, 2004. Versão 5.0, 1 CDROM.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** 10.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Tradução de Adelaine La Guardia Resende et.al. Belo Horizonte: UFMG/ Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HANCIAU, Núbia Jacques. Entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de Literatura e Cultura.** Juiz de Fora: Editora da UFJF/ Rio de Janeiro: EdUFF, 2005.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão 1.0, 1 CDROM.
- LURKER, Manfred. **Dicionário de Simbologia.** 2.ed. Tradução de Mario Krauss; Vera Barkow. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- PASSOS, Deusa Maria de Souza-Pinheiro. Sujeitos entre-lugares: o lugar do brasileiro e a produção do conhecimento. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José (Orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso.** São Carlos: Claraluz, 2006.
- SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural.** 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- 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.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

O ESPAÇO POÉTICO AMAZÔNICO EM THIAGO DE MELLO

Cássia Maria Bezerra do Nascimento
Universidade Federal do Amazonas
cassiambnascimento@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho realiza-se a partir de um estudo transdisciplinar, da Literatura à Geografia, para uma compreensão complexa do texto poético. Trata-se de uma proposta de ampliação da apreciação do texto literário, a qual não deve restringir-se a uma perspectiva superficial de um poema, para uma leitura crítica, essencial à formação do cidadão, como orientam os *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNs)*. Para esta abordagem, fez-se uma leitura do espaço geográfico e poético amazônico de Thiago de Mello em *Faz escuro, mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. A revisão bibliográfica fundamentou-se em: Aristóteles, Bachelard e *A Poética do Espaço* e Massaud Moisés, para uma percepção do espaço literário; e Edward Soja e suas *Geografias Pós-Modernas*, e Maturana e Varela e a *Árvore do Conhecimento*, Boaventura de Santos Sousa e sua epistemologia transdisciplinar ou Ecologia dos Saberes e Edgar Morin e a teoria da complexidade. Nesta perspectiva, compreendeu-se o espaço como categoria epistemológica nas relações entre Literatura e Geografia.

Palavras-chave: Literatura, Geografia, transdisciplinaridade, complexidade, Amazônia, Thiago de Mello.

1. INTRODUÇÃO

O exercício, a ser apresentado, corresponde à leitura do texto poético, para além do poema, e dos estudos geográficos, para além dos mapas.

Em consonância com o pensamento complexo de Edgar Morin, propõe-se a realização de um estudo crítico que permita, ao leitor, vivenciar o texto literário dentro na perspectiva de que a complexidade nos convoca para uma verdadeira reforma do pensamento.

Trata-se de atitude de estudo que coaduna com os propósitos dos *PNCs* quando afirmam que a atividade escolar deve desenvolver competências para a formação do cidadão, para: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1998, p.10).

A possibilidade de desenvolver um trabalho acerca do espaço numa produção literária existe, pois, para muitos poetas brasileiros, a terra natal, ou a terra em que vivem ou viveram, tornou-se objeto poético: assim foi a Itabira para Carlos Drummond de Andrade, o sertão pernambucano para João Cabral de Melo Neto, as vielas e becos de Goiás Velho para Cora Coralina, o sertão e suas veredas para Guimarães Rosa.

Para este estudo, optou-se pela produção de Thiago de Mello, poeta que escolhe, descreve e defende o espaço geográfico amazônico. Para isto, far-se-á um estudo acerca do espaço em *Faz escuro, mas eu canto*: porque a manhã vai chegar.

2. DO ESPAÇO POÉTICO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Desde Aristóteles, os estudos literários abordam aspectos do espaço. E à medida que os textos literários ganharam novas conotações, o espaço adquiriu maior representatividade na construção poética. No Brasil, destacam-se os estudos de Massaud Moisés pelo qual se pode perceber que o espaço transcende aspectos estruturais. Ao tratar do conto, por exemplo, diz Moisés:

(...) a geografia do conto deve estar diretamente relacionada como drama que lhes serve de motivo: a paisagem vale como uma espécie de projeção das personagens ou o local ideal para o conflito, carece de valor em si, está condicionada ao drama em causa; não é pano de fundo (MOISÉS, 2003, p.108).

As palavras de Massaud Moisés esclarecem-nos acerca do avanço dos estudos literários por indicar a necessidade da compreensão do espaço além de um caráter interno, anteriormente limitados aos elementos estruturais e internos do texto literário.

Pensar o espaço literário é pensar, na ficção e na poesia, no lugar onde os personagens se tornam sujeitos da ação, vejam e vivam momentos e/ou situações que lhes podem proporcionar sofrimento, luta, amores, numa relação, ora propriamente do eu-lírico ou narrador, ora pertencente também ao poeta, ao autor. Neste propósito, as análises dos elementos espaciais devem também evidenciar a preocupação com o diálogo com outras disciplinas, além da Leitura e da Literatura. Deve-se recorrer à Sociologia, à Psicologia, à Ecologia, ou melhor, deve-se incidir em estudo transdisciplinar para uma maior compreensão do texto poético e de sua espacialidade. Deve-se aliar à análise literária e científica, alguma contribuição metafísica, se esta se fizer necessária para a leitura do texto, compactuando-se aqui com os estudos de teoria da complexidade de Edgar Morin e também dos estudos de Boaventura Souza Santos, os quais proclamam que é possível ter outras interpretações do real para além da ciência: “...que a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da religião, da arte e da poesia” (SANTOS, 2001).

A produção poética que aqui compreendemos é uma produção complexa, a qual retrata a noção de que vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele. Somos, portanto, parte do ecossistema da vida, vivemos com os outros seres vivos e compartilhamos com eles o processo vital. Construímos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, o mundo também nos constrói ao longo dessa viagem comum, como afirmam Maturana e Varela (2001).

Evidencia-se a obra literária como aquilo que deve ser investigado muito além de si, ao mesmo tempo que contribui para além do texto ou das análises ou teorias literárias. Massaud Moisés orienta para uma atividade investigativa literária que muito bem se enquadraria na proposta de transdisciplinaridade: “trata-se, também, e especialmente, de um movimento cuja referência reside no propósito de repensar a própria ciência e suas relações com as experiências sociais que encerram saberes” (SANTOS, 2005, p. 101). Por isso, Boaventura também destaca o caráter parcial do conhecimento científico e a necessidade de procurar diálogos entre ele e conhecimentos não científicos, por vezes, incorretamente, designados como “etno-saberes”. A esse diálogo chama “ecologia dos saberes”:

A ecologia de saberes é o princípio de consistência que subjaz às constelações de conhecimento que orientam as práticas sociais minimamente complexas. A transição da monocultura do saber científico para a ecologia dos saberes será difícil porque, tal como aconteceu no processo de consolidação do paradigma

da ciência moderna, envolve não só questões epistemológicas, como também questões econômicas, sociais e políticas. Trata-se de uma transição epistemológica que, sendo relativamente autônoma, corre de par com outras transições que apontam para a democracia radical e a descolonização do poder e do saber (SANTOS, 2005, p. 101).

Mais especificamente para os estudos epistemológicos, a transdisciplinaridade pode ser compreendida como uma atitude intelectual, ética e política que procura se contrapor ao ataque à diversidade epistemológica: “Essa transformação visa criar um pluralismo epistemológico que torne possível a democratização radical e a descolonização do saber e do poder” (SANTOS, 2005, p. 99).

Retirar os estudos do texto literário e, conseqüentemente, do que toca a espacialidade literária dos limites estruturalistas, encontra plena relação com os pressupostos de Edgar Morin e de Boaventura Santos Souza, de compreender o homem em sua complexidade e o espaço de sua produção poética como sujeitos e objetos de/para encontro de vários saberes.

2.1 Do espaço poético ao espaço geográfico amazônico

A escolha de *Faz escuro, mas eu canto*: porque a manhã vai chegar, de Thiago de Mello, justifica-se por ser um poema escrito durante exílio do poeta no Chile. Para estudos do espaço poético amazônico, esta obra enquadra-se em duas importantes questões: a primeira, de que é a tensão entre o sujeito e o mundo, que faz surgir uma natureza humanizada, e de que o espaço só existe efetivamente a partir da vivência humana, quando o indivíduo e o meio ambiente se vinculam para agirem um sobre o outro, para fazerem da terra um espaço de existência pulsante e estabelecerem a base ontológica que cria a diferença entre o sujeito e o objeto; a segunda é sobre a tomada de consciência em virtude do distanciamento, necessário para que seja possível, ao indivíduo, ter uma perspectiva e entrar em relação com o que o rodeia.

Estas duas questões encontram fundamentação nas palavras de Edward Soja:

Somente os seres humanos são capazes de objetivar o mundo, afastando-se dele. E o fazem através da criação de um hiato, uma distância, um espaço. Esse processo de objetivação define a situação humana e a fundamenta na espacialidade, na capacidade de desligamento possibilitada pelo distanciamento, pela característica de sermos, antes de mais nada, espaciais (SOJA, 1993, p. 161-2).

É isto que explica a capacidade humana de afastar-se e de observar de longe o espaço, a qual gera um desejo de superar a distância e efetuar a religação com o meio e suas transformações. Ao perceber as modificações no ambiente, a inteligência percebe também o tempo, e a criatividade vai construir a biografia e a história. Daí a importância do estudo do espaço, quer nas ciências, quer nas artes. No caso deste estudo das relações espaço, poesia e poeta em Thiago de Mello, percebe-se que a poesia revela um espaço que é distante, mas vivo na alma, aqui colocada sem a perspectiva metafísica, vivo na memória do poeta:

Vida, casa encantada,

onde eu moro e mora em mim,
 te quero assim verdadeira
 cheirando a manga e jasmim.
 Que me sejas deslumbrada
 como ternura de moça
 rolando sobre o capim.
 (Thiago de Melo, 2009, pág. 24).

O espaço é um aspecto literário que ocupa lugar de destaque para alguns importantes nomes da Literatura brasileira, e em Thiago de Mello é o espaço amazônico, com suas águas e barrancos, que reveste o imaginário dos versos.

Por meio da produção poética, Thiago de Mello interage e vive o espaço. Como encontramos nos estudos da *Árvore do conhecimento* de Maturana e Varela (2001), o poeta e sua poesia expressam a vida enquanto um processo de conhecimento, no qual os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim da interação.

Acerca do espaço no texto literário, o filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962) produziu o livro *A Poética do Espaço*, no qual faz uma análise de espaços e lugares, ou uma topoanálise. Dentro da proposta de Bachelard, o espaço, especificamente o espaço poético, é elevado a objeto de análise, e os lugares e os espaços ao nível poético do devaneio.

As conclusões de Bachelard para o mundo literário compactuam, ou melhor, ganham confirmação com os estudos para o campo da Geografia crítica que Edward Soja faria anos depois.

No estudo poético, o espaço aparece a serviço da imaginação. Acerca desta, Bachelard esclarece o espaço enquanto faculdade humana por vezes esquecida que pode fazer nascer, renascer e criar novas formas de vida e de interioridade, dando às coisas o lastro humano que elas não ostentam quando ficam penando em sua material solidão. Por isso é possível inferir que há poesia nos principais espaços escolhidos pelo homem, ou seja, em todos os espaços humanos, em todos os espaços visitados pela memória humana e resgatados pela imaginação. É essa ideia que torna possível afirmar que o poeta busca a poesia dos menores aos maiores ambientes vividos ou vistos, do ninho, da concha, do cantinho da casa, do grande e do pequeno, sobretudo na imensidão íntima que ressoa em seu interior.

Em *A Poética do Espaço*, Bachelard apresenta que, por meio de análises de textos, é possível reconhecer que há poesia dentro do homem e à sua volta. Assim, uma poesia profunda de sentido, de relação metafísica e psicológica, pode e deve ser participada pelos seres humanos atentos, sensíveis, imaginativos e abertos ao devaneio. Este é o poeta: um ser insubmisso que, antes de tudo, é capaz de compreender seu lugar axiológico no mundo. Para Bakhtin: “o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento” (BAKHTIN, 1997, p. 176).

Também para reforçar as afirmações de Bachelard acerca da consciência do poeta, tem-se em Aristóteles, em sua *Arte Poética*, a ideia de que o poeta é aquele que observa a realidade e pode captá-la além do olhar do homem simples, e sua produção poética representa o registro do que é capaz de captar do que ver o do que projeta do mundo. O poeta é aquele que ver poesia no mundo que o envolve ou envolveu, que transforma esse mundo em poesia e o registra em poema.

Para melhor esclarecimento sobre essa relação poeta, poesia e poema, tem-se as palavras do poeta e pesquisador, Pedro Lyra, que numa busca de definição para poesia e também de explicação da distinção dos termos poesia e poema, diz: “são inúmeras as tentativas de definição, mas nenhuma se apresentou com a universalidade e o rigor necessários à sua afirmação estética, filosófica ou científica.” (LYRA, 1986, p. 5). Nas palavras de Pedro Lyra:

(...) o poema é, de modo mais ou menos consensual, caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso. A poesia, por sua vez, é situada de modo problemático em dois grandes grupos conceituais: ora como uma pura e complexa substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem, e que apenas se concretiza em palavras como conteúdo do poema, mediante a atividade humana; ora como a condição dessa indefinida e absorvente atividade humana, o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras.

Se o poema é um objeto empírico e se a poesia é uma substância imaterial, é que o primeiro tem uma existência concreta e a segunda não. Ou seja, o poema, depois de criado, existe per se, em si mesmo, ao alcance de qualquer leitor, mas a poesia só existe *em outro ser* (LYRA, 1986, p. 6-7).

E completa:

(...) se a poesia está no mundo originariamente, antes de estar no poeta ou no poema - e isso pode ser comprovado pela simples constatação popular de que determinados objetos/situações do mundo são "poéticos" - ela tem a sua existência literária decida nesse trânsito do abstrato ao concreto, do mundo para poema, através do poeta, no processo que a conduz do estado de potência ao de objeto. Então, podemos deduzir que a existência primordial da poesia se vincula à daqueles seres que exercem algum influxo sobre o sujeito que entra em contato com eles e o provocam para uma atitude estética de resposta, consumando o trânsito - da percepção à objetivação - mediante uma forma qualquer de linguagem (LYRA, 1986, p. 7-8).

Nesta perspectiva, enquanto o homem comum vive o cotidiano e percebe uma ou outra relação com o espaço, o poeta se reconhece axiologicamente e converte sua percepção em poesia. Ou seja, se há formas que o homem comum acaricia simplesmente, há símbolos a que o poeta dá profundidade e que oferece, em troca, poeticidade, sensibilidade, intimidade. Na filosofia de Bachelard, tem-se a evidência de que o poeta, ao estar potencialmente solitário, é levado a acolher-se em espaços próximos e encontra sentido nos elementos do cotidiano.

Esta, aliás, é informação fundamental para que se pense o sentir e a razão do poeta. Segundo o autor de *A Poética do Espaço*, as questões cotidianas devem ser redimidadas pela atenção, pela nova significação que a elas se deve dar. Deverão, portanto, ser vistas em sua profundidade, das mais usuais, das mais íntimas, daquelas que fazem parte de cotidiano e que se relacionam profundamente com na vida social, pessoal e psicológica.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para falar do espaço, é eminente a necessidade da investigação transdisciplinar e, portanto, de se buscar diálogos entre olhares diferentes: neste caso, entre Literatura e Geografia.

Reconhece-se, então, Thiago de Mello enquanto homem inserido num espaço e, conseqüentemente, pode-se tratar tanto das conotações do espaço para a arte literária, como de sua importância no estudo de ciências que tratam especialmente deste, como é o caso da Geografia.

Neste propósito, é preciso compreende-se o espaço como lugar carregado de significações conforme percepção coletiva e individual.

Na identificação em seu âmbito coletivo, tem-se, como afirma Bettanini, que: “há uma classe de objetos ou fatos geográficos contíguos: há regiões, entendidas como complexos únicos” (BETTANINI, 1982, p. 59). Eis que a Amazônia retratada ou lembrada por Thiago de Mello representa-se além da paisagem: é viva e atemporal. É representação amazônica sem necessariamente ser identificação de uma época ou ação histórica. Fisicamente, o cenário amazônico é revelado, mas se representa muito mais, nos versos do poeta de Barreirinha, um ambiente com vida própria:

(...)
 Vem da terra dos barrancos
 o jeito doce e violento
 da minha vida: esse gosto
 da água negra transparente.

(...)
 Canto molhado e barrento
 de menino do Amazonas
 que viu a vida crescer
 nos centro da terra firme.
 Que sabe a vinda da chuva
 pelo estremecer dos verdes
 e sabe ler os recados
 que chegam na asa do vento.
 Mas sabe também o tempo
 da febre e o gosto da fome.

Nas águas da minha infância
 perdi o medo entre os rebojos.
 Por isso avanço cantando

Estou no centro do rio
 estou no meio da praça.
 Piso firme no meu chão
 sei que estou no meu lugar,
 como a panela no fogo
 e a estrela na escuridão.

(...)
 Aqui tenho a minha vida:
 feita à imagem do menino
 que continua varando
 os campos gerais
 e que reparte o seu canto
 como o seu avô
 repartia o cacau
 e fazia da colheita

uma ilha do bom socorro.
(...)
(MELLO, 2009, 21-3).

Esses versos de “A vida verdadeira” servem para esclarecer que a poesia está na correspondência entre o espaço exterior e o interior do poeta, alinhada pela visão metafísica, pois, apesar de se referir a um lugar real, o poema constrói uma cidade escrita onde se encontram dois espaços: o geográfico e o subjetivo. Expõem-se aí, ao mesmo tempo, as condições materiais e a construção da cidade imaginada, num trabalho poético que procura construir uma unidade imaginária produzida pela interação com o ambiente. No trecho supracitado, é possível identificar elementos que compõem e compuseram os espaços vistos e vividos por Thiago de Mello, os quais confundem a vida do eu-lírico ao meio:

Aqui tenho a minha vida:
feita à imagem do menino
que continua varando
os campos gerais
(MELLO, 2009, 23).

Destaca-se também que o momento lembrado para essa integração homem e ambiente é a infância, momento que possibilita à memória registros grandiosos para a formação da identidade humana.

No entanto, mesmo com o passar do tempo, o meio amazônico permanece o mesmo, continua com seus barrancos, seus rios de água escura, seu verde e sua vida ribeirinha, mas um outro olhar poderia identificar, nesse mesmo palco, mais imagens, talvez reconstruídas historicamente pela inserção de crise social e conseqüentemente de sua degradação ambiental.

O texto literário transcende o espaço e o tempo, e sua representação se faz como algo que sempre existiu, mas que sempre é novo: “(...) O novo, o inédito, deve agora envolver uma configuração e uma projeção explicitamente geográficas, além de históricas” (SOJA, 1993, p. 32).

A permanência de Thiago de Mello no contexto de literário e a importância de sua obra para visualização do lugar geográfico amazônico justifica-se por ser um poeta que em nenhum momento se apresentou neutro diante da realidade amazônica/brasileira:

O amadurecimento permitiu ao poeta mergulhar profundamente as raízes da sensibilidade e da consciência crítica na rica seiva humana de um povo ao mesmo tempo tão explorado, tão sofrido e tão generoso como o nosso, e sua poesia, sem perder o sóbrio lirismo que a inflamava, ganhou densidade e concentração, pondo-se por inteiro a serviço de relevantes causas sociais (JORNAL DE POESIA, s/d).

Um fato que se destaca desde a apresentação do poeta ao público e à crítica é que o poeta e o *partisan* sempre foram uma só pessoa: “dedicada sem medir esforços ou riscos à luta pela emancipação do homem, tanto dos grilhões que injustas estruturas do poder econômico-político lhe impõem quanto das limitações com que individualismo, ignorância ou timidez lhe tolhem os passos” (JORNAL DE POESIA, s/d).

Assim é e tem sido o poeta e a poesia de Thiago de Mello, sem medo de dar “a cara à tapa”. Consequências dessa insubmissão foram a prisão e o exílio durante a ditadura militar e (n)dos quais permaneceu com voz ativa – foi dessa arbitrária prisão e longo e doloroso exílio que escreveu *Faz escuro, mas eu canto* – e a presença constante do poeta na mídia, ou seja, em espaços em que possa apresentar de sua poesia e de sua luta pelo homem e pela Amazônia, por mais contraditória que possa parecer este para exposição.

Trata-se então, de uma produção poética que comprovadamente evidencia a necessidade de ampliação de conhecimentos para além do estritamente literário e da necessidade de integração do homem ao meio. Essa correspondência, essa interação humanidade e meio, consolida-se nas ideias norteadoras da *Árvore do conhecimento*:

A primeira, como vimos, sustenta que o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, o qual se apropria dele para fragmentá-lo e explorá-lo.

A segunda grande linha afirma que os seres vivos são autônomos, isto é, autoprodutores – capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio: vivem no conhecimento e conhecem no viver (MATURANA; VARELA, 2001,14).

Thiago de Mello apresenta-se conscientemente, apesar das inquietações políticas que vive e provoca, no lugar em que ele quer estar: alvo e foco para que o espaço geográfico amazônico também seja tema emergente, importando sempre o lugar de onde tanto o poeta como sua poesia são observados.

Esta atitude poética pode ser explicada usando-se as palavras de Mark London e Brian Kelly:

Para preservar a Amazônia, é preciso tocá-la. Não se pode erguer uma cerca a seu redor para impedir a entrada das pessoas, nem expedir ordens de despejo para os vinte milhões que nela residem. Há que usá-la com cuidado nos locais em que é possível usá-la. E há que preservá-la nos lugares em que ela deve ser preservada. Ela não é nem um museu nem um terreno a ser indiscriminadamente devastado e desenvolvido sem critério (LONDON, M. & KELLY, B, 2007).

Sua poesia é denúncia e, portanto, torna possível compreender a necessidade do estudo do texto literário além do mero limite da análise espacial interna ao texto; da investigação do texto literário como aliado do pensamento científico e, conseqüentemente, da identificação das representações dos poetas e de sua poesia a partir do espaço manifestado no poema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual merecem ganhar, na escola brasileira, uma dimensão complexa para elevação da formação crítica do estudante. Pelos PCNs, urge um ensino de Língua Portuguesa para além de regras, de uma Literatura para além do reconhecimento de grandes

representantes e grandes obras e de uma Produção Textual efetiva em suas relações de leitura, expressão oral e escrita.

O reconhecimento de uma poesia verdadeira deve-se à qualidade da produção literária, o que pode ser apresentado na escola numa perspectiva densa a partir de exercícios de estudos aprofundados do texto poético.

Na leitura de *Faz escuro, mas eu canto*: porque a manhã vai chegar de Thiago de Mello, a partir de alguns versos, foi possível reconhecer a complexidade desta obra da Literatura Brasileira. A Amazônia, com suas características físicas, sociais, culturais e políticas, está representada em palavras que não têm o objetivo de se restringirem a esse espaço. O Brasil e o homem emergem da poesia de Thiago de Mello, numa representação crítica que também transcende época. Estão aí elementos da complexidade possível de ser estudada em sala de aula e motivada para as leituras dos jovens cidadãos.

A compreensão dos versos de *Faz escuro, mas eu canto*: porque a manhã vai chegar pede e permite o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento. Para se pensar o poeta, o poema e a poesia, foi necessário mais que Literatura. A complexidade dos versos e suas representações levaram-nos a perceber questões inerentes, outrora, somente à Sociologia, ou à Psicologia, ou à Ecologia, ou à História, ou à Geografia. Aliás, poderíamos relacionar muitos outros saberes. Mas a escolha do espaço para investigação no poema, embora nos tenha feito passar por todas estas ciências, pesou nossos argumentos da Literatura à Geografia, fazendo com que estas recorressem aos demais saberes, o que evidencia a possibilidade e a importância do estudo transdisciplinar, sem a divisão e isolamento dos saberes científicos que travam o avanço científico.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com o apoio financeiro da CAPES, com concessão da bolsa de estudo no doutoramento no Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, Horácio, Longino. *A Poética Clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997.

BACHELARD. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BETTANINI, Tonino. *Espaço e ciências humanas*. Trad. Liliana Laganá Fernandes. Rio de Janeiro: 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

JORNAL DE POESIA. Disponível em <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/tmello.html>>. Acesso em 10 jul. 2008.

LYRA, Pedro. *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

LONDON, M. & KELLY, B. *A última floresta: a Amazônia na era da globalização*, Martins Editora, São Paulo, 2007.

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MELLO, Thiago de. Faz escuro, mas eu canto: porque a manhã vai chegar. Bertrand Brasil, 2009.

MOISÉS, Massaud. "O espaço" In A análise literária. 14ª edição. São Paulo: Cultrix, 2003.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2001.

SARLO, Beatriz. "A democracia midiática e seus limites" In Paisagens Imaginárias. São Paulo: Edusp, 1997.

SOJA, Edward W. Geografias Pós-Modernas. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

O FENÔMENO HARRY POTTER: A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO.

M. J. M. Silva¹, E. D. S. Castro², K. B. F. Lira³ e M. G. Silva⁴

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *Campus* Pau dos Ferros

myria_silva@hotmail.com – erickdavid_12@hotmail.com – karlabeatrizlira@hotmail.com – miriamgsax@hotmail.com

RESUMO

Este artigo procura mostrar o poder e a influência da literatura na sociedade baseado nos livros da saga Harry Potter, da escritora britânica Joanne Kathleen Rowling (J. K. Rowling), que vêm se destacando e ganhando espaço nas prateleiras de jovens do mundo inteiro desde o lançamento do primeiro exemplar da obra em 1997. Analisa o quanto a obra está relacionada com a vida da autora, bem como os seus esforços e sua determinação para conseguir publicar o seu primeiro livro, Harry Potter e a Pedra Filosofal, quando este foi negado por várias editoras, além dos seus problemas pessoais e financeiros. Procura também descobrir o que poderia ter influenciado na construção da sua obra bem como a aceitação dela pelo público, analisando, assim, a temática do livro, levando em consideração os ensinamentos que J. K. Rowling propõe aos seus leitores levantando em questões aspectos particulares para a formação social do ser humano como a amizade, lealdade, determinação e a perseverança pela necessidade de vencer o mal.

Palavras-chave: Harry Potter, literatura, amizade, influência.

1. INTRODUÇÃO

Na década de 90 com o lançamento do primeiro exemplar da saga de livros Harry Potter, da escritora britânica Joanne Kathleen Rowling, Harry Potter e a Pedra Filosofal, surgiu um novo fenômeno que alcançou um grande número de leitores, sobretudo os mais jovens. A sua recepção por parte do público configurou-se de forma bastante positiva, tornando-se o livro mais vendido de toda a série e garantindo uma vendagem de mais de 120 milhões de exemplares em todo o mundo, sendo considerado um dos dez livros mais vendidos da história.

A temática do “Menino que Sobreviveu” as mais diversas aventuras de sua vida e que venceu os numerosos desafios com determinação e força de vontade atraiu os leitores a um mundo imaginário recheado de emoções, enigmas e mistérios. Com leitores cada vez mais curiosos em desvendar os segredos de toda a trama, temos como resultado positivo um número cada vez maior de jovens leitores que percebe na leitura um sinônimo de conforto e prazer, já que para Barthes (2004) – escritor, sociólogo, crítico literário e filósofo francês – o prazer na leitura está relacionado ao conforto e deleite que o texto pode proporcionar.

Diante disso, o trabalho traz um breve estudo a respeito da importância da série literária Harry Potter na formação de jovens comprometidos com a leitura. Além disso, consideramos que o mundo criado por Rowling não apenas entretém, mas reproduz valores que são essenciais para desenvolvimento social do indivíduo tais como a lealdade, o amor, a autoconfiança, o respeito e a verdadeira amizade.

Para este trabalho foi necessário um estudo sobre a influência da literatura na constituição do indivíduo e na formação de leitores, por meio de uma análise da saga Harry Potter como uma obra de grande aceitação popular, pois além de combinar elementos da ficção com realidade mostra que a leitura pode ser acima de tudo divertida e prazerosa.

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com a grande capacidade de encantar os leitores J.K. Rowling passou a ser uma das mulheres mais influentes da Grã-Bretanha. Sua história de superação passou a ser exemplo para muitas pessoas, pois antes de sua primeira obra chegar às prateleiras das livrarias do mundo inteiro Joanne enfrentou uma série de dificuldades financeiras e pessoais. Porém, após nove editoras negarem sua publicação finalmente os primeiros exemplares do livro “Harry Potter e a Pedra Filosofal” foram publicados pela editora Bloomsbury. A partir de então a série de livros Harry Potter ganhou grande popularidade e sucesso comercial no mundo todo.

Diversos foram os prêmios e honrarias conquistados por Rowling tais como o *Greatest Living British Writer*, Prêmio *British Booksellers Association Author*. Segue-se abaixo a lista de alguns prêmios conquistados por suas publicações (Tabela 1).

Livro	Prêmio	Ano
Harry Potter e a pedra Filosofal	<i>Bookseller Author of the Year</i>	1998

Harry Potter e a Pedra Filosofal.	Prêmio <i>Nestlé Smarties Book Prize</i>	1997
<i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>	<i>British Book Awards</i>	1998
Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban.	<i>Whitbread Children's Book of the Year Award</i>	2002
Harry Potter e o Enigma do Príncipe.	<i>Livro Vendido Mais Rápido da História Pelo Livro dos Recordes</i>	2006
Harry Potter e o Cálice de Fogo	<i>Children's Book Award</i>	2001
Harry Potter e a Câmara Secreta.	<i>Scottish Arts Council Children's Book Award</i>	1999

Tabela 1 – Prêmios conquistados pela saga Harry Potter.

A narrativa traz a história de Harry Potter, um menino órfão que mora com os tios e que sofre maus tratos dos seus únicos parentes vivos, os Dursley. Porém, no dia 31 de julho de 1991, dia de seu aniversário de 11 anos, uma grande mudança estaria por vir a partir do momento que Harry descobre ser bruxo e que logo deixaria a casa dos Dursley para estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. A partir de então a vida de Harry é marcada por grandes aventuras junto com seus dois novos amigos Hermione Granger e Ronald Weasley que estão unidos em busca da felicidade e do bem para todos.

Todas as dificuldades vividas por Harry Potter relacionadas à busca pela própria identidade refletem as experiências semelhantes em que muitos jovens vivenciam durante a fase da adolescência, tais como medo, ansiedade, aflições, inseguranças, desejos de aceitação e luta pela inserção na sociedade moderna cada vez mais complexa. Assim, os indivíduos se identificam com os personagens e são atraídos pela temática cujos.

Os cenários onde se passa toda a história do livro e a escolha de cada personagem têm grande significância para a autora que buscou inspiração em si e em fatos relacionados à sua infância para compor toda a saga. Assim como Harry Potter, Joanne Kathleen Rowling teve uma infância conturbada, pois aos doze anos de idade teve que trabalhar com sua irmã mais nova em uma igreja como faxineira, pouco tempo depois sua mãe, Anne Rowling, foi diagnosticada com esclerose múltipla não resiste à doença e acaba falecendo aos quarenta e cinco anos, a partir de então a convivência com o pai tornou-se muito mais difícil. É dessa maneira que a criatividade da autora se desenvolve envolvida pelo espaço em que vive. Para Candido (1967) é importante relacionar a obra, o autor e o contexto histórico ao qual ele está inserido, pois ele está sujeito a sua época e a sociedade direta ou indiretamente, sendo influenciado pela classe, origem étnica, e contexto histórico ao qual está inserido.

A relação conturbada com o pai, a morte da mãe, a separação, a depressão e superação, influenciaram de forma significativa na construção da obra como um todo e é possível vê-las em todos os seus livros. A existência de criaturas malignas, chamadas de Dementadores, que retiram a alegria e a felicidade das pessoas ao seu redor, reflete o período em que Joanne esteve em depressão; as diversas

figuras paternas presentes na vida de Harry estão relacionadas ao mau relacionamento com o pai. De fato, Harry Potter é uma maneira de JK voltar à infância.

No que diz respeito à personagem Hermione Granger que é caracterizada por ser inteligente, dedicada, sincera, leal e que sempre buscou o que é melhor para todos, simboliza o retrato da própria autora quando era mais jovem. Já para compor o professor Severo Snape, por exemplo, rigoroso, considerado pelos alunos como assustador e cruel, mas por trás de tudo isso, mostra-se um homem de coragem e extrema compaixão, J. K. Rowling baseou-se em um antigo professor de química. E para o personagem Ronald Weasley, um dos mais queridos da série, a escritora se inspirou em um amigo chamado Sean P.F Harris para quem dedica o segundo livro da série. Com isso, fica claro que a literatura não é uma criação individual, mas, sobretudo coletiva capaz de expressar as necessidades e a consciência de um povo e exercer influência sobre ela. “o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, usa certas formas e a síntese resultante age sobre o meio” (Candido, 1967, p. 25).

Pode-se observar a interação autor – texto – leitor, ou seja, a relação entre o mundo real do próprio autor com o mundo não real criado em sua obra e a realidade do leitor. Temos como resultado leitores que se identificam com personagens, mais especificamente a personagem Harry Potter que é um pré-adolescente em fase de aprendizagem que está em busca de novas descobertas tendo que lidar com problemas relacionados a essa fase da adolescência como amizade, confiança e fidelidade. Como resultado positivo, temos o crescimento quantitativo de leitores que demonstra um forte interesse pela obra e que estão cada vez mais atraídos pela proposta de J. K. Rowling. Vale destacar, também, a mistura da realidade com a ficção somada à fantasia, magia, dragões, elfos domésticos, gigantes, fantasmas e vários mistérios que compõe todas as suas obras, tornando a leitura muito mais atraente e divertida, principalmente para os jovens, e acaba por atrair mais e mais leitores.

Portanto, a obra de J. K. Rowling pode servir como uma literatura de grande importância para o público jovem, uma vez que possibilita a formação de leitores com o hábito e o prazer pela literatura de massa, além de servir como reflexão sobre a formação moral na nossa sociedade contemporânea cada vez mais conturbada e corrompida.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa toma como objetivo discutir a importância da obra literária de Joanne Kathleen Rowling, Harry Potter, e a sua influência na construção social do indivíduo, relacionando a obra a sua vida, bem como o forte poder que ela exerce e o quão importante é para a formação dos leitores. Tomando por base principalmente o primeiro livro da saga, Harry Potter e a Pedra Filosofal, além das idéias de teóricos como Candido (1967) e Barthes (2004).

O trabalho foi feito a partir de discussões nas aulas da disciplina de Língua Inglesa II, do segundo ano do Ensino Médio, do IFRN – *Campus* Pau dos Ferros. A abordagem foi feita centrada na leitura e análise temática dos livros da saga, além de trechos que contam a opinião da escritora a respeito dos livros e de cada personagem, levando em consideração a relação entre a ficção e a vida real e quais os impactos causados na vida dos leitores após o grande fenômeno Harry Potter.

A revisão da obra literária foi realizada, envolvendo leituras e discussões sobre a vida da autora, J. K. Rowling, bem como a leitura de sua primeira obra, Harry Potter e a Pedra Filosofal, assim como os outros livros da saga e a análise dos personagens principais. Estabelecendo uma relação entre o contexto social da autora, o enredo da obra, as características dos personagens e a relação entre literatura e sociedade, bem como a influência da mesma na vida de cada indivíduo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A identificação do leitor com a obra tem grande relação com as várias características dos personagens, pois a amizade, o amor, a vontade de vencer os obstáculos impostos pelo destino, a confiança em si próprio, a lealdade e a vontade dos personagens de aprender com as suas escolhas, tornaram a obra prazerosa e educativa, levando muitas pessoas a se inspirarem na coragem de Harry Potter, no companheirismo de Ronald Weasley, na inteligência e no carisma de Hermione Granger e na excentricidade de Luna Lovegood para a formação do seu caráter social. Estando tais produtos à disposição de maior número de indivíduos e classes sociais, a doutrinação deixa de ser publicidade para tornar-se um estilo de vida.

É importante destacar que durante toda a série a morte e o amor se mostram profundamente ligados, pois é através deste sentimento único, o amor, que a mãe de Harry se entrega para morrer diante de seu perseguidor para, assim, salvar a vida do filho; é este mesmo sentimento que motiva a doação de Dumbledore, e também de outros personagens importantes que morrem a cada capítulo, em nome da luta de Harry contra a ameaça representada pelo maior vilão de toda a série, Lord Voldemort, ao mundo.

Por fim, outro papel importante da obra foi o aumento do hábito de leitura dos jovens, pois a partir de Harry Potter os jovens passaram a se interessar mais na leitura de outros tipos de livros, visto que, uma vez que conheceram uma forma mais rápida e prazerosa de viajar para o mundo imaginário, passaram a refletir sobre suas ações enquanto seres humanos e as conseqüências causadas por suas escolhas. Sem falar na maneira como os livros podem tratar de assuntos importantes, porém difíceis de serem abordados como a morte, bastante retratados em todos os livros, mostrando que é algo que deve ser superado com muita coragem, como faz Harry. A ficção pode mostrar também conflitos que ocorrem na sociedade em que vivemos e através dessas histórias é possível ajudar as pessoas, além de tentar discutir soluções para esses conflitos, a fim de buscar na ficção um “final feliz” para a realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossas análises percebemos que textos fictícios podem apresentar temáticas importantes para a nossa vida cotidiana. Como já foi dito, os temas abordados pela obra de J. K. Rowling foram: coragem, relação entre morte e amor, amizade e a autoconfiança, facilmente perceptíveis a qualquer tipo de leitor, propondo o quão importante é valorizarmos esses mínimos detalhes de nossas vidas.

O trabalho também promove uma reflexão sobre as conseqüências que a literatura causa na vida das pessoas, como ela repassa assuntos muitas vezes banalizados por todos nós, o que nos faz repensar toda a nossa vida, mostrando também outras opiniões sobre assuntos diversos. A literatura é considerada um instrumento importante para nossa formação enquanto seres humanos, pois mostra na ficção, a nossa realidade cotidiana. Percebemos, portanto, a importância e as grandes contribuições da série Harry Potter para a formação social dos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. 2ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1967.

Harry Potter DESTINYs. Brasil, 2009. Disponível em: <<http://harrypotterdestinys.forumeiros.com/t668-rony-weasley>>. Acesso em: 10 de maio de 2011

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**/ J. K. Rowling; tradução de Lia Wyler. – Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

J.K. Rowling Oficial Site. England, 2006. Disponível em: <http://www.jkrowling.com/textonly/en/extrastuff_view.cfm?id=8>. Acesso em: 09 de maio de 2011.

The Telegraph. UK, 2011. Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1582552/JK-Rowling-contemplated-suicide.html>>. Acesso em: 18 de agosto de 2011.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

M. I. S. Oliveira¹ e N. R. M.²

¹Instituto Federal do Maranhão - Campus Pinheiro
isabel.oliveira@ifma.edu.br – r.m.natalia@hotmail.com

RESUMO

Estudar a História e a Cultura afro-brasileira, metodologicamente organizada nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio é, também, uma forma de reconhecer a contribuição do povo africano, bem como as impressões artísticas destes na construção da Identidade brasileira. Este trabalho com a literatura afro-brasileira a partir da análise do conteúdo e das sugestões metodológicas contidas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio mereceu um olhar mais cuidadoso, tendo em vista, ser um conteúdo pouco discutido na sala de aula. Inserido em um projeto de pesquisa do PIBIC jr 2011-2012 do IFMA - Campus Pinheiro e será apresentado como proposta ao curso de Mestrado em Educação pelo Instituto Superior de Educação Continuada – ISEC em parceria com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT em outubro de 2011. Tem relevância para o processo ensino-aprendizagem na educação básica por contribuir para a construção e diversidade de saberes: cultura e desenvolvimento pessoal através dos manuais escolares, pois tem o **objetivo geral** de **Identificar** as contribuições africanas para a formação da identidade cultural brasileira nas representações simbólicas, nos gêneros textuais, nas ilustrações que complementam os textos, na culinária, nas danças, nas vestimentas e no vocabulário, contidos nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, fazendo recorte temporal na última década do século XX e primeira década do século XXI. No design empregar-se-á **pesquisa bibliográfica e documental** com uso de fontes primárias legais: Leis, Decretos e Normas que discriminam o uso do nosso objeto central de pesquisa e fonte secundária: o livro didático de Língua Portuguesa para o ensino médio. E a **pesquisa qualitativa** para análise das simbologias contidas nos gêneros textuais que exemplificam e complementam os livros didáticos utilizados no IFMA, e em fontes disponíveis em bibliotecas públicas locais, consultas a censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), dentre outras fontes. Para analisar as simbologias, buscaremos apoio nas argumentações de Geertz (1973, apud Bortoni-Ricardo 2008, p. 39). Selecionaremos seis exemplares de Língua Portuguesa a serem analisados. Neste primeiro momento o livro em discussão é de MAGALHÃES, Thereza Cochar; CEREJA, Willian. Português: Linguagens, Atual, 2003. Tomamos como foco da pesquisa o IFMA- Campus Pinheiro, um município da região da baixada maranhense, e como amostra da prática-presencial quatro turmas, com aproximadamente 40 alunos regularmente matriculados do I ao IV módulo dos cursos Técnicos Integrados em Edificações e Vendas e os professores das

áreas de História, Língua Portuguesa e Artes da rede federal / IFMA / Campus em funcionamento – via e-mail institucional, para responder ao questionário de coleta de dados. Estes, em uma análise parcial, refletem a urgência de se trabalhar os conteúdos afro-brasileiros como foco de resgate da identidade e pertencimento afro, pois no primeiro questionário aplicado aos alunos do ensino médio, a África é sinônimo de miséria, fome e sofrimento. A maior parte os alunos desconhecem o teor da lei 10.639/03, bem como, as respostas dadas refletem o distanciamento destes aos conteúdos afro-brasileiro na Literatura, na Educação Artística e na História, no início da última etapa da educação básica.

Palavras-chave: Literatura, Livro didático, Conteúdo afro-brasileiro

1. INTRODUÇÃO

Embora a literatura afro-brasileira seja discutida no Brasil há décadas, apenas em 2003 tornou-se conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica do país. Desse modo, os critérios para as seleções de textos literários afro-brasileiros, também são variados.

Essa produção literária ainda em construção no país resulta em pesquisas recorrentes a textos inéditos, a pequenas edições ou a suportes alternativos. Logo, é de suma importância analisar o conteúdo de ensino da cultura afro-brasileira e as sugestões de propostas metodológicas apontadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio utilizados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, para responder, por exemplo, como os livros enquanto suportes e ao mesmo tempo recursos didáticos, exploram aspectos históricos e culturais da África, estimulando a pesquisa e a reflexão a respeito da produção literária dos brasileiros afro-descendentes. O trabalho iniciou-se através de pesquisa e leitura específica de referências bibliográficas para subsídio teórico à prática em sala de aula; listagem das referências bibliográficas dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, disponíveis em bibliotecas do IFMA; sondagem dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no IFMA / Campus Pinheiro e via e-mail institucional aos demais Campi, para posterior tabulação dos dados coletados; Visita técnica a espaços públicos para observação e registro escrito e fotográfico sobre a cultura afro-brasileira. Elaboração e aplicação de questionário aos alunos dos cursos técnicos.

O primeiro livro didático, de Língua Portuguesa em fase de discussão, é de CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Vol. Único. São Paulo: Atual, 2003. Esse é utilizado em sala de aula no IFMA- Campus /Pinheiro: A edição é 2003, ano em que foi criada a lei nº 10.639/03.

Formação de um banco de sugestões de atividades complementares aos conteúdos da cultura afro-brasileira identificados nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio, com apoio em livros da Literatura clássica brasileira, organização das informações em Power Point e outros recursos disponíveis no Campus, para apresentação às turmas. Sugestão dos professores, com argumentação, do por que da seleção de uns livros, dentre outros. Criação de um blog, armazenamento e compartilhamento das ideias com outros Institutos Federais para a discussão e reiteração da cultura afro-brasileira. Após pesquisas bibliográficas já realizadas e apresentação do projeto às turmas; está sendo necessário trabalhar paralelamente buscando material de apoio à compreensão da contribuição da cultura afro-brasileira, a fim de interligar os conteúdos dessa cultura implícita no livro didático de Língua Portuguesa para o ensino médio, em busca das marcas do passado, através de visitas a espaços que “guardem” os contextos já vividos, bem como para observar a temática numa perspectiva atual através de vídeos, e principalmente, dos telejornais: local e nacional.

1.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É consenso entre educadores que é imprescindível tratar os conteúdos afro-brasileiros com a relevância que precisam ter na atualidade. Assim, é necessário trabalhar a História e a Cultura afro-brasileira numa perspectiva de valorização da riqueza africana para a construção da identidade brasileira. Segundo Chartier (1987, apud Silveira 2009, p. 20) “As

representações sociais estão diretamente relacionadas com a formação social de uma sociedade. E continuar reproduzindo uma história do escravo é o caminho oposto a uma história comprometida com a cidadania”.

Desde a segunda metade do século XX – juntamente com os debates e as pesquisas sobre as noções de cultura provenientes, sobretudo, da área de Antropologia –, os historiadores construíram novos conceitos por meio da leitura e da releitura dos trabalhos de alguns estudiosos de outras áreas das Ciências Humanas, tais como a Crítica Literária, a Sociologia e a Filosofia. E Pierre Bourdieu, por exemplo, trouxe para o debate dos temas históricos o conceito **de campo, a teoria da prática/habitus, as idéias sobre reprodução cultural, capital cultural e capital simbólico, construindo uma análise** sobre a cultura em termos de bens, de produção, de mercado, de investimento, buscando compreender qual a relação que se estabelece a partir desse olhar entre a construção de identidades e as possibilidades de mudança social (Bourdieu, 2003, 2005).

A introdução de novas ideias e problematizações levou os historiadores a enriquecer o campo teórico e metodológico de sua área, construindo novos conceitos, dentre eles os de práticas e representações consagrados nos estudos de Roger Chartier sobre a história da leitura e suas considerações sobre teoria da História (CHARTIER, 1990, 1999, 2001 e 2002).

A evolução do pensamento humanístico no século XIX revela que a leitura se infiltra nos níveis mais baixos da sociedade. Mas foi também nesse início de século, que os editores, passaram a ser distintos dos vendedores de livros, identificavam-se apenas dois mercados: o de uma clientela formada pela elite disposta a pagar um preço alto pela literatura de qualidade; e o da classe média baixa e dos pobres, de preferências culturais limitadas. Ao abordar, mais especificamente, o livro didático, compartilhamos com o pensamento de (Morgado, 2004, p. 39). “O manual é depositário de certos princípios ideológicos sobre a existência humana que contribuem para uma concepção hegemônica quer na sociedade, quer na história e na cultura.” Já para Cabral (2005, p.48) “Os manuais didáticos são representantes de determinadas aspirações e hábitos sociais que determinam as figurações e os seus objetivos relativamente à escola e que fazem parte do chamado currículo oculto ou latente”.

2.1 A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: uma releitura bibliográfica

Ao fazer uma releitura bibliográfica sobre o livro didático no Brasil, o poder público tornou-se o grande comprador nesse mercado. As políticas da produção do livro didático no Brasil segundo Gatti Júnior (1998, p. 21-22 Apud Silva (2008, p.109)

Iniciou-se em 1808, na imprensa régia, órgão oficial que produzia os manuais para os cursos criados por D. João VI, monopólio que só terminou em 1822, quando começou a surgir as editoras particulares. A produção de autores brasileiros só cresceu a partir dos anos de 1930 em decorrência dos sistemas de ensino. Entre 1930 e 1960, o livro didático apresentava algumas características comuns: o título permanecia por longos anos no mercado, seus autores eram personalidades importantes para a intelectualidade da época, sua linguagem não era adaptada para diferentes faixas etárias e era publicado por poucas editoras.

A constituição de 1988 foi importante para o PNLD, ao determinar, que no inciso VII do art. 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de

atendimento ao educando, no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.”

Martins & Sá (2010, p. 27) afirmam que “O manual de Língua Portuguesa enquanto portador de grande potencialidade cultural, pedagógico e didático, não se deve divorciar das suas funções.” Acredita-se que a devida importância seja dada ao livro didático como relembra Martins & Sá (2010, p. 26) “Impede sobre o manual a função de apoiar o professor na escolha ou na criação de estratégias que orientem o aluno na utilização dos diferentes modelos de compreensão”. O caso brasileiro foi analisado por Horikawa & Jardim (2010, p.149 – 161) enfocando que o contexto histórico-cultural justifica o destaque que o livro didático recebe hoje nas instituições escolares no Brasil. Ao expor o panorama histórico buscam uma experiência estatal de avaliação de livros didáticos produzidos no país em que o processo avaliativo contribui para o aprimoramento da qualidade de ensino. Horikawa & Jardim (2010) concordam que embora sejam muitos os interesses que cercam a produção do livro didático, o Estado tem o seu papel.

O Estado assume a tarefa de distribuir manuais didáticos para todas as escolas públicas do país e de avaliar a sua qualidade em termos de concepções metodológicas, de adequação de valores requeridos para a construção de uma sociedade democrática, de correção conceitual, de qualidade gráfica, de organização de atividades afinadas com as mais recentes discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, e sobre a construção de saberes de diferenciados campos da ciência, de maneira geral. (HORIKAWA & JARDINO 2010, p. 149 – 162).

Ao voltar o olhar para o suporte que é o livro didático e nele inserido a Arte plástica Belmiro (2008, p. 1) levanta um questionamento “Como fazer compreender as linguagens visuais, como por exemplo, as obras de artes, nos livros didáticos de português, através de categorias que, de uma maneira geral não lhes são próprias? DEBRET (1993:48 apud Belmiro 2008, p. 1) comenta que no amplo espectro dos meios de transmissão, a linguagem articulada ocupa uma faixa curta (e tardia). Há, no entanto, uma visualização de Artes que tem finalidades diferentes e precisam de decifrações para ser compreendidas.

As artes plásticas, ao contrário da literatura, desenhando seu mundo de compreensão e simbolização por cores, luzes, traços em espaços que fabricam a natureza. A seu turno, a literatura, em busca do “tempo perdido”, refaz o sentimento, o gozo da impressão de realidade, e o escritor, um obreiro, com sua pá, a palavra, vai alinhando os monumentos de permanência do homem, a sua memória. (BELMIRO 2008, p. 1)

Para Seabra (2008, p. 1) O manual escolar continua a despertar o interesse dos investigadores em educação, pelas funções que têm desempenhado e pelas potencialidades de análise que proporcionam. Afirma Seabra (2008, p. 2) “O livro e a palavra continuam a ser os principais instrumentos que a escola possui para desenvolver todo o processo de ensino/aprendizagem”.

Magalhães (2006, p. 1) comenta que a história do livro escolar opera-se, entre outros aspectos, por contraposição ao livro, enquanto mercadoria e produto editorial, representando e configurando uma ordem cognoscente e uma marca autoral; por aproximação à realidade pedagógica e didática – posto que o livro escolar é o principal ordenador da cultura, da memória e da ação escolar; por inscrição na cultura escrita. [...] No quadro mais amplo de uma historiografia que integre o material, o cultural, o social, o escolar, o pedagógico, num

complexo epistêmico que contemple o triângulo básico da história cultural: o livro, o texto, a leitura.

Magalhães (2006) organizou as descobertas da sua pesquisa numa síntese de trabalhos já realizados sobre o, também nosso, objeto de pesquisa: o livro didático, e pontua:

A história do manual escolar tem-se desenvolvido com base em três linhas de orientação, a que corresponde perspectivas disciplinares diferenciadas: uma etno-história (o livro escolar como meio didático e pedagógico privilegiado na estruturação da cultura escolar); uma abordagem no quadro da história econômica e social; uma abordagem no quadro da história cultural. A possibilidade de aplicação destas perspectivas sugere que a história do manual escolar, enquanto livro e objecto cultural, se alarga para além do projecto investigativo de dupla entrada (história econômica e história social) concebido e sistematizado por Lucien Febvre. (MAGALHÃES 2006, p. 1)

Numa linha histórica, do livro enquanto objeto cultural, que tem auxiliado o processo de aquisição de informações pelos discentes em qualquer nível de escolarização, o orientador está sempre fazendo uma indicação de leitura a partir daquele exemplar que já experimentou com outros discentes. E quando esse discurso é socializado entre professores, o mediador também busca pautá-lo na arte de convencer a partir dos paradigmas que adota e dos ideais que valora, e dessa forma, o objeto é perpassado a outros formadores de opinião. Conforme Magalhães (2006, p. 1)

O livro didático é um Meio didático e símbolo do campo pedagógico, o manual escolar, cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, é uma combinatória de saber/ conhecimento/ (in)formação. Neste sentido, é nos planos da representação e da apropriação, isto é, do conhecimento como saber e da informação como conhecimento, que a história dos manuais escolares constitui um contributo fundamental para a história do livro.

Assim como a escola é a Instituição socialmente formadora de cidadãos, o livro didático tem sido o símbolo do suporte técnico mais utilizado no seio da escola, que os alunos manuseiam à procura da decodificação linguística e no qual procuram pautar a fala, embasados nos discursos que encontraram e julgaram como sendo verdadeiros, e isso é um fazer histórico, como descreve Magalhães.

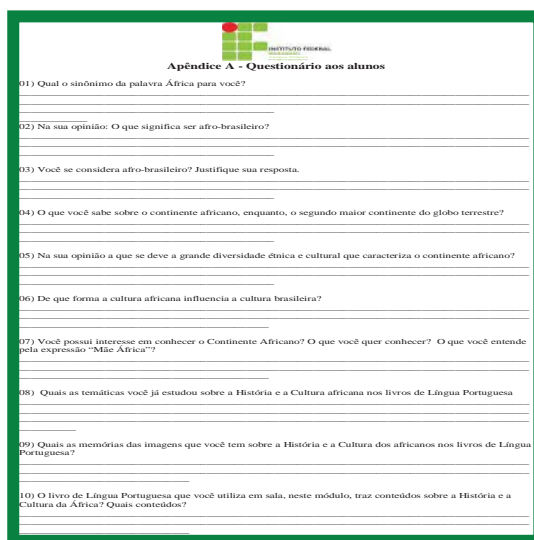
Fazer a história do manual escolar é indagar da gênese, natureza, simbolização e significação mais profundas do saber e do conhecimento; é indagar da materialidade e da significação do(s) livro(s) como texto, enquanto ordem (suporte e unidade) do saber e do conhecimento; é indagar, ainda, do livro como discurso (configuração, forma/ estrutura, especialização, autoria); é, por fim, indagar do saber como conhecimento e do conhecimento como (in)formação. (MAGALHÃES 2006, p. 1)

E nesse caminhar, se pretende buscar as possibilidades de leitura, de análise e de adaptações das sugestões metodológicas para o ensino da História e da Cultura afro-brasileira no ensino médio, uma vez que a obrigatoriedade é recente, mas a cultura afro faz parte da construção da identidade do povo brasileiro e precisa ser resgatada também no seio da escola

como orienta os PCN's (1999, p.142) para a necessidade de "Compreender as diferenças como algo que nos identificamos e que faz parte de nós como seres humanos".

3. METODOLOGIA

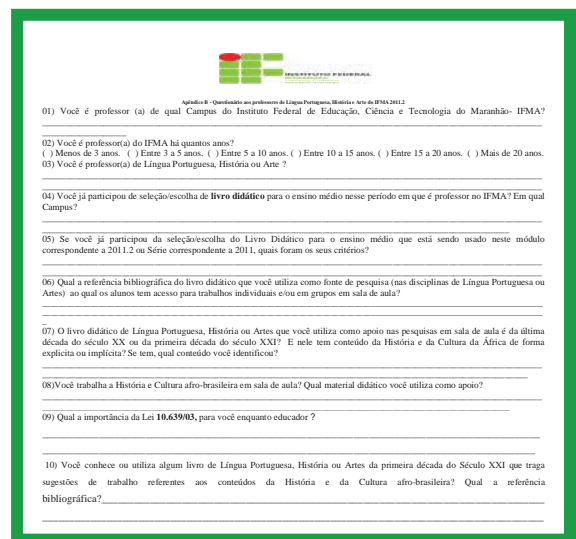
Após a distribuição dos livros didáticos de Língua Portuguesa, elaboramos um questionário aberto e aplicamos primeiramente à bolsista do PIBIC jr, depois aos demais alunos do IFMA – Campus/ Pinheiro dos cursos médio Técnico em Vendas e Edificações, com aproximadamente 40 alunos cada turma. Também foi elaborado um questionário semi aberto para aplicação aos professores de Arte, Língua Portuguesa e História do ensino médio, para sondagem das referências bibliográficas que contenham conteúdos da História e da Cultura da África, este encontra-se em fase de aplicação, via e-mail institucional, como mostram as Figuras 1 e 2.



Apêndice A - Questionário aos alunos

- 01) Qual o sinônimo da palavra África para você?
- 02) Na sua opinião: O que significa ser afro-brasileiro?
- 03) Você se considera afro-brasileiro? Justifique sua resposta.
- 04) O que você sabe sobre o continente africano, enquanto, o segundo maior continente do globo terrestre?
- 05) Na sua opinião a que se deve a grande diversidade étnica e cultural que caracteriza o continente africano?
- 06) De que forma a cultura africana influencia a cultura brasileira?
- 07) Você possui interesse em conhecer o Continente Africano? O que você quer conhecer? O que você entende pela expressão "Mãe África"?
- 08) Quais as temáticas você já estudou sobre a História e a Cultura africana nos livros de Língua Portuguesa
- 09) Quais as memórias das imagens que você tem sobre a História e a Cultura dos africanos nos livros de Língua Portuguesa?
- 10) O livro de Língua Portuguesa que você utiliza em sala, neste módulo, traz conteúdos sobre a História e a Cultura da África? Quais conteúdos?

Figura 1 – Questionário aplicado aos alunos.



Apêndice B - Questionário aos professores de Língua Portuguesa, História ou Arte do IFMA 2012

01) Você é professor (a) de qual Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA?

02) Você é professor(a) do IFMA há quantos anos?
 Menos de 3 anos. Entre 3 a 5 anos. Entre 5 a 10 anos. Entre 10 a 15 anos. Entre 15 a 20 anos. Mais de 20 anos.

03) Você é professor(a) de Língua Portuguesa, História ou Arte ?

04) Você já participou de seleção/escolha de livro didático para o ensino médio nesse período em que é professor no IFMA? Em qual Campus?

05) Se você já participou da seleção/escolha do Livro Didático para o ensino médio que está sendo usado neste módulo correspondente a 2011.2 ou Série correspondente a 2011, quais foram os seus critérios?

06) Qual a referência bibliográfica do livro didático que você utiliza como fonte de pesquisa (nas disciplinas de Língua Portuguesa ou Artes) ao qual os alunos tem acesso para trabalhos individuais e/ou em grupos em sala de aula?

07) O livro didático de Língua Portuguesa, História ou Artes que você utiliza como apoio nas pesquisas em sala de aula é da última década do século XX ou da primeira década do século XXI? E nele tem conteúdo da História e da Cultura da África de forma explícita ou implícita? Se tem, qual conteúdo você identifica?

08) Você trabalha a História e Cultura afro-brasileira em sala de aula? Qual material didático você utiliza como apoio?

09) Qual a importância da Lei 10.639/03, para você enquanto educador ?

10) Você conhece ou utiliza algum livro de Língua Portuguesa, História ou Artes da primeira década do Século XXI que traga sugestões de trabalho referentes aos conteúdos da História e da Cultura afro-brasileira? Qual a referência bibliográfica?

Figura 2 – Questionário em fase de aplicação aos professores.

Pesquisa e leitura específica de referências bibliográficas para subsídio teórico à prática em sala de aula; Pesquisa em sites de órgãos governamentais que abordam a cultura afro-brasileira; dentre eles citamos: <http://www.seppir.gov.br> (Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR) e <http://portal.mec.gov.br> (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECAD) possuem um bom acervo bibliográfico à disposição dos interessados pelo estudo da História e Cultura afro-brasileiro. Criação de um blog para armazenar e compartilhar ideias com outros Institutos Federais. (literaturaafrobrasileira@gmail.com). Resumo das ideias principais de textos informativos sobre a temática em estudo, e organização destas em Power Point para “comunicação oral” às turmas dos cursos técnicos em Vendas e Edificações do IFMA – Campus Pinheiro. A discussão sobre a literatura brasileira iniciou com “Aleijadinho e o Estilo Barroco”. Pelo fato de não haver conteúdo da cultura afro-brasileira, explicitamente destacada no livro em uso, buscamos estratégias para inseri-los. Julgamos que o filme assistido “Aleijadinho: glória, paixão, suplício” do gênero “drama/biográfico”, dirigido por Geraldo Santos Pereira era adequado ao trabalho complementar de aprofundamento do “Barroco no Brasil” tomando como análise a “Biografia,

a Arte e as temáticas” abordadas por Francisco Antonio da Costa Lisboa, momento em que os alunos puderam inferir “pontos de vista” sobre o que acharam da obra barroca de “Aleijadinho” na segunda metade do século XVIII, e o por quê indicariam o filme a outras pessoas como mostram as Figuras 3 e 4 abaixo:



**Figura 3- Sessão de filme:
"Aleijadinho: glória, paixão, suplício".
Foto: arquivo próprio.**



**Figura 4 - Filme: Aleijadinho: glória,
paixão, suplício.**

Os alunos puderam relacionar as informações encontradas no livro didático de Língua Portuguesa utilizado em sala às análises do filme assistido, após expuseram a prática reflexiva sobre a cultura afro-brasileira, através de depoimentos escritos e lidos em voz alta pelo próprio autor, como comprova o registro a seguir *“Indico o filme “Aleijadinho: glória, paixão, suplício”, pois trata de assuntos importantes do século XVIII no Brasil - Colônia como: a escravidão e, principalmente, a vida do grande artista da Arte Barroca, Francisco Antônio da Costa Lisboa, o Aleijadinho. Retrata toda a sua história, desde o nascimento até a morte. Mostra também as primeiras e últimas obras realizadas por ele. Para quem quer conhecer a Arte Barroca produzida por Aleijadinho, não há filme melhor”* Moisés Brito Silva, aluno do curso médio técnico em Edificações, módulo II – Vespertino.

Buscamos ainda a complementação do conteúdo através da prática, então saímos à procura da Arte Barroca no município onde o IFMA está inserido. Os alunos puderam conhecer a Arte no interior das igrejas, a fim de comparar o que haviam estudado no livro didático de Língua Portuguesa, o que haviam visualizado no filme e a Arte encontrada no interior das igrejas da cidade. A Visita técnica teve a parceira dos professores de História, Sociologia e Informática. Um Pe. Recebeu o grupo escolar e fez a função guia. As informações coletadas foram transformadas em notícias produzidas em grupo, com um registro fotográfico da Arte encontrada. A experiência está retratada nas Figuras 5 e 6.



Figura 5 - Interior da Catedral de Santo Inácio – Pinheiro/MA.



A PROCURA DA ARTE BARROCA



Figura 4 - Igreja da Matriz, Pinheiro-MA. Fotos: Bianca Kelen

Em 24 de agosto de 2011, os alunos das turmas de Edificações e Vendas, auxiliados pela professora de Língua Portuguesa, fizeram uma pesquisa de campo no bairro da Matriz, Pinheiro-MA, com o objetivo de identificar traços da Arte Barroca na Catedral de Santo Inácio.

Os alunos foram recebidos pelo Pe. Antonio Pereira de Sousa que expôs várias informações: sobre o histórico do município, de primeira Vila, à emancipação da cidade, sobre a evolução do oratório até se tornar a igreja atual. Contou-nos, ainda, que a cidade recebeu o nome de “Pinheiro” devido ao fundador Inácio Pinheiro, além disso, ele tinha um santo de devoção que, hoje, é considerado o padroeiro da cidade: Santo Inácio de Loyola.

Em 1939 foi construída a primeira igreja no estilo Barroco, mas como as colunas deixavam a igreja pequena para tantos fiéis, passou pela sua primeira reforma em 1989 e retiraram-lhe quase todos os traços de Arte Barroca existente, restando apenas o arco dentro da igreja, e alguns detalhes na fachada. A Catedral parecia apenas um salão, posteriormente, com a chegada do Pe. Geraldo vendo o interior da igreja sem vida resolveu pintá-la com fatos marcantes da vida do padroeiro.

Figura 6 - Notícia produzida pelas alunas do Curso Técnico em Edificações / Vespertino IFMA - Pinheiro: Bianca Kelen Pereira, Neidja Brito, Ronilma Durans, Samara Dourado. Solicitado pela professora de Língua Portuguesa: Isabel Oliveira

Quando questionados sobre a atividade, os alunos deram seus depoimentos de forma positiva como comprova o fragmento a seguir “*Não estamos estudando qualquer História, mas a nossa História*”. Disse **Ibraim Conde**, aluno do curso de Vendas - Matutino. Acreditamos que as atividades deveriam seguir nesse roteiro, então propusemos que os alunos lessem, retirassem informações sobre o Barroco e expusessem ao grupo com auxílio do Power Point, como comprova a Figura 7.



Figura 7- Apresentação de trabalho sobre a Biografia de Pe. Antonio Vieira. Foto: arquivo próprio

Estamos fazendo o levantamento do e-mail institucional dos servidores, que lecionam: História, Língua Portuguesa e Artes, nos Campus do IFMA em funcionamento. Já foi aplicado aos professores do Campus Pinheiro e enviado ao Campus de Açailândia. Os alunos estão colaborando para a coleta de livros de Língua Portuguesa utilizados no ensino Médio na busca de três exemplares da primeira década do século XXI que contemplem os conteúdos da História e Cultura afro-brasileira. O trabalho está em execução e já foi feito o resumo parcial e enviado para apresentação no SEPIIE em forma de Pôster, no período de 23 a 25 de setembro de 2011.

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

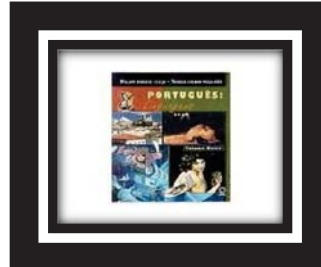


Figura 8 - Livro didático de Língua Portuguesa utilizado no IFMA/Campus - Pinheiro

O livro didático de Língua Portuguesa, como mostra a Figura 8, utilizado pelo ensino médio no IFMA – Campus/ Pinheiro não apresenta, explicitamente, conteúdos da cultura afro-brasileira. O que requer a procura de outros suportes como: filmes, literatura clássica brasileira, visitas técnicas, dentre outras. O questionário aos alunos foi sondado antes com a bolsista do PIBIC jr, e facilitou a aplicação entre os demais alunos. Estamos em fase de tabulação dos dados, visto que é preciso uma análise cuidadosa e os alunos devem ter o conhecimento dos resultados obtidos. As respostas estão sendo agrupadas, pois utilizamos um questionário aberto, (Figura 1, p. 2) aplicado com aproximadamente 160 alunos, destacamos as respostas que apareceram mais vezes, neste primeiro bloco (1ª, 8ª, 9ª e 10ª questão), e mostramos o resultado em quatro gráficos, um para cada questão.



Respostas dos alunos às questões: 01, 08, 09 e 10 do questionário aplicado.

A disponibilidade para um trabalho experimental tem sido bem recebida pelas turmas em que o projeto está sendo aplicado. Enviamos o questionário somente para dois campi do IFMA até esta data, pois a resposta demora e gostaríamos de tabular os dados por Unidades. Os alunos mostram-se felizes e empolgados com as atividades propostas, isso é perceptível nos depoimentos e nas participações de cada sugestão metodológica.

Os alunos não apresentaram dificuldades para responder o questionário e nas informações coletadas, a partir das respostas mostram desconhecimento sobre o continente africano, sobre a lei 10.639 e conseqüentemente, a relação de proximidade com a África é negativa, perceptível nas respostas à primeira questão. Dentro da população amostral não há memórias das imagens e ou do conteúdo afro-brasileiro trabalhado anteriormente, mesmo tendo tempo o suficiente para recordarem antes de responderem. Ao questionarmos sobre o livro atual utilizado em sala de aula destacam o estilo Barroco com ênfase para “Aleijadinho”, pois o questionário foi aplicado paralelamente ao trabalho com essa temática da Literatura brasileira em sala de aula. Pelo fato de o livro utilizado ser do primeiro triênio da primeira década do século XXI, 2003, ano em que foi instituída a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura afro-brasileira, nele não há essa temática de forma explícita, o que requer busca em outros materiais.

3. CONCLUSÃO

O questionário aplicado aos alunos, já em fase tabulação e análise de dados, demonstra que a população amostral desconhece a lei nº 10.639/03. O livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Campus Pinheiro é de 2003 e nele não há conteúdo explícito da História e da Cultura afro brasileira. Os alunos têm boa participação nos depoimentos e, paulatinamente, começam a surgir opiniões com argumentos mais consistentes. A prática do fichamento de textos tem ajudado na identificação de ideias principais de textos e nas participações orais em sala de aula. O blog com o arquivamento das atividades realizadas tem fomentado maior participação nas atividades. Acreditamos que até o final do projeto, previsto para 2012, tenhamos várias metodologias de suporte ao trabalho do conteúdo afro-brasileiro com apoio no livro didático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio** / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, d 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2003. Disponível em : <http://www.presidencia.gov.br> Acesso em 13 de junho de 2010.

BELMIRO, Celia Abicalil. (2000a). **A Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. Educação e Sociedade. Ano XXI, agosto de 2000, nº72. Campinas, SP: Cedes.

_____. **UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR: o contexto dos livros didáticos de português**. IV congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. O Oral, o Escrito e o Digital na História da Educação, 2 a 5 de Abril de 2008. Porto Alegre, RS, Brasil. Porto Alegre: Editora Unisinos. ISBN 85-7431-103-0.

_____. (2000b). **A Escolarização da imagem nos livros didáticos**. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, vol.16, nº31, jan/fev.2000. p.29-37.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. 6ª ed., São Paulo, Papyrus, 2005.

CABRAL, M. **Como analisar manuais escolares**. Lisboa: Texto Editora, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1987.

HORIKAMA, Alice Yoko; JARDILINO, José Lima. **A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares**. *Revista Lusófona de Educação*, 2010,15,147-162.

MAGALHÃES, Justino. **O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: Para uma historiografia do manual escolar em Portugal**. *Revista de Ciências da Educação Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa Direcção de Rui Canário e Jorge Ramos do Ó*. Sisifo, nº 1, 2006.

MARTINS, Maria da Esperança; SÁ, Cristina Manuela. Que promoção da compreensão na leitura esperar do manual de Língua Portuguesa? In. DUARTE, José B. (org.). **Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?** Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Janeiro de 2010. P 13 – 29.

MORGADO, J. C. **Manuais escolares**. Contributos para uma análise. Porto: Porto Editora, 2004.

SEABRA, Maria Judite. **OS MANUAIS ESCOLARES E O ENSINO SECUNDÁRIO EM COIMBRA, NO PRIMEIRO QUARTEL DO SÉCULO XX**. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. O Oral, o Escrito e o Digital na História da Educação, 2 a 5 de Abril de 2008. Porto Alegre, RS, Brasil. Porto Alegre: Editora Unisinos. ISBN 8534 -31- 103

OS HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS DA “ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CÍCERO VARELA”, DE JOÃO CÂMARA

Natália Vanessa Firmino Coutinho¹, Moama Lorena de Lacerda Marques² e Marília Felipe da Cruz³

RESUMO

O presente trabalho é uma proposta de pesquisa que está fundamentado numa perspectiva que estuda a história do livro e da leitura em relação com a escola e com o processo de escolarização e tem por objetivo investigar os hábitos de leitura dos alunos do ensino fundamental (sexto e nono anos) da “Escola Professor Cícero Varela”, localizada no município de João Câmara/RN. Como parte dessa investigação, torna-se importante saber o que costuma ser objeto de leitura desses alunos, com que frequência leem, se frequentam bibliotecas, quais as pessoas que exercem maior influência sobre seus hábitos de leitura e quais as suas opiniões sobre como se dá o trabalho com a leitura em sala de aula, entre outras questões. De início, realizaremos visitas com a finalidade de melhor conhecermos a escola, sua estrutura e formação. Em seguida, essas visitas passarão a ser feitas de forma mais sistemática. Serão aplicados questionários e realizadas entrevistas, através de gravações em áudio, com os alunos. Além disso, deveremos utilizar as notas de campo e o diário de pesquisas, produzido a partir de entrevistas mais detalhadas, feitas a partir de encontros ou a partir de coletas de dados. Delimitamos a investigação ao sexto e ao nono anos em virtude da necessidade de sabermos como se constituem os hábitos de leitura desses alunos em dois momentos cruciais, ou seja, quando estão entrando no segundo ciclo do ensino fundamental e quando estão prestes a ingressar no ensino médio. Já a escolha pela “Escola Professor Cícero Varela” se deu pelo fato de o IFRN *Campus* João Câmara já possuir, junto a ela, um trabalho de parceria, bem como o de se configurar, dentro do município, como uma das escolas que atendem ao maior número de alunos na fase que pretendemos pesquisar. Como resultados, vislumbramos, por parte dos alunos investigados, uma relação com o livro e a leitura que se restringe, quase sempre, ao contato com o livro didático de Português na escola e uma concepção do ato de ler como uma atividade chata e cansativa; fato este que aponta, dentro do cenário brasileiro, para uma série de falhas no que se refere à formação de cidadãos leitores. Por fim, em termos de fundamentação teórica, nos pautaremos nos estudos de grandes estudiosos do livro e da leitura, a exemplo de Roger Chartier, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, entre outros.

Palavras-chave: leitura, livro, leitor

¹ Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus João Câmara/email: f.nathalia@hotmail.com

² Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus João Câmara/email: moamalorena@hotmail.com

³ Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus João Câmara/email: marilia.ifrn@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ecoa, em todos os setores da sociedade, o discurso que enfatiza a importância do livro e da leitura. Esse discurso parece já estar arraigado de tal forma à vida da população, que ele vai muito além do interesse, da preocupação de pesquisadores da área. A começar por estes, vemos em andamento e sedimentadas inúmeras pesquisas que têm como objeto questões relativas ao livro e à leitura e são encabeçadas por estudiosos mundialmente conhecidos, como Roger Chartier, que divulgam a necessidade de se estudar a História da Leitura sob três aspectos: texto, livro e leitor, em geral separados pela tradição acadêmica, até pesquisadores nacionais de grande relevância, como Márcia Abreu, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, entre tantos outros.

Nos últimos tempos, mais precisamente nas últimas décadas, diversos anais de Congressos científicos vinculados à área da leitura, a exemplo do COLE, ABRALIN e GEL, divulgam uma produção científica considerável nessa área, sendo várias as abordagens que a temática da leitura suscita, agregando trabalhos que ora se determinam a estudar os processos envolvidos no ato da leitura, ora procuram investigar os hábitos e as práticas de leitura da população, bem como a relação entre leitura e escola, entre tantos outros; trabalhos que tratam sobre o texto, sobre a relação entre leitor/texto, ou, como sugere Chartier, sobre a trilogia leitor/texto/autor.

No entanto, como afirmamos no início, a leitura é objeto de preocupação não apenas dos pesquisadores, mas de outros âmbitos da sociedade. Paralelos às pesquisas realizadas, são idealizados e efetuados inúmeros programas de promoção da leitura, tanto no âmbito do governo quanto da iniciativa privada.

Somando-se às ações realizadas por programas de promoção da leitura e aos estudos desenvolvidos em torno da leitura, temos comprovada, através de pesquisas, uma consciência, por parte da população, da importância da leitura, mesmo que os índices de leitura no Brasil ainda não sejam significativos. O INAF 2009 (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, Ação social do IBOPE, e pela ONG Ação Educativa, mostrou que 89% da população dos entrevistados vêem na leitura um meio eficaz de transmissão de idéias. Sendo assim, constatamos que a solução não está, necessariamente, em campanhas que conscientizem o brasileiro do valor da leitura, porque essa consciência já existe, mas de fornecer instrumentos para a sua formação e amadurecimento enquanto leitor. E a escola, em especial as aulas de Língua Portuguesa, e o trabalho com a leitura, tem um papel relevante nesse processo, embora ela não esteja se revestindo de forma eficaz desse papel. Não que concordemos com o discurso que pressupõe a sua inexistência na escola. Ao contrário, investigando o cotidiano das salas de aula, desconsideramos facilmente essa pressuposição, ao constatar que ela existe tanto de forma implícita, tomando-a como “instrumento” por meio do qual se tem acesso ao conhecimento específico de cada disciplina, ou explicitamente, no caso da Língua Portuguesa, que a toma como conteúdo de ensino. Também, como os PCN’s sugerem, já encontramos uma considerável diversidade de textos em sala, veiculadas, em especial, pelo Livro didático. No entanto, a maneira como se realizam os trabalhos com a leitura, as condições em que se dá esse trabalho é que precisam ser questionados e melhores estudadas para que o contato escolar com a leitura seja, de fato, eficaz e motivador.

E é nossa preocupação com esses “modos e condições” através dos quais a leitura se realiza na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, que nos faz propor um estudo que os tenha como foco, voltado a investigar os hábitos e práticas de leitura dos alunos do sexto e do nono anos da “Escola Municipal Professor Cícero Varela”, bem como entender como se dá o trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

2. PROBLEMA E HIPÓTESE

Partindo-se do pressuposto de que o discurso que proclama a ausência da leitura na sociedade brasileira, em âmbito geral, e na escola, de modo particular, não condiz com a realidade, ou seja, se o livro e a leitura estão presentes no cotidiano das salas de aula, na formação dos alunos, de que maneira e sob que condições essa leitura está se realizando no espaço escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, de modo a não formar leitores autônomos e competentes?

A hipótese formulada para a ineficácia da escola, em especial das aulas de Língua Portuguesa, para a formação, o amadurecimento de leitores, se encontra no modo reducionista a partir do qual o contato com a leitura se dá no espaço citado. O trabalho característico realizado em sala geralmente se dá da seguinte forma: o aluno lê os textos do Livro Didático para, em seguida, responder a uma série de perguntas propostas para a “interpretação” do texto que, ao invés de primar pela compreensão dos sentidos, por um trabalho efetivo de interpretação, tem o objetivo de destacar elementos lingüísticos da estrutura ou aspectos do texto muito evidentes, que levariam a encontrar o “sentido literal” do texto, ou seja, vemos encenada uma prática que revela uma noção de leitura como mera decodificadora de signos lingüísticos e de texto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Estas seriam as concepções veiculadas pelo Livro Didático e agregadas ao trabalho do professor que conduziriam a um contato problemático com a leitura em sala de aula. Além da usualidade de tal prática, a ausência de atividades de leitura que ultrapassem os limites da sala, em especial às relacionadas ao uso do espaço das bibliotecas e a um trabalho com a leitura que também passe pela via do prazer, contribuiriam para a relação problemática que se estabelece entre leitura e escola. Somada a essas questões, ainda temos a má formação dos professores, o fato de a maioria não ter um contato habitual e prazeroso com a leitura fora da sala de aula.

3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

São diversas as perspectivas teóricas que norteiam os estudos sobre a leitura. Quanto a nós, nos apoiaremos em uma perspectiva que conceba a leitura como um fenômeno histórico e socialmente construído, tendo como fontes teóricas os trabalhos de Chartier, Certau, Foucault, entre outros, bem como recorreremos a estudos que investigam a questão da leitura no cenário brasileiro, a exemplo dos estudos de Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Márcia Abreu.

Lilian Lacerda (2000) em um ensaio intitulado “A História da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler” expõe, a partir da programação do I Congresso de História do Livro e da Leitura no Brasil, as principais perspectivas sobre as quais a História do Livro e da Leitura vêm sendo estudadas no Brasil. A primeira tem resgatado as práticas de leitura de alguns atores sociais de acordo com as suas competências, interesses e condições de acesso e uso do livro, em especial as práticas daqueles que estiveram e estão inseridos nos espaços de produção e circulação de impressos, tais como editores, escritores, livreiros e bibliófilos; mas também, professores, bibliotecários e outros usuários da cultura letrada (LACERDA, 2000).

Uma segunda perspectiva estuda a história do livro e da leitura em relação com a escola e com o processo de escolarização. Esta linha centra seu foco:

na descrição e análise da emergência do livro nos territórios escolar e editorial; na investigação e reconstituição de obras pedagógicas com

destinação escolar; nas análises sobre textos literários voltados ao público infantil e que se legitimaram também pelos processos de ensino e de aprendizagem e, finalmente, na produção didática brasileira. (LACERDA, 2000, p.615).

Apesar da diversidade de estudos que a referida perspectiva engloba, eles se aproximam pelas preocupações relativas ao ensino da leitura e da literatura e, freqüentemente, estão relacionados às questões que envolvem políticas públicas de promoção do livro e da leitura, à circulação de materiais impressos no espaço escolar ou às práticas de leitura no contexto da escola, isto é, principalmente as de professores e alunos, seja do nível fundamental, médio ou superior.

A terceira e última consagra as bibliotecas como foco de pesquisa: as práticas de leitura realizadas em seu espaço desde o Brasil Colonial, os acervos e bibliotecas particulares de leitores e escritores e o foco em obras e documentos existentes em acervos públicos, que revelam traços sobre a circulação dos livros, sobre o que se privilegiou para ser lido e conservado, sobre as concepções de leitura e de leitores (LACERDA, 2000).

Dentre as perspectivas citadas, a nossa pesquisa é fundada na segunda, relacionando a leitura à escola, mais especificamente à questão que, segundo Lílian Lacerda (2000), envolve a formação do leitor.

De forma ilustrativa, discorreremos, sucintamente, sobre algumas idéias a respeito do texto, da leitura, do livro e do leitor que direcionarão a nossa pesquisa e que se afasta das concepções reducionistas que vemos impressas no trabalho com a leitura nas escolas.

Contrariando a concepção, tão difundida, de que o texto existe em si mesmo, acreditamos, em acordo com Chartier (1990), que seus sentidos só são elaborados a partir de um suporte que o dê a ler e de um leitor que lhe imprima sentidos a partir da efetuação de uma leitura.

Expostos os pressupostos teóricos sobre os quais nos apoiaremos, resta-nos evidenciarmos os procedimentos metodológicos. Em relação ao campo de atuação, nossa pesquisa se realizará com as turmas do sexto e do nono anos da “Escola Municipal Professor Cícero Varela”. De início, realizaremos visitas com a finalidade de melhor conhecermos essas escolas, sua estrutura e formação (dicente e docente). Em seguida, essas visitas passarão a ser feitas de forma mais sistemática, momento em que levantaremos dados para a pesquisa.

O problema e a hipóteses formuladas apontam para a natureza dos dados que deverão ser coletados e dos instrumentos que deveremos utilizar para essa coleta. Sendo assim, serão realizadas entrevistas com os alunos, professores de Língua Portuguesa, bem como com os responsáveis pela biblioteca escolar, caso a escola disponha desta. Além disso, deveremos utilizar as notas de campo (anotações curtas que o pesquisador faz durante a entrevista) e o diário de pesquisa, produzido a partir de entrevistas mais detalhadas feitas ou após os encontros ou a qualquer momento durante a coleta dos dados que o pesquisador julgue importante. Disso tudo, resultarão dados que deverão ser analisados.

É importante deixar claro que, durante todo o processo de pesquisa, os pesquisadores envolvidos realizarão encontros regulares para estudar textos que deem conta da teoria sobre a leitura e para discutir a parte prática da pesquisa, as experiências realizadas e os dados coletados.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados, vislumbramos, por parte dos alunos investigados, uma relação com o livro e a leitura que se restringe, quase sempre, ao contato com o livro didático de Português na escola e uma concepção do ato de ler como uma atividade chata e cansativa; fato este que aponta, dentro do cenário brasileiro, para uma série de falhas no que se refere à formação de cidadãos leitores.

5. CRONOGRAMA

ATIVIDADES	PERÍODO
Leitura sobre a teoria da história da leitura	durante todo o processo de pesquisa
Visitas às escolas para (re)conhecer o campo de atuação da pesquisa: estrutura física, corpo docente e docente	primeiro mês de execução do projeto
Coleta de dados	primeiro semestre do primeiro ano
Transcrição e descrição do corpus	segundo semestre do primeiro ano
Análise dos dados transcritos e apresentação dos resultados	segundo semestre do primeiro ano

6. CONCLUSÃO

Ao final da apresentação da nossa proposta de pesquisa, torna-se importante enfatizar a importância dela, já que, através da sua realização, ou seja, ao conhecermos a vivência dos alunos da “Escola Professor Cícero Varela” com os livros e a leitura, nós, do IFRN, teremos a oportunidade de ampliar um trabalho de parceria já realizado com a referida escola, como também estaremos contribuindo para a formação/amadurecimento de alunos leitores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada, literatura e leitura*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

_____. Percursos da leitura. In: __ Leitura, História e História da Leitura. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.

ARROYO, Leonardo (1990). *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BELO, André. *História & livro & leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: Remate de Males, Revista do Departamento de Teoria Literária do IEL, número especial em homenagem a Antonio Candido, Campinas, 1999.

_____. O direito à literatura. In: __ *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 1999.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Práticas da leitura* (org). São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil – teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DARTON, Robert. Primeiros passos para uma história da leitura. In: *O beijo de Lamourett*. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

EVANGELISTA, Aracy A et alli. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1983.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campina: Pontes, 1989.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NUNES, Benedito. *Ética e leitura*. In: __ Crivo de papel. 6.ed. São Paulo: Ática, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

PAIVA, Aparecida et al. *Literatura e letramento: Espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PETRUCCI, Armando. “Ler por ler: um futuro para a leitura”. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (org). *História da leitura no mundo ocidental*. vol 2. São Paulo: Ática, 1999.

PRADO, Jason e CONDINI, Paulo (orgs). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes, 1991.

REINHARD, Wittmann. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? IN: CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, ROGER (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*. vol 2. São Paulo: Ática, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Programas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Leitura e democracia cultural*. In: Aparecida Paiva et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo:Contexto, 1988

ZILBERMAN, Regina et al. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. *Leituras no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PRÁTICAS LEITORAS NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS FLORIANO

L. F. de O. Neiva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Floriano
E-mail: rneivaluci@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar as práticas leitoras desenvolvidas no Instituto Federal do Piauí, campus Floriano, entre 2009 e 2011. Para tanto, tem como base o referencial teórico de Freire (2001), Martins (2005), Silva (1993; 2011) e Solé (1998), por compreender que a leitura, por ser um ato individual e ao mesmo tempo social, é capaz de promover a emancipação cultural, econômica e social dos indivíduos. É uma pesquisa-ação que visa produzir mudanças e melhorias no processo do ensino e aprendizagem da leitura, bem como a compreensão do próprio fenômeno explicitado. Os resultados obtidos até 2011 evidenciam que nossa escola tornou-se promotora da leitura efetiva, tendo como principais fatores o incentivo dos gestores, a dedicação dos mediadores, as ações por eles desenvolvidas, o vasto acervo literário e o ambiente físico atrativo da *Casa da Leitura*.

Palavras-chave: práticas leitoras, leitura efetiva, *Casa da Leitura*.

1. INTRODUÇÃO

Os dados estatísticos da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* realizada em 2007 pelo Instituto Pró-Livro revelam uma mudança de comportamento dos leitores brasileiros, seus gostos, suas preferências de leitura e colocam em evidência a importância da escola no desenvolvimento da leitura, além de sinalizarem caminhos para essa prática fora dos seus muros.

Nos últimos anos, ações e políticas de governo foram implementadas no Brasil, a fim de possibilitarem a milhares de estudantes do ensino médio o contato com o livro, além de políticas de inclusão que viabilizaram o acesso de estudantes do ensino médio e superior à educação; ações essas que modificaram os indicadores de leitura nos últimos anos. Embora a pesquisa mostre o crescimento no índice de leitura no Brasil, percebemos que muito há que ser feito por todos os atores (autores, editores, escolas, bibliotecas, divulgadores, livrarias) envolvidos e comprometidos com a promoção de uma prática leitora, já que o índice de leitura na escola brasileira é de 3,4 livros lidos por habitante/ano e, fora dela, é de 1,3 livros.

Sabemos que ler é um ato, ao mesmo tempo, individual e social, capaz de promover a emancipação cultural, política e econômica do cidadão. A escola possui uma comunidade que pode, ou não, ser leitora, dependendo do incentivo que recebe de seus professores e gestores. Se leitora, os resultados são visíveis, mediante o desenvolvimento da compreensão crítica de textos verbais e não-verbais, do enriquecimento do vocabulário e da consistência argumentativa, que contribuem para o sucesso do rendimento escolar do educando. Caso contrário, o insucesso nos estudos tem grande chance de ocorrer, devido à falta de compreensão leitora, já que ela perpassa todas as disciplinas.

Através da leitura, que é um processo contínuo de aprendizagem, ajudamos a formar seres críticos, ao promovermos a reflexão que contribuirá para o crescimento interior dos educandos, além de oportunizar-lhes a vivência de várias emoções. Porém, ler somente não basta. “É preciso ser um leitor efetivo, para que se garanta uma participação também efetiva na sociedade, e a leitura crítica é condição primordial para que isso aconteça, para que haja uma educação inclusiva e uma verdadeira ação cultural implementada nas escolas” (NEIVA, 2011, p. 20). É importante que o aluno entenda o que leu, e isso só ocorre mediante a interação escritor – texto – leitor. Para tanto, faz-se necessário um trabalho consciente, dialógico com a linguagem em uso, numa concepção sociointeracionista, onde professores e alunos sejam parceiros nessa caminhada rumo à construção de sentido do texto, constituindo-se através da interlocução. Por isso, entendemos que a leitura na escola é produzida e, para tanto, deve-se criar condições de produção para que ela ocorra.

Silva (1993) classifica em três as categorias básicas de leitura: informação, conhecimento e prazer, todas amarradas à natureza social do ato de ler. A informacional mantém o leitor atualizado acerca dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor. A leitura de conhecimento está intimamente ligada aos processos de pesquisa e estudo. Já a de prazer estético leva o leitor à poesia e a outros gêneros literários, como o romance, o conto, a novela, a poesia, etc.

No ambiente escolar, o tipo de leitura mais prejudicado costuma ser a de prazer estético, devido às distorções em nosso sistema de ensino que “obriga” os educandos à leitura com tempo pré-determinado, à interpretação pré-fixada e a outros mecanismos que os levam ao desgosto pela leitura. Isso porque, ao invés de a escola estimular a reflexão, promover o prazer e desenvolver a criticidade, ela coíbe o potencial de atribuição de significados à palavra escrita, servindo a propósitos mecânicos de escrita, reprodução de ideologias, memorização de normas gramaticais, etc.

Outro agravante é que a escola nem sempre proporciona ao estudante momentos para que a leitura efetiva possa ser realizada. Isso acontece devido à grande quantidade de conteúdos a serem ministrados, à diminuta carga horária destinada a cada disciplina e, até mesmo, devido à falta de um plano de trabalho pré-estabelecido pela escola. Assim, atividades enriquecedoras e importantes para o desenvolvimento do ato de ler ficam relegadas a um segundo plano, podendo ser mal ou nunca trabalhadas.

Nossa Instituição conta com um espaço privilegiado para a promoção da leitura - a Casa da Leitura - que possui um riquíssimo acervo literário dos mais variados gêneros textuais, e onde ações que visam ao incentivo da leitura de prazer estético vêm sendo desenvolvidas nos últimos três anos com o intuito de transformar nossa escola em uma comunidade leitora. Portanto, é intenção deste trabalho fazer um relato sobre tais práticas e refletir sobre os resultados alcançados até o momento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura está presente entre os cidadãos da sociedade letrada e em todos os níveis educacionais. Ela é um instrumento que viabiliza o conhecimento e atua como uma via de acesso ao patrimônio simbólico do homem, cuja herança cultural é registrada pela escrita.

Silva (1993) nos mostra que as concepções que temos dos fenômenos, dos objetos existentes no mundo, afetam as nossas práticas sociais. Isso se aplica ao que sabemos, ou pensamos que sabemos sobre o ato de ler, o que pode empobrecer ou enriquecer, alienar ou conscientizar as ações relacionadas com a formação de leitores.

Todos nós temos uma concepção de leitura que foi desenvolvida ao longo de nossa trajetória acadêmica e que está relacionada à nossa interação social com outros homens e, principalmente, com as situações experienciadas dentro das instituições onde o livro e a leitura estão presentes, como a escola, a biblioteca e a família. Assim, para concebermos o ato de ler, temos que levar em consideração alguns pressupostos sobre a natureza social da leitura.

Levando em consideração o contexto brasileiro, Silva (1993) afirma que *ler* é possuir elementos de combate à alienação e à ignorância. Assim como ele, pensamos que dominar a leitura é ser capaz de detectar os aspectos que servem para alienar, massificar e forçar pessoas a permanecerem na ignorância, pois aquele que sabe *ler* e pratica a leitura tem condições de desmascarar os ocultamentos feitos e impostos pela classe dominante e posicionar-se frente a eles criticamente. Nesse sentido, "(,,,) o ato de ler se constitui num *instrumento de luta* contra a dominação" (SILVA, 1993, p. 49).

Em nossa sociedade, a leitura é primordial para a própria sobrevivência e para a atualização das pessoas, ficando sob a responsabilidade do Estado garantir a todos a condição de letrados. Sabemos, entretanto, que por muito tempo, no Brasil, a presença de iletrados foi favorável àqueles que detinham o poder e que se sentiam ameaçados com a presença de leitores críticos, preferindo, por isso, a política da ignorância e da alienação.

Porém, o acesso à escrita em nossa sociedade sempre foi um privilégio para poucos e, talvez ainda seja, já que há um grande número de analfabetos, escassez de bibliotecas nas cidades de pequeno porte e de políticas públicas para a promoção da leitura, o que revela uma contradição entre a realidade e os discursos que pregam o valor do livro e da leitura, mas não propiciam condições para que ela ocorra.

Vale ressaltar que apenas alfabetizar para decodificar a escrita não basta. A leitura crítica é condição para a educação libertadora, para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas, nas bibliotecas, salas de leitura, etc. Este tipo de leitura, longe de ser mecânica, ajuda o leitor crítico a compreender o conteúdo lido, refletir sobre ele para, enfim, transformar a realidade na qual está inserido, já que experimentará outras alternativas de ser e existir em sociedade.

Solé (1998) nos mostra que lemos para satisfazer um propósito ou finalidade – preencher um momento de lazer, devanear, seguir uma pauta para realizar uma atividade, etc. A leitura, dessa forma, nos aproxima da cultura (letrada) e, por isso mesmo, um de seus objetivos é ler para aprender, o que nos remete a um objetivo fundamental da escola: ensinar a utilizar a leitura como instrumento de aprendizagem.

A leitura é uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas, daí a escola ser uma instituição formal que deve ter como objetivo facilitar a aprendizagem não somente do falar e ouvir, mas principalmente do ler e escrever. Mas esse ler não é apenas decodificar e, sim, “ensinar uma *nova forma de ler* os horizontes determinados da cultura: a compreensão do discurso escrito em suas diferentes formas”, como diz Silva (2011, p. 77-78). Essa “nova forma de ler” pressupõe um leitor efetivo, capaz de apreender os significados contidos no texto e perceber-se como sujeito ativo, ou seja, um ser que participa da construção de sentido do texto, pois, como afirma Paulo Freire (2001, p.11) “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.”

Compreender um texto é interpretá-lo, assumi-lo totalmente, mas não é o mesmo que descobrir um princípio que regulamenta um acontecimento, penetrar um pensamento objetivo e racional, e sim chegar à síntese própria do comportamento dos indivíduos diante dos outros, da natureza e do texto. Assim, compreender um texto significa apreender a relação dinâmica que ele mantém com um determinado contexto, bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto, a fim de compará-lo ao contexto em que se vive. A leitura, dessa forma, ultrapassa os limites do texto e remete o leitor à percepção, ao conhecimento e à análise da realidade, pois “ao produzir, ou projetar-se, a compreensão desvela, torna visível o que está oculto e o que está oculto projeta-se numa totalidade de significados” (SILVA, 2011, p. 33)

Martins (2005), ao refletir sobre a questão da leitura e sem pretender chegar a definições ou apresentar regras, tenta compreendê-la e desmistificá-la através de uma abordagem que nos permite avaliar aspectos básicos do ato de ler e que, segundo ela, relacionam-se à própria existência do homem, instigando a fantasia, o conhecimento e a reflexão acerca da realidade. Pensando assim, Martins (ibidem) estabelece três níveis básicos de leitura - *sensorial, emocional e racional* - que correspondem a um modo de aproximação ao objeto lido. Mesmo que um ou outro nível seja privilegiado, a autora ressalta que eles estão interrelacionados, senão simultâneos.

A leitura sensorial começa na infância e nos acompanha por toda a vida. O olfato, a visão, o tato, a audição e o gosto são apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. “Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folharmos suas páginas” (MARTINS, 2005, p.42). Para adultos e crianças não alfabetizadas essa é a leitura que conta, pois para eles o livro é um objeto que atrai. Porém, quando a leitura nos faz ficar alegres, tristes, curiosos, ansiosos, desperta a fantasia ou a curiosidade, deixamos de ler apenas com os sentidos e passamos a ler com a emoção.

A leitura emocional trabalha os sentimentos, sendo mais comum de quem diz gostar de ler e, talvez, é a que dê mais prazer ao leitor. Isso porque ela acontece num processo de identificação, onde as emoções (alegria, tristeza, dor, prazer) são extravasadas, as curiosidades satisfeitas e as fantasias alimentadas. A leitura emocional, dessa forma, funciona como uma válvula de escape. “Mas não apenas isso: direta ou indiretamente, ajuda a elaborar – através do relaxamento de nossas tensões – sentimentos difíceis de compreender e conviver” (MARTINS, 2005, p.59). Esse escapismo, no entanto, pode gerar dependência e alienação, caso o leitor prefira o desligamento de si e a imersão no universo da leitura, deixando de estabelecer as relações necessárias para possibilitar a diferenciação e compreensão tanto do contexto ficcional quanto do pessoal e social.

Porém, para muitos intelectuais, leitura é coisa séria e relacioná-la às experiências sensoriais e emocionais diminuiria sua significação e seria sinônimo de ignorância. Essa postura intelectualizada e dominante a respeito da leitura foi concebida e mantida pela elite intelectual (pensadores, estetas, críticos). A leitura a nesse nível racional destaca o intelectualismo, doutrina que afirma a superioridade e anterioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade. Em outras palavras, o leitor volta-se para o texto, vendo-o isolado do contexto e sem envolvimento pessoal, devendo orientar-se por certas normas preestabelecidas, condicionado por uma ideologia. “Tal postura dirige a leitura de modo a se perceber no objeto lido apenas o que interessa ao sistema de ideias ao qual o leitor se liga” (MARTINS, 2005, p.64). Essa leitura possui caráter reflexivo, pois ao mesmo tempo que o leitor sai em busca da realidade do texto lido, sua percepção requer uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, o que vai estabelecer um diálogo entre texto-leitor-contexto. Daí sua importância: alargar os horizontes de expectativa do leitor e ampliar as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social.

Como foi dito anteriormente, é pouco provável que esses três níveis de leitura ocorram de forma radicalizada, devido à função da dinâmica própria do procedimento existencial do homem, já que o homem lê da mesma forma que vive, num processo de interação entre sensações, emoções e pensamentos. Assim, para que a leitura se efetive, ela deve preencher espaços vazios em nossa vida; vir ao encontro de uma necessidade, de uma vontade de expansão sensorial, emocional ou racional e implica aprendermos e desenvolvermos determinadas técnicas, exploradas na maioria das vezes pelos pesquisadores e estudiosos de maneira mais ou menos objetiva. Todavia, é o próprio leitor quem tem condições de aprimorar o seu desempenho em leitura, tendo a escola como coadjuvante ao favorecer o desenvolvimento de técnicas leitoras, através de um ambiente propício, da disponibilidade de tempo e de material de apoio, para que a leitura se efetive.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se inscreve dentro dos métodos qualitativos que aqui também poderíamos chamar de interpretativos, para dar ênfase ao caráter produtivo que esta perspectiva implica para o pesquisador. A pesquisa qualitativa consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo compreensível para quem o experiencia. Os procedimentos podem incluir notas de campo, entrevistas, conversação, fotografias, gravações, entre outros, a fim de dar sentido aos fenômenos, ou interpretá-los em termos dos significados que as pessoas atribuem a esses fenômenos (SANTOS, 2003).

É resultado de uma pesquisa-ação a qual confere ao professor o papel de agente ativo envolvido no processo de produção de conhecimento em sua própria prática em sala de aula, podendo interferir na forma como o conhecimento é produzido e disseminado, no contexto particular em que atua (MOITA LOPES, 1996).

A pesquisa-ação tem por objeto as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis e que devem, por isso, sofrer uma intervenção, a fim de modificá-las. Além disso, ela permite ao professor avaliar empiricamente o resultado de crenças e práticas em sala de aula e se revela como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Após uma pesquisa realizada em nossa escola, no ano de 2008, com 138 alunos do ensino técnico integrado ao médio, constatou-se que 60% dos alunos não liam livros de literatura e somente 12% estavam acima de média *per capita* de leitura voluntária existente no Brasil, que é de 1,3 livros habitante/ano (BRITO, 2008, p. 3). A partir desses dados, gestores, coordenadores e professores sentiram necessidade de criar um espaço destinado à leitura de prazer estético, onde o aluno se sentisse atraído pelo livro. O pensamento inicial foi o de uma sala de leitura, mas em 26 de novembro daquele ano, com o incentivo da direção geral e com a ajuda de inúmeros voluntários de

nossa escola, foi inaugurada a *Casa da Leitura*, que tem oportunizado aos estudantes e à comunidade em geral a interação efetiva com o livro e com a leitura.

A Casa da Leitura conta com um sistema computacional, chamado *Biblioteca Fácil 6.9*, capaz de gerenciar um acervo de até 12.000 exemplares, cadastrar leitores, editoras, autores, além de classificar as obras quanto ao gênero, bem como relacionar a quantidade de títulos existentes. Através desse *software* podemos projetar novas ações, avaliar as que estão em andamento e traçar o perfil leitor de nossa escola como, por exemplo, saber que temos cadastrados, entre alunos e servidores, 643 pessoas, sendo 396 mulheres e 274 homens. Acompanhar quais são os livros mais emprestados para cada aluno/servidor, a quantidade anual de empréstimos - em 2009 foram 2.204; em 2010, 4.083; e, até março de 2011, 855 livros - entre outros dados, que são gerenciados por três alunos bolsistas (um em cada turno), os quais são amparados pela bibliotecária e pela coordenação de apoio ao ensino.

O acervo inicial da Casa da Leitura era de 1.200 livros, todos doados pela comunidade. Em 2009, através de compras efetuadas pela escola e de doações, o acervo passou para 1.992 títulos e, em junho de 2010, para 2.468, (1.513 livros de literatura adulta e 955 de literatura infanto-juvenil). Até março de 2011, contabilizamos um total de 2.683 livros (1.630 de literatura adulta e 1.053 de literatura infanto-juvenil), ou seja, em menos de três anos, foram adquiridos 1.483 novos exemplares, sendo que a maioria deles foi sugerida pelos próprios alunos e servidores, através de uma caixa de sugestões que fica na Casa da Leitura. Essa estratégia é importante porque atende todos os gostos literários e atrai aqueles que ainda não estão habituados a ler com frequência.

Em 2010, foram comprados 168 novos títulos, desde clássicos da literatura universal e nacional, da literatura piauiense, folhetos de cordéis e da literatura atual, como *O Símbolo Perdido* de Daw Brown, a coleção completa de *A Mediadora* de Meg Cabot, *Diários do Vampiro* de L. J. Smith e a coleção completa de *Gossip Girl* de Cecily Von Ziegesar. Já em 2011, foi feita uma compra de mais 147 títulos, muitos deles de ficção científica, humor, investigação, aventura e suspense, visando atrair o público masculino que em 2010 representava 21,72% dos leitores contra 78,28% do público feminino. Atualmente, números indicam que essa estratégia tem sido positiva, pois elevou para 34% os empréstimos feitos pelos homens. Esses dados ainda confirmam a estatística nacional de que as mulheres (55%) leem mais que os homens (45%), mas também viabilizam estarmos no caminho certo para reverter esse quadro.

Segundo a LDB Lei 9.394/96, professores de todas as áreas devem ter o compromisso de promover a produção da leitura e da escrita na escola e isso tem ocorrido em nossa escola, através do apoio de gestores e servidores de diversas áreas, porém sabemos que a maioria dos educadores atribui essa missão exclusivamente aos professores de Língua Portuguesa que, muitas vezes, sentem-se “convocados” a buscar novas alternativas de trabalho e que, por isso mesmo, acabam sendo mediadores de ações de incentivo à leitura, como as descritas abaixo:

4.1 Projetos de Leitura

- Projeto *Leitura não tem idade*: desenvolvido durante o ano de 2009, envolveu alunos de 2º ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Médio e os idosos assistidos pela API (Assistência à Pessoa Idosa), da Prefeitura Municipal. Esse projeto teve como objetivo levar a leitura a essa parcela da população, que raramente entrou contato com os livros, bem como promover a integração entre a juventude e a pessoa idosa, resgatando, através do conto e das dramatizações, o respeito e a dignidade, a fim de promover a valorização dos idosos e de sua experiência.
- Projeto *Cordel na Casa da Leitura*: teve como principal objetivo desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita e foi desenvolvido com 40 alunos do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, no primeiro semestre de 2009. Privilegiou o gênero textual cordel por fazer parte da identidade cultural do nordestino e por ser de fácil acesso aos nossos estudantes. As dez oficinas contribuíram para o

desenvolvimento de muitas habilidades e competências, entre elas, a leitura efetiva, a produção oral e escrita de textos, a paráfrase e a expressão corporal. Alunos que não tinham o hábito de freqüentar bibliotecas, salas de leitura, passaram, a partir de então, não só a freqüentar, mas a ler, como ficou constato, através dos mapas de empréstimos que, a aluna V. D. de S. leu, entre 24 de agosto de 2009 (após o encerramento do projeto) a 20 de agosto de 2010, 53 livros, o que equivale a 4,4 livros/mês, ficando muito acima da média nacional, onde o número de livros indicados pela escola é de 3,4 habitante/ano.

- Projeto *Ler é preciso*: O projeto *Ler é preciso* teve início em 2010 e já está no segundo ano de execução. Foi pensado para atender alunos do 1º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio que possuem pouco ou nenhum hábito de leitura. Os encontros ocorrem uma vez por semana na Casa da Leitura, no turno contrário às aulas, com duração de duas aulas de 50 minutos. Ao todo, são três professoras de Língua Portuguesa e uma coordenadora de apoio ao ensino que conduzem, preparam, refletem e reorganizam o plano de ação anual, que contempla, a cada bimestre, um gênero textual diferente - poesia, conto, crônica e romance - que são trabalhados através de sequências didáticas, as quais buscam desenvolver, além da competência leitora (principal objetivo), habilidades relacionadas à comunicação e expressão, como a paráfrase oral e escrita, a dramatização, a pesquisa, a produção de textos, as rodas de leitura, entre outras. Todo esse trabalho é coroado ao final de cada ano com a publicação de um livro contendo os textos produzidos pelos alunos. Em 2010, foi lançado o livro de contos, crônicas e paráfrases *Em busca da palavra perfeita*, durante a Semana Nacional do Livro e da Biblioteca, ocasião em que estiveram presentes familiares, amigos, professores e representantes da comunidade em geral. Para este ano, está prevista a produção de um livro de poesias, que também deverá ser lançado em outubro. Com este projeto pudemos constatar que a leitura está intimamente relacionada ao rendimento escolar. Na turma de Eletromecânica a média de livros lidos por aluno foi de 6,45 e o rendimento escolar apresentou uma média anual de 6,5; na turma de Edificações a média de livros foi de 9,1 por aluno, e a média anual de 6,9; já a turma de Informática leu 11,5 livros ao ano e o rendimento escolar foi de 7,7. Ao nos questionarmos sobre o que poderia ter causado essas diferenças, fizemos um levantamento na Casa da Leitura e constatamos que a turma que menos leu tinha um grande número de alunos não cadastrados, o que nos fez tomar como primeira ação no início de 2011 o cadastramento dos alunos ingressantes no projeto.

4.2 Realização da Semana Nacional do Livro e da Biblioteca

- O IFPI, campus Floriano, sempre comemorou a Semana do Livro e da Biblioteca, mas a partir de 2009 as atividades culturais tornaram-se mais diversificadas e, por que não dizer, uma tradição aguardada por alunos, servidores e pela comunidade em geral. Nesses dois anos, foram apresentadas dramatizações de peças infantis; contações de histórias infantis e teatro de fantoches na *Casa da Leitura* para alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Floriano; apresentação teatral, em todos os turnos, de obras da literatura brasileira e portuguesa; filmes; publicação do livro de contos, crônicas e paródias *Em busca da palavra perfeita* dos alunos do 1º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Edificações, Eletromecânica e Informática; I e II Sarau de Poesia e Música; e, ainda, a I Maratona de Leitura - evento literário pioneiro em nossa Instituição que consistiu na leitura integral e coletiva da obra *A confissão de Lúcio* do escritor português Mário de Sá Carneiro, com posterior reflexão e debate. Todas essas atividades tiveram (e têm) como principal objetivo incentivar o gosto pela leitura, pelas manifestações artísticas e culturais como instrumento de inserção social, visando atingir todo o nosso alunado, servidores e cidadãos da comunidade local que não têm acesso ao livro e à biblioteca.

4.3 Relatórios de Leitura

- Embora nosso foco esteja centrado na leitura de prazer estético, sabemos que não podemos fugir às exigências do sistema educacional que cobra de nossos educandos, em vestibulares e concursos, um vasto saber sobre obras da literatura brasileira e portuguesa. Atentos ao nosso papel de professores e mediadores, utilizamos os relatórios como um instrumento a mais de incentivo à leitura os quais são realizados bimestralmente pelos alunos que cursam o último ano do ensino técnico integrado ao médio e se preparam para ingressar no ensino superior. Procuramos alternar obras pedidas pelos professores com aquelas que são escolhidas livremente pelos alunos. Os relatórios são feitos em sala de aula com o apoio de dicionários e contém quatro partes: identificação da obra (título, autor, gênero); resumo; opinião pessoal / reação / reflexão; e novo vocabulário (significado e definição). Como o público alvo desta atividade já passou por uma série de outras atividades de leitura ao longo dos três anos na instituição, eles demonstram enorme interesse em atividades que envolvam leitura e escrita e costumam cobrar dos professores a próxima data para a produção de novos relatórios.

5. CONCLUSÕES

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2008) mostra que a leitura ocupa o quinto lugar nos momentos de lazer do brasileiro, que prefere assistir à televisão, ouvir música, descansar e ouvir rádio a ler. É papel da escola (mas não somente dela) modificar essa realidade cultural e desenvolver junto à comunidade habilidades de compreensão e expressão para o exercício pleno da cidadania. Sabemos que analfabeto não é só aquele que não decodifica a palavra escrita, mas também aquele que não entende o que lê. O elevado índice de analfabetos funcionais se dá justamente pela falta do hábito da leitura que restringe o vocabulário e conduz às dificuldades generalizadas de compreensão. Por sua vez, a baixa leitura influi nas interações sociais nos diferentes contextos em que a pessoa atua, afetando o seu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo, assim, para o aumento da desigualdade social.

Com o intuito de diminuir as diferenças sociais originadas pela falta de compreensão leitora é que o IFPI, campus Floriano, tem se comprometido com o desenvolvimento do hábito de ler e da leitura efetiva entre seus estudantes e comunidade em geral e os resultados obtidos até junho de 2011 evidenciam que nossa escola tornou-se promotora da leitura; algo fácil de provar, quando examinamos os mapas de empréstimos da Casa da Leitura e constatamos que, em 2010, alunas como M. C. de O. leram 128 livros, B. M. A., 79; Gi. S. P., 68; e D. M. de A., 62.

Esses dados revelam que nossos jovens gostam de ler, por isso é que a cada dia procuramos oferecer a eles um ambiente aconchegante, com material de apoio variado e de qualidade, capaz de atraí-los continuamente. Neste sentido, acreditamos que o trabalho realizado no Instituto Federal do Piauí tem promovido e disseminado a leitura, obtendo como resultado não só o aumento de leitores efetivos, o aumento da média global e de boas colocações em Olimpíadas e em intercâmbios de língua estrangeira, mas também tem criado elementos de combate à alienação, à ignorância e à exclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, C. M. C. **Projeto Caixa da Leitura**: uma iniciativa de valorização da leitura no CEFET-PI / UNED - Floriano. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (III CONNEPI), 2008, Fortaleza-CE. **Anais ...** Fortaleza: IFCE. 1 CD-ROM.
- ENGEL, I. G. **Pesquisa-ação**. Educar. Curitiba, n. 16, 2000, p. 181-191. Editora da UFPR.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2008. Disponível em: www.prolivro.org.br. Acesso 14 jul. 2011.
- KLEIMAM, A. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 10ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 2004.
- LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas – Mercado de Letras, 1996.
- NEIVA, L. F. de O. **O cordel como incentivo à leitura**. Revista Pátio. Editora Artmed. Ano III, Junho/Agosto, nº 9, 2011.
- PASQUIER, A. et DOLZ, J. **Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos**. Cultura y Educación, 3, 1996, p. 31-41.
- SANTOS, L. H. S. dos. **Algumas anotações (quase livres) acerca do texto**. Aula 5 do Curso de Especialização, 2003.
- SILVA, E. T. da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. 4ª Ed. Campinas: Papyrus, 1993. p. 47-56.
- SILVA, e. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL À LUZ DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

L. A. da Silva¹ e S. C. de Souza²

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte- Campus Central-Natal e ²Instituto Federal Rio Grande do Norte- Campus Central-Natal

laysi_araujo@hotmail.com – samir.cristino@ifrn.edu.br

RESUMO

A língua como instrumento de interação humana constitui parte integrante da realidade social e cultural de um povo. Ao estudar uma língua estrangeira o aluno tem a possibilidade de conhecer uma nova cultura, e esta possibilita novos olhares sobre o mundo, tornando-o capaz de realizar comparações entre a sua cultura e as demais e construir sua identidade de cidadão crítico comprometido com a ética e cidadania na sociedade. No entanto, ao analisar o ensino de línguas estrangeiras no Brasil percebemos que infelizmente elas ocupam um papel secundário na formação do aluno. Assim, esta aprendizagem não o capacita para o uso da língua em situações reais nem contribui significativamente na sua identidade de cidadão comprometido com a ética e cidadania. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o ensino de língua espanhola no Brasil à luz das orientações contidas nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs). Para tanto, faremos uso da revisão bibliográfica dos PCNs e outros documentos que possam contribuir nesta reflexão. A contribuição deste trabalho está em seu caráter crítico e reflexivo sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil compreendendo que a língua estrangeira é um instrumento de interação social abre as possibilidades e possibilita ao aluno modificar o seu entorno social e atuar como cidadão, reafirmando sua identidade sócio-cultural.

Palavras-chave: língua estrangeira, PCNs, aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo da linguagem é promover o entendimento entre os indivíduos, fazendo com que eles desenvolvam e utilizem a competência comunicativa na comunicação, a linguagem é, portanto, um dos instrumentos constitutivos da vida humana. Desta forma, também é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representações, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. Por isso, que a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentidos (PCNs, 2000).

A língua como instrumento de interação humana constitui parte integrante da realidade social e cultural de um povo, pois é no caráter subjetivo da cultura que os valores e as normas sociais, modelam as diferentes formas de interação entre um falante e um ouvinte.

Proporcionar ao aluno conhecer uma nova cultura através do aprendizado de uma língua estrangeira permite a ele assimilar esta cultura possibilitando novos olhares sobre o mundo, tornando-o capaz de realizar comparações entre a sua cultura e as demais e construir sua identidade de cidadão crítico comprometido com a ética e cidadania na sociedade. Permitindo o exercício de reelaborar e construir os conceitos que sobrevivem na sociedade pela cultura e que rege a sua vida social.

Quando analisamos o ensino de línguas estrangeiras no Brasil percebemos que muitas vezes foi relegado a elas um papel secundário na formação do aluno. Por vezes ela não contribuiu na aprendizagem significativa para usos de comunicação em situações reais nem participou de forma significativa na construção do aluno como indivíduo cidadão que pertence a uma sociedade dinâmica marcada pelas relações sócio-cultural-econômicas existentes.

Nesse sentido, não se trata apenas de aprender uma língua, mas compreender os fatos e problemas essenciais de cada cultura e contribuir com uma reflexão crítica que conduza o aprendiz a uma transformação das suas atitudes e compromissos com a comunidade em que está inserido. Desta forma, a sensibilização cultural é de suma importância na construção do conhecimento pertinente, trata-se de reconhecer a identidade cultural e construir o conhecimento por meio da língua.

Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o ensino de língua espanhola no Brasil à luz das orientações contidas nos parâmetros curriculares nacionais e apresentar refletir sobre uma proposta que valorize a dicotomia língua-cultura em um ensino/aprendizagem que venha a contribuir na formação cidadã e ética do aluno.

Acreditamos que ao extrapolar as atividades curriculares, o ensino da língua estrangeira visa à construção de uma escola comprometida com a transformação social, permitindo o conhecimento crítico da realidade e da cidadania, permitindo que as questões sociais pertinentes a sociedade sejam apresentadas para uma maior reflexão, procurando desenvolver no aluno a consciência que atravessa o ensino da língua, impondo outra visão sobre ela mesma.

2. ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Desde as civilizações antigas a aprendizagem de línguas estrangeiras sempre representou um importante mecanismo de interação e comunicação social. A necessidade de saber outros idiomas, assim como relacionar-se com outros povos sempre fez parte da realidade humana, sobretudo por

razões econômicas, diplomáticas, comerciais e militares. É incontestável, portanto, o relevante papel que o conhecimento de um idioma desempenha na vida do indivíduo.

Ao refletir sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, percebemos que o ensino dos idiomas foi acompanhado pela desigualdade social e econômica e marcado pela seletividade e pragmatismo que apenas conseguiu enxergar o domínio de uma língua estrangeira como uma possibilidade de destaque frente ao mercado de trabalho. Esta visão capitalista da educação impediu uma discussão mais séria sobre o papel da língua estrangeira no processo educacional brasileiro, bem como na formação cidadã do indivíduo que a estuda.

O início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil remete à chegada da Corte portuguesa liderada por D. João VI em 1808. Este ensino foi implementado no Colégio Público Pedro II por meio de um decreto regencial que introduzia as matérias de latim, grego, francês e inglês no currículo escolar. Desta forma, por ser considerado um Colégio padrão este modelo de ensino de línguas foi reproduzido em todo o país durante muitos anos.

Tempos depois com a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930, percebemos um retrocesso no ensino de línguas no Brasil, em um contexto de extremo nacionalismo, por meio da Reforma Francisco de Campos, Ministro da Educação, o ensino de línguas foi proibido aos menores de quatorze anos, as escolas de línguas estrangeiras de imigrantes foram fechadas e convertidas em escolas públicas, o material didático foi destruído e professores presos, enfim durante este período houve uma forte repressão do ensino de línguas estrangeiras no país.

Grandes mudanças neste cenário só serão perceptíveis em 1942, ainda na Era Vargas, com a Reforma Capanema, nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Com a reforma, o ensino Secundário se divide em dois ciclos: um primeiro ciclo de quatro anos de duração (Ginásio) e um segundo ciclo de três anos (Colegial). No Colegial, havia duas opções: o curso científico (formação em ciências) e o Clássico (formação intelectual).

Assim sendo, o ensino de línguas estrangeiras foi retomado, já que no Ginásio figuravam como disciplinas obrigatórias o latim, o francês e o inglês, e no Colegial havia o francês, inglês e espanhol. Sobre a introdução do espanhol no currículo escolar Laseca (2008) afirma que em consequência da evolução da II Guerra Mundial, se havia suprimido o ensino de alemão e do italiano e se havia introduzido o espanhol.

É importante ressaltar que foi com a Reforma Capanema que houve a primeira tentativa de introduzir línguas estrangeiras no currículo brasileiro, assim 19,5% do currículo era destinado ao ensino de idiomas. Foi neste período que também houve as primeiras tentativas de introdução de métodos e materiais didáticos para o ensino das línguas modernas. Apesar dos esforços neste período, segundo Laseca (2008), a aprendizagem se reduziu apenas a leitura e tradução de textos de línguas estrangeiras.

A realidade desta época, final da II Guerra Mundial, é uma extrema dependência econômica e cultural dos Estados Unidos, percebemos então neste momento a ascensão do inglês em detrimento de outras línguas estrangeiras estudadas no país.

Em 1945, houve um importante avanço no ensino de espanhol no Brasil com Idel Becker. Ele é considerado o pioneiro no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) já que logo após a aprovação da lei Capanema, foi lançado no mercado um livro de sua autoria intitulado 'Manual de Espanhol', que teria anos mais tarde várias edições e seria basicamente o único do gênero para o ensino da língua de espanhola no Brasil.

Além disso, ele também é responsável pelos primeiros dicionários bilíngues espanhol-português e vice-versa existentes no país. Por isso, é inegável sua contribuição para o ensino de Espanhol como

língua estrangeira (E/LE), tendo em vista que, durante anos, seu manual foi a única referência didática deste idioma em nosso país.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961 houve um período de retrocesso no ensino de línguas estrangeiras, já que a lei retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira na escola básica em todo o ensino médio, e deixava a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas quatro séries do ensino fundamental, então com duração de 8 anos.

Durante este período, falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas. Desde então, só cresceu a opção pelo inglês e, nos últimos anos, observou-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas públicas e regulares. Assim, o prestígio desse idioma aumentou a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira permitindo a crescente de cursos de idiomas no país.

Desta forma, a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas promovido pela LDB de 1961 foi um retrocesso para o desenvolvimento do seu ensino no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas.

Assim, em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos ficaram à margem dessa opção.

Novos avanços só aconteceram com a terceira reformulação da LDB em 1996 que devolve a língua estrangeira seu caráter obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental.

Assim, na LDB (1996) artigo 26, parágrafo 5º diz

Na parte diversificada do currículo se incluirá obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades do centro.

No entanto, na prática observamos que apenas a primeira parte da lei foi cumprida, o inglês foi implantado nas escolas como a língua estrangeira obrigatória a ser oferecida aos alunos, por influências de uma tendência mundial de adotar o inglês como idioma internacional, e fugir de nossa realidade de um país monolíngüe inserido em uma localização geográfica cercada por países que falam espanhol.

Em referência ao ensino médio a LDB (1996) artigo 36, parágrafo 3º diz :

(...) será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, optativa, dentro das possibilidades do centro.

Mais uma vez percebemos que apenas a primeira parte da lei funciona na prática nas escolas do nosso país, não houve, portanto, incentivos para que efetivamente a segunda língua estrangeira fosse oferecida nas escolas, infelizmente o caráter optativo deixou margem para que a lei não fosse cumprida em sua totalidade já que depende das possibilidades da escola para a realização da mesma.

Entendemos então que naquele momento continuar delegando a escolha do idioma a ser oferecido pela escola condicionando as suas possibilidades supõe limitar, ou mesmo excluir da educação plurilíngüe as escolas com menos recursos ou mais afastados dos grandes núcleos urbanos, por não ter caráter obrigatório acaba por retirar do Estado a responsabilidade de estruturar as escolas para que as

mesmas possam cumprir a lei, a dependência das possibilidades exige o Estado de sua responsabilidade com a educação do país.

Na realidade, as relações existentes entre o Brasil e as nações de língua espanhola nos revelaram a necessidade de repensar o lugar que uma segunda língua estrangeira ocupa no nosso país, bem como sua importância para ampliar as relações políticas, comerciais e, sobretudo, culturais com o Brasil. A necessidade de inserção do espanhol no sistema educacional brasileiro implica, portanto, na superação da oferta única do ensino de apenas um idioma como única via de acesso ao conhecimento em língua estrangeira, fruto de uma visão autoritária e capitalista da escola.

Não devemos aqui por em evidência uma língua, em detrimento da negação da importância de outra. Muito menos de substituir um monopólio linguístico por outro. Trata-se de reduzir a limitação, historicamente existente, com a ampliação do universo de ofertas e possibilidades, através da oportunidade de acesso a outras línguas estrangeiras, de escolha dos próprios alunos, escola e comunidade.

Como afirma Fernández (2005, p.18), “A situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de auge e de prestígio”. Esse cenário nunca foi tão auspicioso quanto agora, pois afirmam que os interesses político-econômicos são os que o movem, ao contrário do que deveria ser: a cultura e a educação. Essa afirmação é corroborada ao analisarmos as relações econômicas com os países vizinhos de língua espanhola, os tratados bi e multilaterais firmados, a liderança do Brasil no MERCOSUL e na América Latina e o grandioso desejo brasileiro de se acercar ao mercado europeu, já que o Brasil se vê mais próximo a esse mercado que ao dos Estados Unidos.

Assim sendo, para que o ensino da língua espanhola fosse realmente inserido no currículo escolar dos alunos e eles tivessem acesso a aprendizagem do espanhol como uma segunda língua estrangeira, fez-se necessário uma lei específica que desse conta de implementar o ensino de espanhol no ensino médio das escolas. A Lei 11.161 é denominada Lei do Espanhol.

Então, para dar suporte à inserção do espanhol no currículo escolar dentro de um padrão aceitável de qualidade e não se repetir os erros de implantação anteriores, os professores devem ter a sua disposição material didático rico e variado, não quantitativamente, mas que aborde o modelo dicotômico língua-cultura. Já que os materiais disponíveis hoje no mercado brasileiro consistem quase que integralmente de importações da Espanha, cujos métodos de ensino não condizem com a nossa realidade educacional e econômica, além de serem materiais caros por serem importados.

No entanto, as necessidades do mundo globalizado exigem novos espaços para a construção do conhecimento em que o sujeito tenha acesso a novas perspectivas culturais. Neste sentido, a oferta da Língua Espanhola na escola pública representa um importante passo para a implantação de uma visão plurilíngue do ensino de idiomas e, como consequência disso, reduzir o crescente processo de exclusão a grupos populares, impossibilitados financeiramente de ter acesso a um curso de línguas pago.

Por isso, o ensino de espanhol como língua estrangeira deve ter um caráter mais amplo que apenas um veículo de interação e comunicação para transações comerciais. O conhecimento das culturas, assim como a aprendizagem concomitante do português-espanhol é necessário para integrar e fortalecer as nações.

3. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No ano de 2000, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs), surgiram as primeiras regulamentações para atualizar a educação brasileira, já que as antigas diretrizes conhecidas foram elaboradas no final dos anos 60. E em 2007 estas orientações ao ensino médio foram atualizadas numa nova publicação sob o título de PCN+.

Assim, essas orientações curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas visando facilitar a organização do trabalho escolar e especificando, de forma mais detalhada, as sugestões de procedimentos pedagógicos que mais se adequam às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

O novo Ensino Médio foi organizado em três áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos, que é onde está inserido o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM). Os principais objetivos das áreas de conhecimento são: interligar e contextualizar as disciplinas.

As LEM estão agora inseridas em uma grande área e assumem a sua função de serem veículos de acesso ao conhecimento, ou seja, as diferentes formas de pensar, agir, sentir e criar. O ensino de uma língua estrangeira no ambiente escolar objetiva levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.

No entanto,

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função. (PCNs, 2000 p.26)

Percebemos que, muitas vezes, os métodos e materiais utilizados no ensino regular de língua estrangeira na escola só contribuíram para a crescente do senso comum de que não é possível aprender uma língua estrangeira na escola. Portanto, é importante romper com o ensino da língua pela língua que apenas considera a gramática e/ou tradução como elementos norteadores da aprendizagem e avaliação da língua estrangeira.

Por isso, há uma preocupação de que o conhecimento da língua estrangeira seja construído dentro da escola já que no universo da diversidade de alunos em uma sala de aula é uma representação da sociedade. Assim, o aluno ao entender o outro, ele aprende mais sobre si e sobre a pluralidade do mundo em que vive.

Para os PCNs (2000), o ensino de língua estrangeira deve contribuir para a construção do conhecimento e por consequência na construção da cidadania. Construir o conhecimento exige diferentes vertentes, tais como, percepção da natureza da linguagem, compreensão de seu funcionamento, contextualização do universo cultural, entre outras.

Quando se estuda a língua estrangeira, há a possibilidade de análise e contato com culturas, valores e costumes diferentes, que permite aos estudantes perceberem seus próprios costumes, valores e culturas, desenvolvendo, então, capacidades de entendimento de dizeres em diversas situações em cada localidade. Este movimento de compreensão da diversidade promove inúmeras relações das disciplinas com a Língua Estrangeira.

Portanto, é importante que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja orientada pela contextualização que proporciona a comparação do patrimônio cultural respeitando as visões de mundo nele implícitas. Assim, para os PCN+ (2006 p. 219)

contextualização é o recurso pedagógico que pode tornar a construção do conhecimento significativa. “Viver” eventos em múltiplas perspectivas é uma possibilidade viabilizada pela constituição de comunidades virtuais. A comparação entre os fundamentos dessas comunidades pode ser um exercício de análise de linguagens e da ética.

Para atingir os objetivos, ao aprender língua estrangeira, é preciso além do ensino do conteúdo linguístico propriamente dito, ou seja, o professor deve explicitar todas as características possíveis da nova língua, para assim, de fato, ser instrumento de interação.

A Língua Estrangeira proporciona uma visão mais abrangente e crítica, desse mundo globalizado em que todos vivem. O PCN de Língua Estrangeira promove uma ampliação da participação efetiva, crítica e coerente de cada aluno em seu meio social.

Ressaltando a importância e contribuições do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio em escolas regulares o PCN+ (2007 p. 102) afirma que

A possibilidade de cada indivíduo usufruir do patrimônio cultural da humanidade amplia-se a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras. Vale lembrar também que, pela aquisição de competências e habilidades que possibilitam acesso ao conhecimento e ao fazer cultural universal, o aluno do ensino médio pode construir sua própria identidade cultural.

Portanto, a aprendizagem não pode se limitar apenas à aquisição de habilidades linguísticas, mas também deve proporcionar o aumento da percepção e consciência crítica sobre a linguagem e a sociedade, envolvendo um processo, no qual, se reflete a realidade econômica, política e social, e, por fim, tudo isso forma a construção da cidadania.

No entanto, nos textos dos PCNs ainda faltam algumas questões a serem discutidas, por exemplo, como deve ser o desenvolvimento do senso de cidadania em aula de língua estrangeira; a proposta de reflexão sobre o papel da língua e das comunidades que a falam buscando superar os preconceitos linguísticos; o lugar da disciplina língua estrangeira no processo educativo implantando-a com qualidade e sem reducionismo.

Além disso, não há dentro dos PCNs orientação e indicações de materiais didáticos de ensino de língua estrangeira a serem trabalhados na perspectiva de formação do aluno como cidadão e de valorização das culturas para a superação de preconceitos e formação de identidade cultural. Principalmente em referência ao espanhol como língua estrangeira visto que sua implementação tardia no currículo escolar necessita de um apoio efetivo para alcançar os objetivos esperados.

Por isso, não podemos afirmar que exista um movimento de apoio técnico ao ensino da língua estrangeira espanhola, como bibliografias diversificadas e professores qualificados. Fernández (2005, p. 33) esclarece que para o incremento da língua espanhola de forma definitiva, nas escolas do Brasil, é necessário incentivar a produção de livros didáticos, que sejam pensados especificamente para as necessidades do mercado brasileiro.

Desta forma, perceber o conjunto de regras culturais de um povo é importante para o aluno de uma língua estrangeira. Conhecer os costumes, religiões, crenças faz parte da aprendizagem e enriquece o aluno que, além de conhecer a língua, consegue se situar um pouco melhor na esfera do

conhecimento global. Em tempos de globalização, a ampla visão do mundo nos inclui nas possibilidades de inter-relacionarmos cada vez mais com outras culturas.

É preciso, portanto, cuidado, pois enquanto a aprendizagem da LE abre a possibilidade de conhecimento de uma visão cultural mais ampla, os livros didáticos restringem a aprendizagem cultural aos interesses dominantes, impondo sua cultura para atender aos interesses da maioria.

Assim, o material didático utilizado em sala de aula na aprendizagem de uma língua estrangeira deve conceber a diversidade cultural para que possa oferecer possibilidades ao ser humano de trocar experiências com pessoas de qualquer lugar do mundo. Muito mais que um universo de possibilidades oferecidas pela globalização, devemos refletir até onde isso nos interessa e contribui na formação cidadã do nosso aluno.

4. IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR E CONHECER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Atualmente o nosso sistema de ensino fundamental e médio, tanto público como particular, tem mostrado uma incapacidade de proporcionar um bom ensino de língua estrangeira. Por isso, tantos recorrem aos cursos de idiomas na busca de resultados mais rápidos e eficazes do domínio da língua estrangeira.

Infelizmente, na maioria das vezes na escola o idioma estrangeiro é apresentado de forma fragmentada e o aluno não dispõe de ferramentas para encaixar estes fragmentos em seu dia -a- dia. Na realidade a maioria dos materiais didáticos já oferece uma abordagem comunicativa, que permite ao aluno colocar em prática aquilo que ele apenas vê no papel, porém as atividades, em geral, ainda exploram a estrutura gramatical descontextualizada como norteador da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desta forma, para que o ensino de língua estrangeira contribua na formação de um cidadão ético e ativo na democracia, é necessária uma redefinição de valores e comportamentos. Por isso, o papel do professor e da educação, mesmo na era da informática, continua sendo importante e imprescindível. Já que o acesso ao conhecimento torna-se, cada vez mais, uma das grandes exigências no campo da cidadania.

Para Kezen (2008), a democratização do acesso à língua estrangeira está intimamente relacionada ao tema da diversidade cultural que vem adquirindo crescente importância na atualidade. Os conflitos globais têm recuperado este tema como uma prática necessária inclusive em nível de práticas universais. Neste sentido, o ensino de língua estrangeira deve apontar para uma perspectiva plurilíngue, que considere as especificidades dos grupos com os quais atua.

O conhecimento em língua estrangeira pode ser considerado um requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para os alunos em fase escolar, mas para a maioria da população. Entretanto, para que se viabilize como um instrumento eficaz é preciso pensar na construção de alternativas concretas que representem, na prática, iniciativas de acesso em todos os níveis, e, relevantemente, no campo da democratização do acesso ao conhecimento.

A noção da diversidade cultural torna-se inexistente quando existe uma relação política, econômica e cultural com o país de origem da língua, que pressupõe superioridade estrangeira e uma conseqüente geração de complexo de inferioridade nacional. Segundo Kezen (2008), o ensino da língua estrangeira com uma perspectiva democratizante deve contribuir para superar esta relação, construindo uma visão intercultural que equilibre a valoração das mais diversas contribuições culturais, mas negando a hierarquia entre as mesmas.

Para a autora, a superação do sentimento de inferioridade cultural ocorrerá exatamente por um trabalho de desmistificação junto ao aluno, no sentido de esclarecer os fatores de que classificam erroneamente às classes populares como cultural e linguisticamente inferiores, dando margem aos preconceitos de diversos tipos. Este sentimento de inferioridade é um dos obstáculos afetivos ao aprendizado da língua estrangeira. Cabe a nós, professores de língua estrangeira, o resgate de nossos valores e de nossa cultura através de nosso trabalho com este objetivo.

Assim, o entendimento dessas diferenças interfere na comunicação e harmonia entre os povos ou até mesmo entre os grupos sociais de um país, pois, para Kezen (2008), a linguagem é usada no mundo social como reflexo de crenças e valores. Além de comunicar-se em língua estrangeira, o aluno precisa inteirar-se dos valores que norteiam as culturas que falam a língua espanhola.

O material didático, portanto, deve ter como objetivo o ensino democratizante da língua em que por meio do contraste e interação de vários saberes e a compreensão dos bens culturais que ela engloba. Assim, é preciso redimensionar o modo de o aluno compreender a realidade, dinamizando dessa maneira as aulas como também o processo de maturação do conhecimento, contribuindo assim para trazer o aluno à condição de ator de seu próprio processo de aprendizagem rompendo com a comum desarticulação entre o aprendizado e a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos então, que é preciso compreender que a aprendizagem de uma língua estrangeira significa muito mais do que oferecer uma simples estrutura gramatical da língua. A língua estrangeira como instrumento de interação social abre as possibilidades que permitem o aprendiz modificar o seu entorno social e realizar-se, efetivamente, como cidadão, reafirmando sua identidade sócio-cultural.

Precisamos conscientes de nossa responsabilidade, promover iniciativas que permitam a todas as camadas da população o conhecimento de uma língua estrangeira, como uma estratégia de democratização e socialização do poder. Por isso é tão importante que o professor de língua estrangeira leve a sério a tarefa de conduzir o aluno à superação de preconceitos para proporcionar à inclusão social que nada mais é do que seu direito como cidadão deste país e do mundo.

Faz-se necessário também compreender que o ensino de língua estrangeira propicia ao aluno a oportunidade de interação no mundo social (acadêmico, científico, tecnológico, artístico), e também permite que ele entre em contato com outras sociedades e culturas. Para tanto, é necessário um material didático capaz de incentivar o estudante, desde o princípio, a observar as diferenças de valores e costumes que subjazem à compreensão de textos e diálogos.

Assim, a aprendizagem de forma contextualizada torna-se uma opção favorável, pois oferece novas informações e idéias, traz a luz elementos da cultura e amplia o vocabulário dos alunos. Em outras palavras, a educação deve estar inserida no contexto do mundo. Para tanto, o ensino de língua estrangeira deve promover a compreensão global da vida, exigindo uma redefinição dos comportamentos em sala de aula como também do material didático utilizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 09 de setembro de 2011 às 18:30h.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.161**. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em 09 de setembro de 2011 às 19:30h.

_____. Ministério da Educação. **PCN+: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Brasília MEC, SEMTEC, 2007. Acesso em 09 de setembro de 2011 às 19:30h.

_____. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília MEC, Secretaria de educação básica, 2006. Acesso em 09 de setembro de 2011 às 19:30h.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino Médio**. Brasília MEC, SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 09 de setembro de 2011 às 15:30h.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **El Español en Brasil**. In: SEDYCIAS, João (Org.). O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

KEZEN, Sandra. **O ensino de língua estrangeira no Brasil**. (2008)
Disponível em: http://people.ufpr.br/~marizalmeida/interculturalidade/ensino_les_br.doc. Acesso em 09 de setembro de 2011 às 16:30h.

LASECA, Álvaro Martínez-Chachero. **O ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro** = La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. Tradução de Elaine Elmas Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008.

TIC: UMA ALIADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

DANIELLE NOBERTO QUEIROZ¹, ALANE DE CARVALHO DA SILVA² e JESSICA TORRES MENDES³

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Natal/Central, ²Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal/Central e ³Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal/Central
dani.nq22@yahoo.com.br – alanejota@yahoo.com.br – sicah91@hotmail.com

RESUMO

Numa sociedade globalizada, onde as informações são rapidamente transmitidas e o mercado de trabalho exige capacitação e contínua atualização tecnológica, faz-se necessária a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação. Diante desses fatos, é importante destacar o papel da escola e do professor mediante a tecnologia na sala de aula e como as TIC podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, sentimo-nos motivadas a apresentar este artigo, cujo objetivo é discutir e refletir sobre a importância da integração das tecnologias de informação e comunicação na área educacional, tendo em vista a utilização desses recursos para aperfeiçoar a qualidade do ensino e aprendizagem, reconhecendo que as TIC trazem inovações que despertam maior interesse dos alunos em aprender. E para o desenvolvimento deste artigo, foi realizado um levantamento bibliográfico, promovendo assim uma reflexão crítica que serviu de base para construção dos argumentos. Desse modo, esperamos contribuir trazendo o assunto a debate visando o alcance de maior qualidade no ensino através da sua integração com as TIC e a escola.

Palavras-chave: Tic, ensino-aprendizagem, escola.

1. INTRODUÇÃO

Hoje vivenciamos a era da informação, que se utiliza de poderosas ferramentas tecnológicas para gerar suas informações e mantê-las atualizadas em qualquer lugar do mundo. Com isso, fica evidente que a partir desse momento a sociedade e seus diversos segmentos começam a sofrer impactos e como conseqüência, inicia-se um processo de transformação decorrente das tecnologias. Com tantas modificações torna-se perceptível uma identificação de uma revolução da tecnologia da informação, provocando uma mudança de paradigma na sociedade, constituindo assim uma sociedade em rede.

A inovação tecnológica não é uma ocorrência isolada, mas faz parte das transformações ocorridas em estágios sucessivos da economia, com impactos significativos na redefinição da posição dos indivíduos na sociedade e, conseqüentemente, na formação das identidades culturais (ALVES, 2008, *apud* CASTELLS, 1989).

Como conseqüência dessa revolução tecnológica da informação, novos desafios se apresentam na área da educação, por essa razão, sentimos-nos motivadas a apresentar este artigo, cuja finalidade é expor como as TIC podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Diante desses fatos, faz-se importante enfatizar o papel da escola e do docente diante da tecnologia.

De acordo com Kenski (2003, p. 75):

Essas alterações nas estruturas e na lógica dos conhecimentos caracterizam-se como desafios para as instituições de ensino de todos os níveis e, sobretudo, requerem novas concepções para as abordagens disciplinares, novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente.

Além disso, é importante ressaltar, que a origem da tecnologia da educação está referida aos recursos tecnológicos devotados ao campo educativo (projetores, gravadores, cinema, rádio, televisão, DVD, computador etc).

Para a elaboração deste artigo, foi realizada uma investigação em livros com os conceitos dos seguintes autores: CONSTANTINO (2005), MATTAR (2008) e KENSKI (2003 e 2006), além de consultas na internet, fomentando assim uma base para construção dos argumentos de modo que promova um posicionamento crítico e reflexivo sobre a temática.

2. A IMPORTÂNCIA DAS TIC NA EDUCAÇÃO

As tecnologias de comunicação (TIC) conduzem a educação para uma nova realidade acarretando transformações significativas, logo, a educação deve acompanhar estas, propondo perspectivas diferentes que estão relacionadas a atuação dos docentes e das escolas.

O processo admirável do conhecimento e o significado social da informática deram origem a um novo movimento social denominado ciberespaço, que nos envia à necessidade de repensar a educação, frente à emergência de um novo tipo de sociedade pautada nos processos de racionalização da informação (ALVES, 2008, *apud* LÉVY, 1999).

É nessa acepção que Graça (2007)¹ afirma que:

Com a incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TIC), no sistema educativo deve visar um horizonte de atuação dos professores que não se limita à simples melhoria da eficácia do ensino tradicional ou à mera utilização tecnológica escolar, através dos meios informáticos. As TIC têm um papel profundo na educação.

Graça (2007)² ainda salienta que as TIC proporcionam ao ensino:

Novas concepções acerca da natureza dos saberes, valorizando o trabalho cooperativo; Novas vivências e práticas escolares, através do desenvolvimento de interfaces entre escolas e instituições, tais como bibliotecas, museus, associações de apoio à juventude; Novas investigações científicas em desenvolvimento no ensino superior, entre outros.

Nesse contexto, cabe destacar:

A educação precisa rever aspectos basilares dos seus fundamentos teórico-metodológicos. A presença do virtual redefine as hierarquias de acesso a informação e a navegação abre caminhos para aprendizagens cooperativas, formando uma inteligência coletiva que se constrói e reconstrói através do diálogo de saberes (ALVES, 2008, *apud* HABERMAS, 1989).

Diante dessa perspectiva Alves, 2008, *apud* Moran, 2000, destaca que o desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso é preciso pessoas que façam essa integração em si mesma no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico.

Portanto, com a integralização das Tic na educação, não se trata de propor meras alterações no ensino, mas sim de propiciar aos alunos uma possibilidade a mais para a produção do conhecimento.

3. A ESCOLA DIANTE DAS TIC

A Instituição Educacional é formadora de pensamentos, experiências e conceitos, sendo assim deve reexaminar a forma e os recursos disponíveis, para saber como melhor conduzir no campo da Educação, por isso, é essencial ressaltar que a presença das TIC na sala de aula não significa que a educação será melhor e nem que os seus problemas serão resolvidos, mas, cabe à escola tentar encontrar soluções para os obstáculos que surgem, participando dessas alterações tecnológicas, exercendo assim um papel de suma importância. Segundo kenski (2003, p.86):

É necessária que as instituições de ensino oriente seu projeto pedagógico definindo a relevância a ser dada as novas tecnologias, sobre tudo as rede, no processo educacional geral, a pesquisa, a capacitação dos seus professores, a inclusão de todas as atribuições administrativa e o relacionamento com as comunidades e demais instituições, as formas de financiamento e administração dessas tecnologias e a

¹ Citação retirada do site <www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/tic/10importantic.htm>, subtítulo: a importância das TIC na sociedade, tópico: uso das TIC na educação.

² Citação retirada do site <www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/tic/10importantic.htm>, subtítulo: a importância das TIC na sociedade, tópico: uso das TIC na educação.

reorientação de toda a sua estrutura organizacional e de ensino tendo em vista o oferecimento de educação com um melhor padrão de qualidade.

Ainda na concepção de Kenski (2003, p. 87):

Essas alterações reorientam o processo escolar amplo para as novas configurações. Mostram a necessidade de reorganização das políticas educacionais, da gestão e das formas de avaliação de educação de maneira geral e não apenas as mudanças dos métodos pedagógicos e das disciplinas, a partir da utilização efetiva das redes no ensino escolar.

Esses fatores exigem que o sistema educacional se aprimore do ponto de vista ético, político-ideológico, pedagógico e didático, adotando assim novos programas, métodos e estratégias de ensino, fazendo das tecnologias uma parceira da prática docente. Mas isso é um grande desafio, pois ainda há questionamentos, logo é essencial uma reflexão mais detalhada sobre esse novo fazer profissional, para que possa identificar as fragilidades técnicas existentes do ambiente de trabalho do professor diante essa sociedade digital.

4. O PAPEL DO PROFESSOR

A questão agora é como será o processo de adaptação dos professores perante as novas tecnologias, não só do ponto de vista do seu manuseio, mas principalmente de sua utilização pedagógica, para que possam provocar impactos positivos nas escolas.

Dessa forma, para enfrentar as exigências das novas tecnologias, será preciso uma preparação por parte dos educadores e também dos alunos. Nessa perspectiva, o professor deve assumir um novo papel que exige maior empenho, ele deverá criar ambientes de aprendizagens interdisciplinares, propondo desafios que promovam a construção do conhecimento utilizando computadores e seus programas (*softwares*).

Os professores passam a ser compreendidos como animadores de inteligência coletiva e suas atividades serão fundamentais, o acompanhamento e a gestão das aprendizagens, com estímulo à troca de conhecimento, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem. (MATTAR, 2008, *apud* LÉVY, p. 142)

Mas, o que significa educar dentro deste novo contexto? Como ocorrem as aprendizagens? Que desafios são impostos a alunos e professores? Estes e muitos outros questionamentos estão presentes nos ambientes educacionais, evidenciando uma preocupação e um desejo por caminhos que possam apontar para a construção de conhecimentos que levem a aprendizagens mais significativas. Diante desses fatores, a formação e atuação do docente para o uso das TIC na educação é um processo que inter-relaciona o domínio dos recursos tecnológicos com a ação pedagógica.

Com a união tecnologia e educação, torna-se essencial investigar o potencial das ferramentas digitais. Como por exemplo, o uso da informática e os seus adventos, associados às disciplinas como português e literatura ao utilizar os processadores de texto; matemática, com a elaboração de planilhas eletrônicas; biologia, química e física podem ser relacionadas a outros *softwares* etc.. Além disso, é importante aprender a manusear o correio eletrônico e os mecanismos de busca que fazem parte da internet, porque esta ferramenta auxilia no processo de pesquisa. Dessa forma, é de responsabilidade do professor definir quais fins, objetivos serão atingidos e como ele utilizará esses recursos com a turma a qual esteja lecionando.

Para obter resultados positivos com as TIC na área educacional, faz-se necessário também a qualificação dos professores, para que eles possam efetuar a integração das tecnologias com a proposta de ensino. Cabe a cada educador descobrir qual a melhor maneira de manusear as TIC conforme o seu interesse educacional, já que não existe uma forma universal para a utilização dessas tecnologias nas salas de aula.

Mas, não é apenas o professor que precisa se qualificar é fundamental que os administradores das escolas mudem simultaneamente as suas atitudes para que possam dar andamento à incorporação dessas novas tecnologias. Isto é fundamental porque a fase de implantação é muito sensível, exigindo apoio da administração para assegurar um melhor desenvolvimento do processo.

É importante frisar, que a partir desse momento o docente assumirá um novo papel, o de facilitador do processo de ensino-aprendizagem e não mais o grande detentor de todo o conhecimento, Kenski (2006, p. 105) explica que:

Novas qualificações para estes professores são exigidas, mas ao mesmo tempo, novas oportunidades de ensino se apresentam. Os projetos de educação permanentes, as diversas instituições e cursos que podem ser oferecidos para todos os níveis de ensino e para todas as idades, a internacionalização do ensino – através de redes – criam diferentes oportunidades educacionais para aqueles professores que aceitam estes desafios e se colocam abertos a estas novas e estimulantes funções.

Diante desse quadro, o professor jamais será substituído pelas tecnologias, o que ocorrerá é uma mudança de postura desses educadores, em relação ao processo ensino-aprendizagem. Como afirma Mattar (2006, p. 142), “essas modificações, entretanto, não decreta o luto da função do professor e tampouco a perda de seu emprego, mas, ao contrário, apresentam novos desafios e novas funções a serem desempenhadas por ele.”

Em razão disso, o docente deverá adotar uma metodologia diferente, pois mudanças de paradigmas serão necessárias e não simplesmente levar em consideração a troca do contexto presencial para o digital, o que representa rupturas descontínuas e revolucionárias nas concepções, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade. Logo, a soma entre tecnologia e conteúdos, nasce oportunidades de ensino.

O professor deve definir então claramente seus objetivos, estabelecer um plano de trabalho flexível, e identificar os recursos necessários (disponíveis e a providenciar) para implantação de ações coerentes com o projeto pedagógico, na busca de um clima de cooperação de diálogo, de respeito mútuo, de responsabilidade e de liberdade que contribua para a construção do conhecimento e de valores.

Nos dias de hoje, costuma-se afirmar que o mouse, nos ambientes de aprendizagem, é imprescindível porque proporciona à re-elaboração contínua dos saberes conectada ao mundo das inovações e da pesquisa. Entretanto, necessita-se de muita vontade, prioridade e determinação políticas, para que isso se transforme em realidade. (Constantino, 2005, p.87)

A implantação dessa realidade digital na sala de aula traz inúmeros benefícios, tais como a formação crítica do aluno como cidadão, qualificação para o mercado de trabalho e conseqüente competitividade, inclusão social, sendo esses de suma relevância para o fortalecimento da cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, no ambiente escolar, a adoção das TIC trará benefícios para os alunos, aumentará o interesse pelo estudo, facilitará a busca pelo conhecimento, e tornará o aluno mais ativo no processo de construção do conhecimento. Tudo isso implica novas idéias de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, exigindo o repensar do currículo, da função da escola, do papel do professor e do aluno.

Essa abordagem é assumida de forma gradual, tornando-se possível quando o professor incorpora as tecnologias à sua prática, promovendo a criação de redes de significados que são integradas no processo de construção e reconstrução de conhecimentos. É preciso lembrar, que o docente atua como agente de mudanças, valorizando os interesses de seus alunos ao utilizar como ponto de partida de seu trabalho pedagógico os conhecimentos cotidianos, contextualizando-os.

Dessa forma, esses conhecimentos podem ser trabalhados com o uso de todos os meios tecnológicos disponíveis destacando-se os recursos da informática em busca de melhor compreendê-los e desenvolver uma educação de qualidade voltada para a sociedade digital. Com isso, realizar alterações no nosso complexo sistema educacional ainda é um desafio e exige diversas ações, que possam provocar impactos positivos na qualidade da prática do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Taíses Araújo da Silva. **Desafios das TIC'S na educação**. 2008. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/AnaBee/apresentacao-artigo-desafios-das-tic-s-na-educacao>>. Acesso em: 22 set. 2011.

CONSTANTINO, Noel Alves. **Fragmentos da realidade**. Cuiabá, KCM Editora, 2005.

GRAÇA, Ana. **A importância das TIC na sociedade atual**. 2007. Disponível em: <http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/tic/10importantic.htm>. Acesso em: 23 set. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. O Papel do professor na sociedade digital. In. CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar**. Thomson, São Paulo, 2006.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

UMA HERMENÊUTICA PARA UMA HISTÓRIA LITERÁRIA COMPARATIVA E A LITERATURA REGIONALISTA

F. M. M. Brito

Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central.

marta@ifpi.edu.br

RESUMO

A leitura de obras literárias envolve múltiplos aspectos, que representam os processos histórico-culturais de uma coletividade, em um tempo histórico. A literatura evidencia questões de ordem política e social, para quem a produz e para quem lê. O contexto da obra literária constitui uma via para a sua interpretação, assim como de suas condições de produção, circulação e recepção. Permite a percepção das múltiplas e complexas relações estabelecidas, em um dado espaço, em um tempo determinado, de maneira dinâmica. O espaço a ser observado, no presente estudo, é o do sertão, brasileiro, e suas representações em obras literárias. Os critérios de julgamento dessa produção típica derivam de relações sociais estabelecidas entre espaços urbanos e interioranos. A realidade é representada dessa forma, em conformidade com os atores sociais e ideologias hegemônicas. Tais aspectos se relacionam em uma diversidade de textos de maneira dinâmica. A necessidade de afirmação perante outras culturas respeitadas e reconhecidas mundialmente, ocasiona deformações nos processos culturais periféricos, configurando-os de modo especular. O espelho funciona como instrumento configurador daquilo que se pretende significar “semelhantemente a”, devido à forte inclinação em imitar-se o modelo hegemônico, ou, por que a cultura totalizante percebe o diverso, a partir de si mesma.

Palavras-chave: Regional; Diferenças; Redes de relações.

INTRODUÇÃO

A atitude de se ver o “Diverso¹,” a partir do modelo do “Mesmo”, cria jogos de antagonismos, em processos históricos, que poderiam ser mais compreendidos em uma perspectiva relacional, afirmativa das diferenças. Para o estabelecimento de redes de relações, enriquecedoras e não subtrativas do *corpus*, face ao da cultura periférica, deve-se examinar o “olhar” dirigido aos tipos regionais, mimetizados na Literatura, suas implicações e as formas de percepção, pelos autores que os representa, em suas obras.

A caracterização das personagens que povoam o imaginário da literatura dita regionalista² é questionável, devido às diferenciações que envolvem processos culturais, profundamente marcados pela história, em redes de relações, nem sempre tão “visíveis,” se o critério for o da abordagem histórica linear. As representações das personagens da literatura regionalista, por vezes, tratada de modo diferenciado, em relação àquela tida como canônica, requer estudos acerca da ideologia do olhar diferenciador.

Sob o prisma da diferenciação, a literatura regional é vista como esotérica. Isto a distingue do *corpus* e reafirma a noção de que existe uma Literatura de nível superior e literaturas outras, entre as quais se situa a que tematiza as questões de vida e morte, em regiões interioranas, a exemplo do Nordeste brasileiro.

1 IDEOLOGIA, HEGEMONIA E LITERATURA

A Cultura hegemônica baseia-se na crença de que existe uma literatura universal, totalizante. Tudo o que for diferente do modelo da elite causará estranheza e será percebido como menor. De acordo com Santiago, (1986, p.6): “[...] A verdade da universalidade colonizadora e etnocêntrica está na metrópole, não há dúvida; a verdade da universalidade diferencial como estamos vendo, com a ajuda da Antropologia, está nas culturas periféricas.”

¹ A concepção de Diverso e de Mesmo são explicadas por Glissant (1981, p. 1): “O Diverso, que não é o caótico nem o estéril, significa o esforço do espírito humano em direção a uma relação transversal, sem transcendência universalista. O Diverso tem necessidade da presença dos povos, não mais como objeto a sublimar, mas como projeto a por em relação.”

² Antonio Candido, em seu livro Educação pela noite, analisa o Regionalismo, enquanto tendência literária, como toda a ficção vinculada à descrição das regiões e dos costumes rurais desde o Romantismo. (Literatura e Subdesenvolvimento, 2006, p, 190).

A escritura e a leitura de obras literárias se articulam em tramas, consolidando a ideologia de uma época, de um espaço geográfico. Tal fenômeno mostra a história que é permitida veicular, as representações dos processos histórico-culturais de uma Nação, evidenciando questões de ordem política e social relevantes. Segundo Said (1993, p. 46): “[...] não devemos isolar a literatura da história e da sociedade. A suposta autonomia das obras de arte acarreta uma espécie de separação que, a meu ver, impõe uma limitação indesejável, a qual não é de forma.”

A literatura regional não deve ser percebida como um apêndice da Literatura privilegiada e tipificada como clássica, a que assume um *status* de melhor representante da nossa nacionalidade, enquanto acervo e autorias. Sobre a existência de uma Literatura nacional, Glissant, (1981, p. 4), afirma que:

Diz-se que há literatura nacional quando uma comunidade contestada em sua existência coletiva tenta reunir as razões desta existência. A produção literária que participa de tal consciência coletiva em busca de si mesma não é apenas exaltação da comunidade, mas também reflexão sobre (e preocupação de) sua expressão específica. O discurso não se contenta em dizer, mas exprime ao mesmo tempo a razão pela qual ele diz desta maneira e não de outra.

As demarcações antagônicas na Literatura, que seguem modelos sociais pré-definidos são incoerentes. Para Hall (2003, p. 286): “[...] classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. [...]. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes... [...]” (grifos meus).

O estudo contemplará as relações nas trajetórias de vida e morte dos habitantes do sertão brasileiro, representados em nossa literatura, a partir de aspectos descritivos de suas personagens. As obras selecionadas são díspares, no que se refere a: gênero, autoria e épocas. Objetiva-se revelar os fios que tecem essa história literária singularizada. A Literatura é concebida como produto de práticas sociais discursivas e multifacetadas. Evidencia-se a “modelagem” de personagens que povoam o imaginário dos romances regionalistas, visto envolverem processos culturais profundamente marcados pela história. Corroborar com essa noção Said (1993, p. 23):

Não creio que os escritores sejam mecanicamente determinados pela ideologia, pela classe ou pela história econômica, mas acho que estão profundamente ligados à história de suas sociedades, moldando e moldados por essa história e

suas experiências sociais em diferentes graus. A cultura e suas formas estéticas derivam da experiência histórica, [...] (grifos meus).

O estudo da literatura em uma perspectiva histórico-comparativa liga-se à intencionalidade, pois não há obra sem contexto que a respalde e que não esteja por ela e nela representado, assim como não há autoria sem princípios ideológicos que a oriente:

A narrativização na história literária comparativa expressa direção e propósito e, conseqüentemente, planeja um "pseudoenredo" para os eventos; entretanto, por causa da nossa estrutura paradigmática contextual, essas propostas avançam dentro de unidades esquemáticas específicas, obtidas da riqueza de dados oferecidos no contexto social estruturador, e são apresentadas como variações interpretativas. Assemelha-se, de alguma forma, à leitura de um hipertexto. O texto é lido em conjunção com uma quantidade de outros textos interrelacionados, em uma variedade quase infinita de possíveis configurações históricas. A única limitação encontra-se na historicidade do leitor e nas capacidades, na imaginação e no repertório representacional da época. (VALDES 1996, p. 4).

O contexto de uma época define os limites das interpretações. Isto pode ser explicado pela consideração de que o sujeito que cria e o que lê são situados, marcados pelas possibilidades de leitura temporais e espaciais. Sobre a relevância dos sistemas referenciais, analisa Valdes (1996, p.1):

O contexto da literatura pode ser caracterizado como uma complexa dialética de sistemas expressivos. A característica fundamental desse contexto, no entanto, é que a troca é dinâmica, uma intersecção temporalmente marcada de sistemas referenciais, e que, como tal, não pode ser reduzido a uma configuração determinada. Tanto é assim que podemos dizer que a leitura e a escrita da literatura são ações comunicativas reguladas normativamente por um tratamento argumentativo de "reivindicações de verdades. [...] Tanto é assim, que o intertexto cultural tornou-se uma parte essencial na interpretação do aspecto literário da identidade cultural. (Grifos meus).

Em nossos processos histórico-literários, foram criadas personagens, em busca de uma identidade nacional. As tentativas feitas com o índio foram "aceitas", por algum tempo, mas com o advento da República e o desenvolvimento da economia industrial, no país, o mestiço brasileiro, o homem que habita as regiões do meio rural é convocado a representar o herói ou o vilão do sertão, segundo o conjunto de verdades defendidas. Para Glissant (1981, p. 4), o ideal nacionalista encontra ressonância nas práticas discursivas, assim como em outras práticas

sociais: “Diz-se que há literatura nacional quando uma comunidade contestada em sua existência coletiva tenta reunir as razões desta existência.”

Infere-se que a literatura regionalista consiste uma produção específica. E que, não só constitui um instrumento de validação nacional, enquanto território, como também de uma consciência étnica e cultural, com vistas ao conceito de Nação. Entende-se que as caracterizações de sertanejos, na literatura nacional, denunciam as suas especificidades e as razões das diferenças.

2. OS SEVERINOS - “IGUAIS EM TUDO NA VIDA”

A caracterização de personagens estende-se às formas de narrar, pois não podem ser retiradas do texto ficcional, sem a autorização de quem cria e de quem relata as ações. Autor e narrador são, no processo descritivo, figuras relevantes. O estudo das caracterizações em foco não prescinde da inclusão do narrador, seja qual for o seu ponto de vista, pois é sempre ele o artífice das tramas, quem decide os destinos das personagens, quem se relaciona com o leitor e com a matéria da narrativa, ainda que de forma não explícita.

Razões históricas, sociológicas, antropológicas, geográficas e outras tantas, quantas forem possíveis descortinar, para entender-se a fenomenologia da obra literária, que representa o(s) sertanejo(s), e as configurações de tais representações na literatura brasileira, em seu *locus*, nada *amoenus*, são remissivas à ideia de impossibilidade de obtenção de um padrão de igualdade. Não há homogeneidade, nem critérios que possam realizar uma unificação. Existem sertanejos, na literatura nacional, e não um homem-síntese do sertão.

Os tipos são também representativos de realidades que parecem imutáveis, em seu espaço restrito. Porém, não se podem ocultar as questões sócio-históricas, marcadas pela ação humana, em rede de relações, no tempo. Para Glissant, (1981, p. 1), o Diverso e a diversidade constituem elementos de um só núcleo articulador, que se situa no mesmo plano: o da diferença. A diversidade cultural é compreendida como consequência de processos históricos e das trocas realizadas entre povos e nações, através da mistura racial e linguística, dentre outras. Tais fatores impossibilitam a transformação do Diverso em Mesmo, inclusive entre os mesmos mestiços do sertão, por questões temporais ou regionais.

O sertanejo é representado na literatura nacional, como o polo da diferença, na conjuntura de uma Cultura legitimada. Alguns fragmentos de obras literárias distintas serão

transcritos e o núcleo articulador do estudo é o da tematização de suas trajetórias, pelo deslocamento espacial, com ênfase na dicotomia: Diverso e Mesmo. Segundo Valdes (1996, p.2): “[...] Na história literária comparativa obras literárias são reformuladas como eventos históricos dentro de um contexto cultural dinâmico” (grifos meus).

Em *Os Sertões* de Euclides da Cunha, a célebre frase define: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.” A frase citada integra uma descrição do sertanejo de Canudos. Desdobra-se em subtrações: “A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas. É desgracioso, desengonçado, torto.” (CUNHA, 2009, p. 146-147). A transfiguração homem e os seus motivos são revelados (2009): [...] “do tabaréu canhestro reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias.”

Notem-se as contradições que regem essas caracterizações. É um forte, mas por subtração, pois a ênfase da descrição está em sua fraqueza e fealdade. A força aludida só aparece em reação a fatores externos, suficientemente fortes para provocar-lhe o arrebatamento de si mesmo, sacando-o do estado de fadiga permanente. O homem torna-se então ágil e potente, comparado a um titã acobreado. Destaque-se o seu aspecto mestiço, tendo em vista que a miscigenação é um aspecto considerável na tipologia sertaneja, por assumir caráter legitimador dos processos formativos de uma etnia da nação brasileira, buscada, na literatura, através de uma representação multirracial e multicultural.

Observe-se um trecho do conto “Urupês”, de Lobato, (2007, p. 170), que lançou outro sertanejo: “Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço - e nisso vai longe.” A ênfase de sua caracterização também está na fraqueza e fealdade: “Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!” (LOBATO, 2007, p. 169): Jeca Tatu representa um tipo caipira, de outra região do interior do Brasil. Nas palavras de seu “criador”: “[...] é um piraquara do Paraíba, maravilhoso epítome de carne onde se resumem todas as características da espécie”. (LOBATO, 2007, p. 169). A preguiça é seu traço mais forte. É descrito como um ser em estado de desânimo, impedido de mudar a situação de escassez em que vive, ou vegeta.

A vida desses sujeitos representacionais parece ser determinada por questões alheias a sua vontade, que não têm força para reverter. Determinismos? Vejam-se os versos recitados

por Severino, de “Morte e Vida Severina” (MELO NETO, 2003, p.85): “[...] E se somos Severinos/ iguais em tudo na vida,/ morremos de morte igual,/ mesma morte Severina:/ que é a morte de que se morre/ de velhice antes dos trinta,/ de emboscada antes dos vinte/ de fome um pouco por dia/[...]”(grifos meus).

A esperança é restaurada, no poema, em nível de futuro incerto, através de imagens representativas do nascimento de uma criança. A novidade rompe com a desesperança e abre espaço para possibilidades futuras. A criança poderá ter um destino igual ao de seus antepassados ou outro, modificado pela força da vida, que ali se impõe; pela criatividade; pelo trabalho das mãos de uma geração que floresce, simbolizando a afirmação da vida, em um cenário de morte: “- De sua formosura/ deixai-me que diga:/é tão belo como um sim/ numa sala negativa”. (MELO NETO, 2003, p.121).

Veja-se a caracterização de Macabéa, de “A Hora da Estrela”, no trecho: “- Oh mulher, não tens cara?/ - Tenho sim. É porque sou achatada de nariz, sou alagoana. (LISPECTOR, 1998, p. 27) [...] nascera de maus antecedentes [...] parecia uma filha de um não-sei-o-quê [...]” (LISPECTOR, (1998, p.65, grifos meus). A aparência da moça é fundada em sua origem étnica e social. O narrador a deprecia e a enaltece, por concessão: “Só eu a vejo encantadora. Só eu, seu autor, a amo”. (LISPECTOR, 1998, p. 27). A nordestina é descrita como inadequada, em relação ao ambiente em que vive, posto que não é o seu de origem. A personagem “possui a fealdade dos fracos”, referida na personagem euclidiana. Ela também se transfigurará, no epílogo trágico, e depende do narrador para viver ou morrer, no que difere dos sertanejos de Canudos.

A supremacia do narrador permite a leitura de aspectos ideológicos de uma época, assim como pode resgatar culturas e valores do passado, em contraposição aos do presente. Essa transparência revela as posições ideológicas dos autores, ainda que inconscientes ou veladas. As relações, no contexto da obra literária, contêm fios invisíveis, como na trama do real. A metaforização não é suficientemente autônoma, para ocultar as relações sociais e econômicas, as ideologias, os jogos de poder.

Em uma perspectiva etnocêntrica, note-se que o “olhar” do dominador se projeta sobre o dominado, transfigurando-o pelo desejo de dominação, e que do lado oposto o “olhar” (do dominado) também reflete o desejo de ocupar o lugar do Outro. De acordo com Santiago (1980, p. 2): “[...] a experiência da colonização é basicamente uma operação narcísica, [...] o

outro é assimilado à imagem refletida do conquistador, confundido com ela, perdendo, [...], a condição única de sua alteridade.” (grifos meus).

Sendo a imagem um instrumento da identidade e não da identificação do EU com o outro, e sendo o eu quem determina as regras do jogo social, penso que Jeca Tatu, o sertanejo euclidiano, os Severinos, “iguais em tudo na vida”, assim como as moças nordestinas que espelham em suas faces a falta de jeito, constituem representações de tipos diferenciados. São de localidades e de Culturas diferentes, embora se assemelhem, na ficção. Bhabha (1998, p. 8), alerta que: “A imagem é apenas e sempre um acessório da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade [...]” (grifos meus).

Ainda que o tratamento recebido pelas personagens seja o de imagens refletidas, o espelho é sempre o da Cultura que se proclama a certa, forjada na desigualdade, tendo a diferença como elemento de subtração.

CONCLUSÃO

Os perfis de sertanejos estudados corroboram com a concepção homogeneizante. Representam o Diverso, em relação ao cânone, entretanto, são nivelados entre si: fracos, feios, doentes, sem bons modos e sem elegância. As outras semelhanças perceptíveis, referentes a aspectos positivos, os identificam menos subtraídos. São atributos heroicos: coragem, determinação, valentia, capacidade de luta, excetuando-se o Jeca Tatu, pois, a sua melhor atuação consiste em não fazer nenhum esforço, segundo o narrador.

O enfoque dado ao tema discutido, com os fundamentos teóricos que apresenta, constitui uma das vertentes, para a condução de uma investigação: a dos Estudos Comparativos e das Questões Culturais em Literatura. A comparação utiliza-se da história, em redes de relações, possibilitando o estudo de obras literárias de diferentes épocas e estilos, produzindo intertextos, no universo ficcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade, p. 70-104. Comentário: Sabine Mabordi (UBC - University of British Columbia) Tradução do comentário: Mariana Lustosa (UFRGS).

CUNHA, Euclides da. Os Sertões. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2009.

GLISSANT, Edouard. *Le discours antillais*. Paris: Seuil, 1981, p.190-201: Le Même et le Diverso. Comentário: Graciela Ortiz (UFRGS). O Mesmo e o Diverso.

LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. Urupês. - São Paulo: Globo, 2007.

MELO NETO, João Cabral de. Melhores Poemas de João Cabral de Melo Neto/Seleção de Antonio Carlos Secchin, São Paulo: Global, 2003.

SANTIAGO, Silviano. Vale quanto pesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980: Apesar de dependente, universal. Comentário: Maria Consuelo Cunha Campos (UERJ).

SAID, Edward. Introdução, Capítulos I; II; III; IV. In Cultura e Imperialismo. 1993.

VALDES, Mário J. A Hermeneutic model for comparative literary history. Poligrafias: revista de literatura comparada. México, n.1 p. 9-21, 1996. Comentário: Luís Roberto Cairo. (UNESP-CNPQ). Um Modelo Hermenêutico para uma História Literária Comparativa.

ZILA MAMEDE: UM OLHAR SOBRE A MORTE

Marta Helena Feitosa Silva

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Currais Novos

marta.silva@ifrn.edu.br

RESUMO

A morte sempre exerceu grande fascínio no ser humano, principalmente pelo mistério que a envolve. Como fenômeno natural, as discussões acerca desse tema invadem a filosofia, as religiões, a antropologia, a sociologia, enfim, não há esfera em que ela não esteja inserida. Na literatura, são inúmeros os tratamentos e as abordagens acerca dessa temática. Desde o período clássico até as correntes modernas dos dias atuais, a morte tem sido contemplada sob diferentes visões: a alegoria da *Divina comédia*; o deboche do póstumo Brás Cubas, em suas Memórias; o lúgubre dos ultrarromânticos. Este artigo traça um perfil de morte na ótica daquela que é considerada por muitos a poeta maior da literatura norte-rio-grandense – Zila Mamede. Na obra de Zila, agrupada em *Navegos*, é possível verificar a presença da morte no elemento humano e no não humano. Neste artigo, pretende-se, especificamente, apresentar o olhar da autora sobre a morte de duas meninas, estabelecendo-se um paralelo entre dois de seus poemas: “Soneto para a morta menina da casa branca”, do livro *Rosa de pedra* (1953), e “A cruz da menina”, publicado em *Salinas* (1958). Será feita a análise literária de ambos, ressaltando-lhes os traços que os diferem e os que os aproximam, observando-se, ainda, como a abordagem da morte se apresenta nos dois textos.

Palavras-chave: morte, meninas, análise literária.

1. INTRODUÇÃO

De forma funesta ou idílica, ao longo da história da literatura, a morte vem sendo apresentada, em verso ou prosa. O tema perpassa a obra de inúmeros escritores, ora como um incômodo inevitável, ora como, simplesmente, um percurso concluído. Às vezes de forma conflituosa, outras de forma resignada, mas ela está lá – morte cantada e decantada nas palavras imortais. Assim, trataram da morte Gregório de Matos, de forma obsessiva, tão própria da sua época (CANDIDO, 2006); os ultrarromânticos, para quem a morte representava o escapismo de uma realidade, a seu ver, atormentadora; Manuel Bandeira, como que sempre a esperá-la e que, em sua melancólica análise definitiva, em “Preparação para a morte”, declara: “Bendita a morte, que é o fim de todos os milagres” (BANDEIRA, 1993, p.268).

Outros tantos, ilustres ou anônimos, registraram a “indesejada das gentes” (BANDEIRA, 1981, p. 86) em sua construção literária. Ao primeiro grupo inclui-se Zila Mamede. Em sua obra, a morte surge ocasionalmente. Na verdade são mais menções da morte, encontradas aqui e ali, mas sempre significativas. Curioso observar que sua abordagem não privilegia apenas o elemento humano. Elementos da natureza – pássaro - “Queda do pássaro no asfalto”, flor – “A flor extinta”, mar – “Mar morto”, e elemento inanimado – jarro – “Soneto quase noturno para o jarro morto” são contemplados por essa temática.

Mas, atentando-se para o elemento humano, verificam-se alguns poemas recolhidos em *Navegos* que aportam nessa perspectiva, dentre eles: “Soneto para a morta menina da casa branca”, “Canção do afogado”, “Réquiem para minha irmã”, “A cruz da menina”, e “O alto (a avó)”. Desses, observar-se-á, a minúcia, “Soneto para a morta menina da casa branca” (MAMEDE, 2003, p. 220) e “A cruz da menina” (MAMEDE, 2003, p 181 – 185). Os dois poemas serão analisados, com vistas a evidenciar o tratamento dado à morte em cada um deles.

2. ODE ÀS MENINAS

Em se tratando de textos de Zila Mamede, cada palavra - ou cada ausência de palavra – deve ser atentamente investigada, pois que nelas (presença ou ausência) reside a força maior do seu entusiasmo poético. Leia-se, por exemplo, os títulos dos textos que ora se vão analisar: “Soneto para a morta menina da casa branca” e “A cruz da menina”. Os títulos, por si mesmos, já despertam certa inquietude por, antecipadamente, anunciarem a morte do elemento infantil feminino. Tal inquietude não se dissipa com a leitura dos poemas. Ao contrário, a forma de apresentação da morte, nos dois casos, contribui para suscitar o imaginário do leitor, transpondo-o ao universo paralelo requintadamente criado por Zila, através de imagens inusitadas. As imagens, nesse caso, estão inevitavelmente ligadas à terra pois, ainda que se aponte *Arado* (1959) como o livro que recolhe as memórias da infância sertaneja da autora, não se pode negar a presença dessas memórias já nos dois textos produzidos em anos anteriores, conforme se observará nas análises a seguir.

De *Rosa de pedra*, seu primeiro livro (1953), emerge o “Soneto para a morta menina da casa branca”. É relevante registrar que o poema está inserido entre os trinta sonetos que compõem a primeira parte da obra – “Marés de Infância” – e, no parecer de Paulo de Tarso Correia de Melo, no prefácio de *Rosa de pedra*, é um dos que justifica a condição de “um dos melhores livros de versos brasileiros” (2003, p. 20), atribuída ao livro por nada menos que Manuel Bandeira. Outro aspecto digno de nota são os títulos dos sonetos que, em grande parte, sendo extensos, por si só já contam, antecipam o teor dos poemas, sendo eles mesmos sua parte significativa. É o caso de “Soneto para os olhos quase

cegos de Maria Clara”, “Soneto para as crianças que estão comendo xique-xique” ou “Soneto para o momentâneo reencontro da perdida infância”.

É o que ocorre também no soneto em estudo. A partir do título, um sintagma nominal rico de significados, sabemos da existência de uma menina – já morta – e de uma casa branca, onde ela nascera. Porém é apenas no título que encontramos informações e elementos tão concretos: casa branca; menina morta. Findo o título, finda-se a concretude. A leitura do soneto permite-nos apenas vislumbrar as imagens apresentadas no título. A casa branca, aparentemente tão palpável no primeiro contato, já esmaece nos dois primeiros versos: “Aquela casa branca, assim tão branca/ Vai-se perdendo em cores na retina”. E continua a diluir-se ao longo do poema: “O nome da nascida, agora arranca/ Do seu rigor de casa”. Até finalmente sumir e dar lugar a uma “outra casa”, definitiva, funérea, que se concretiza, por guardar a menina morta:

[...]
 porque seu leve corpo foi plantado
 numa outra casa antiga e que, sem teto,
 vai desmanchar-lhe as rendas dos vestidos;
 [...]

O segundo elemento concreto do título - a menina morta – é diáfano. Dela, pouco ou nada sabemos. Ela já surge morta. Tudo o que a ela se refere é passado, concluído: “da que fora narciso ou embrião”. É uma menina que se deixa “partir indiferente”. De menina, passa a “leve corpo” e, mais adiante, apenas seus lábios são mencionados.

[...]
 e nenhum riso ali será pintado,
 que os lábios da menina, no trajeto,
 em pó ficaram: líquidos, perdidos.

Temos, assim, uma vaga presença de morte construída a partir de elementos diversos: leve corpo plantado, rendas dos vestidos desmanchados, riso não pintado, lábios transformados em pó – líquidos, perdidos. O processo de gradação decrescente que aqui se instaura remete-nos à própria deterioração corpórea, sutilmente edificada.

É nítida a presença do etéreo, do vago. Daí a associação ao neossimbolismo. Carlos André Pinheiro, organizador do *link* de Zila Mamede no *Portal da Memória Literária Potiguar*, confirma essa associação ao afirmar, muito apropriadamente, acerca de *Rosa de Pedra*:

Nele, o sujeito e o mundo estão em constante desintegração – o que, de certa forma, assinala o etos do fragmentado homem moderno. Por isso mesmo, imagens e símbolos são utilizados para compor as cenas de uma realidade impressionista, marcada pela efemeridade e pela vertigem.

Da relação entre o sujeito lírico e os elementos presentes no poema, pode-se dizer que há um aparente distanciamento, marcado pelo uso dos pronomes demonstrativos e indefinidos: “Aquela casa”, “da que fora nascer”, “da que fora narciso”, “outra casa”, “nenhum riso”. Contudo há vocábulos que denunciam os sentimentos do sujeito lírico: a intensificação, marcada pelo advérbio em “casa assim tão

branca”, a caracterização etérea do corpo, através do emprego do adjetivo, em “leve corpo”, ou pela valorização do detalhe, na focalização das “rendas dos vestidos”. Segundo Melo, a tentativa de isenção - ainda que frustrada - é traço característico dessa primeira obra:

Entre as características de principiante, mais ressaltadas no tocante à forma, estruturação e linguagem dos poemas, se insere também esta subjetividade exaltada que, ao mesmo tempo, deseja e não consegue objetivar-se eficientemente, essa ânsia de desvendar, essa inquietude de saber “das flâmulas trementes nos penhascos” que a transposição para a 3ª pessoa, no “Soneto da tua paisagem interior”, não é suficiente para ocultar e perpassa todo o *Rosa de pedra*. (MELO, 2003, p.20)

Na verdade, a subjetividade do soneto é latente. Pela leitura prolongada dos versos decassílabos, percebe-se um suave tom nostálgico. A nostalgia é acentuada pelo esquema de rimas empregado. Nele as rimas ocorrem mais espaçadas que nos esquemas tradicionais - abcd/ abcd/ efg/ efg – favorecendo, também, a monotonia da leitura. Embora não pare sobre o poema uma atmosfera de pranto e de dor, a breve sugestão da morte confere ao texto uma tessitura melancólica, que inevitavelmente se associa à alma da poeta. Prevalece o silêncio seco de uma visão pacífica da morte.

Por outro lado, em “A cruz da menina”, publicado em *Salinas* (1958), a abordagem da morte é mais contundente, agressiva, até. Essa abordagem certamente corrobora com a observação de Melo sobre o livro: “*Salinas...* apresenta um poeta de visão mais objetivada. O mar, o rio, a rua, a natureza são agora mais objetivamente vistos, mais palpáveis...” (2003, p. 23). Aliás, as semelhanças entre esse poema e o soneto parecem limitar-se à apresentação da morte do elemento infantil feminino e à forma de apresentação de ambas as meninas mortas, como veremos mais adiante. Trata-se de um longo poema narrativo, constituído por 142 versos, distribuídos em 23 estrofes, sendo 16 oitavas e 7 dísticos. Quanto à métrica, o poema é construído em redondilha maior, o que lhe confere caráter de ladainha:

1. O fogo de céu lavando
paredes de serranias,
que a areia lavrada em sangue
brota dos porcos da terra
queimada de tantos sóis
onde célula inocente
se desfez na ventania
implantou-se no grotão.
[...]

Para reforçar a ideia de reza, as oitavas são intercaladas, eventualmente, pelos dísticos, anunciando vozes secundárias que lembram falas de beatas entrecortando a oração: “Os cabelos da menina/ viraram capim, no chão”. O poema é narrado em 3ª pessoa e conta a história de uma menina assassinada pela própria madrasta, quando, por ordem da mesma, fora buscar ovos de guinés numa gruta distante.

Retornando ao soneto, percebe-se que há inúmeros elementos díspares entre os textos. A abordagem da morte aqui é, não apenas concreta, mas aterrorizante, a começar pela crueldade com que neste se instaura: a circunstância que a determina – a tocaia preparada pela madrasta – e, principalmente, a forma como é executada:

- [...]
9. O grito afundou na serra,
o gemido entrou no chão,
o sangue duma inocente
lavou a gruta e o capim.
Um pescoço delicado
caiu nas brenhas da terra,
rolou na pedra vermelha
de sangue e calor do sol.
- [...]

Além disso, neste poema, a menina tem uma história que precede sua morte. Sabe-se das saudades que tinha da mãe: “Pensava nas luas idas/quando Mamãe a embalava/de manhã e ao pôr-do-sol”; sabe-se dos sofrimentos sob os cuidados da madrasta: “A nova mulher, na lida,/ sugava-lhe os braços tenros”; sabe-se de seus temores: “Aquela gruta escondida/ lhe causava espantação”; sabe-se de suas ações: “e a criança já madura/ lavava roupas no poço”. A menina é, portanto, um elemento palpável, pulsante, anatômica e emocionalmente registrado. Não há nada da fugacidade da outra. O fato de ambas serem anônimas decididamente não as aproxima.

Entretanto é curioso como o processo de elaboração das duas personagens é semelhante. Após a morte, a segunda menina também é apresentada “aos pedaços”. Os elementos corpóreos são expostos gradativamente, numa espécie de desconstrução da personagem: “Um pescoço delicado/ caiu nas brenhas da terra”; “lá embaixo um rosto frio,/ a boca murcha de risos,/ os olhos de assombramento”; “o busto rolado estava”; “os cabelos aparados/ pelos beijos do machado”; “o vestidinho em farrapos/ deixava despido o ventre”; “os dedos no pedregulho”. Observa-se também que alguns desses elementos são comuns ao texto anterior: o riso, olhos/ retina, o vestido. São essas as marcas mais expressivas das duas crianças.

Em “A cruz da menina”, o processo de desconstrução acima mencionado é interrompido, em virtude do aspecto religioso que o perpassa, religiosidade essa que, notadamente, aponta um traço de “nordestinidade” evidenciada no texto. A esse respeito, é interessante trazer o esclarecimento de PINHEIRO (2010). Segundo ele, não se deve aplicar o termo “regionalismo” (nos moldes do Romantismo e da Geração de 30) à obra de Zila Mamede, pois tratar-se-ia muito mais da presença constante de uma certa realidade local. Afirma, ainda, que a presença do “regionalismo” em sua poesia surge como uma espécie de denúncia, de crítica social às condições de vida no Nordeste brasileiro.

Já se disse anteriormente que o poema lembra uma ladainha. Mas não é somente a forma que lhe confere esse atributo. No primeiro dístico, as vozes secundárias confirmam a morte da menina, através da existência da cruz: “A cruz da menina existe”. Entretanto questionam o fato de se escutarem seus gemidos: “mas seus gemidos, não sei”. Esses índices levam a crer que uma lenda se criou em torno da menina morta. Essa suposição confirma-se nas três últimas estrofes, quando se revela o culto prestado à menina, pelo povo da região:

- [...]
14. Na cruz que ali foi plantada
uma capela nasceu
para a fé dos viajantes
que acreditam nos milagres,

no murmúrio soluçante,
no choro nunca estancado
da menina que morrida
à tardinha vem gemer.
[...]

O elemento religioso é aqui explorado como todo o vigor. O povo simples – camponeses e viajantes – comovido com a trágica morte da menina, credita-lhe milagres. Esta é, então, elevada à categoria de santa. Está desfeita a desconstrução.

[...]
16. São os votos prometidos
à pureza da menina
que afasta o demo da estrada
abençoa os retirantes.
[...]

A beatificação da personagem casa perfeitamente com a tradição popular da fé católica que sempre elegeu e cultuou santos, mesmo após a decisão da Santa Sé, no século XII, de que somente o Papa poderia reconhecer a santidade entre os fieis. São, assim, esses santos inseridos na categoria de santos populares ou “santos do povo” (BRANDÃO, apud ARAÚJO, 2009, p. 19). Essa devoção se acentua caso a morte tenha sido ocasionada por martírio, de forma trágica e violenta: “vítimas inocentes das forças do mal, sobretudo crianças e mulheres barbaramente assassinadas” (VAUCHEZ, 1987, p. 298), conforme se dá com a personagem do poema.

Os dois últimos versos incorporam as vozes secundárias à do narrador, retomando o dístico inicial. Vale observar que, neste trecho, a “Cruz da Menina” é grafada com iniciais maiúsculas, reiterando a santidade anteriormente mencionada. Há de se ressaltar também que, na ausência de uma imagem da menina – uma fotografia – ou qualquer outro elemento que possa ser concretamente venerado – peça de vestuário ou objeto de adorno, por exemplo – fica a Cruz, como o símbolo representativo e palpável, possível de adoração. Daí também advém o título do poema: a Cruz é o que resta, é o que vivifica espiritualmente a santinha e possibilita perpetuar a adoração. Permanece, porém, a dúvida quanto ao gemido “da menina que morrida/ à tadinha vem gemer”:

[...]
A Cruz da Menina existe:
mas seu gemido, não sei.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de se aprofundar numa análise histórica ou sociológica, através deste breve estudo buscou-se mais estabelecer comparações entre os dois textos, com o objetivo de revelar diferentes percepções da morte em duas fases distintas da mesma autora. A análise literária aqui desenvolvida

apoiou-se na observação dos elementos constitutivos do texto, buscando captar-lhes os movimentos internos, a significação das palavras, a observação de sua estrutura, sempre tomando como ponto de partida o tema “morte”, comum a ambos.

Chegou-se, assim, ao olhar de Zila sobre a morte. Na verdade, sobre duas mortes. O primeiro, doce, onírico. O segundo, acre, cruel. Mas não menos lírico. Frutos, talvez, de reflexões sobre a natureza humana e a brevidade de sua existência. Tais reflexões naturalmente, em especial no Soneto, ainda estão atreladas ao neossimbolismo que influenciou a poeta nos primeiros tempos de sua criação e percorre toda a primeira parte de *Rosa de pedra*. No caso de “A cruz da menina”, as reflexões permanecem, mas numa perspectiva mais densa e menos sensorial. Não se pode deixar de mencionar que nos dois textos pulsam as raízes sertanejas que a poeta tanto fez questão de cantar. São poemas de extremo apego ao mundo do interior. O mundo profundamente sulcado pelo sofrimento, mundo das perdas dos anjos, das crianças, dos filhos da fome e do abandono. Mas desse mundo mesmo, com perspectivas tão frágeis, a poeta retirou a matéria para produções de extrema sensibilidade.

Outros poemas da autora há, tratando do mesmo tema, que requerem uma leitura atenta para que se tenha uma visão mais apurada do tratamento dado à morte em sua obra como um todo. O que fica, efetivamente, a partir desse contato, é um sentimento de que a morte é tratada sem “espantamento”, não se constitui um ultraje à existência humana sempre tão ávida pela imortalidade. É antes, vista com uma naturalidade incômoda, mas não para a autora, cujos laços com o sertão, privam-na dessas suscetibilidades citadinas. São duas meninas. São suas meninas. E estão, ainda que mortas, imortalizadas no universo das palavras literariamente eternizadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria das Graças. **Pequenas romarias para pequenos santos**: um estudo sociográfico sobre o Dia de Finados. 2009. 124 f. Dissertação (Mestre em Ciências da Religião). Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**, 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. **Literatura comentada**. Org. Salete de Almeida Caras. São Paulo: Abril Educação, 1981.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. Disponibilizado em http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf

MAMEDE, Zila. **Navegos/ A herança**. Natal: EDUFRN, 2003.

MELO, Paulo de Tarso Correia de. “Zila Mamede: itinerário e exercício da poesia”. In: MAMEDE, Zila. **Navegos/ A herança**. Natal: EDUFRN, 2003.

PINHEIRO, André. **O espaço como resistência na poesia de Zila Mamede**. Imburana – revista do núcleo Câmara Cascudo de estudos Norte-Rio-Grandenses/ UFRN, n.2, nov. 2010, p. 87 – 100.

_____. Org. Portal da Memória Literária Potiguar. Núcleo Câmara Cascudo de estudos Norte-Rio-Grandenses. UFRN. <http://www.mcc.ufrn.br/portaldamemoria/wordpress/?page_id=597>, acesso em 22/09/2011.

RODRIGUES, Carlos. **Memória do sagrado**: estudos de religião e ritual. São Paulo: Paulinas, 1985.

VAUCHEZ, André. Santidade. **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1987, v. 12, p. 287.

ANEXOS

Soneto para a morta menina da casa branca

Aquela casa branca assim tão branca
vai-se perdendo em cores, na retina
da que vira nascer tranquilamente,
da que fora narciso ou embrião.

O nome da nascida, agora, arranca
do seu rigor de casa; e de menina
deixando-se partir indiferente,
nem mais o sono guarda, em gestação,

porque seu leve corpo foi plantado
numa outra casa, antiga e que, sem teto
vai desmanchar-lhe as rendas dos vestidos;

e nenhum riso, ali, será pintado,
que os lábios da menina, no trajeto,
em pó ficaram: líquidos, perdidos.

A cruz da menina

1. O fogo do céu lavando
paredes de serranias,
que a areia lavrada em sangue
brota dos poros da terra
queimada de tantos sóis
onde célula inocente
se desfez na ventania
implantou-se no grotão.

2. Oito luas contempladas
pelos olhos da menina
pouco depois eram morte
nos seus braços de cipó;
e a terra dos seus andares
e as aves do seu viver
deixou-as fixas no mato
que ela sempre capinou.

A cruz da menina existe
mas seu gemido, não sei.

3. Aquela gruta escondida
lhe causava espantação;
mas a madrasta queria
trinta ovos de guinéus
que a menina colheria
(ao toque de ave-marias)
nas bandas lá da serra,
bem nas fundas do sertão.

4. O medo criava rugas
nas plantas dos pés infantis;
das mãos segurando um cesto
escorriam cachoeiras
de suor e assombração:
temia o som do chicote;
e na serra escurecendo,
a descambada do sol.

5. De vez em quando
parava observando o céu quieto
como a esperar que algum anjo
lhe trouxesse companhia
ou rogando ao sol distante
não deixasse anoitecer
- seu rancho já estava longe.
Na serra, negror de breu.

Os cabelos da menina

Viraram capim, no chão.

6. Pensava nas luas idas
quando Mamãe a embalava
de manha e ao pôr-do-sol
e lhe contava as histórias
de bruxas, de pastorinhas.
(Numa rede toda branca,
tão branca como seus dedos,
um dia subiu ao céu)

7. Agora a luz dos seus anos
tão pequeninos se fora.
A nova mulher, na lida,
sugava-lhe os braços tenros
e a criança já madura
lavava roupas no poço
e o sono de sua infância
decorria sem amor.

Uns olhinhos de inocente
às aves do céu jogou.

8. Da gruta se aproximava
na ponta dos pés andando
não sabendo que o terror
precedia outro maior,
que a morte se antecipara:
seus cabelos alongados
seriam cabo seguro
para a rude imolação.

A madrasta de tocaia
a morte leva na mão.

9. O grito afundou na serra,
o gemido entrou no chão,
o sangue duma inocente
lavou a gruta e o capim.
Um pescoço delicado
caiu nas brenhas da terra,
rolou na pedra vermelha
de sangue e calor do sol.

A cruz da menina ao longe,
um caminhante a rezar.

10. Camponês vinha da feira
de Patos a seu rincão,

tangendo seu jumentinho,
resmungando contra a vida:
parou à encosta da gruta
e vento foi lhe trazendo
no soluço cor de noite,
um chamado de aflição.

11. Desceu a escarpa da pedra
escura, fogo acendeu:
lá embaixo um rosto frio,
a boca murcha de risos,
os olhos de assombramento
(do corpo infante partido)
diziam seu desespero,
jaziam soltos no pó.

A cruz da menina cresce
à sombra do juazeiro.

12. O busto rolado estava
beliscado de urubus;
no boqueirão, nas veredas
os cabelos aparados
pelos beijos do machado
voavam de pedra em pedra,
desciam pelas areias
tentando se replantar.

13. O vestidinho em farrapos
deixava despido o ventre
muito leve muito branco.
Os dedos no pedregulho
fincados mais pareciam
mortas hastes de avelós.
Foi então que o Espinhara
Inteiro pôs-se a chorar.

Notícia correndo serra,
o povo vindo espiar.

14. Na cruz que ali foi plantada
uma capela nasceu
para a fé dos viajantes
que acreditam nos milagres,
no murmúrio soluçante,
no choro nunca estancado
da menina que morrida
à tardinha vem gemer.

15. O serrote é conhecido
por longo sertão adentro.
Ninguém passa na cortada
sem pousar uma oração.
Na terra há círios queimados
e as fitas esvoaçantes
(lembrando os longos cabelos)
os traços da cruz enfeitam:

16. São os votos prometidos
à pureza da menina
que afasta o demo da estrada
Abençoa os retirantes.
Bem dentro da serrania,
no sertão encarcerada,
a Cruz da Menina existe:
mas seu gemido, não sei.

Linguística



¿MASCULINO O FEMENINO? LA CUESTIÓN DE LOS HETEROGENERICOS

Liana Márcia Gonçalves Mafra¹

¹Instituto Federal do Maranhão – Campus Santa Inês
lianamafra@ifma.edu.br

RESUMEN

Lenguas próximas y hermanas, originadas del latín, el español y el portugués presentan historia y evolución bastante parecidas, pero se distancian en lo que concierne a la cuestión del género de nombres conocidos como heterogénicos. A través de estudios diacrónicos se hace un viaje al latín para explicar el porqué de la existencia de sustantivos heterogénicos, buscando, así, contribuir para el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua española, ya que los nombres heterogénicos se presentan como elemento problemático en el proceso de aprendizaje del español y del portugués como lengua extranjera, en vista de la descripción poco satisfactoria del género gramatical que presentan las gramáticas normativas tradicionales.

Palavras-chave: Español. Enseñanza–aprendizaje. Heterogénicos. Portugués.

1. INTRODUCCIÓN

El latín, una de las más antiguas lenguas indo-europeas, ofrece solución a inúmeros interrogantes sobre los idiomas modernos. Es la lengua madre de lenguas conocidas como neolatinas o románicas – catalán, francés, italiano, portugués, español. Y lo que se suele llamar de lenguas neolatinas o románicas es un latín evolucionado, es decir, el latín que sufrió modificaciones hasta originar diversas y diferentes lenguas.

Esta lengua madre, el latín, da respuestas a fenómenos *inexplicables* del portugués y de las demás lenguas latinas. Por eso, se investiga dos lenguas latinas – el español y el portugués – enfatizando sus semejanzas y particularidades en lo que concierne a la cuestión del género del nombre. Precisamente con sustantivos que presentan géneros distintos en las dos lenguas, los heterogénicos.

A pesar de presentar historia y evolución tan semejantes, ¿por qué existen diferencias en cuanto al género del nombre entre la lengua española y la portuguesa? ¿En qué momento de la historia de esas dos lenguas se dieron esas diferencias?

El objetivo mayor de este estudio es encontrar respuestas para esas preguntas, y así contribuir para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español suele surgir interrogantes sobre el género de algunos nombres. Y para estas preguntas no siempre el profesor tiene respuestas adecuadas, porque, en general, sus conocimientos sobre filología española y portuguesa son escasos y, además, los libros didácticos no explican la cuestión. Una investigación en esta área contribuirá para una mayor comprensión de las dos lenguas y para una enseñanza del español más satisfactoria.

Se hará un viaje al latín, a Roma, para posibilitar la comprensión y explicación del presente. Se examina la evolución morfológica del género en latín y la su evolución del latín al portugués y al español. Estos análisis se desarrollan a través de estudios de naturaleza histórica, en las dos lenguas.

Por último, a través del examen en los *corporade* nombres heterogénicos de la lengua española y de la portuguesa, se establecerá un paralelo entre ambas lenguas, explicando sus particularidades y el porqué de la existencia de heterogénicos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El latín, lengua de uno de los más grandiosos imperios de todos los tiempos (el Estado Romano), era hablado en la región de Lacio en la Italia Antigua.

Roma era una pequeña aldea en el siglo VIII a.C. y rápidamente se tornó la ciudad más importante de Italia y la capital del gran imperio. En su expansión y conquistas territoriales llevaba junto la lengua latina.

Inicialmente, esa lengua fue hablada por un pueblo pequeño, pero “tuvo un raro poder de, al transponer el pequeño territorio donde era usada, superar las lenguas no sólo de Italia, pero también de gran parte del Sur y Centro de Europa y aun del Norte de África”. (NUNES, 1930, p.4 – tradução). Siguió de victoria en victoria, al lado del pueblo que la hablaba, transformándose así en la única lengua dominante en una gran extensión territorial.

Según Antonio de Nebrija (apud ELIA, 2001, p.56 – tradução), una “lengua es compañera del imperio.” En Roma esa frase se tornó una verdad, pues la lengua latina que allí se estableció acompañó el imperio romano en sus expansiones.

El latín que acompañaba el imperio era el latín vulgar, hablado “sin preocupación literaria”, por los conquistadores, “que se establecían en las provincias ganadas, los cuales, gracias a su poderío político, a su talento administrativo y su cultura superior, romanizaban rápidamente las razas sometidas y les hacían ir olvidando su idioma nativo.” (MENÉNDEZ PIDAL, 1952, p.2).

Esto ocurría porque la lengua nativa resultaba insuficiente para la nueva necesidad que la romanización traía consigo. Roma tenía una gran capacidad de absorber y someter a otros pueblos, incluso imponiendo su lengua, pues el latín se tornó útil para el comercio y la cultura.

Roma llega a la Península Ibérica en el siglo II a.C., como resultado de la segunda guerra púnica (CÂMARA JR., 1985, p.15).

La península ibérica se convierte en el objeto de discordia entre dos poderosos pueblos en expansión; por un lado, los cartagineses, que centran sus conquistas en la Península; por otro lado, el Imperio Romano, que poco a poco se va apoderando de toda la zona mediterránea occidental. La expansión de ambos pueblos provocará varias guerras. (AGUSTÍ, 2002, p.21)

La segunda guerra púnica finaliza con la victoria de Roma el año 206 a.C. y con la expulsión de los cartagineses de la Península. Según Agustí (2002, p.22), Roma comienza la conquista del territorio como consecuencia de la segunda guerra púnica, no como una estrategia expansionista.

De acuerdo con Câmara Jr. (1985, p.15 – tradução), Roma ocupó la Península de forma completa y permanente. Dividió el territorio en tres grandes zonas militares y administrativas: Bética, al sur, “subiendo a principio por todo el litoral mediterráneo” (actual Andalucía); “la provincia Tarraconense, al centro y al norte” (actuales provincias de Castilla, Murcia y Valencia) “y enseguida también a este”; Lusitania, a oeste, limitando con el Atlántico (actual Portugal).

Poco a poco el latín se fija en la Península e hace desaparecer las lenguas nativas, pues en aquella región vivían varios pueblos con lenguas y culturas distintas.

Después de innumerables conquistas, el imperio romano entra en decadencia, provocada por una gran extensión territorial y por una mala administración política. Con eso, los bárbaros, pueblos no romanizados, invaden el territorio romano.

Cuando empezaron las invasiones germánicas en la Península Ibérica, el latín, “naturalmente con variaciones regionales y muy evolucionado, era la nueva lengua nativa.” (CÂMARA JR., 1985, p.16 – tradução), y la ocupación de ese pueblo en el territorio casi no introdujo cambios en la latinización.

Sin embargo, con las invasiones bárbaras y la decadencia del imperio, “el latín perdió su unidad como lengua” (CARDOSO, 2002, p.8 – tradução), transformándose en diversos dialectos locales, que evolucionaron y dieron origen, así, a innumerables idiomas distintos.

El latín fue la única lengua compañera del imperio romano. Pero, ¿cómo de una única lengua hablada se originaron las diversas y distintas lenguas neolatinas?

Sobre eso, Câmara Jr. (1985, p.22) afirma que hubo diversas razones para la fragmentación lingüística de la Romania, y que de ahí resultaron las lenguas románicas.

Según él, hay un hecho cronológico/histórico: Roma conquistó y latinizó sus colonias en diferentes épocas y “no impuso su yugo paralelamente a todos los pueblos.” (COUTINHO, 1962, p.49 – tradução). Con eso, el latín llegaba a esas regiones más o menos evolucionado. En Iberia, la romanización de Lusitania solamente ocurrió mucho después que en Bética y mismo en gran parte de la provincia Tarraconense. (CÂMARA JR., 1985, p.22).

Conviene señalar que la diversidad lingüística fue provocada también por las diferencias socioeconómicas de los pueblos conquistados. Por ejemplo, “Lusitania era una región de vida

esencialmente rural, sin los grandes centros urbanos y comerciales de Bética.” (CÂMARA JR., 1985, p.22 – tradução).

Otro factor fue el contacto del latín con lenguas muy distintas, habladas por pueblos de razas diferentes. Es natural que una lengua, como el latín, hablada por pueblos de carácter y costumbres tan diferentes, se modificase, pues cada pueblo, al entrar en contacto con la lengua latina, la transformaba a su modo, de acuerdo con sus hábitos fonéticos propios. (COUTINHO, 1962, p.50).

Para Câmara Jr. (1985, p.23 – traducción), “efecto mucho más profundo fue, para cada región, el mayor o menor contacto con el latín de Roma a través de los tiempos.”

Roma era cabeza política, social y cultural del Imperio, el gran centro irradiador de las innovaciones lingüísticas, (...). Esas innovaciones alcanzaban en grado distinto las diversas provincias, de acuerdo con la distancia y la posición de cada una dentro o al margen de las grandes corrientes de comunicación del Imperio. (CÂMARA JR., 1985, p.23 – traducción)

Todo dependía del grado de participación en la vida lingüística de Roma: Italia y las Galias participaban realmente en esa vida. Iberia, a su vez, estaba al lado de esa vida lingüística, en un área lateral. Y todavía existían áreas aisladas. “Lusitania (...), como cuna de la lengua portuguesa, era, de las tres provincias ibéricas, el área que se puede considerar más lateral.” (CÂMARA JR., 1985, p.23 – traducción). Las innovaciones lingüísticas que venían desde Roma no llegaban por igual a todas las áreas. A Lusitania, por ser un área lateral, no llegaban muchos cambios léxicos creados por las masas urbanas de Roma.

Para Coutinho (1962), el hecho cronológico puede explicar la diferenciación del latín; no de las lenguas románicas entre sí. Afirma también que el contacto del latín con otros pueblos explica la formación de dialectos, no la de lenguas tan distintas como las románicas. La causa política, para él, es la más importante en lo que concierne a la diferenciación de la lengua, pues, “mientras un pueblo está políticamente sujeto a otro, mantiene fuerte la unidad lingüística.” (COUTINHO, 1962, p.50 – traducción). Pero, cuando los lazos políticos desaparecen, empiezan las diferencias en las lenguas. “Las diferencias locales, tal vez mínimas en su origen, aumentaron, cuando el imperio romano cayó, cuando las relaciones dejaron de ser recíprocas y, en lugar de un imperio homogéneo, se establecieron estados aislados e independientes unos de los otros.” (MEYER – LÜBKE apud COUTINHO, 1962, p.50 – traducción).

Así, cuando cesaron las relaciones íntimas entre las provincias romanas, a causa de la desmembración del imperio, de las invasiones bárbaras, y se constituyeron las naciones nuevas y aumentaron las diversidades regionales, el latín vulgar divergió considerablemente en las provincias. Esto se dio en lenta evolución. Por eso, según Menéndez Pidal (1952, p.2), “no hay un momento preciso en que se pueda decir que nacieron los idiomas modernos”: el rumano, el italiano, el francés, el español, el portugués. Y “todas estas lenguas son una continuación moderna del latín” (MENÉNDEZ PIDAL, 1952, p.2), es decir, las lenguas románicas son resultados de la evolución de un latín dinámico, oral, vivo – el latín vulgar.

De ese conjunto de evolución que posibilitó la continuación moderna del latín, interesa a este trabajo poner énfasis en la cuestión del género del nombre, asunto que se enfoca en el apartado siguiente.

2.1 LA EVOLUCIÓN MORFOLÓGICA DEL NOMBRE: la cuestión del género

Se presentó en el apartado anterior el origen, el dominio del latín, pero no es suficiente clasificar una lengua solamente por sus criterios genealógicos y geográficos. Hace falta el conocimiento de la estructura interna, de los mecanismos que determinan su funcionamiento.

De ese modo, en este apartado, se enfoca como está estructurado el género del nombre en latín y su evolución.

Es el latín en su forma vulgar que constituye, por así decir, el *substratum* [del portugués y del español]; fue ese latín vulgar que, pasando por continuas transformaciones, produjo el habla de que hoy nos servimos, la cual en su esencia es la misma que hace veinte siglos se oía en la boca de la plebe de Roma. (NUNES, 1930, p.18 – traducción)

Son estas transformaciones que se estudiará aquí, partiendo del latín clásico al vulgar y del vulgar al portugués y al español.

El latín clásico agrupaba los sustantivos en cinco declinaciones. En la primera se incluían nombres con genitivo singular en *-ae* y de tema en *-a*. Eran, en su mayoría, femeninos: *filia, ae*; *discipula, ae*. Pero había también sustantivos masculinos que eran nombres de profesiones comunes a personas del sexo masculino, tales como *nauta, ae*; *auriga, ae*, y aun nombres de personas del sexo masculino: *Galba, ae*, y sustantivos formados con el auxilio de los sufijos *cola* y *gena*: *agricola, ae*; *incola, ae*; *indigena, ae*.

En la segunda declinación, se encuentran los nombres de tema en *-o*, terminados en *-us*, *-er*, *-um*, con genitivo en *-i*, la mayoría masculinos: *lupus, i*; *puer, i*; *magister, i*. Los nombres de árboles son femeninos: *pirus, i*. Hay también los neutros con nominativo singular en *-um*: *templum, i*, y tres sustantivos en *-us* usados sólo en el singular: *pelagus, i*; *uulgus, i*.

A la tercera declinación pertenecen los nombres terminados en *-o*, *-or*, *-es*, *-is*, *-us*, *-e*, con genitivo singular en *-is*. Aquí, se incluyen los sustantivos de tema en *-i*, los sin vocal temática (por eso, son, sin duda, los que ofrecen mayor complejidad), algunos de tema en *-u* y *-ou*: *leo, onis*; *civis, is*; *corpus, oris*; *labor, oris*.

La cuarta declinación es bastante simple y presenta los masculinos y femeninos terminados en *-us* y los neutros en *-u*, con genitivo en *-us*. Tanto en los neutros como en las palabras masculinas y femeninas, las desinencias son iguales a las de las palabras de tema en *-i*, o sea, de la tercera declinación.

Pertenecen a la quinta declinación los femeninos y masculinos terminados en *-es*, con genitivo en *-ei*. Esa declinación es pobre en número de vocablos y la más simple de todas. Predominan, en ella, las palabras femeninas, pero son masculinos *dies, ei* y *meridies, ei* con tema en *-i*. (CARDOSO, 2002, p.24).

Según Williams (1975, p. 21 – traducción):

Las cinco declinaciones del latín clásico se redujeron a tres [en el vulgar], los sustantivos de la cuarta declinación cambiaron para la segunda y los de la quinta cambiaron para la tercera (salvo unos pocos que cambiaron para la primera, e. g., *dies* y *rabies*).

O sea, la cuarta y la quinta declinaciones desaparecieron. Esos cambios ocurrieron a causa de la confusión que imperaba en el latín clásico: se podía declinar los sustantivos de la quinta declinación como los de la primera: *avarities, ei* ou *avaritia, ae*. Esto ocurrió también con los sustantivos de la cuarta y de la segunda declinaciones: *domus, us* ou *domus, i*; *fructus, us* ou *fructus, i*.

Como se observa, el latín vulgar reorganizó el cuadro de declinaciones del latín clásico, con solamente tres declinaciones generando, pues, un nuevo cuadro.

La primera declinación, ahora abarca:

Los sustantivos en *a* de la primera declinación latina. Ej: *rosam*: rosa; los de la quinta declinación latina, que cambiaron su terminación *ies* por *ia*. Ej: *diem*: día; los neutros plurales de la tercera, que pasaron al género femenino y número singular. Ej: *signa*: seña; *pimenta*: pimienta; los neutros grecolatinos de la tercera declinación acabados en *ma*. Ej: *cima*; algunos de la tercera declinación latina que cambiaron de género y de declinación. Ej: *capitia* (en vez de *caput*): cabeza; *pantia* (en vez de *pantex*, *pánticis*): panza; *púlica* (en vez de *pulex*, *púlicis*); pulga.” (MATEOS, 1957, p. 187)

En la segunda declinación están:

sustantivos masculinos y neutros de la segunda declinación latina. Ej: lobo (*lupus*), hierro (*ferrum*); nombres (masculinos y femeninos y neutros) de la cuarta declinación latina. Ej: *sensum*: seso; *cornu*: cuerno. El único sustantivo que tomó el género femenino, fue *manus*: la mano; nombres neutros de la tercera declinación latina acabados en *us*, que se hicieron masculinos. Ej: *corpus*: cuerpos, cuerpo.” (MATEOS, 1957, p. 188)

Por fin, la tercera declinación del latín vulgar comprende “los de la tercera latina. Ej: *virtutem*: virtud; *florem*: flor; algunos nombres de la quinta declinación. Ej: *fidem*: fé; *faciena*: haz.”(MATEOS, 1957, p. 188)

Otra particularidad de la morfología clásica que se perdió en el latín vulgar fue el género neutro de los nombres. En el latín clásico existían tres categorías de género: el masculino, el femenino y el neutro. El género masculino y el femenino se conservaron en el latín y, posteriormente, en el español y portugués, y “la idea del neutro se perdió (...) quedando así una forma vacía de sentido”. (MENÉNDEZ PIDAL, 1952, p.214). Para el desaparecimiento del neutro, contribuyó, tal vez, el hecho de que había una distinción formal poco estable entre nombres masculinos, femeninos y neutros. Según Williams (1975, p.21 – traducción), “Los neutros singulares se tornaron masculinos y los neutros plurales se tornaron femeninos de la primera declinación”.

Esas innovaciones en el latín vulgar contribuyeron para una distribución más regular del género gramatical, con base en la terminación de la palabra.

3. DIÁLOGO ENTRE LENGUAS: semejanzas y diferencias en la cuestión del género

Cuando se sostiene un diálogo entre el portugués y el español se percibe que ambas lenguas conservan rasgos comunes en su léxico, su morfología y en su sintaxis. Tal proximidad demuestra su parentesco y origen común. Pero la afinidad entre el portugués y el español no puede ser comprendida como identidad, ya que las dos lenguas presentan divergencias de ciertos rasgos léxicos, morfológicos y sintácticos.

En el nivel morfológico, por ejemplo, hay una gran cantidad de vocablos que no presentan correspondencia perfecta cuanto al género. Es el caso de algunos sustantivos conocidos como heterogénicos, como *leche* que es femenino en español y *leite*, masculino en portugués; *árbol*, masculino en español y *árvore*, femenino en portugués.

Como se ha mencionado arriba, el portugués y el español son lenguas hermanas, hijas del latín, entonces, ¿por qué esos y otros vocablos presentan géneros distintos? Para contestar a esa pregunta hay que recurrir a la base común del portugués y del español – el latín.

Había en latín clásico tres categorías genéricas: masculino, femenino y neutro. Sólo se conservaron en portugués y en español el masculino y el femenino, pues el género neutro fue eliminado en la época clásica.

Esas divergencias genéricas fueron, en algunos casos, consecuencias del desaparecimiento del neutro y, en otros casos, resultados de la reducción en el cuadro de declinaciones.

Conviene enfatizar, principalmente, la tercera declinación a la cual pertenecen nombres de todos los géneros y de muchas terminaciones en el nominativo singular.

A continuación, se presenta algunos vocablos heterogénicos con su género en latín, en portugués y en español.

- **Arbor, -oris: árvore, árbol**

Pertenece en latín clásico a la tercera declinación y es femenino. Se tiene también en latín *arbo*, -oris. Es la misma cosa que *arbor* con la diferencia que *arbor* se refiere a todos los árboles; y *arbo*, sólo a los árboles frutales.

Según Hernando Cuadrado (1994, p.26), “los sustantivos de la tercera declinación suelen conservar en castellano su género etimológico”, pero *arbore(m)* > *el árbol* es una excepción: es masculino en español (*el árbol*). No obstante, en portugués el vocablo conservó su género etimológico, femenino (*a árvore*), como en latín.

- **Nombres de árboles y frutos**

El vocablo *fructus, us* era masculino de la cuarta declinación en latín clásico. Con la reducción de declinaciones, cambió para la segunda declinación y matuvo el género masculino.

Desde el indo-europeo, los nombres de árboles eran femeninos en -us y los de frutos neutros en -um, (ambos de la segunda declinación), y *árbol* era visto como una hembra que producía frutos; así, la productora era femenino y el producto, neutro. Esta oposición, el griego y el latín clásico la conservaron, como demuestran los ejemplos del latín, presentados abajo.

ficus, i, femenino (árbol); *ficum, i*, neutro (fruto)
malus, i, femenino (árbol); *malum, i*, neutro (fruto)
pinus, i, femenino (árbol); *pinum, i*, neutro (fruto)
pirus, i, femenino (árbol); *pirum, i*, neutro (fruto)
prunus, i, femenino (árbol); *prunum, i*, neutro (fruto)

En latín vulgar los nombres de árboles pasaron al masculino, debido a su terminación en acusativo singular -u(m), y los nombres de frutos, neutros plurales, pasaron al femenino de la primera declinación: *mala, pina, pira*¹, por oposición a los nombres de árboles en -o procedentes del femenino singular de la segunda declinación. Surgiría una completa confusión si los nombres de frutos, neutros, también pasasen al masculino como los nombres de los árboles. Ambos serían masculinos y con igual terminación.

Por eso, los nombres de árboles en español suelen ser masculinos (*el nogal, el castaño, el olmo, el cerezo, el avellano, el manzano, el tilo*); por analogía esta terminación se extendió a otras

¹Ya era una tendencia del latín incorporar los neutros plurales como nombres colectivos a la primera declinación.

palabras que no existían en latín; *el granado, el naranjo*. Los nombres de frutos son, generalmente, femeninos como en latín vulgar: *la castaña, la avellana, la cereza, la naranja, la manzana, la granada*.

En el periodo románico, varias lenguas, como la portuguesa, reorganizaron los nombres de árboles tomando como base nombres de frutos, generalmente femeninos, a través de sufijos: *pirariu/piraria* > *poirier* (francés), *pereira* (portugués). (ILARI, 2004, p.93)

- **Fel, fellis: fel, hiel**

Vocablo neutro de la tercera declinación latina. Siendo neutro, el acusativo *fel* era igual al nominativo; por ello, es natural que el romance conserve el radical *fel-* y no *fell-*.

En latín vulgar se adoptó la terminación del masculino *fel* > *felem* > *fel* y este género se mantuvo en portugués (*o fel*). En cambio, en español “los nombres monosílabos o bisílabos que, por la evolución, dieron como resultado formas monosílabas en español se hicieron femeninos.” (HERNANDO CUADRADO, 1994, p.27), *fel* > *hiel* (la hiel).

- **Lac, lactis: leite, leche**

Vocablo neutro de la tercera declinación clásica. *Lacte*, en latín vulgar. Es un nombre de uso general en todas las épocas y común a todos los romances. En latín clásico era neutro y se tornó masculino en la lengua vulgar. Se mantuvo masculino en gran parte de los romances, como en portugués *o leite*; pero en español se hizo femenino, *la leche*.

Perissé (2006, p.39) especula sobre el género de *leche* y concluye que es femenino porque se relaciona con la leche materna, primera alimentación, extensión del amor de madre y donación de vida. Por otro lado, en *o leite*, masculino, se refiere a producto, como alimento nutritivo y universal que sirve de base para otros alimentos como queso, manteca.

- **Mar, maris: mar, mar**

Hoy en día el vocablo *mar* no es un heterogénico; sin embargo, a lo largo de la historia de la lengua portuguesa y de la española, ha vacilado en cuanto al género.

En latín clásico era neutro de la tercera declinación; después, se tornó masculino quedando en la misma declinación. Actualmente, en rumano y en francés, es femenino; en italiano y sardo, masculino; y en otros idiomas neolatinos coexisten o han coexistido los dos géneros. Sin embargo, en portugués y en español se generalizó el masculino.

Ambos géneros están presentes en los clásicos de la Edad Media, desde el Cid; y los marinos preferían, en el Siglo de Oro, el femenino, pero el latín generalizó pronto el masculino en nombres propios de los varios mares. (COROMINAS, 1954, p.254).

Hoy predomina en español y en portugués el masculino, excepto en el lenguaje poético o literario, ya que expresa mayor afectividad e intensidad en femenino porque se especula sobre si los marinos veían en el mar una compañera inseparable y querida.

Los testigos de la vacilación antigua son los compuestos *preamar, baixamar*, en portugués; *mar gruesa, mar alta, bajamar, mar rizada*, en español.

Perissé (2006, p.38) compara el género masculino de *mar*, en portugués (*o mar*), con el género en francés que es femenino (*la mer*), y afirma que una mujer brasileña ve en el mar (*o mar*) un hombre, y un hombre francés ve en el mar (*la mer*) una mujer. Lo que, llevaría a un hombre francés a decir que *avait plongé dans la mer-femme* (bucéo en el mar-mujer) y una mujer brasileña a afirmar que *o mar-homem a invadiu* (el mar-hombre la invadió).

- **Mel, mellis; mel, miel**

Nombre neutro de la tercera declinación clásica (fue, en la baja época, alguna vez masculino). Como era del género neutro y, así pues, presentaba el acusativo igual al nominativo, el radical *mell-* desapareció sin huellas en romance. Muchos acusativos neutros que terminaban en *l* o *r* radicales adoptaron en latín vulgar la terminación de masculino *-e(m)*: *mel* > **melem* > *mel*. (WILLIAMS, 1975, p.130).

En portugués conservó el género masculino del latín vulgar (como es el caso de *o mar*). Pero en español es un nombre femenino, pues “los neutros monosílabos o bisílabos que, por la evolución fonética, dieron como resultado formas monosílabas en español se hicieron femeninos” (HERNANDO CUADRADO, 1994, p.27): *mel* > *miel* (*la miel*).

- **Pons, pontis: ponte, puente**

Nombre masculino de la tercera declinación clásica. El femenino parece ser general en la Edad Media. En la actualidad, en portugués se mantiene fiel al género femenino (*a ponte*), mientras que en español predomina el masculino modernamente (*el puente*), “salvo algunas hablas occidentales, y en Chile, donde sigue diciéndose *la puente* cuando se trata de uno pequeño.” (COROMINAS, 1954, p.906).

- **Sal, salis: sal, sal**

Era vocablo masculino de la tercera declinación clásica. “Solamente aparece como neutro en ciertos autores arcaicos y tardíos, género que debió de tener cierto arraigo en el antiguo latín vulgar.” (COROMINAS, 1954, p.121). Como ocurrió con otros nombres neutros, se hizo femenino en la baja época (*la sal*), género que el español ha conservado. Permaneció en portugués el género clásico, masculino (*o sal*).

Según Almeida (2000, p.73), *sal, salis* era masculino en plural; y en singular era neutro o masculino.

- **Terminación -aje / -agem**

Los nombres terminados en *-agem* (portugués) y *-aje* (español) son de importación francesa. Son grupos terminados en *-age(m)* del latín *aticu(m)*: *linhage*, *page*, *menage*, que eran a menudo masculinos. En portugués arcaico, estos nombres eran también masculinos como lo son actualmente en español: el *viaje*, el *mensaje* y otros terminados en *-aje*. En portugués actual son todos femeninos: *a viagem*, *a homenagem*, *a paisagem*.

- **Terminación -umbre**

Los acusativos neutros de la tercera declinación clásica terminados en *-men* (**-mine(m)*), del latín vulgar de donde procede la terminación española *-mbre*) no adoptaron la terminación del acusativo masculino, pues *-en* fue considerado equivalente a *-em*. De acuerdo con Williams (1975, p.131), posteriormente, la *n* final se cayó: *lumen* > *lume*; *culmen* > *cume*; *legumen* > *legume*; *sanguen* > *sangue*.

Respecto a *sangre*, conviene señalar que en latín clásico *sanguis, inis* era masculino de la tercera declinación “aunque en los siglos XIV y XV éste aparece a veces como femenino”. (COROMINAS, 1954, p.139).

En autores arcaicos, aparece también como nombre neutro, *sanguen*, y de ahí pasaría al género femenino en español (la sangre). Pero en portugués sigue siendo masculino (o *sangue*) como en latín clásico.

El sufijo *-umen* se tornó *-ume*, en portugués, y a través de una forma del latín vulgar **-uminen*, se tornó *-umbre* en español. En algunos vocablos, esa terminación sustituye el sufijo *-udinen*, como en *consuetudinen* (portugués *costume*, español *costumbre*).

En latín clásico era *consuetudo*, *-udinis* y su género femenino se conservó en español (la *costumbre*), mientras que en portugués es masculino (o *costume*).

Hernando Cuadrado (1994, p.27) afirma que “los [nombres] en *-umbre* fueron atraídos [en español] al femenino por los femeninos etimológicos en *-dumbre*”: (la) *lumbre* (en latín, *lumen*, inis, nombre neutro); (la) *legumbre* (*legumen*, inis, vocablo neutro); (la) *cumbre* (*culmen*, inis, masculino).

En español algunos de estos vocablos han vacilado en cuanto a la adopción de un género u otro. Esa vacilación se explica porque en cuanto al género la terminación en *-e* es indiferente para el masculino o el femenino, y por eso cada lengua escogió un género diferente.

Salvo en algunos casos, el portugués conserva el mismo género del latín. Se puede observar que la mayor parte de los heterogénicos pertenecen a la tercera declinación latina y esas palabras ha vacilado a lo largo del tiempo. Esto ocurrió (ocurre) porque esos nombres no tienen la terminación *-o*, *-a* que caracteriza el masculino y el femenino, respectivamente. Generalmente, en portugués y en español, terminan en *e* o consonante y “siempre han existido vacilaciones de género en los nombres acabados en *-e* o en consonante.” (VAQUERO de RAMÍREZ, 2003, p.13).

De ahí, se observa que, a pesar de la proximidad que existe entre ambas lenguas, hay grandes divergencias en la compleja distribución de género porque cada lengua está organizada de una forma particular.

4. CONCLUSIÓN

Em el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, los vocablos heterogénicos se presentan como elemento problemático porque, en general, los aprendices suelen transferir los conocimientos de su lengua materna, en el caso el portugués, a la lengua extranjera, el español, principalmente porque ambas lenguas presentan una proximidad estructural, y el aprendiz generaliza las semejanzas. Esta generalización lo lleva al *error*. En otras palabras, en lo que concierne al género de algunos vocablos, el aprendiz suele atribuir a algunos nombres, en la lengua extranjera, el mismo género que estos adoptan en su lengua materna.

De ahí, la necesidad de explicar la existencia de vocablos heterogénicos para que se comprenda más las dos lenguas en lo que concierne al género de algunos sustantivos y, quizá, contribuir para una enseñanza del español más satisfactoria, considerando que el español y el portugués son lenguas diferentes y que cada una siguió y sigue un camino, eligiendo reglas y estructuras particulares.

Discutir la cuestión del género implica observar el presente y volver al pasado para que se pueda comprender los cambios lingüísticos. La vuelta al punto de partida significa sumergirse en un universo rico, fértil y sin límites. Lo que se observó es que la llave de la *misteriosa* distinción entre los géneros se encuentra en el latín. Y el latín ofrece explicación para el género de algunos vocablos enfocados en este trabajo. Aquí, se ha puesto énfasis en los nombres más frecuentemente usados a lo largo del nivel inicial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Cuando se vuelve al presente, se observa que el latín no es una lengua muerta como suelen postular. Su supervivencia es el resultado de un proceso lingüístico: las lenguas románicas son su continuación. Se puede concluir, así, que el latín está presente *en la boca de las personas* hoy en día, pero con los cambios inherentes al proceso de evolución de las lenguas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina**. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BUENO, Francisco da Silveira. **A formação histórica da língua portuguesa**. São Paulo: Edições Fortaleza Crédito Brasileiro de Livros, 1973.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. **História e estrutura da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao latim**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- COROMINAS, Joan. **Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana**. Madrid: Gredos, 1954.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Eduel, 2004.
- FERREIRA, António Gomes. **Dicionário de latim-português**. Porto: Porto Editora, 1983.
- HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto. **Aspectos gramaticales del español hablado**. Madrid: Pedagógicas, 1994.
- ILARI, Rodolfo. **Lingüística românica**. São Paulo: Ática, 2004.
- MATEOS, Agustín. **Etimologías latinas del español**. 7. ed. México: Esfinge, 1957.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português arcaico: morfologia e sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2001.
- MAURER JUNIOR, Theodoro Henrique. **O problema do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962.
- _____. **Gramática do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. **Manual de gramática histórica española**. 9. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1952.
- MONTEIRO, Clóvis. **Português da Europa e português da América: aspectos da evolução do nosso idioma**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.
- MORRONE, Célia Siqueira de. **Português/Espanhol: aspectos comparativos**. Campinas: Pontes, 2005.
- NUNES, José Joaquim. **Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia**. 6. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1930.
- PERISSÉ, Gabriel. Objeto Sexual. **Língua Portuguesa Especial**, São Paulo, p.36-39, jun. 2006.
- SILVA NETO, Serafim da. **História da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1979.
- _____. **História do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.
- VASCONCELOS, Carolina Michaelis de. **Lições de filologia portuguesa**. Lisboa: Martins Fontes, s/d.
- WILLIAMS, Edwin B. **Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

A DIVERSIDADE DOS GÊNEROS ESCOLARIZADOS E OS MODELOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS DOCENTES NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Claudiane Patricia Barbosa Cardoso¹ e Jia Huei Chien²

¹Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife e ²Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife
claudinha_patricia16@hotmail.com – anny_huei@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a diversidade dos gêneros escolarizados e os modelos didáticos utilizados pelos docentes de formação geral e formação profissional dos cursos técnicos do IFPE – *campus* Recife, utilizados como ferramenta de ensino e como instrumento de avaliação da aprendizagem, quando solicitados aos estudantes como “trabalho” das disciplinas ministradas por esses docentes. A pesquisa baseia-se nas teorias e pesquisas de estudiosos como Bakhtin (2003), Marchushi (2006, 2008), Bronckart (1999), Schneuwly & Dolz (2004), Souza (2003, 2008), dentre outros autores. Os dados foram obtidos através de questionários aplicados a professores de disciplinas de formação geral e de áreas técnicas, além de alunos dos cursos técnicos do Instituto. Explica de forma sucinta a teoria dos gêneros, o conceito de gêneros escolarizados, sequência didática e modelos didáticos. Faz o relato dos principais gêneros utilizados na sala de aula e o modo de como estes estão sendo solicitados. Mostra o reconhecimento dos gêneros como promotor da interação social, e a necessidade de um maior conhecimento sobre as teorias que atualmente alicerçam as concepções linguísticas por parte dos docentes, para que esses possam repassar, de forma consciente, aos seus alunos.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Gêneros escolarizados; Modelo didático; Instrumento de ensino.

1. INTRODUÇÃO

A utilização dos gêneros escolarizados proporciona o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, bem como da formação de cidadãos críticos e engajados nas questões sociais. Por esse motivo, esses gêneros devem ser usados corretamente, tanto no aspecto formal como no funcional.

Quando o professor possui familiaridade com o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero solicitado, e está ciente do propósito comunicativo desse, é possível verificar de maneira mais precisa as prováveis competências desenvolvidas por aqueles a quem fora solicitado o trabalho. Tendo em vista a importância do domínio teórico e prático dos gêneros textuais pelo corpo docente, desenvolvemos esta pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gêneros Textuais e Comunicação

Os gêneros estão presentes em praticamente todas as atividades humanas, manifestam-se nas ações do nosso dia-a-dia e podem ser observados nos mais diferentes contextos: no supermercado, na missa, na televisão, no rádio, na escola, na Internet, dentre outros. São exemplos, respectivamente, dos gêneros encontrados nessas esferas sociais: a nota de compra, a ladainha, a notícia, a entrevista, o relatório e o e-mail.

Os gêneros textuais são entidades funcionais, porém seu objetivo prático só pode ser alcançado se o interlocutor ou autor do texto souber, mesmo que de forma simples, redigi-lo de maneira consciente. Isso torna indispensável o conhecimento dos três elementos que, segundo Bakhtin (2003), o caracteriza: conteúdo temático, estilo e construção composicional; acrescenta-se a esses o propósito comunicativo, salientado por Marcuschi.

A partir desse entendimento, pode-se afirmar que “o gênero é um instrumento”, no sentido de “utensílio”, para a comunicação, ideia defendida por Schnewly e Dolz (p.23, 2004), ao dizerem:

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento.

Essa declaração corrobora nosso posicionamento de que o professor deverá deter o conhecimento do gênero textual que utiliza como ferramenta de ensino ou instrumento de avaliação. Só assim estará capacitado para orientar seus alunos e corrigir possíveis desvios que porventura poderiam surgir durante sua requisição. Essas falhas comprometem, muitas vezes, não apenas a funcionalidade imediata do gênero, mas também possíveis e futuras utilizações deles. Como exemplo, Schnewly e Dolz (2004, p.17) explicitam: “A exposição oral ou seminário de alunos... pode ser relacionado à exposição oral, em conferências de divulgação científica ou apresentações empresariais...”.

Observa-se, então, que a relação entre o conhecimento teórico e prático dos gêneros textuais deverá ser proporcional, sobretudo, aos professores, que lançam mão desses artefatos, indispensáveis ao desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

2.2. A importância dos gêneros textuais como veículo avaliativo

O papel da escola, antes de tudo, é ensinar, capacitar e qualificar os estudantes, promover debates, incentivar discussões dentro e fora da sala de aula. É esse o papel que gestores e educadores, incessantemente, vêm buscando fazê-la desempenhar da melhor forma possível ao longo de décadas. Nesse contexto, os gêneros textuais são imprescindíveis, pois tanto são utilizados como propulsores das atividades administrativas como pedagógicas.

Muitas vezes, os gêneros textuais são utilizados por professores como instrumento de avaliação, mas que desconhecem sua constituição enquanto construto teórico. Esse desconhecimento provoca uma lacuna no processo avaliativo, pois, ao ignorar os elementos constituintes de um gênero, o docente foca, apenas, no conteúdo específico do componente curricular sob sua mestria, relegando aspectos valiosos como a estrutura e os aspectos linguístico-discursivos, que revelam o estilo do autor imprimido no gênero produzido. Como exemplo, os relatórios dos alunos sobre uma mesma visita técnica apresentarão um discurso diferente por causa do estilo do autor, no entanto, devem ser preservados a estrutura e o conteúdo.

Desse modo, o zelo pelo desenvolvimento da competência linguística evidencia-se como responsabilidade dos professores de todos componentes curriculares e não, apenas, do professor de língua portuguesa. Além disso, alguns docentes, certamente, por desconhecer a praticidade do gênero, esquecem a função social que esse artefato linguístico irá desempenhar em outros contextos. Por exemplo, o relatório é utilizado amplamente no mundo do trabalho e, sem dúvida, é o mais solicitado por docentes de todas as disciplinas das áreas técnicas. Isso prova o quanto se faz necessário o conhecimento dos docentes sobre as diferentes estruturas dos gêneros solicitados, assim como seus respectivos contextos de uso.

Ao longo de nossa vida escolar, muitos são os gêneros requeridos na sala de aula, comumente denominados textos argumentativos, narrativos; descritivo, ao invés de resenha, resumo, pesquisa, relatório; carta argumentativa; comentário; notícia, reportagem, seminário, dentre outros. Esses trabalhos, frequentemente, são solicitados de maneira inadequada, devido à confusão entre gênero e tipologia textual, ou seja, sequências linguísticas.

O conhecimento entre gênero textual e tipo textual é indispensável para a produção de determinados gêneros, visto que, a partir das sequências linguísticas, ficará implícito o propósito comunicativo desses. Contudo, percebe-se a existência de equívoco entre os conceitos.

Os gêneros textuais são textos concretos, que estão inseridos em um contexto social, histórico e político, possuem propósitos comunicativos específicos, público alvo, forma (que pode ser moldada dependendo do propósito comunicativo). E, principalmente, atua como veículo para a comunicação, exemplificando temos a bula, o relatório, a resenha, o procedimento técnico, a notícia, dentre inúmeros outros. A declaração de Marcuschi (2008, p.155) ratifica nosso entendimento.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Desse modo, os gêneros textuais são textos do cotidiano, um conjunto de ideias e dados que foram trabalhados e passam algum tipo de informação ao leitor, esteja ela na sua forma narrativa, explicativa, expositiva ou argumentativa, caracterizando o processo de comunicação.

Os tipos textuais, segundo Marcuschi (2008, p.154), “designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais,

relações lógicas, estilo).”. Exemplo disso seria a categoria injuntiva, como a receita culinária, em que se destacam verbos no imperativo. Outros exemplos de tipos textuais são: a narração, a argumentação, a exposição e a descrição. Todos são passíveis de serem identificados numa carta pessoal.

A sociedade molda-se ao longo dos anos, seu modo de pensar, seus princípios, seus objetivos e atitudes. O homem evolui, constrói, transforma e, até mesmo, cria; caminhando paralelamente a tudo isso, os gêneros textuais se modificam, reestruturam-se, transformam-se e, a partir de gêneros preexistentes, configuram-se novos gêneros. Ratificando essa instabilidade, Bakhtin (2003, p. 266) diz que

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Essa contínua modificação e o surgimento dos gêneros na sociedade remetem-nos às concepções dos pesquisadores desta área, acerca do assunto; por exemplo, Silveira (2005) nos lembra que o romance como entendemos hoje, era, durante a Idade Média, conhecido como romance de cavalaria, ou seja, seria impossível classificar todos os gêneros existentes, mas, conhecendo ao menos aqueles que nos cercam diariamente, tornamo-nos cidadãos mais capacitados para o agir profissional e pessoal.

Deste modo, as ferramentas da linguagem devem pertencer ao patrimônio de todo educador que, obrigatoriamente, deve repassá-las com responsabilidade e competência a todo educando, em prol de um mundo mais reflexivo e de profissionais mais qualificados em todos os sentidos. Pensando assim, procedemos à esta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Para alcançar o nosso objetivo de conhecer a diversidade dos gêneros escolarizados e os modelos didáticos utilizados pelos docentes ao requisitarem determinados gêneros em suas práticas pedagógicas, foram aplicados questionários de caráter investigatório a docentes e discentes, que prestaram informações a respeito da maneira pela qual os gêneros textuais estão sendo repassados nas aulas regulares dos cursos técnicos pertencentes ao eixo tecnológico de infraestrutura do IFPE, conhecendo a importância e os benefícios provenientes desses gêneros àqueles que os utilizam adequadamente.

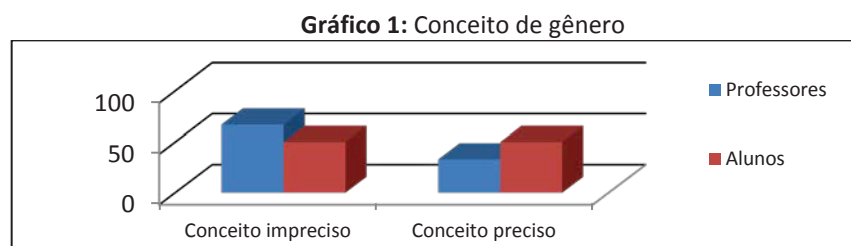
Visamos favorecer o direcionamento do ensino desses gêneros não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas também nas demais matérias presentes na matriz curricular dos estudantes do Instituto, corroborando com a formação de técnicos mais preparados para enfrentar futuros obstáculos profissionais, sustentados pela declaração de Schnewly e Dolz, p.17, 2004 que, “A exposição oral ou seminário de alunos... pode ser relacionado à exposição oral, em conferências de divulgação científica ou apresentações empresariais...”. Ou seja, é de extrema importância aprender de forma adequada a prática e a teoria que sustentam os gêneros, na escola, para que mais tarde, todo esse conhecimento adquirido seja utilizado da melhor maneira possível.

A aplicação dos questionários foi realizada com alunos do Ensino Técnico Integrado do IFPE, dos VI e VII períodos, do sexo feminino e masculino, dos cursos de edificações, saneamento ambiental e segurança do trabalho. Quanto ao corpo docente de formação geral, a pesquisa foi restringida apenas para professores de biologia, história e geografia, visto que tais disciplinas demonstram utilizar mais os gêneros textuais em sua prática pedagógica, já os professores de formação técnica, suas disciplinas ministradas foram bastante diversificadas.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados nesta pesquisa, expostos no gráfico 1, a seguir, confirmam o pressuposto de que os gêneros textuais são utilizados por docentes de todas as disciplinas, tanto de formação geral quanto de formação técnica. Entre os alunos, também, ficou confirmado que o emprego dos gêneros é uma constante durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de gênero textual, emitido por 67% do total dos professores entrevistados, demonstram a imprecisão inerente àqueles que desconhecem as atuais teorias que alicerçam o ensino da língua portuguesa. Por outro lado, 50% dos alunos conceituaram satisfatoriamente esse instrumento de interação social, devido a estarem vivenciando as novas concepções de ensino e as atuais abordagens referentes à Língua Portuguesa.



Fonte: dados coletados pelas pesquisadoras

Essa nova abordagem introduz não só o conceito de gêneros textuais, mas também a noção de gêneros escolarizados, que, tanto são utilizados como ferramenta de ensino e aprendizagem como são solicitados aos alunos como instrumento de avaliação. No primeiro caso, geralmente, são utilizados resumos, documentários, questionários, mapa conceitual, aulas expositivas, entre outros meios de transmissão do assunto abordado pelo professor.

Nesse caso, os próprios professores têm consciência da importância do gênero textual para a interação social, haja vista que 67% do total entrevistado afirmaram que, sem os gêneros textuais, a interação social seria impraticável, os próprios professores têm consciência da importância do gênero textual para a interação social. Esse posicionamento é ratificado com as declarações exemplificadas a seguir.

“Os gêneros textuais expressam a maneira pela qual o indivíduo estabelece comunicação.”

“Não existe outra forma de repassar ou apresentar determinado conhecimento, senão por meios dos gêneros textuais”.

Essa mesma consciência é demonstrada pelos alunos entrevistados, dentre os quais, 75 % concordam que os gêneros textuais são imprescindíveis à interação social. As exemplificações das declarações, a seguir, comprovam essa afirmativa.

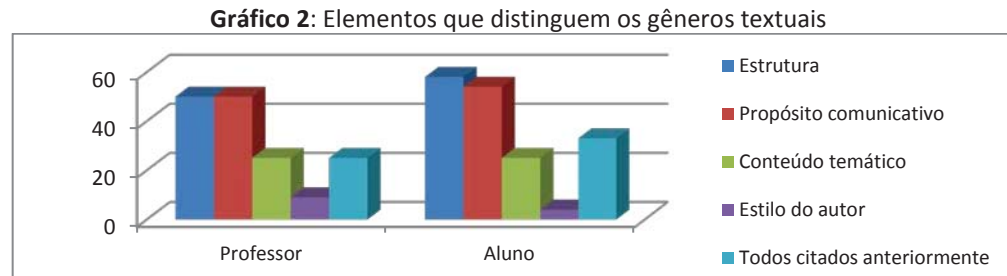
“Sem esse tipo de comunicação, dificilmente, haveria, efetivamente, transmissão de conhecimento”.

“Sem os gêneros textuais, nada dito ou escrito teria sentido ou coerência”.

As declarações acima demonstram a consciência que tem professores e alunos entrevistados a respeito da relevância dos gêneros textuais para a interação social, corroborando a teoria bakhtiniana de que, “sem os gêneros textuais, a comunicação humana seria impossível”.

Uma vez professores e alunos terem demonstrado um relativo conhecimento sobre gêneros textuais e reconhecido sua relevância para a interação social, perguntamos aos entrevistados, com base

nas concepções de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2006) que indicassem os elementos que distingue os gêneros textuais entre si. Obtivemos o resultado explicitado no gráfico 2, a seguir:

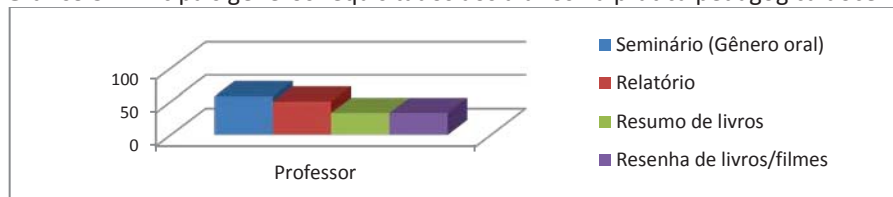


Fonte: dados coletados pelas pesquisadoras

O gráfico 2 mostra que apenas 33% dos entrevistados reconhecem o estilo do autor como um dos elementos de composição dos gêneros textuais, opondo-se à teoria Bakhtiniana que declara serem três os elementos que os caracterizam: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Por outro lado, 75% dos professores e 87% dos alunos consideram o propósito comunicativo como elemento fundamental na constituição dos gêneros. Essa característica encontra respaldo teórico em Marcuschi (2002), que acrescenta esse item aos declarados por Bakhtin como constituintes dos gêneros.

Com relação à utilização dos gêneros mais empregados na prática pedagógica, o gráfico 3 mostra o posicionamento dos professores entrevistados.

Gráfico 3: Principais gêneros requisitados aos alunos na prática pedagógica docente



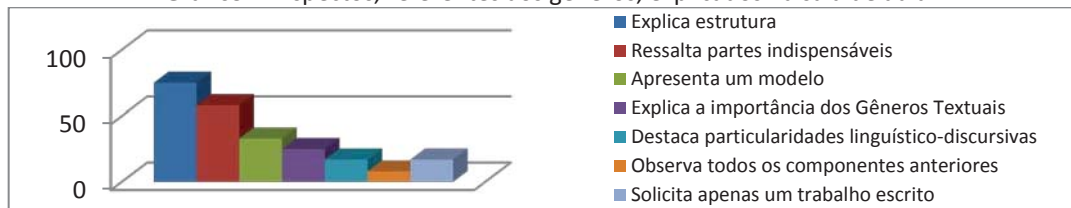
Fonte: dados coletados pelas pesquisadoras

O gráfico 3 mostra os gêneros mais requisitados aos alunos pelos docentes em sua prática pedagógica, dentre eles, destaca-se o seminário, assinalado por 58% dos professores entrevistados. O relatório também é amplamente requisitado pelos professores, apresentando um percentual de 50%. Nesse caso, convém destacar que os técnicos das áreas dos alunos arrolados nesta pesquisa fazem constante desse gênero no andamento de projetos, nos levantamentos topográficos, nas análises da empresa, dentre outras atividades presentes no dia-a-dia desse profissional. Os demais gêneros citados contribuem, de igual modo, para a formação dos estudantes. Torna-se importante salientar que todos os docentes disseram fazer uso desse gênero em sua prática pedagógica.

É na Escola que, muitas vezes, o estudante tem seu primeiro contato com um determinado gênero, por isso é importante que o professor apresente ao aluno o modelo didático, que “constitui uma síntese do gênero com objetivo prático destinado a orientar as intervenções dos professores; ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82).

Conhecer os procedimentos adotados pelos docentes ao solicitar um trabalho escolar é, sem dúvida, um dos pontos mais relevantes desta pesquisa, tendo em vista que o aluno deverá apropriar-se, de maneira adequada, da composição do gênero que o mesmo fará uso.

Nessa perspectiva, solicitamos aos docentes que revelassem aspectos, referentes aos gêneros, que são explicados na sala de aula, quando solicitado um gênero textual aos alunos como instrumento de avaliação. Nesse sentido, configurou-se o resultado apresentado a seguir no gráfico 4.

Gráfico 4: Aspectos, referentes aos gêneros, explicados na sala de aula


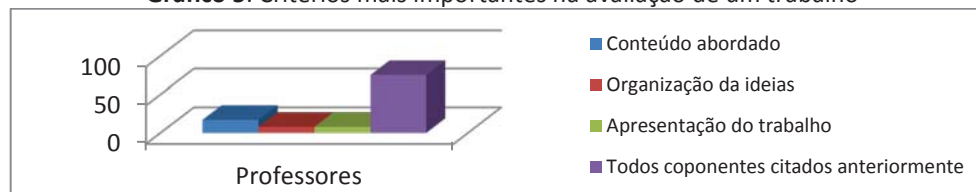
Fonte: dados coletados pelas pesquisadoras

O gráfico acima apresenta o resultado da alternativa em que se pede aos professores que assinalem os itens aplicados aos alunos, quando lhes requisitam um trabalho escolar. Nesse sentido, 83% dos docentes assinalaram que explicam a estrutura do gênero ao solicitarem um trabalho ao aluno, enquanto 41% dizem que apresentam um modelo, e 66% ressaltam partes indispensáveis. 25% dos docentes destacam particularidades linguístico-discursivas do gênero requisitado e 33% explica a importância do gênero textual pedido. 8% desses docentes assinalaram que abordam todos os aspectos referentes aos gêneros apresentados no gráfico, alternativa essa mais adequada a ser assinalada, visto que demonstra a preocupação não apenas com o ensino de determinada matéria em particular, mas, sobretudo, na formação e qualificação do corpo discente. Concluindo esse item, 17% dos professores entrevistados dizem que, apenas, solicitam um trabalho ao aluno sem dar-lhes maiores explicações.

Todos os aspectos abordados são imprescindíveis para o processo educativo, sobretudo, aquele que visa a um ensino como ferramenta para a aquisição do conhecimento, não é cabível que um professor solicite um relatório de topografia sem destacar que tal gênero deve conter termos relacionados àquela área, além de destacar que o relato é feito na língua padrão e redigido no tempo passado. Sem essas particularidades, o propósito comunicativo desse gênero poderá ser comprometido.

Os aspectos analisados acima, quando abordados pelos docentes, tornam-se critérios do instrumento de avaliação. Com isso resolvemos investigar quais os pontos mais importantes na avaliação de um trabalho solicitado.

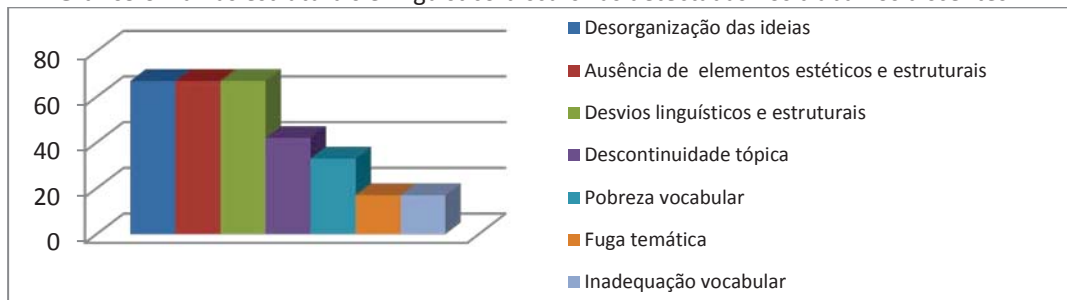
O gráfico 5, mostra os aspectos escolhidos pelos professores como critério de avaliação dos trabalhos solicitados aos alunos no instrumento de avaliação. Visto que, quando o professor executa com maestria a tarefa de repassar para seus alunos todos os aspectos indispensáveis para construção consciente do gênero textual requerido, o processo avaliativo torna-se muito mais eficaz.

Gráfico 5: Critérios mais importantes na avaliação de um trabalho


Fonte: dados coletados pelas pesquisadoras

De acordo com o gráfico 5, todos os aspectos tomados como critério de avaliação são considerados importantes pelos professores, pois, 75% deles asseguraram que esses aspectos permitem que se verifique o grau de conhecimento específico construído pelo aluno em sua área de atuação profissional, além de tornar possível que se avalie o grau de desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno ao expor esse conhecimento por meio de um determinado gênero.

Conhecendo a importância e os obstáculos que impedem um bom resultado do processo avaliativo, solicitamos aos professores que apontassem as falhas mais comuns detectadas nos trabalhos de seus alunos, apresentadas no gráfico a seguir.

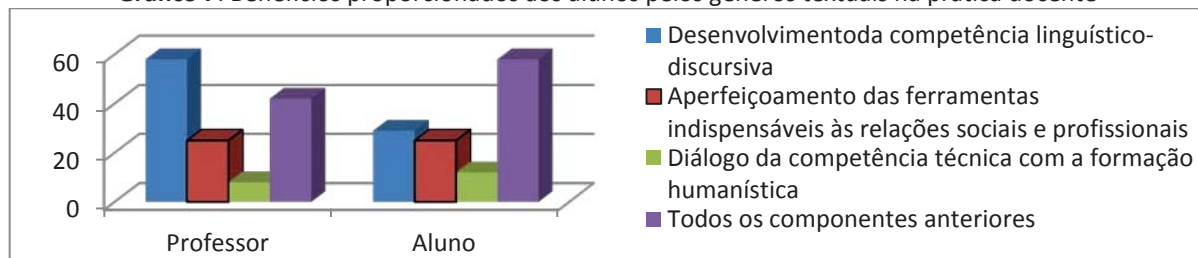
Gráfico 6: Falhas estruturais e linguístico-discursivas detectadas nos trabalhos discentes


Fonte: dados coletados pelas pesquisadoras

O gráfico 6 mostra que 67% dos professores apontaram a desorganização de ideias, a ausência de elementos estéticos e estruturais, e os desvios linguísticos e estruturais como as falhas mais comuns detectadas nos trabalhos dos alunos; já 42% apontaram a descontinuidade tópica e 33% pobreza vocabular e 17% destacaram a fuga temática e a inadequação vocabular como falhas mais comuns detectadas nos trabalhos de seus alunos.

A partir desses dados constata-se a importância de os docentes buscarem estratégias que possibilitem a redução dessas falhas, dentre elas atitudes como a apresentação do modelo de um gênero, a explicação da estrutura e o destaque das particularidades linguístico-discursivas concorreria para essa redução, visto que as falhas apontadas estão diretamente ligadas aos constituintes do gênero. Feito isso, o professor obteria melhores resultados de seus alunos e, conseqüentemente, os estudantes desenvolveriam competências indispensáveis à sua formação técnico-profissional e cidadã.

Pensando nisso solicitamos que alunos e professores assinalassem alternativas que apontassem os benefícios proporcionados ao corpo discente através da prática dos gêneros textuais. Obtendo os dados apresentados no gráfico 7.

Gráfico 7: Benefícios proporcionados aos alunos pelos gêneros textuais na prática docente


Fonte: dados coletados pelas pesquisadoras

O gráfico 7 mostra que 58% dos docentes e 29% dos alunos reconhecem que o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva configura-se como um dos benefícios proporcionado aos alunos pela utilização de gêneros textuais na prática docente; enquanto 25% de alunos e professores apontam como benefício o aperfeiçoamento de ferramentas indispensáveis às relações sociais e profissionais, por outro lado, 8% dos professores e 12% dos alunos consideram que o emprego dos gêneros promove o diálogo da competência técnica com a formação humanística. Já 42% dos professores e 58% dos alunos reconhecem que a utilização dos gêneros textuais pelo professor em sua prática pedagógica promove todos os benefícios já citados.

Sem dúvida, ao reconhecermos os gêneros textuais como ferramenta do ensino e sua importância como instrumento de avaliação, identificamos os benefícios decorrentes da sua prática e as possibilidades de acréscimo pessoal e profissional que seu ensino proporciona.

5. CONCLUSÃO

Dentre as atuais abordagens linguísticas que alicerçam o ensino de língua portuguesa, a teoria dos gêneros de textos poderá ser considerada a mais abrangente, pois permeia todas as ações humanas, as quais se desenvolvem por meio dos gêneros textuais. Daí ser ressaltada a importância desse artefato para a interação social e para o processo educativo, visto que toda a comunicação é efetivada por meio deles. Sendo assim, na construção do conhecimento elaborado pela escola, os gêneros textuais desempenham um papel fundamental.

O resultado desta pesquisa revela que os docentes reconhecem os gêneros textuais como promotores da interação social. Todavia, percebe-se a dificuldade dos próprios professores em orientar seus alunos ao solicitar que esses produzam os “trabalhos” solicitados para verificação de aprendizagem.

O reconhecimento da diversidade dos gêneros textuais, de sua importância social, de sua flexibilidade e dos aspectos linguístico-discursivos que os permeiam levam a concebê-los como ações sociais. Nesse sentido, abre-se um leque de possibilidades com relação à interação social e o agir comunicativo da sociedade, a qual a escola reproduz. Esse pensamento motivou esta pesquisa, cujo resultado permite-nos afirmar que os gêneros textuais são bastante utilizados na prática docente, embora se observe que os professores, de modo geral, são desprovidos de uma base teórica que oriente sua prática textual e permita que distingam a constituição dos diversos gêneros utilizados por eles em sua prática pedagógica.

O conhecimento de todas as etapas concernentes à produção de um gênero caracteriza a sequência didática que deveria ser repassada aos alunos por todos os docentes ao solicitarem um trabalho escolar, seja oral ou escrito. Observa-se, entretanto que isso não ocorre significativamente, acarretando uma lacuna no processo de aprendizado da disciplina, uma vez que o gênero textual se aplica as peculiaridades inerentes à sua prática.

Com relação aos critérios empregados na avaliação do trabalho realizado pelos discentes, faz-se necessário que os docentes, além de considerar os aspectos cognitivos referentes ao conteúdo de sua disciplina, atentem, também, para os aspectos considerados indispensáveis à construção do gênero textual. Assim, certamente, a aprendizagem alcançará níveis mais elevados.

Por fim, esta pesquisa revela que os gêneros textuais são utilizados pelo corpo docente de todas as disciplinas e de todas as áreas técnicas para o desenvolvimento das atividades referentes ao processo ensino-aprendizagem. Desse modo, cabe aos professores apropriarem-se de uma base teórica referente à teoria dos gêneros, a fim de que os subsidie em sua prática pedagógica. Dessa forma, esses docentes poderão contribuir cada vez mais para o desenvolvimento das competências dos estudantes em todos os sentidos, ao longo da sua jornada acadêmica e, assim, favorecer o direcionamento do processo educativo para o exercício profissional dos futuros técnicos formados no IFPE e para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- BAKHTIN, Mikhail. 2003. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes
- BRANDÃO, Helena Nagamine et al. (Coord). 2000. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez. V.5.
- BRONCKART, J. P. 1999. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC.
- GONÇALVES, Adair Vieira. 2009. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes et al. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. 2004. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara C. B. et al. (Org). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- MARCUSCHI, L. A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2008. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.
- HILA, Cláudia Valéria Dona. 2009. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes et al. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz.
- SCHNEUWELY, B. & DOLZ, J. 1999. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetivos escolares**. Tradução de Roxane Rojo. São Paulo: LAEL/PUC.
- SCHNEUWELY, B & DOLZ, J. 2004. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras.
- SIGNORINI, I. et al. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. 2008. São Paulo: Parábola Editorial.
- SILVEIRA, Maria Inês Matoso. 2005. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica**. Alagoas: Editora UFAL.
- SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. 2009. **Letramentos no ensino médio**. 2 ed. São Paulo: Global: Ação educativa.
- SOUZA, Edna Guedes. 2003. **Dissertação: gênero ou tipo textual?**. Dissertação de Mestrado CAC/UFPE.
- SOUZA, Edna Guedes de. 2008. **Gêneros textuais na perspectiva da Educação Profissional**. Tese de Doutorado CAC/UFPE.

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR DO IFAM-CSGC.1

Manoel Ferreira Falcão¹

¹Instituto Federal do Amazonas - Campus São Gabriel da Cachoeira Manoel.ferreira.falcao@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho verificou como ocorre a manifestação da diversidade linguística entre os estudantes no contexto escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus de São Gabriel da Cachoeira – IFAM/CSGC, destacando a importância dessa diversidade no processo educativo escolar. Para alcançar esta meta os objetivos específicos buscaram: constatar a manifestação da diversidade linguística entre os estudantes do IFAM/CSGC, identificar quais são as línguas indígenas utilizadas por esses estudantes, verificar em quais situações as línguas indígenas são utilizadas e analisar como os estudantes percebem as questões relacionadas ao fenômeno da diversidade linguística no cotidiano escolar. A metodologia da pesquisa, que foi realizada no período de março a maio de 2010, efetuou-se através da coleta de dados com um público-alvo de 125 (cento e vinte e cinco) estudantes do referido Campus, por meio de um questionário sobre a manifestação da diversidade linguística, por fim, partindo de uma abordagem sociolinguística executou-se a catalogação e a análise de dados de relevância para os debates futuros sobre a questão linguística no âmbito do IFAM/CSGC, ou em outras instituições que apresentem características sociolinguísticas similares.

Palavras-chave: Diversidade, Linguística, Línguas, Indígenas.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus de São Gabriel da Cachoeira.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca sistematizar os resultados da pesquisa, concluída em maio de 2010, que teve como objetivo constatar se ocorre a diversidade linguística entre os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus de São Gabriel da Cachoeira – IFAM/CSGC². Este artigo encerra-se no tema das Políticas Educacionais, por isso vai-se argumentar sobre a diversidade linguística destacando a importância e o respeito à diversidade no processo educativo. Como afirma Luciano:

A diversidade linguística é extremamente relevante para a diversidade cultural, na medida em que significa não só variedade de tradições culturais e de desenvolvimento histórico dos povos, mas também diversidade humana na elaboração de conceitos sobre as relações dos homens entre si e com a natureza, refletindo experiências milenares distintas do Ocidente europeu. (LUCIANO, 2006, p. 122)

O objetivo proposto neste trabalho implica na busca de resposta às seguintes perguntas: A diversidade linguística tem se manifestado entre os estudantes do IFAM/CSGC? Quais são as línguas indígenas utilizadas por eles? Em quais situações as línguas indígenas são utilizadas? E ainda, como os estudantes percebem as questões relacionadas ao fenômeno da diversidade linguística no cotidiano escolar?

A hipótese levantada da manifestação da diversidade linguística no IFAM/CSGC parte do conhecimento, de que este recebe todos os anos, vários estudantes, oriundos de diversas comunidades indígenas do interior do município, em que segundo o Documento Base da Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena “... convivem vinte e três povos indígenas, falantes de idiomas pertencentes a quatro famílias linguísticas distintas: Tukano Oriental, Aruák, Makú e Yanomami” (2007, p.91).

Pressupõe-se, com toda essa diversidade linguística, na qual o IFAM/CSGC está inserido, que seus estudantes estejam fazendo uso contínuo das suas línguas maternas, Serão trabalhados aqui os seguintes conceitos de língua materna: primeiro, segundo Silva “Diz-se da língua em uso no país de origem do falante”, o segundo conceito é a língua “... por ele adquirida desde a infância, durante o aprendizado linguageiro” (2008, p.24). Nas interações com colegas, dentro e fora da sala de aula, e com os professores ou funcionários em várias situações do cotidiano escolar, fato, este, que, além de, desmistificar a noção de monolinguísmo Segundo o Dicionário Aurélio da língua portuguesa (2004, p.1355), “Monolinguísmo” é definido como: “Utilização regular de apenas uma língua”. Terezinha Machado Maher (2006, p.29) afirma que “até 1988, era proibida a utilização, nas escolas brasileiras, de qualquer língua que não fosse a língua portuguesa”, tão disseminada no Brasil; leva à reflexão sobre a problemática da política linguística educacional que o IFAM/CSGC optará em desenvolver enquanto instituição propiciadora do saber científico inserida em tal realidade.

Franchetto discorre sobre a diversidade cultural, social e linguística dos povos indígenas brasileiros, do ponto de vista antropológico.

De acordo com Tassinari (2004, p.448) “Podemos chamar de cultura o conjunto de símbolos compartilhados pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo em que vivem”.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus de São Gabriel da Cachoeira doravante denominado IFAM/CSGC.

Depois ela argumenta sobre a diferença entre as populações dos povos indígenas brasileiros, pois alguns grupos são extremamente numerosos, enquanto outros possuem pouquíssimos membros e há os casos em que encontramos comunidades multiétnicas (muitas etnias) ou multilíngue (muitas línguas). Faz, ainda, a distinção entre a etnia e a língua explicando que há etnias que falam variantes dialetais de uma mesma língua, fazendo também a diferenciação entre língua e dialeto:

Quando dois indivíduos declaram que estão falando diferente, mas podem se comunicar e se entender com facilidade, ou seja, há entre eles inteligibilidade mútua, temos dois dialetos, ou duas variantes dialetais da língua (...) quando não há inteligibilidade mútua, estamos diante de línguas distintas. (FRANCHETTO, 1999, p.18)

E apresenta alguns grupos étnicos que deixaram de falar suas línguas ao sofrerem um processo violento de colonização. Franchetto afirma ainda que "... o fato de não falarem mais suas línguas de origem não é fator suficiente para classificá-los como não índios" (1999, p.18).

Oliveira (2000) proporciona uma visão panorâmica sobre a questão da diversidade linguística no Brasil e especialmente em São Gabriel da Cachoeira³, apresentando uma situação típica da região de SGC: o fenômeno da diversidade linguística. O autor inicia por uma análise comparativa entre o uso das línguas de origem africana e o das de origem indígena comparando suas utilizações no contexto nacional e avaliando suas implicações em vários exemplos de diferentes centros urbanos, inclusive na cidade de SGC. Nesse estudo foram analisados casos baseados na pesquisa de Renault-Lescure (1990).

Este estudo apresenta a realidade plurilíngue, de um grupo de estudantes de escolas urbanas, descrevendo suas práticas linguísticas domésticas. De acordo com o Dicionário Aurélio da língua portuguesa (2004, p.1582), "Plurilíngue" é definido como: "Relativo a diversas línguas, que fala diversas línguas, poliglota".

Para Oliveira "Embora minoritários em uma escala nacional ou mesmo estadual, há situações em que os indígenas constituem maioria", como em SGC, o que poderia favorecer "... a reconstituição identitária dos indígenas urbanos e sua articulação no campo da luta política" (OLIVEIRA 2000, p.14). A conclusão do trabalho, no entanto, aponta para o deslocamento linguístico das línguas indígenas para a língua portuguesa devido a baixa interação linguística dos adultos com os mais jovens. Pois segundo Oliveira "... reflete exatamente a situação macro-político- linguística do país em que as línguas indígenas mais faladas são também línguas ameaçadas" (2000, p.14). As pesquisas – Franchetto (1999) e Oliveira (2000) – mencionadas acima mostram um ponto em comum com o estudo proposto: pois apresentam experiência de estudantes indígenas no município de SGC e analisam o contexto sociolinguístico complexo de regiões em que convivem vários povos indígenas, semelhante ao que se objetiva apresentar neste estudo.

1.2 São Gabriel da Cachoeira uma Breve Apresentação

Para se realizar uma pesquisa no ambiente escolar do IFAM/CSGC, é oportuno verificar-se alguns aspectos do lugar no qual ele está implantado.

Do ponto de vista geográfico, SGC é um dos maiores municípios do Brasil em área territorial com 109185 km² de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, estando localizado no extremo noroeste da Amazônia Brasileira na fronteira com a Colômbia e com a Venezuela, além disso, possui inúmeras comunidades, povoados e sítios distribuídos pelas encostas dos vários rios da região conhecida por "cabeça do cachorro", devido o formato do seu território no mapa, é um ponto

³ Doravante será denominada SGC.

estratégico de extrema importância para o Brasil não só por se encontrar na fronteira, mas também, por possuir uma rica diversidade biológica, linguística e cultural.

Do ponto de vista histórico, SGC surgiu de um pequeno vilarejo fundado em 1761 (ALVES, 2007, p.30). Edmar César Alves, na obra “São Gabriel da Cachoeira, Sua Saga, Sua História” (2007) traz uma abordagem aprofundada sobre o contexto histórico da fundação de SGC.

No ponto de vista político, SGC foi o primeiro município do Brasil a eleger o prefeito e o vice-prefeito indígenas. Além disso, foi, também, o primeiro município do Brasil a aprovar uma lei, Lei n. 145 de 2002, que co-oficializou, juntamente com o português, três línguas indígenas, Tukano, Baniwa e Nhengatu que são as mais faladas por seus municípios.

Segundo Faria a lei de co-oficialização foi aprovada, mas não foi colocada em prática, pois só “... em 2006 realizou-se o seminário intitulado Políticas linguísticas, Gestão do Conhecimento e Tradução Cultural regulamentação da Lei de co-oficialização das Línguas Indígenas Tukano, Baniwa e Nhengatu” (2007, p. 55), e ainda:

Dentre as deliberações do seminário estão a criação do dia das línguas, 11 de dezembro, do Conselho Municipal de Política Linguística, fatos inéditos no Brasil. Foi criado também o curso para tradutores Indígenas para as três línguas co-oficiais, que será organizado pelo IPOL em parceria com a FOIRN e Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira. (2007, p. 57)

Por isso, “Em 22 de agosto de 2006 a Vereadora Francivalda Rodrigues apresentou a proposta de Lei 210, aprovada em 31 de outubro 2006, regulamentando a Lei 145/2002”. (Faria, 2007, p. 57).

Do ponto de vista econômico SGC sobrevive basicamente da agricultura de subsistência como informam Fernandes e Nascimento (2009):

A cidade de São Gabriel da Cachoeira é um pequeno centro urbano, (...), cercado por terras indígenas, cuja população indígena encontra-se dispersa em cerca de 700 pequenas comunidades e povoados que praticam uma agricultura de subsistência com lavoura de coivara em meio florestal denso ou em capoeiras. (2009, p. 17)

Do ponto de vista social pode-se ressaltar a diversidade sociocultural dos habitantes deste lugar, que é claramente expressa por Araquém Alcântara e Dráuzio Varella em sua obra “Cabeça do Cachorro”. “A diversidade de idiomas e tradições culturais dos povos do alto rio negro é tão complexa quanto à das florestas habitadas por eles” (2008, p. 18).

Do ponto de vista linguístico, como já foi apresentado, o município de SGC é conhecido como “terra das línguas”, pois de acordo com Oliveira “São Gabriel da Cachoeira é uma cidade no centro da região mais plurilíngue do Brasil, o Alto Rio Negro, no estado do Amazonas” (2000, p. 7). De acordo com Franchetto entre as línguas mais faladas no município, encontram-se as das famílias linguísticas, Tukano Oriental, Aruák, Makú e Yanomami⁴, além das línguas dessas famílias, também, existe o Nhengatu, língua cuja gramática fora criada a partir de línguas do tronco Tupi que eram faladas pela maioria dos povos que vivia no litoral brasileiro.

Segundo Franchetto, (1999, p.12) quando se fala de família linguística, o linguista está dizendo que as línguas dessa família tem origem comum.

⁴ A grafia dos nomes indígenas que utilizamos aqui obedece aos critérios da Associação Brasileira de Antropologia; o princípio básico consiste em transcrever na escrita alfabética os sons das línguas originais.

Lingual esta que serviu como língua de conversação no início da colonização nacional, depois de utilizada intensivamente pelos colonizadores por quase três séculos, fora proibida pelo Marquês de Pombal e substituída pela língua oficial das colônias, a Língua Portuguesa. O Nhengatu, no entanto, manteve-se falado apenas no interior da Amazônia, em lugares longínquos como São Gabriel da Cachoeira.

O Nhengatu tem uma história interessante, pois descende do tupinambá, a língua tupi-guarani mais falada na costa do Brasil na época da conquista, e foi a língua da colônia, utilizada pelas populações indígenas remanescentes submetidas ao jugo colonial por missionários e militares. (...) No vales dos Rios Negro (...) Uaupés, Içana, a população indígena em geral falam o Nhengatu, também conhecido como 'língua geral'. (FRANCHETTO, 1999, p.18)

1.3 A Criação da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira e Sua Transição para IFAM/CSGC.

Na Revista da III Semana de Ciência e Tecnologia publicada pelo Ministério da Educação e Cultura a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira⁵ é apresentada por Nascimento “como uma escola jovem” criada pela Lei 8.670 de 30 de junho de 1993, e:

A Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira procurou se adequar ao contexto histórico e regional atendendo as demandas oriundas das comunidades locais, dos movimentos sociais e dos setores produtivos, através da formação profissional em diversas áreas temáticas, educação profissional de jovens e adultos, formação profissional dentro das comunidades indígenas e desenvolvimento de pesquisa em áreas estratégicas a exemplo da agricultura e da piscicultura. (NASCIMENTO, 2008, p. 5)

No dia 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a lei nº 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e a então EAF-SGC, passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, juntamente com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas que tornou-se Campus Manaus-Centro, a Escola Agrotécnica de Manaus que tornou-se Campus Manaus-Zona Leste, juntamente com as Unidades de Ensino Descentralizadas, que passaram a denominar-se Campus Manaus-Distrito Industrial e Campus Coari. Na fase de expansão encontramos: Campus Presidente Figueiredo, Campus Maués, Campus Parintins, Campus Lábrea e Campus Tabatinga.

O IFAM/SCG apresenta-se neste contexto como uma instituição pública de formação profissional, não indígena, direcionada para estudantes cuja maioria é composta de indígenas ou de descendentes de indígenas.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa descritiva foi desenvolvida entre os meses de março e maio de 2010, com um público-alvo de 125 estudantes de quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio e Técnico Integrado dos Cursos de: Agropecuária, Meio-ambiente, Administração e Informática do referido Campus. É

⁵ Doravante denominada EAF-SGC.

importante salientar, aqui, que a intenção não era comparar o resultados obtidos nas turmas, mas sim, colher dados para um estudo sobre o fenômeno da diversidade linguística no ambiente escolar.

Efetou-se a coleta de dados, reduziu-se o público-alvo aos estudantes, desconsiderando-se a participação de outros agentes pedagógicos. Foi utilizado o questionário sociolinguístico, com um total de dezoito perguntas, sendo cinco objetivas fechadas, onze objetivas abertas e duas subjetivas. O questionário foi concebido a partir do questionário preparado para auxiliar no levantamento da situação educacional e sociolinguística de comunidades indígenas brasileiras apresentado por Maia (2006). Neste modelo foram realizadas algumas adequações para a realidade local como a acréscimo dos nomes das línguas faladas pelos estudantes em SGC, e foram, também, acrescentadas outras perguntas para refletirem as especificidades locais. As perguntas do questionário versaram sobre a origem étnica dos estudantes, sobre a diversidade linguística deles, sobre a manifestação dessa diversidade no IFAM/CSGC e sobre a visão deles a respeito do uso das Línguas Indígenas nas modalidades escrita e oral no ambiente escolar. Os dados foram catalogados e compendiados sob anonimato, cada folha foi enumerada entre 1 e 125, primeiro as respostas das questões de 1 a 16 foram analisadas empiricamente. Em seguida analisou-se as respostas das questões 17 e 18, cujas respostas de maior frequência, as mais significativas, e as mais pertinentes foram selecionadas.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O uso da língua é um direito reconhecido das populações indígenas, pois a língua é um bem imaterial, porém não é compreendido pela maioria dos brasileiros como argumenta Ricardo (2004, p.183) “A imprensa trata os índios de maneira genérica e fragmentada, muitas vezes exótica”, este é corroborado por Franchetto (1999, p.18) “Assim como não há um índio genérico, mas muitas etnias distintas, também não há apenas uma língua indígena”. Cada povo indígena tem uma identidade, uma história própria, suas histórias tradições e lendas tradicionalmente foram transmitidas oralmente e guardadas na memória de geração em geração a apesar de não possuírem originariamente a escrita suas tradições mantiveram-se por séculos. Essas línguas são de origem ágrafa, porém, grande parte delas possui registro linguístico formal, por isso há várias publicações feitas nelas, sobre lendas, costumes, tradições e o viver diário dos povos indígenas. Pois segundo Gallois (1999, p.74) “a principal ferramenta incorporada através dos contatos com os colonizadores, foi a escrita”.

3.1 A Diversidade Linguística no IFAM/CSGC.

A primeira pergunta do questionário serviu para identificar a série, a turma e o curso dos estudantes: Todos os entrevistados são das turmas de primeiros anos do Ensino Médio Integrado, sendo: 25% do curso de Administração, 26% do curso de Agropecuária, 26% do curso de Informática e 23% do curso de Meio-Ambiente.

A segunda pergunta identificou o sexo e a idade dos entrevistados: 2% não responderam o sexo, 37% são do feminino e são do 61% masculino. Como as quatro turmas são de estudantes do primeiro ano do ensino médio a média de idade deles varia entre treze e dezessete anos 86%, mas aparecem algumas exceções, 10%, com idade igual ou superior a dezoito anos. Dos quais se constatou averiguando os questionários, tratar-se de estudantes vindos das comunidades rurais. Temos ainda 4% que não responderam qual a sua idade.

Na terceira pergunta, quando interpelados sobre o local de nascimento verificou-se que: 75% nasceram na sede de SGC, 12% vieram de outros municípios do Estado do Amazonas, 10% vieram de outros Estados do Brasil e 3% não responderam.

Na quarta pergunta foi verificado a quanto tempo os entrevistados residem na sede do município: Constatou-se que 48% dos entrevistados residem na sede do município desde que nasceram,

21% residem entre dois e dez anos, mas 25% estão na sede do município a um ano ou menos, apenas 6% não responderam. Isso pode evidenciar o êxodo rural por busca de melhores condições de ensino.

As questões 5, 6 e 7 foram sobre a origem étnica dos entrevistados: Na quinta questão perguntou-se: “Seu pai é indígena?” 59% disseram que sim, 40% disseram que não e apenas 1% não respondeu. Na sexta questão perguntou-se: “Sua mãe é indígena?” 75% disseram que sim 25% disseram que não. Na sétima questão perguntou-se: “Você se considera indígena?” 82% disseram que sim 17% disseram que não e apenas 1% não respondeu. O resultado destas três questões pode sugerir que mesmo não tendo pai e mãe indígena, eles se consideram indígenas por possuírem uma das descendências, seja ela paterna, ou materna.

Segundo Luciano: “uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica” (2006, p. 27).

A pesar de que “a principal regra de descendência entre os povos indígenas da região do Rio Negro ser patrilinear, ou seja os filhos pertencem às etnias dos pais”.⁶

3.2 As línguas indígenas utilizadas pelos estudantes do IFAM/CSGC

Na oitava questão quando perguntados: “Seu pai ou sua mãe falam alguma Língua Indígena?” O resultado foi: 70% dos entrevistados disseram que seu pai ou sua mãe falam alguma língua indígena, e 30% disseram que seus pais não falam.

Gráfico 1 – Pais e mães que falam alguma língua indígena:



Mas na nona questão quando perguntados: “Você fala alguma Língua Indígena?” Apenas 24% deles afirmaram falar alguma língua indígena e 74% afirmaram não falar; 2% não responderam.

Gráfico 1 – Estudantes que falam alguma língua indígena:

⁶ Informe verbal repassado em março de 2010 pelo Professor Jocival Vasconcelos Reis, Indígena Tukano, formado em Letras pela Universidade Federal do Amazonas.



Isso pode indicar a substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa como afirma Renault-Lescure:

O uso do português imposto pelos pais corresponde a uma vontade de integração à sociedade nacional, a um desejo por parte dos pais de ver os filhos escapar à discriminação étnica. (...) A língua portuguesa aparece como a chave da integração e o domínio da língua indígena como uma marca de vinculação ao mundo dos 'não-civilizados' do qual precisa se afastar: (...) a idéia de que falar uma língua indígena é um obstáculo no processo de aprendizagem do português. (RENAULT-LESCURE 1990 apud OLIVEIRA, 2000, p. 14)

Das línguas faladas pelos 70% dos pais e mães, dos que responderam afirmativo obteve-se o seguinte resultado: Tukano com 31%, Nhengatu com 24%, Yanomame com 6%, Baniwa com 5%, Wanana com 1%, Kubewa com 1%, Tuyuka com 1%, e Espanhol com 1%.

As línguas indígenas faladas pelos 24% dos estudantes que responderam afirmativo obtiveram o seguinte resultado: Tukano com 39%, Yanomame com 26%, Baniwa com 16%, Nhengatu com 16%. As demais, Wanana, Kubewa, Tuyuka, e Espanhol não apresentaram falantes entre os alunos do IFAM/CSGC.

Na décima questão perguntou-se: "Como você fala essa(s) Língua(s) Indígena(s)?" Analisando os possíveis motivos que levaram 71% a não responder, pode haver um equívoco nesta questão pelo fato de não aparecer a alternativa "não falo em língua indígena", levando assim muitos a não responderem. Dos 18% que afirmaram falar; 14% afirmaram "falar fluentemente" e 4% disseram "falar com alguma dificuldade". Outros 11% afirmaram "não falar, mas entender", porém nenhum dos entrevistados, ou seja 0%, afirmou falar com muita dificuldade, estes podem achar que por terem muita dificuldade, não dominam ou não falam alguma língua indígena.

A soma dos 14% que afirmaram "falar fluentemente" com os 4% que disseram "falar com alguma dificuldade" com os 11% que afirmaram "não falar, mas entender", aponta que cerca de 29% dos entrevistados usam as línguas indígenas no seu dia-a-dia, pois mesmo que não estejam falando, estão ouvindo e entendendo as línguas e portanto usando-as.

Na décima primeira questão perguntou-se: "Qual a primeira língua que você aprendeu em casa? (língua materna)". Obteve-se o seguinte resultado: Português com 67%; Yanomami com 4%; Tukano com 4%; Baniwa com 2%; Nhengatu com 1% e Espanhol com 1%. Houve também aqueles que aprenderam duas línguas ao mesmo tempo: sendo que, Língua Indígena e Portuguesa ao mesmo tempo somaram 9%. Os que aprenderam Tucano e Português foram 4 estudantes, Nhengatu e Português foi 1 estudante, e Wanano e Português foi 1 estudante. Houve apenas 1 estudante que aprendeu Espanhol e Português ao mesmo tempo. E 11% dos estudantes não responderam esta questão.

Essa pesquisa apresenta o significativo levantamento no qual a maioria dos estudantes entrevistados, ou seja 67%, adquiriram a língua portuguesa como primeira língua, e não falam mais as línguas que são faladas por seus pais, já que 70% dos pais falam, mais apenas 24% dos estudantes

afirmaram falar alguma língua indígena. O que sugere a necessidade da adoção de uma metodologia que provoque nesses estudantes o desejo de aprender a língua de seus antepassados, ou no mínimo, que motive para a importância de utilizá-las de modo significativo dentro e fora do ambiente escolar.

3.3 O Uso das Línguas Indígenas no IFAM/CSGC

A partir da décima segunda até a décima quinta questão as perguntas foram direcionadas apenas aos falantes de línguas indígenas, ou seja 24%, (de acordo com a nona questão), por isso foram desconsiderados os que afirmaram não falar, ou seja 74%; na décima sexta, no entanto, foram consideradas todas as respostas.

Na décima segunda questão perguntou-se: “Se você fala alguma Língua Indígena, em que situação você usa essa Língua?” Obteve-se as seguintes respostas: No dia-a-dia em casa conversando com parentes ou vizinhos somou-se 92% e na Escola⁷ conversando com colegas, funcionários ou professores somou apenas 8%. Elas estão presentes nas interações dos estudantes, apesar de serem pouco usadas na Escola.

Na décima terceira questão perguntou-se: “Em quais situações você fala essa Língua na Escola?” Obteve-se as seguintes respostas: Conversando com parentes que visitam a Escola obteve 49%. Conversando com colegas durante as aulas obteve 10%. Conversando com colegas fora das aulas obteve 38%. Um dado a ser ressaltado foi que nenhum dos entrevistados afirmou conversar com professores ou funcionários no ambiente escolar, pois os resultados foram: Conversando com professores durante as aulas 0%. Conversando com professores fora das aulas 0%. Conversando com funcionários nos corredores 0%. Conversando com funcionários na biblioteca 0%. Conversando com funcionários em outros setores 0%. Isto pode indicar que os professores e funcionários não falam nas línguas indígenas e poderá ser averiguado em pesquisas futuras.

Na décima quarta questão perguntou-se: “Você lê em Língua Indígena?” Obteve-se as seguintes respostas: Não com 76%, Sim com 12% e não responderam com 12%. Ao compararmos os 12% afirmaram escrever com os 24% que afirmaram falar, notamos que somente a metade dos que falam, também, escrevem nas línguas indígenas, isso pode ser justificado pelo desprestígio atribuído ao uso das línguas indígenas em relação a língua portuguesa.

Na décima quinta questão perguntou-se: “Em que situação você lê em Língua Indígena?” Obteve-se as seguintes respostas: Em casa 71%, Na Escola 21% e em outras localidades 8% que disseram que liam em outras escolas nas quais estudaram anteriormente. Isso demonstra que os estudantes lêem mais em sua língua indígena em casa, do que na Escola.

Na décima sexta questão perguntou-se: “Com que frequência você vê as pessoas se comunicando em Língua Indígena no IFAM-SGC?” Obteve-se o seguinte resultado: 15% Sempre; 57% Raramente; 26% Nunca; e 2% não responderam. Este resultado demonstra que alguns estudantes percebem o uso das línguas indígenas, mas não todos, pois mais de um quarto da turma não percebeu.

3.4 A percepção da Diversidade Linguística no Cotidiano Escolar pelos Estudantes

A principal intenção das duas últimas perguntas foi coletar depoimentos espontâneos e diretos, próximos de uma conversa em que fluiriam alguns outros dados da forma como os estudantes percebem o fenômeno da diversidade linguística. Houve entrevistados que responderam a ambas, foram selecionadas algumas respostas para serem analisadas, elas serão identificadas pelos números dos respectivos questionários. A décima sétima questão foi direcionada aos que sabem ler ou escrever

⁷ “Escola” refere-se ao ambiente escolar do IFAM/CSGC.

em alguma Língua Indígena, perguntou-se: “Como aprendeu a escrever? O que você costuma escrever nessa Língua?” Apenas trinta entrevistados responderam:

A maioria dos depoimentos demonstra como as línguas são usadas por eles. Como no questionário número 85:

“Eu aprendi, porque estudei na Escola Indígena Tukano, costumo escrever histórias ou contos tradicionais”

Essa afirmação é assim justificada por Gallois: “A apropriação desse instrumento de comunicação permite que os índios produzam sua cultura em formatos acessíveis aos não índios: escrita de textos, (...) nos quais eles mesmos apresentam suas características culturais” (1999, p.74).

Há, também, em alguns depoimentos a intenção de querer ensinar aos outros suas línguas. Como no questionário número 53:

“Eu sei escrever e ler, porque aprendi com professor de língua indígena, mas posso ensinar as pessoas que querem aprender, eu sempre escrevo a palavra katehe = bonita.”

Percebeu-se em outros questionários que a utilização das línguas na modalidade escrita é muito restrita, a maioria deles não as domina e os que as dominam não as utilizam com regularidade na escola, e:

O Registro é um instrumento voltado para reconhecer o valor e imprimir destaque especial a um tipo de bem cultural, e é fundamental para dar voz às línguas silenciadas e oprimidas, como são as línguas indígenas, na medida em que contribui para dar visibilidade e brasilidade a elas (LUCIANO, 2006, p. 127).

A décima oitava questão foi direcionada aos que não sabem ler nem escrever em alguma Língua Indígena, perguntou-se: “O que você pensa da utilização de outras línguas (indígenas) na escola?”. A esta pergunta noventa e três entrevistados responderam:

Em alguns depoimentos manifestam-se certos preconceitos sobre o uso das línguas. Como no questionário número 75:

“Na minha opinião as línguas indígenas na escola devem acabar, essas línguas parecem pré-históricas”

Franchetto contesta essa afirmação: “Não existe língua primitiva. Toda língua é completa e rica, servindo plenamente para todos os usos que dela se possa fazer” (1999, p. 10).

Nota-se, também, uma aspiração a modificar o tratamento dado, à diversidade linguística. Como no questionário número 102:

Sofri perda da cultura. Há 10 anos minha mãe saiu de Yauretê e foi para Santa Isabel do Rio Negro. Ninguém fala tucano lá aí eu esqueci (nessa época eu tinha 2 anos), mas eu entendo (um pouco, mas entendo). Depois que me tornei interno meus parentes (internos) falam e eu estou reaprendendo.

Entretanto, essa postura ainda é tímida, como percebemos no questionário 38:

“Eu acho que é uma boa na escola se ouvíssemos iríamos saber o que significa, e assim [estaremos] aprendendo um pouco”:

Percebeu-se a falta de objetivos definidos, sobre a dimensão utilitária das línguas no ambiente escolar,

3.5 Limitações da Pesquisa

A principal limitação é referente ao âmbito da pesquisa, pois ela é restrita ao contexto das quatro turmas de primeiros anos do IFAM/CSGC, não comportando generalizações aplicáveis ao conjunto de todos os estudantes do mesmo. Outra limitação foi a formulação do questionário, que apesar de ter um modelo, que serviu de base, pôde não ter contemplado totalmente o que se pretendia fazer como, por exemplo, na questão dez em que não contemplou-se os que não falavam em língua indígena. Uma terceira limitação é a subjetividade que marca o tema, nas duas últimas questões, o que contribuiu para a diminuição da clareza nas respostas, pois apesar de sempre referenciarem o tema, elas não foram, na maioria, providas de argumentação consistente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro objetivos propostos neste trabalho foram alcançados, porém, nem todos com o resultado que se ponderava:

No primeiro foi constatada, a diversidade linguística, tem se manifestado no IFAM/CSGC, pois 29% dos entrevistados afirmaram usar as línguas indígenas, seja falando, ou apenas ouvindo, pensava-se que mais estudantes as usassem, já que 70% deles afirmaram que seus pais falam em alguma língua indígena.

No segundo foram identificadas assim, as mais utilizadas entre os 24% que afirmaram falar em alguma língua indígena: Tukano com 39% dos falantes, Yanomame com 26% dos falantes, Nhengatu com 16% dos falantes e Baniwa com 16% dos falantes, porém a grande maioria dos estudantes, apesar de se considerar indígena, e de 70% dos pais ou mães deles falarem, a maioria não fal e nem entende essas línguas. Isso pode indicar a substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa e demonstra a necessidade de se promover uma educação que ensine não apenas a ler e a escrever nessas línguas, mas principalmente a produzir instrumentos sociais de autonomia e valorização do ser humano.

No terceiro foi verificado que as línguas indígenas são utilizadas em várias situações, entre os estudantes, porém não foi identificada a utilização entre os estudantes com os professores ou com os funcionários. Pesquisas futuras poderão evidenciar como está a preparação dos professores e funcionários para o trabalho neste contexto linguisticamente complexo, pois essa preparação é de fundamental importância para o seu bom desempenho profissional. Percebeu-se, ainda, que a utilização das línguas na modalidade escrita pelos estudantes é muito restrita, poucos são os que a dominam e os que dominam não as utilizam com regularidade na escola.

No quarto analisou-se como os estudantes se manifestaram sobre fenômeno da diversidade linguística no cotidiano escolar, eles perceberam a problemática, mas na maioria das vezes se manifestaram timidamente e em pouquíssimas exceções se aprofundaram, o que pode evidenciar a falta de prática em debater sobre o tema.

Pode-se, portanto, ao refletir sobre esses fatores, gerar indícios para futuras investigações com a inclusão de mais áreas de atuação e de mais participantes, pois este poderá ser ao mesmo tempo, um passo importante na direção do diálogo conscientizador e um momento inicial de tomada de decisão coletiva na construção do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Araquém & VARELLA, Dráuzio. **“Cabeça do Cachorro.”** – São Paulo: Terra Brasil, 2008.

EDMAR, Alves César. **“São Gabriel da Cachoeira – Sua Saga, Sua história”.** – Goiania: Kelps, 2007.

FARIA, I. F.; Almeida, A. W. B. (Org.) **“Terra das línguas: Lei Municipal de Oficialização da Línguas Indígenas. São Gabriel da Cachoeira, ASmazonas”** – Manaus: PPGSCA- UFAM/FUND. FORD, 2007.

FERNANDES, Rinaldo Sena & NASCIMENTO, Paulo A. C. **“Formação de jovens cientistas indígenas na comunidade Tunuí Cachoeira.”** – Revista T&C Amazônia. Ano VII - Número 16 - 1º Semestre de 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **“Dicionário Aurélio da língua portuguesa.”** – 3 ed – Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCHETTO, Bruna. **“As línguas indígenas. Índios no Brasil 2.”** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação à distância, 1999.

GALLOIS, Dominique T. **“Novos e velhos saberes. Índios no Brasil 2.”** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação à distância, 1999.

IBGE, **“Instituto brasileiro de Geografia e estatística”**. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow>>. Acesso em: 10 de março. 2010, 16:30:30.

LUCIANO, Gersem dos Santos, **“O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, T. M.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **“Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória”** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAIA, Marcus, **“Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem”** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MEC. **“Documento Base - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena”**, Brasília, 2007.

NASCIMENTO, Paulo A. C. **“Revista da IV Semana da Ciência e Tecnologia da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.”** – São Gabriel da Cachoeira: Ministério da educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. 2008.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **“Indiens urbains au Brésil. Considérations démographiques, éducatives et politico-linguistiques”**. In CALVET, Louis-Jean et MOURRISOU-MOUYAMA, Auguste. Le Plurilinguisme Urbain. Paris, Institut de la Francophonie / Diffusion Didier Erudition, 2000.

RENAULT-LESCURE, Odile. **“As línguas faladas pelas crianças do Rio Negro (Amazonas): descontinuidade na transmissão familiar das línguas”**. In Franco, Heliana Brito Franco y Leal, Maria de Fátima Mendes (org.). Crianças na Amazônia: um futuro ameaçado. Universidade Federal do Pará – UNICEF, Belém, 1990.

RICARDO, Beto. **“Almanaque Brasil Socioambiental”**. – São Paulo: Takano Editora, 2004.

SILVA, Maria Emília Barcellos da. **“Curso de Língua Portuguesa: da Teoria a Prática: Variação Linguística”** – Rio de Janeiro: Fundação Trompowsky, 2008.

TASSINARI, A. M. I. SILVA, A. L da. (Org.). **“A temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”** – Brasília: MEC, MARI: UNESCO, 2004.

A ESCOLA E O RESGATE DA CULTURA LOCAL: UM CAMINHO A PERCORRER PELA MELHORIA DA EDUCAÇÃO.

Milana Sayonara Gomes da Silva.
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
milanasilvag@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa uma experiência educativa desenvolvida na Escola Estadual Cosme Ferreira Marques, no município de Santa Cruz – RN, pelo professor de Língua Portuguesa, Gilberto Cardoso dos Santos. Essa experiência consiste no uso da cultura popular local como instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem. Foi analisado o impacto dessa experiência para efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos e professor, foi possível identificar como o fomento às práticas culturais dentro da escola contribui para o resgate da cultura local, reforçando os laços identitários dos discentes, bem como seu interesse pelo conhecimento, incidindo em melhor formação desses alunos. A perspectiva é de que os índices do IDEB, em matéria de leitura e escrita melhorem significativamente.

Palavras-chaves: cultura, educação, ensino, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em Santa Cruz, cidade do Rio Grande do Norte com população estimada em 35.095 habitantes (IBGE, 2009), polo da região do Trairi, o quadro educacional é preocupante. Contando com 7.001 matrículas no Ensino Fundamental, segundo o IDEB, a cidade de Santa Cruz amarga uma avaliação de 3,5 – abaixo da média estadual.

Diante disso, foi desenvolvido um projeto cujo principal objetivo foi o de analisar uma experiência educativa desenvolvida na Escola Estadual Cosme Ferreira Marques, no município em questão, o qual consiste em resgatar a cultura local por meio da escola. já que a cidade tem um índice educacional preocupante.

Por meio de entrevistas semiestruturadas aos alunos e ao professor que desenvolve a experiência, buscou-se identificar os elementos que estão presentes nessa dinâmica e sua intencionalidade. Segundo o professor Gilberto Cardoso, o trabalho dele dentro da sala de aula “busca mostrar a grandeza dos artistas e das produções locais; criar consciência de nossa identidade cultural e despertar o lado artístico dos educandos; incentivar o amor à leitura”.

E, assim, como base para o seu trabalho, ele se utiliza da seguinte metodologia: incentivo à leitura individual, em duplas ou em grupo maior (um aluno lê um verso ou estrofe e é seguido por outro); entrevistas e apresentações de artistas locais feitas em classe ou para toda a escola, entre outros eventos. Explica ele.

Já os alunos encaram essa metodologia muito facilmente, dando atenção ao modo como o professor encontrou para ensinar; aprendendo sobre a cultura regional e da cidade, os alunos têm uma visão mais ampla em relação à cultura e à educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma questão central do processo educativo é a construção de estratégias para que o ensino e a aprendizagem se dêem de forma significativa, de modo que aquilo que se ensina e que se aprende sejam significativos para os sujeitos envolvidos no processo. Paulo Freire (2005) chama à atenção para o fato de que a educação se viabiliza na relação dos homens consigo mesmos, mediados pelo mundo. Porque o homem produz cultura, é necessário que este, criando e recriando, aproprie-se dos temas inerentes a seu tempo, ressignificando a sua realidade. A educação tem papel essencial nesse sentido, pois, ao confrontar esse homem com sua realidade, seu mundo, impele-o a construir-se sujeito, protagonista de suas ações, ao mesmo tempo em que elabora suas formas de resistência à opressão (FREIRE, 2005b).

Considerando, então, essa relação homem/mundo, mediada pela cultura, entende-se que a escola não pode permanecer com uma prática educativa que favoreça o distanciamento do educando com seu mundo. Nesse sentido, criar estratégias de ensino que aproximem o aluno de sua realidade faz-se relevante para que encontre sentido naquilo que aprende. Quando falamos em cultura, entendemos:

Cultura é uma dimensão dos processos social e utilizá-la como um instrumento para compreender as sociedades contemporâneas. (SANTOS, 2006, p. 44)

A cultura é um aspecto de nossa realidade e sua transformação, ao mesmo tempo a expressa e a modifica. (SANTOS, 2006, p.79)

Na cidade de Santa Cruz e na região do Trairi – RN há uma efervescência cultural significativa, mas que não é considerada institucionalmente, nos âmbitos municipal e estadual. Há, por exemplo, a tradição do Boi-de-reis, resguardada pelo mestre Antônio da Ladeira, que conta hoje com 85 anos e é tombado pelo Minc como patrimônio cultural brasileiro. Também, há mais de 20 anos, existe o Grupo Teatral Arte Viva que virou Ponto de Cultura, no bairro Paraíso, além de vários poetas, repentistas, artesãos. Portadores de uma tradição cultural popular, esses cidadãos permanecem no anonimato ou, quando não, tornam-se referência por seus próprios esforços, não havendo política de incentivo cultural na cidade. No entanto, são responsáveis pelo patrimônio imaterial que confere ao povo santa-cruzense e da região do Trairi sua identidade. Por isso, entendemos ser necessário que a escola desenvolva projetos pedagógicos enfocando o artista local e sua produção, como forma de estabelecer a ponte entre o educando e seu universo sócio-cultural, ao mesmo tempo em que lhe possibilita resgatar sua identidade e sua historicidade, tornando, assim, sua aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

Foi construído um roteiro de entrevista por meio da qual foi averiguada a prática docente relacionada ao resgate da cultura local, bem como foram feitas entrevistas com o universo de alunos e o professor sobre os desdobramentos do trabalho realizado na escola.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A partir dos dados colhidos, pudemos perceber o quanto o professor e os alunos consideram e se preocupam com a educação e a cultura já que elas são essenciais para a formação integral do sujeito, bem como para se estabelecer os nexos com a própria cultura. Como bem disse uma das alunas entrevistadas, “o cordel e a cultura são muito valorizados na nossa cidade, e o professor trabalhando isto conosco, nos torna mais próximo da nossa própria cultura”.

E durante a entrevista pergunto ao professor, que intencionalidades há no seu trabalho, e se há desdobramento desse trabalho escolar em eventos culturais na escola e da escola para a comunidade, e de forma bastante clara ele responde: “Há diversas intenções: mostrar a grandeza dos artistas e das produções locais; criar consciência de nossa identidade cultural, mostrar que nem tudo que é bom circula na grande mídia e vice-versa; desviar a atenção da cultura de massa alienante; despertar o lado artístico dos educandos; incentivar o amor à leitura. Alguns cordéis que utilizo, como no de minha autoria "A Incrível História de Ben Carson", há uma clara intenção pedagógica”.

“Não se deve trabalhar a cultura popular apenas por se tratar de algo nosso, mas por suas próprias qualidades. Temos razões para ter auto estima quanto à cultura local”.

“Há 3 anos, atendendo a pedido feito pelo Secretário de Cultural de Santa Cruz (Sr. Iranilson Silva) instituímos O Dia do Cordel. Trata-se de um evento realizado no Teatro Candinha Bezerra destinado à classe estudantil e docente, nos 3 turnos”.

“Também buscamos marcar presença no espaço virtual através do blog apoesc.blogspot.com, onde publicamos notícias e produções de artistas populares”.

“E também temos a APOESC que é uma entidade que criamos com o objetivo de reunir artistas e amantes da cultura da região”.

Em uma das perguntas, o aluno Flávio José Justino, fala o que pensa em relação ao trabalho realizado pelo professor. “É um trabalho, que dá ao aluno uma chance para se envolver com a escola em seus trabalhos educativos do mesmo modo que contribui para que nós possamos ser pessoas mais bem preparadas para a vida com um bom desenvolvimento social”.

Desse modo, a experiência do Prof. Gilberto Cardoso dos Santos, na Escola Estadual Cosme Ferreira Marques, que une as práticas culturais da região à educação, tem sido relevante para a aprendizagem significativa dos alunos.

CONCLUSÃO

Mediante a análise da pesquisa chega-se a conclusão de que por meio de incentivo da leitura e de trabalhos culturais podemos mudar as estáticas acima mostrado pelo IDEB, mas para isso devemos fazer como bem explica o professor Gilberto Cardoso dos Santos “Há coisas para serem trabalhadas e de saberes a serem apreendidos, mas não podemos prescindir de trabalhar com aquilo que é nosso, com a cultura de nossa gente, de valorizar o que nos diferencia. Portanto, há um esforço no sentido de direcionar a atenção dos educandos para a cultura regional”.

REFERÊNCIAS

<http://www.ibge.com.br>

<http://enem.inep.gov.br>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b. 150 p.

SANTOS, José Luis dos. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção primeiros passos; 110).

A PESQUISA-AÇÃO COM O RELATO PESSOAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti¹, Vicente Mota da Silva² e

Larissa Gabrielle Pereira Santos³

¹Instituto Federal de Alagoas - *Campus Satuba*, ²Instituto Federal de Alagoas – *Campus Satuba* e ³Instituto Federal de Alagoas – *Campus Satuba*

richardcavalcanti@hotmail.com – vicente-silver@hotmail.com – larissa02gabrielle@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar atividades de prática de retextualização de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos a fim de captar possíveis mudanças ocorridas textual e discursivamente nas suas produções, concebendo a argumentação como atividade fortalecedora das relações humanas nas mais diversas esferas de atuação social. Reconhece as atividades de investigação com vistas à produção de gênero textual como propulsoras às discussões acadêmicas para o ensino de língua materna, possibilitando um estudo com base nos saberes e conhecimentos linguísticos dos sujeitos da EJA para que se possa debater a importância de atividades cuja tônica seja a “integração” do oral ao escrito. Insere-se numa linha de pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que enfatizamos o processo interacional e não o produto das interações realizadas no ambiente de sala de aula. Analisaram-se, via questionários de satisfação, as sensações dos sujeitos envolvidos nas atividades durante o período de atuação, de forma que pudéssemos observar a contribuição da pesquisa no que diz respeito ao desenvolvimento de aspectos de ordem textual, linguística e discursiva dos alunos colaboradores.

Palavras-chave: Gêneros Textuais/Discursivos; Relato Pessoal; Educação de Jovens e Adultos.

1. INTRODUÇÃO

O estudo dos gêneros, atualmente, ocupa um grande espaço no processo de formação de sujeitos com vistas às suas práticas linguageiras. Tal debate, certamente, se dá pelo fato de concebermos, em corroboração com alguns postulados das teorias de gêneros textuais/discursivos, que é por meio de tal estudo que vemos o gênero como ação retórica cuja materialização discursiva se presta ao entendimento das práticas de atuação social. Com esse intuito, o presente trabalho pretendeu tratar da teoria de gêneros textuais/discursivos de forma prática com os alunos inseridos no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Ensino.

A bem da verdade, segundo Cavalcanti (2010, p. 41), “a escola é uma das agências sociais formadoras da cidadania”. Assim, percebemos, diante das falas de alguns professores e de algumas autoridades da área, que os alunos apresentam baixos índices de desempenho em leitura e escrita em contato com os gêneros escolarizados nos mais variados níveis de escolarização. Essa situação, ora apresentada, contempla discussões diacrônicas de algumas práticas de leitura e escrita nos ambientes escolares ao longo dos tempos.

Antunes (2003 apud Cavalcanti, 2010) nos alerta que para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, por meio de contato com textos orais e escritos, é necessário levar os alunos a práticas discursivas as mais diversas, de acordo com as situações em que se inserem. A autora analisa que a escola por muito tempo concebeu o ensino de língua materna de forma passiva, ou seja, com evidência a um mutismo, fazendo com que os sujeitos ficassem calados, apáticos. Esse fato se deu para atender às necessidades daquela época, já que o modelo de escola apresentado era sinônimo de passividade e, conseqüentemente, suas práticas reproduziam aspectos desvinculados do social, do cultural e do político. Na análise dessa autora: “A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida” (2003, p. 20).

Nos dias de hoje, diante da grandiosa contribuição das ciências da linguagem e com o advento da Linguística Textual, as discussões giram em torno do sujeito leitor e produtor de textos a fim de despertar-lhe uma melhor desenvoltura em sua competência comunicativa. Os chamados textos escolarizados dão espaço a textos autênticos, cujo principal enfoque é o seu uso social, parafraseando as palavras de Kaufman e Rodrigues (1995). Essas autoras abordam sobre a necessidade de trânsito entre os textos didatizados e os autênticos.

Corroboramos ainda com Antunes (2003, p. 53) no chamamento da nossa atenção para:

[...] apenas a fala informal não pode servir de suporte para o desenvolvimento da compreensão de como acontece a escrita de textos formais. Ou seja, só pelo contato com textos escritos formais é que se pode apreender a formulação própria da escrita formal. Conseqüentemente, só com textos orais os alunos não chegam à competência para o texto escrito.

Nesse sentido, a escola, como iniciante no processo de letramento formal, deverá proporcionar um contato do sujeito com textos das mais variadas esferas de atuação, visto que é no despertar da autenticidade que se reforça a ideia de autoria. Para Geraldi (2005), a atribuição do termo linguagem deve considerar a subjetividade, ou seja, a relação entre linguagem, funcionalidade, intersubjetividade e o papel mediador do homem com o mundo. Conseqüentemente, as práticas de língua(gem), levando-se em conta os postulados aqui ora apresentados devem estar calcados no trabalho com a lectoescrita de gêneros textuais.

Tal trabalho visa a uma minimização da deficiência linguístico-textual dos alunos inseridos no ensino médio integrado, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com efeito, reconhecemos a viabilidade discursiva deste trabalho, cuja tônica permeia a teoria dos gêneros textuais, pelo fato de

entendermos que é por meio de um projeto de intervenção que contribuimos socialmente para a mudança da realidade em voga. Com esse intuito, a presente pesquisa trata-se de atividades de retextualização com o gênero Relato Pessoal na Educação de Jovens e Adultos.

2. O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSPOSIÇÃO DE MODALIDADES

O processo de Retextualização é algo que está presente na sociedade e é uma peça fundamental para que a comunicação perdure. A presença da escrita é constantemente evidenciada em contextos sociais da vida cotidiana e está em paralelo com a oralidade. Mesmo se reconhecendo diferenças entre a língua falada e a língua escrita, convém ressaltar que, depois de algumas investigações, os resultados já evidenciaram que a questão é complexa e bastante variável, pois se percebe que as semelhanças são bem maiores que as diferenças entre as duas modalidades da língua (MARCUSCHI, 2005).

Ainda segundo Marcuschi (op.cit.,p. 45), as relações entre a modalidade de fala e a modalidade da escrita podem ser mais bem entendidas quando observadas no continuum dos gêneros textuais. Significa dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um continuum de variações, ou seja, a fala varia e a escrita também. Tal processo vai desde os bilhetes ou cartas pessoais a artigos de revistas ou ainda receitas culinárias e conversações informais do cotidiano das pessoas, como também as formas variadas de conversação em uma academia, ou júri, como textos científicos nas áreas da medicina, comércio, burocracia oficial etc. Em suma, o estudo das atividades de retextualização se aplica ao entendimento das operações recorridas pelo sujeito em seu processo de transcrição (ou transcodificação) do oral ao escrito e vice-versa (MARCUSCHI, 2005).

O gênero em pauta – o Relato Pessoal – segundo Costa (2008, p.159), pode ser definido como: “narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”. Nesse sentido, a escolha do gênero se deu pela nossa forte convicção, como pesquisadores, que é por meio de um gênero multimodal que podemos investigar o processo de transposição do oral ao escrito.

3. A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A pesquisa-ação se insere nas metodologias de pesquisa de base qualitativa. Dessa forma, houve a sensibilização dos sujeitos em salas de Educação de Jovens e Adultos, do turno noturno, para que se entendesse a pretensão de formação de um grupo de estudos, que inicialmente se encontraria quinzenalmente, por três horas, para trabalhar com aspectos linguísticos, textuais e discursivos em prol de um melhoramento de suas práticas languageiras.

As categorias investigadas neste estudo estão pautadas a partir de uma abordagem de cunho sociorretórico, em que no processo de oralização e transposição ao escrito são passíveis de observação. Intentamos observar nas aulas/oficinas realizadas as verbalizações dos colaboradores em todos os momentos, bem como as marcas de oralidade impressas nos seus textos escritos. Ademais, observamos suas sensações com relação à receptividade das práticas de língua(gem) dispostas pelos pesquisadores no tocante à disciplina Língua Portuguesa. Os aspectos de cunho interativo-conversacional foram apresentados aos colaboradores a fim de que se inteirassem de tais elementos presentes em textos orais e, por vezes, transportados ao escrito. Além disso, os alunos puderam ter uma melhor familiarização com o gênero em tela – o gênero Relato Pessoal – visto que lidamos com a teoria de

gênero numa análise sociorretórica; e, desse modo, os alunos colaboradores foram estimulados a partir de uma ação social a verbalizar e a escrever os seus relatos pessoais.

A bem da verdade, concebemos o gênero relato como predominantemente narrativo, mas há de se reconhecer a presença de sequências tipológicas expositivo-argumentativas, cuja presença de tais elementos podem suscitar estudos de natureza argumentativa, pois em sua enunciação o relator pode se valer de avaliações e de coda. Este último aspecto como elemento predominantemente narrativo, enquanto que o primeiro se enquadra como argumentativo.

Ressignificamos que elegemos as teorias da pesquisa-ação por vermos nesse aporte teórico-metodológico, parafraseando Ibiapina (2008), a possibilidade de construção e reconstrução de saberes socialmente elaborados. Portanto, o nosso trabalho pauta-se em oficinas de leitura e produção de textos, em que os alunos desenvolvem suas capacidades comunicativas, tornando-se capazes de ler, interpretar, produzir e oralizar fatos por eles vivenciados, posicionando-se criticamente com relação à realidade social em que estão inseridos.

Nesse sentido, a visão pragmática¹ de língua esteve presente nas oficinas para que tanto professor quanto aluno se sentissem motivados a perceber os enfoques linguísticos, culturais e sociais que subjazem à língua. Tal ação, de fato, possibilita a contribuição da assunção da identidade linguística dos atores engajados. Ademais, entendemos que o local de aplicação da pesquisa é carente de ações que pleiteiem o trabalho com o texto como unidade de sentido; e é via extensão de ensino que podemos estreitar os laços entre Instituição e comunidade, e até mesmo entre educadores de áreas afins às teorias de estudo do texto.

Ainda com relação à metodologia, inserimo-nos numa linha de pesquisa de caráter qualitativo, pelo fato, sobretudo, de haver ênfase no processo interacional e não no produto das interações realizadas no ambiente de sala de aula. Ao tratar da natureza da pesquisa qualitativa, Moreira (2002) aborda as características básicas dessa metodologia, apresentando os seguintes itens. A pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência.

Integrando o arcabouço teórico dos estudos qualitativos, a pesquisa-ação também é assumida como metodologia deste Projeto, uma vez que “além de compreender, visa a (sic.) intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2007, p. 120). Nesse sentido, nosso trabalho analisa as atividades de prática de retextualização de alunos da Educação de Jovens e Adultos, objetivando a captação de aspectos linguísticos, textuais e discursivos produzidos nas modalidades oral e escrita na elaboração do gênero Relato Pessoal.

4. CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO PARA O ESTUDO DE GÊNEROS PREDOMINANTEMENTE ORAIS/MULTIMODAIS

A área da Análise da Conversação, além de pertencer a um campo da Linguística que se detém nos aspectos discursivos da linguagem, apresenta também um arcabouço metodológico que lhe serve de base para análises e interpretações. Diante disso, ela dispõe de um procedimento metodológico característico, que auxilia o analista conversacional no tratamento dos dados. Para Cestero Mancera (2000), as investigações nessa área hão de realizar-se através de análises exaustivas de dados reais, em

situações concretas de uso da língua. Assim, também tomamos os estudos conversacionais como procedimentos metodológicos, conforme já suscitado neste trabalho.

As questões teóricas que envolvem esse campo conduzem a utilização de uma metodologia que se caracteriza por quatro passos: 1) a coleta de dados; 2) a transcrição minuciosa das gravações; 3) a análise dos dados; e 4) a apresentação dos resultados (CESTERO MANCERA, 2000). O primeiro passo diz respeito à coleta de dados, que necessitam ser gravados a partir de conversações ocorridas de forma natural. A gravação dos dados permite a observação continuada da interação, fator importante tanto para a transcrição quanto para o desenvolvimento das análises.

O segundo passo se relaciona com a transcrição minuciosa do material coletado. Esse ponto é muito importante para a pesquisa, uma vez que permite a escuta repetidas vezes, facilitando a localização dos fenômenos estudados. Serão usadas as normas de transcrição de Marcuschi (1997), sabendo-se que não há uma melhor maneira de transcrever os dados, já que, para cada tipo de pesquisa, há uma forma mais adequada de transcrição.

O terceiro passo é a descrição detalhada das interações a partir das transcrições, ou seja, a análise dos dados. As análises dizem respeito ao minucioso exame dos fenômenos estudados. O quarto passo diz respeito à apresentação dos resultados, finalizando as análises com as conclusões obtidas pelo analista da conversação. Os resultados são abertos, isto é, prestam-se a comparações com outros tipos de materiais e a réplicas por parte de outros analistas ou do próprio pesquisador em etapas posteriores.

Nas pesquisas em Análise da Conversação, área investigativa na qual este trabalho se insere, é de fundamental importância que os dados falem e que, por intermédio de sua voz, os analistas conversacionais descrevam as realizações da linguagem que se efetivam nas interações faladas. De acordo com Fávero et al (2010, p. 99), o pesquisador pode iniciar seus trabalhos a partir de seus parâmetros teórico-metodológicos, entretanto, o que ele precisa “é estar aberto à possibilidade de discutir e rever seus princípios à luz das revelações do novo estudo”.

5. A LÍNGUA PORTUGUESA COM VISTAS AO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Durante muito tempo, o ensino da Língua Portuguesa esteve atrelado aos estudos sobre descrição, codificação e decodificação da língua. Esse posicionamento, tradicional e normativo, não leva em consideração vários fatores que, necessariamente, estão envolvidos no processo de ensinar e aprender uma língua como, por exemplo: o contexto de uso, as estratégias de leitura, tanto as de ordem linguística quanto as de ordem cognitivo-discursiva, mobilizadas pelos leitores a fim de levantar possíveis hipóteses, validar ou não suas hipóteses, bem como preencher as lacunas que um texto pode apresentar (KOCH e ELIAS, 2006).

Com o desenvolvimento dos estudos em Linguística, sobretudo, os de áreas como a Pragmática, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, observa-se um novo olhar com relação à língua(gem), entendida, agora, do ponto de vista dos interlocutores, da interação que acontece entre os sujeitos. Nessa perspectiva, o texto assume um papel fundamental na constituição desses sujeitos, sendo o “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 7). Em decorrência, a ação de ler um texto requer dos interlocutores muito mais do que o simples conhecimento linguístico por eles compartilhado. Para as referidas autoras, em todo e qualquer texto, há uma gama de implícitos, dos

mais variados tipos, apenas detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo, no qual estão inseridos os atores.

Dessa forma, a linguagem não é mais considerada como expressão do pensamento, como um ato monológico e individual, nem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação, numa visão de que a língua é um código que transmite mensagens de um emissor para um receptor; mas deve ser entendida como processo de interação humana, “de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2006, p. 23).

Esse é um posicionamento também defendido por Koch (2007, p. 7), quando afirma que o processo de produção textual “é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins”. Essa característica representa a visão sociointeracionista da linguagem, segundo a qual a construção de um texto exige do sujeito a mobilização de inúmeras atividades cognitivo-discursivas que irão dotar o material textual de elementos que serão responsáveis pela construção de sentido. Dessa forma, o sujeito produtor/organizador do texto realiza o processo de produção “sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais” (KOCH, 2007, p. 7).

Nessa perspectiva, surgem os gêneros textuais/discursivos como fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, sendo eventos sócio-discursivos, uma vez que se empregam nas mais variadas situações comunicativas e em qualquer contexto discursivo, observando sua dinamicidade, pois não sendo instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, possibilitam toda uma mobilidade e uma transmutação ao mesmo tempo. Nesse sentido, consideremos a infinidade de gêneros atuais existentes dadas às mudanças tecnológicas se comparados com outras épocas; tomando por base o universo tecnológico onde estamos imersos.

Os gêneros textuais/discursivos também podem ser observados à luz dos estudos retóricos, sendo definidos pelas semelhanças nas estratégias ou formas nos discursos, pelas semelhanças nas audiências, pelas semelhanças nos modos de pensar, pelas semelhanças nas situações retóricas, gerando assim certo problema a uma análise teórica, bem como a uma análise crítica (MILLER, 2009). A teoria de gênero como uma ação social engendra o conceito retórico de gênero na funcionalidade, ou seja, a convencionalização cuja utilização é aparente ao estudo do gênero.

Nesse sentido, a ação retórica corresponde a uma situação e a um motivo, seja simbólica ou não, é interpretável a partir do contexto de situação e pela atribuição de motivos. Nesse sentido, o gênero Relato Pessoal é levado a efeito em momentos interativos de sala de aula de língua materna, cujo objetivo visou à captação das sensações dos alunos com base em sua imersão ao trabalho com tal gênero. Ademais, as atividades de retextualização foram usadas não somente para investigação das operações recorridas na transposição do texto oral ao escrito, mas também pelo enveredamento de um estudo no campo das sensações dos sujeitos com relação a disciplina Língua Portuguesa, com base na experiência didática vivenciada.

Como podemos perceber, este trabalho está inscrito na categorização da produção oral/escrita do gênero Relato, por se dispor de sequências textuais expositivo-argumentativas; e por crermos estar tratando de instrumentais importantes às práticas languageiras dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Temos consciência de que para se chegar ao texto narrativo-argumentativo escrito foi necessário despertar o interesse pela leitura de textos em prosa; bem como uma melhor consciência sobre aspectos da oralidade durante as aulas/oficinas de língua materna realizadas. Com efeito, os alunos colaboradores puderam se sentir motivados às atividades de retextualização sugeridas pelos pesquisadores.

Além do mais, temos a compreensão que enveredar por projetos de pesquisa cujos sujeitos colaboradores são alunos da Educação de Jovens e Adultos nos ampara nos princípios e conceitos instituídos no Documento Base para o trabalho com essa modalidade de ensino, em que:

O processo de construção do conhecimento é individual, entretanto, ele é mediado por múltiplas formas de interação social, incluindo-se aí as práticas escolares propostas pela instituição, viabilizadas pelo educador e compartilhadas entre o grupo de alunos. A construção coletiva de conhecimento contribui para tornar os conteúdos significativos para o grupo, além de propiciar a cooperação entre os educandos, possibilitando avanços cognitivos e afetivos. (SEPTEC/MEC, 2009, p. 29).

Diante disso, reconhecemos nessa concepção o princípio básico circunscrito ao longo desta pesquisa que é a interação. Essa interação em nosso trabalho é mediada, sobretudo, pela linguagem enquanto espaço comum de aproximação entre os interlocutores. Outro aspecto que nos despertou interesse como pesquisadores é a possibilidade de integrarmos aluno(s) do Curso Técnico (alunos bolsistas) com alunos da Educação de Jovens e Adultos nessa rede de relações de saberes.

Por fim, reiteramos que o envolvimento em um trabalho de pesquisa cuja língua materna está no cerne das atenções da investigação, certamente, possibilita um repensar no currículo de ensino para a Educação de Jovens e Adultos, visto que o atendimento a tal modalidade de ensino é embrionária em nosso Campus e merece as atenções devidas a esses sujeitos cujos conhecimentos prévios subjazem ao conhecimento científico.

6. SUJEITOS DA PESQUISA, RELATO DAS AULAS/OFICINAS E ANÁLISE DAS SENSAÇÕES DOS COLABORADORES COM RELAÇÃO À EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Neste tópico, apresentamos, sucintamente, os sujeitos colaboradores da pesquisa a fim de melhor caracterizá-los para entender as suas respostas no questionário de satisfação ao término da experiência didática. Em seguida, discutimos as aulas/oficinas no trabalho com o gênero textual/discursivo Relato Pessoal. Imprimimos, bem como, as sensações dos colaboradores com base no questionário de satisfação respondido ao final dos encontros.

6.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa totalizam sete colaboradores. Alunos inseridos no Curso Médio Integrado PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação (em andamento) em Informática e em Processamento de Alimentos, do turno noturno. Os colaboradores, em sua maioria, são de faixa etária jovem, já que somados os percentuais de 57% (cinquenta e sete) para os que estão na faixa de 20 a 25 anos com 14% (quatorze) para os que estão na faixa de 26 a 35 anos, somam 71% (setenta e um). Além disso, todos os envolvidos na pesquisa, ou seja, a totalidade de colaboradores, trabalham. A sua maioria advém da rede pública de ensino (86%) e todos estudaram seu ensino fundamental em salas que funcionavam diurnamente. Esse último dado demonstra um tempo razoável que esses alunos migraram da escola para ocupar os seus espaços no mundo do trabalho. A disciplina que alegaram mais gostar no ensino fundamental foi História, enquanto a de maior dificuldade foi Matemática. Como esses sujeitos estão inseridos na fase II dos cursos mencionados, eles já puderam fazer uma avaliação atual da disciplina que mais têm afinidade e Língua Portuguesa ocupou o primeiro lugar seguido de Matemática.

Como o trabalho teve categorias que versaram a AC (Análise da Conversação), tivemos o interesse de saber no questionário-perfil qual era a afinidade dos alunos com a oralidade; os resultados ficaram equilibrados entre os que gostavam de falar e os que alegaram só gostar de falar com pessoas com que

têm aproximação. Ainda com relação à oralidade, perguntamos se nas aulas há mais uma valorização da oralidade ou da escrita; e, nesse sentido, os colaboradores avaliaram que havia uma supremacia da escrita em detrimento da oralidade. Esse dado apenas veio a reforçar aquilo que nós ao apresentarmos o projeto de pesquisa já suspeitávamos. Apenas um colaborador alegou haver um equilíbrio entre a oralidade e a escrita; isso demonstra um olhar desse colaborador mais aguçado a possíveis atividades realizadas nas práticas didáticas atuais, a exemplo do debate regrado, seminário, apresentação de trabalho, dentre outros gêneros multimodais (que intercalam o oral ao escrito e vice-versa).

O projeto em tela, ao ser apresentado aos colaboradores, visou ao processo de produção de gêneros da modalidade oral na transposição do escrito; mesmo assim, os alunos ao responderem o questionário-perfil deixaram claro que gostaria de dominar melhor as regras gramaticais. Esse dado, a nosso ver, é importante, pois salientamos que as salas de PROEJA são campos investigativos ricos para o estudo das variações linguísticas, porém há de se reconhecer que a percepção entre o oral e o escrito, ora nas semelhanças, ora nas dessemelhanças são mecanismos de viabilidade nas aulas de língua materna.

6.2. RELATO DAS AULAS/OFICINAS

Inicialmente, como na maioria das pesquisas-ações de cunho interventivo, planejamos que os nossos encontros acontecessem quinzenalmente, porém em dados momentos, por conta da própria dinâmica do calendário escolar da rede de ensino, por vezes, encontramos semanalmente a fim de não perdermos a dinâmica da unidade didática proposta. Os encontros aconteceram às quintas-feiras, no turno vespertino, em torno de duas horas e meia a três de duração. Ao término da aplicação da pesquisa, totalizaram-se seis encontros de três h/a cada. O tempo de estada no lócus da pesquisa foi de quatro meses.

Os encontros contaram com a presença dos pesquisadores, além dos alunos colaboradores. Os momentos foram divididos com base na teoria conexionista do ensino implícito e do explícito, com base na sequência didática com gêneros argumentativos de Cavalcanti (2010). O primeiro momento versou a apreensão de conceitos linguísticos, textuais e discursivos implícitos ao trabalho com gêneros da narrativa – em nosso caso, o gênero Relato Pessoal. No segundo momento, foram apresentadas as categorias concernentes à fala, à escrita e à noção de gênero textual. No último encontro, os pesquisadores aplicaram um questionário de satisfação aos colaboradores a fim de captar suas sensações com relação à experiência vivenciada. A seguir, demonstraremos alguns desses dados, discussão extremamente relevante ao entendimento de algumas práticas de ensino de língua materna na educação básica.

6.3. ANÁLISE DAS SENSACIONES DOS COLABORADORES

Como tratamos anteriormente, os colaboradores foram solicitados a responder a um questionário de satisfação ao término da unidade de ensino. Com base nele, pudemos apreender algumas sensações que se afinaram com as hipóteses iniciais ao nosso estudo, dentre elas: em que medida um projeto de intervenção pode ajudar os sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos a melhorarem as suas práticas de oralidade e de escrita. Nesse sentido, os colaboradores avaliaram as aulas como extremamente relevantes às suas práticas linguageiras cotidianas; além de alegarem que, com base na sequência aplicada, tiveram a oportunidade de perceber o gosto pela oralidade e pela escrita nas mais variadas esferas de circulação do gênero relato. Nesse sentido, reconhecemos que as gravações das verbalizações dos colaboradores nos encontros lhes serviram para refinarem a sua competência comunicativa; além de deixá-los conscientes das pausas e hesitações, naturalmente, presentes em seus textos transcritos.

Entretanto, temos a consciência de que os alunos ficaram mais desenvoltos em seus relatos escritos, já que na escrita temos oportunidade de rever o discurso impresso. Tal alegação foi feita por eles ao responderem à pergunta com esse viés. Acreditamos que alguns já pensam que os textos utilizados na

oralidade são mais espontâneos e ao mesmo tempo mais dinâmicos na ação verbal, visto que o tempo de planejamento do discurso, comparado ao discurso escrito, é bem menor. No tocante à pergunta sobre em que momento os colaboradores se sentiram melhor, eles alegaram se sentirem melhor no momento de leitura e interpretação de textos narrativos, bem como na escrita de relatos pessoais. Ainda nesse viés, o estudo dos marcadores da oralidade ocupou um espaço razoável pelos colaboradores, demonstrando assim a relevância de um estudo às categorias dos gêneros da oralidade, despertando assim uma atitude metalingüística entre os falantes.

A fase do ensino explícito, ou seja, o momento em que eram conceituados os elementos constituintes dos textos lidos e escritos foi avaliado, na totalidade, pelos colaboradores como o melhor momento às suas aprendizagens. Quando perguntados sobre as suas sensações com relação à disciplina Língua Portuguesa, os alunos reforçaram algumas das suas respostas no questionário-perfil, isto é, demonstraram um grande interesse pela disciplina e, alguns alegando, tê-la como a que mais lhes ajudaria no seu dia a dia. A experiência foi tida pelos colaboradores como proveitosa na medida em que trabalhou com aspectos de ordem textual (a noção de gênero e sua forma composicional), linguística (marcadores conversacionais, aspectos morfossintáticos) e discursivos (a análise dos elementos constitutivos do discurso narrativo: sinopse, avaliação, ação complicadora e coda).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentamos, com este trabalho, despertar novos olhares para as práticas investigativas de língua(gem) na Educação de Jovens e Adultos, contribuindo de forma significativa na formação humana desses sujeitos, garantindo o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, conforme defende o documento base do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de 2009.

A bem da verdade, estudos de investigação que privilegiam a linguagem como forma de crescimento intelectual e científico proporcionam aos sujeitos uma maior atuação na sociedade multifacetada que ora se apresenta. Desmitificar o privilégio da escrita perante a oralidade é um dos grandes motes deste estudo, já que tem como base estudos de natureza sociorretórica com a etnometodologia da Análise da Conversação. Além disso, valorizar as práticas languageiras dos sujeitos da EJA contribui, significativamente, para um campo discursivo vasto em pesquisas de cunho acadêmico-científico no ensino de língua materna.

NOTAS

¹- A corrente linguística conhecida como Pragmática entende que “o estudo da linguagem deve ser realizado enquanto prática social concreta, preocupando-se em examinar a constituição do significado lingüístico a partir da interação entre falante-ouvinte (interlocutores) e do contexto situacional que determina os usos lingüísticos nos momentos de comunicação” (SANTOS e OLIVEIRA, 2009, p. 15). A proposta de Projeto de Extensão coaduna-se com esse posicionamento teórico, pelo fato de assumir as práticas textuais enquanto atividades discursivas complexas, bem como considerar os sujeitos como atores sociais que, dialogicamente, constroem-se e são construídos no texto, “considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2006, p. 11).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *PROEJA*: Documento Base. MEC/SEPTEC: Brasília, 2009.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. *O ensino da argumentação: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras*. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2010.

CESTERO MANCERA, Ana María. *El intercambio de habla en la conversación: análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2000.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FAVERO, Leonor Lopes et al. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). *Linguística de Texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

MILLER, Carolyn. *Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: UFPE, 2009.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de e SANTOS, Maria Francisca Oliveira. As relações pragmático-gestuais na construção de sentido, em contexto escolar. In: TAVARES, Roseanne Rocha (org). *Linguagem em uso*. Maceió: EDUFAL, 2009.

PLANTIN, Christian. *A argumentação*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho Científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ALUNOS DO PROEJA IFRN/CAMPUS PAU DOS FERROS E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA: A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS

A. M. Fonseca¹ e J. V. Farias²

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros e ²Instituto Federal do Rio Grande do Norte –
Campus Pau dos Ferros
amilde.fonseca@ifrn.edu.br – vilani.farias@ifrn.edu.br

RESUMO

Gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. Compreendendo a história de vida como sendo um gênero do discurso no qual pode manifestar-se a argumentação, já que, conforme orientação teórica de Bakhtin (1997) tal gênero permite não somente que o sujeito descreva, exponha, relate traços de sua vida, mas também argumente, este trabalho propõe-se investigar o *ethos* dos alunos do PROEJA/IFRN Campus Pau dos Ferros a partir de fragmentos de suas histórias de vida. Para tanto, recorreremos aos estudos da argumentação que nos levam a entender que o orador tem necessidade de se adequar ao seu auditório e fundamentamo-nos na perspectiva de linguagem como interação social de Bakhtin (1995/1997), nos postulados da Nova Retórica ou Teoria da Argumentação, de Perelman e Tychka (2002), na discussão retórica sobre o *ethos*, de Amossy (2008) e na contribuição de autores como Reboul (2002) e Souza (2008). Os resultados apontam para a construção de um sujeito aluno que recorre a diferentes estratégias de convencimento, para construir uma imagem de credibilidade e confiança. Esperamos, dessa forma, contribuir para o estudo de questões relativas à argumentação no discurso e ao próprio papel do sujeito aluno como construtor de sua própria subjetividade.

Palavras-chave: Rede, Brasil, norte, nordeste

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

A história de vida de cada sujeito ocorre circunscrita à vida dos grupos sociais nos quais ele está inserto. São esses grupos que conferem significados a todas as expressões dos sujeitos que os compõem. Aqui, nossa reflexão dar-se-á sobre a história de vida, enquanto gênero do discurso, com ênfase para a constituição do *ethos*.

Gêneros do discurso, segundo Bakhtin, “são tipos relativamente estáveis de enunciados”, cuja [...] “riqueza e diversidade são infinitas, porque inesgotáveis são as possibilidades da multiforme atividade humana”. Alerta ainda o autor: [...] pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo”. (BAKHTIN, 1997)

Neste trabalho, nosso “plano de estudo” é investigar o *ethos* dos alunos do PROEJA/IFRN Campus Pau dos Ferros a partir de fragmentos de suas histórias de vida. Para tanto, recorreremos aos estudos de Perelman e Tyteca (2002) que nos levam a entender que orador tem necessidade de se adequar ao seu auditório. Nessa mesma direção aponta Amossy (2005) quando afirma que o orador realça, consciente ou inconscientemente, a construção de uma imagem de si no discurso.

Corroborando, Souza alerta: considerando que toda pessoa ao argumentar, ao escrever ou ao falar o seu texto e ao defender uma tese, já tem em mente o auditório ao qual está direcionado o seu discurso, supomos, então, que qualquer discurso ao ser falado/escrito, já traz em si influências recebidas de seus possíveis leitores/interlocutores. (SOUZA, 2008, p. 61)

Ainda segundo Souza (2008) esse é o espaço de entrelaçamento da teoria da Nova Retórica de Perelman com o sócio-interacionismo de Bakhtin, já que para os dois a linguagem é eminentemente dialógica “de forma que não há, portanto, palavra que não seja direcionada a um interlocutor e que não estabeleça um diálogo social que leve em conta o contexto imediato e/ou amplo da enunciação.” (SOUZA, 2009).

2. DISCURSO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Num âmbito geral, a concepção de atividade discursiva ou de linguagem e gêneros que assumimos em nosso trabalho parte de uma abordagem sócio-interacional, histórica e dialógica, a qual coloca em foco o processo de interação concebido como: a) condição de subjetivação e essência da vida social humana; b) atividade mediada por ferramentas simbólicas; e c) produção discursiva/dialógica. Dentro deste contexto teórico estará sendo tratada a produção de subjetividade, ou seja, esse embasamento dá sentido ao que será entendido como processos de desenvolvimento e subjetivação na história de vida.

Conforme já mencionamos, a concepção de gênero para Bakhtin (1997), como processo de interação social se dá numa relação dialógica. Assim, para definir uma forma de discurso como gênero, devemos considerar os aspectos fundamentais que constituem o mesmo, quais sejam: o estilo verbal, que caracteriza-se pelas escolhas lingüísticas e discursivas do autor, o conteúdo temático, que refere-se ao que pode e deve ser dito e a estrutura composicional, ou seja, a estrutura formal em si.

Pois, em consonância com a orientação do autor supracitado há uma distinção essencial entre gênero de discurso primário, ou simples e gênero de discurso secundário ou complexo. Segundo ele, os gêneros primários “são constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, uma conversa oral entre amigos, ou uma carta pessoal, por exemplo. E os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita: científica, sociopolítica [...] um discurso científico, uma peça teatral, como exemplos.

Segundo o autor esses gêneros secundários “absorvem e transmutam os primários” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Passando assim os gêneros primários a fazerem parte da constituição de gêneros secundários. Ou seja, os primários distanciam-se da realidade imediata e adquirem certa formalidade própria dos secundários.

Fazendo uma transposição para o nosso caso específico: o sujeito narrando sua história de vida para familiares ou amigos numa roda de conversa, seria um exemplo de gênero de discurso primário. Uma vez que o mesmo sujeito vê-se registrando sua história de forma escrita, estamos diante de um gênero secundário.

De qualquer forma, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente a estrutura da enunciação. Segundo Bakhtin (1992), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social. A enunciação não existe fora de um contexto sócio-ideológico, em que cada locutor tem um “horizonte social” bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido. Portanto, a enunciação procede de alguém e se destina a alguém. Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação.

Dessa forma, ao relatar sua história de vida, o sujeito embora possa refletir sua individualidade, o faz na perspectiva vigotskiana de que as funções mentais são relações sociais internalizadas.

Para nós, falar do processo externo significa falar do social. Qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social; antes de se tornar uma função foi primeiro uma relação social entre duas pessoas. (VIGOTSKY, 1929)

Podemos perceber que para esse teórico não é o que o indivíduo é que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar e, conseqüentemente de relatar os fatos que compõem suas memórias.

Nesse sentido Halbwachs, citado por Luria nos lembra que a memória implica o ser social do homem. A singularidade do pensamento individual emerge dos entrecruzamentos das correntes do pensamento coletivo. A memória individual alimenta-se da memória coletiva. A memória autobiográfica insere-se na memória histórica. De qualquer forma isso só se torna possível na/pela linguagem, pois “a linguagem é a condição de uma atividade mnemônica consciente.” (LURIA, 1991).

Ou conforme afirma Vigotsky: o pensamento nasce através das palavras, elas são o microcosmo da consciência humana. E, para Bakhtin “o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é sua significação”. Ou seja, são os signos produzidos e compartilhados socialmente que tornam possíveis as relações de um sujeito com outro e consigo mesmo.

Portanto, não se pode querer compreender esse processo de entrecruzamento da construção dos sujeitos, a não ser pelas relações sociais.

Nesse mesmo sentido afirma Bakhtin (1995), o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior. Para o autor esse encontro não é físico: o organismo e o mundo se encontram no signo. A atividade psíquica constitui expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. À medida que o pensamento vai sendo elaborado nas relações sociais, os enunciados dos outros vão se tornando, numa relação contínua, enunciados próprios da pessoa. Ao focar o discurso individual, nesses termos, é possível dizer que ele está repleto do discurso do outro, caracterizado pela alteridade ou pela assimilação. Eis aí o princípio dialógico que norteia e funda a *realidade constitutivamente dialógica da linguagem* na visão bakhtiniana.

Ao considerar a interação e a atividade discursiva é necessário, pois, recorrer à compreensão dialógica da palavra, na acepção Bakhtiniana. O discurso (falado ou escrito) envolve necessariamente

múltiplos sujeitos-falantes e ouvintes, locutores e interlocutores ou escritores e leitores, que orientam e definem os rumos da produção discursiva. Da mesma forma, o processo discursivo envolve falantes e ouvintes, cujos papéis se alternam nestas posições. O diálogo é a expressão viva desse jogo de papéis, delimitando os enunciados e organizando o processo de enunciação. Por conseguinte, em qualquer circunstância, a palavra é sempre dialógica. Ela evoca significações que a antecedem, ao mesmo tempo em que desencadeia reações subseqüentes, que de alguma forma povoam as expectativas do falante.

Nessa compreensão, o discurso, ao ser proferido, evidencia um diálogo com a história, com outros discursos já ditos, com os interlocutores (da situação imediata e também mediata, entorno sócio-histórico-cultural).

Ao ser produzido num determinado contexto, o discurso de um sujeito em particular, efetiva um diálogo com os diversos gêneros de discurso socialmente elaborados. Gêneros a que Bakhtin (1997) denomina *tipos relativamente estáveis de enunciados*, heterogêneos em suas formas e funções, infinitos e variados, produzidos em esferas sociais da atividade humana, caracterizados por seu estilo verbal, conteúdo temático e construção composicional e inteiramente vinculados ideologicamente àquelas esferas sociais de onde emanam. Adotaremos essa noção bakhtiniana de gênero e a aplicaremos em favor da compreensão das formas de composição, estilo e funcionamento do gênero história de vida, objeto de análise do nosso trabalho.

O gênero textual história de vida, embora seja predominantemente narrativo, nele o autor também argumenta, pois conforme Souza 2009, “o estudo do discurso revela que em qualquer situação comunicativa o sujeito/falante ou o sujeito/escritor está sempre argumentando, tomando posições [...] ainda que inconscientemente, esse sujeito se utiliza de estratégias discursivas condizentes com seus objetivos para conseguir que seus possíveis interlocutores apoiem suas teses.”

3. DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO

Podemos observar a utilização de tais estratégias em algumas histórias de vida de alunos do PROEJA. Saliemos que as referidas histórias foram solicitadas como atividade da disciplina de Língua Portuguesa, talvez em função disso os alunos tenham enfatizado os aspectos relacionados à sua educação formal. Dado o caráter breve do trabalho apresentaremos apenas dois exemplos.

O aluno A apresenta sua trajetória de vida escolar a partir dos cinco anos. Segundo o mesmo permaneceu na mesma escola até os oito anos. A partir dos nove, mudou de escola e também de comportamento. Passou a brincar em sala, ‘dar trabalho aos professores’ e ‘gazejar aula’. Alega que já não gostava de estudar, pois para isso precisava acordar cedo e deixar de ver TV. Aos dez anos foi transferido para um colégio de freiras. Aí sim, segundo o mesmo, conseguiu aproveitamento. O autor deixa claro em sua narrativa que nesse novo colégio não havia a possibilidade de ‘gazejar aula’. Há no texto uma tentativa de valorização das normas dessa escola. Assim se expressa o aluno: “*eu não queria ir para esse colégio, mas até que não era tão chato, eu não gazeava aula, porque lá não tinha como gazejar, tinha ordem.*”

Do texto acima inferimos que o discurso do aluno apóia-se no que ele ouvia sobre a escola na qual estudava. Ou seja, ele apropriou-se de um discurso reinante no seu espaço social e o sustenta “na tentativa de que seus interlocutores apoiem sua tese”. (SOUZA, 2009).

A seguir o aluno relata que voltou para a escola anterior e recomeçou a ‘gazejar aulas’. [...] “*não sei porque quando eu estou nessa escola eu volto a gazejar aula, deve ser porque as aulas são bestas*”. Percebe-se que o aluno acusa a si mesmo de cometer um erro, mas o comete, mesmo assim. E, de certa forma ‘empurra’ a culpa para as circunstâncias: a falta de normas rígidas na escola, ou a falta de conteúdo nas aulas.

Já no relato do aluno B percebemos a intenção de exaltar, tanto o IFRN, quanto os professores [...] *“Nesse instituto o ensino é diferente dos colégios estaduais, porque os professores explicam muito bem”*. [...] *o instituo é a expectativa de todos os alunos porque ele é muito respeitado em termos de trabalho e de ter chance e entrar numa faculdade*. [...] *depois que entrei no instituto minha vida mudou muito, para melhor [...]*.

Podemos observar que o aluno exalta o Instituto e os professores ao relatar sua história para um professor e esse fato não ocorre sem uma intenção, ainda que inconsciente. A esse respeito Bakhtin (1997) afirma que o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.

O sujeito relata sua história a outro sujeito. Ou a palavra vai à palavra, na perspectiva bakhtiniana, na metáfora da ponte que é lançada entre um e outro sujeito do diálogo, na qual a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Nessa perspectiva, o sujeito define seu auditório e argumenta a partir das relações sociais que estabelece. O sujeito é afetado de diferentes modos, pelas várias formas de produção das quais participa durante sua vida. Esse é o processo de formação do indivíduo, conforme a orientação da teoria sócio-histórica.

A teoria sócio-histórica ou vigotskiana tem como principal postulado a cultura como parte constitutiva do psiquismo. É a cultura que fornece ao sujeito os sistemas simbólicos de representação da realidade e de si. A internalização de todo conhecimento envolve primeiro uma atividade externa que será modificada para tornar-se uma atividade interna.

Assim, segundo Vigotsky, o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura, nas experiências coletivas e práticas sociais, e como produtor-intérprete de sistemas semióticos, só faz sentido quando realizado nas relações sociais. A gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções, pois o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, o aprendente não é tão somente sujeito de sua aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produz e isso o leva a transformar o espaço no qual está inserido ao mesmo tempo em que se transforma, numa perspectiva dialética.

4. COMENTÁRIOS FINAIS

Neste trabalho investigamos o *ethos* de alunos do PROEJA/IFRN Campus Pau dos Ferros. A análise nos revela que esses alunos se aproximam no discurso. Os dois alunos deixam escapar argumentos construídos a partir do espaço social no qual convivem. Esse fato nos leva a concluir que as relações sociais que estão na base da construção do conhecimento e do desenvolvimento do sujeito se materializam nas redes de interações, que acontecem nos cenários culturais particulares. Nesses cenários são viabilizadas as micro-relações, são tecidos os significados e os processos de construção compartilhada, possibilitando avanços e transformações, que repercutirão direta ou indiretamente nos níveis mais amplos das relações sociais. Por conseguinte, nas interações são criadas as condições de possibilidade de constituição dos sujeitos, singulares e, ao mesmo tempo, forjados no seu ambiente histórico-cultural.

Assim, tendo o auditório como construção e o *ethos* como a imagem do orador forjada perante seu auditório, podemos inferir que os alunos deixam-se marcar no seu próprio discurso, na tentativa de convencer a professora, a quem o discurso se dirige de suas ‘boas intenções’ para com a

escola na qual hoje se encontram. Ressaltamos que não pretendemos generalizar a análise, pois entendemos que há diversidade de *ethos* que se constroem e se reconstroem continuamente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. LATIVO; Y. F. VIEIRA. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso psicologia geral**. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1991. p71-87.
- PERELMAN, C., OLBRESCHTS – TYTECA. L. **Tratado de argumentação**: a nova retórica. Tradução GALVÃO, M. E. A.P. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de I. C. BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SOUZA, G. S. de. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de; RODRIGUES, Lílian de Oliveira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (Orgs.). **Linguagem, discurso e cultura**: múltiplos objetos e abordagens. Mossoró: Queima Bucha, 2008b.
- TAYLLE, Y.L.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo. Summus, 1992. p. 23-34.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A formação social da mente**. Tradução de Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANÁLISE DO TEXTO PUBLICITÁRIO: UMA PROPOSTA PARA AMPLIAÇÃO DO TRABALHO COM LEITURA

Nataniel Mendes da Silva¹ e Milena Lima²

¹Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís Centro Histórico e ²Instituto Federal do Maranhão -
Campus São Luís Centro Histórico
emailautor1nataniel@ifma.edu.br – emailautor2 milena_lima@ifma.edu.br

RESUMO

A linguagem da publicidade permeia todos os setores de nossa vida. A maneira como esta linguagem se estrutura, os mecanismos que utiliza, seus argumentos, seu discurso. No entanto, essa linguagem oferece aspectos que, embora nos convençam, nem sempre são compreendidos de imediato. Tal compreensão exige um trabalho apurado em que o leitor possa construir o sentido global do texto, analisando seus objetivos e argumentos e, principalmente, desvelando seus conceitos e/ou preconceitos e seu discurso ideológico. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa realizada no IFMA – Campus Centro Histórico, com os alunos da terceira série do ensino médio do curso técnico em Artesanato, sobre os principais mecanismos através dos quais o discurso publicitário se estrutura e como esse gênero pode ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com entrevistas com alunos e aulas experimentais. Como forma de melhor apresentar os resultados, selecionamos algumas propagandas para análise.

Palavras-chave: propaganda, leitura, língua portuguesa, discurso, ideologia.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com leitura na Educação Básica por muito tempo negligenciou a abordagem dos gêneros do discurso. Era comum, até pouco tempo, a aula tradicional de leitura, baseada em uma abordagem meramente tipológica: descrição, narração e dissertação. Tal prática, além de limitada, já que exclui os tipos exposição e injunção, acaba tornado as aulas de leitura enfadonhas, cansativas, uma vez que o aluno, na maioria das vezes, não consegue vislumbrar uma conexão das atividades de leitura com aquilo que está no seu cotidiano.

Aproveitar o que faz parte do cotidiano dos alunos parece ser uma alternativa viável para o trabalho com leitura. Esses jovens estão diariamente em contato com diversas mídias: tevê, outdoors, revistas, redes sociais da internet etc. e são “bombardeados” por uma gama sem precedentes de propagandas dos mais variados produtos. É claro que, por mais proficiente que seja o leitor, é muito difícil decodificar e compreender a essência dos textos, tamanho o volume e a velocidade das informações com as quais temos contato.

Dessa forma, o conhecimento mais apurado sobre as estratégias discursivas utilizadas com maior frequência no discurso publicitário é instrumento importante para a compreensão desses textos. A escola tem dever legal de formar cidadãos críticos e reflexivos. Acreditamos que o trabalho com o gênero propaganda favorece bastante a construção desse cidadão no ambiente escolar.

O aluno, ao observar as propagandas, nem sempre se mostra capaz de absorver e interpretar seu conteúdo da melhor forma. É aí que entra o papel do professor de Língua Portuguesa, o qual deverá fomentar a capacidade de interpretação do aluno, através da análise dos recursos linguísticos e extralinguísticos, do dito e do “não dito”. Outra possibilidade que o professor tem é a de utilizar as propagandas para que o aluno adquira interesse pela leitura e produção de textos criativos e interessantes, característica frequente na publicidade. Deve-se levar em consideração que o professor tem no texto publicitário um aliado extremamente atraente e rico em contraste com os textos orais ou escritos dos alunos que, muitas vezes, são pobres em recursos estilísticos. Com isso, o trabalho com esse gênero em sala de aula pode despertar no aluno o gosto pelo enriquecimento do seu próprio texto.

Nesse contexto, o texto publicitário pode (e deve) ser trabalhado em sala de aula, não apenas através de análises gramaticais; mas, sobretudo, de abordagens temáticas interdisciplinares sobre capitalismo, ideologia, erotismo, ecologia, discurso, relações de poder, de gênero etc. Esse trabalho exige uma formação docente sob a perspectiva interdisciplinar. Para a realização desta pesquisa, partimos do pressuposto que o professor de língua portuguesa tem um conhecimento de mundo amplo, apoiado em leituras diversificadas, inclusive que versem sobre outras áreas do conhecimento: geografia, política, filosofia, história, sociologia etc. Caso contrário, o trabalho com o gênero propaganda estará fadado ao fracasso.

Para esta pesquisa, selecionamos apenas uma amostra de alguns textos que foram trabalhados com alunos da terceira série do curso técnico em Artesanato, modalidade médio integrado, durante o segundo semestre de 2010.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O texto publicitário trabalha com o mundo dos sonhos. Aciona o princípio de prazer e realidade, posto que procura converter fantasias em realidade. A mensagem procura reforçar a individualidade do receptor, criando a ilusão de que a propaganda se direciona exclusivamente para ele. Porém, como nem sempre é perceptível para o receptor, este discurso utiliza o modo imperativo: “compre”, “aproveite”, “não perca tempo” etc.

A argumentação da linguagem da propaganda se caracteriza não por um texto unicamente linguístico, mas, mais do que nunca, por uma mensagem que se apoia num caráter icônico-linguístico. Desse modo, a mensagem procura convencer consciente e inconscientemente. O texto, assim, procura revelar, ainda que sutilmente, uma imposição de valores, mitos, ideias, com a elaboração de símbolos e a utilização de imagens convincentes. Os recursos são de ordem fonética, léxico-semânticos e morfossintáticos, além, evidentemente, de icônicos. A estruturação do texto se dá através da conjugação de três planos: identificador, denotativo e conotativo. O primeiro se caracteriza pelo reconhecimento que o receptor faz do texto publicitário, distinguido-o dos demais textos; o segundo, pelo entendimento real do objetivo daquele enunciado. Quanto ao último, Carvalho afirma que

O plano conotativo engloba as predicções adicionais – ou seja, a afirmação de qualidades exclusivas – que se inferem da denotação [...]. Elas são o veículo da ideologia publicitária, modelando sua estética e sua psicologia. A finalidade da mensagem é alcançada quando o que se pretende transmitir é efetivamente transmitido e favorece uma certa disposição quanto ao referente: sua função é, pois, empática (criação de atitudes). O denotado tem sentido mas não detém todo o sentido: há um segundo grau de significado, o conotativo, que introduz o plural e a subjetividade onde a denotação inscreve o singular e a objetividade [...]. (CARVALHO, 2003, p. 15)

Vemos, portanto, que há uma tendência de predominar na linguagem publicitária a conotação. Tal recurso vai instrumentalizar o controle social, uma vez que cria no receptor uma ilusão de que a mensagem é direcionada para ele.

Vestergaard e Schröder (1988) afirmam que o emissor não pode ignorar o receptor e a propaganda será tanto mais eficaz quanto ela disser ao público aquilo que ele precisa saber e aquilo que ele deseja saber. Não se trata de usar os textos publicitários apenas como recursos motivadores, mas, de explorar criticamente o conteúdo das mensagens transmitidas por esse gênero do discurso. Sabemos que a produção de sentido em sala de aula a partir de atividades de leitura abre espaço para diversas interpretações. Platão e Fiorin (1995, p. 242) afirmam: “Um dos aspectos mais intrigantes da leitura de um texto é a verificação de que ele pode dizer coisas que parece não estar dizendo e leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas”. A propaganda se apropria dessa habilidade com frequência e nossos alunos devem estar aptos a fazer essa leitura. O uso do texto publicitário em sala de aula contribui então para a formação de um leitor capaz de posicionar-se criticamente diante das mensagens transmitidas, reconhecendo que elas não são neutras, já que são marcadas por uma série de interesses.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o bombardeio da indústria publicitária deve ser tomado como parte de estudos, a fim de que formemos cidadãos críticos, como preconizam os PCNs:

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. (BRASIL, 1998, p. 138)

Nas aulas de Língua Portuguesa, são muitas as situações em que podem ser desenvolvidas habilidades que formem um aluno crítico e reflexivo. O volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destinado a Linguagens, Códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2000, p. 5) afirma que: “a linguagem humana, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo.” Nessa perspectiva, vemos no estudo das propagandas um instrumento interessante e criativo para explorar inúmeros conteúdos não só linguísticos, mas também relacionados à enunciação.

3. PROPOSTA

Aplicar textos publicitários como recurso nas aulas de Língua Portuguesa, através da análise de seus mecanismos discursivos.

4. METODOLOGIA

A primeira etapa do trabalho foi o levantamento bibliográfico, com ênfase em Bakhtin (1997), Carvalho (2003), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e no livro didático utilizado na escola, “Português: Linguagens”, de William Cereja e Tereza Cochar (2005).

Em seguida, selecionamos textos publicitários do livro didático, de revistas e da internet para realização de aulas experimentais de Língua Portuguesa com alunos da terceira série do curso técnico em Artesanato, modalidade médio integrado, do IFMA – Centro Histórico. Antes das aulas, foi feita uma entrevista com os alunos sobre as mídias mais comuns com as quais têm contato e quais eram seus anseios para a disciplina de Língua Portuguesa.

Uma vez selecionados os textos e o resultado das entrevistas, iniciamos as aulas com a análise dos textos.

Por fim, analisamos os resultados obtidos.

4.1 Apontamentos dos Alunos

A partir da entrevista com os alunos, constatamos que a tevê, apesar do crescimento exponencial da rede mundial de computadores, continua sendo a mídia mais acessada pelos alunos do IFMA – Campus Centro histórico. A internet, através de suas redes sociais, também foi citada e ocupa a segunda posição. Foram citadas ainda mídias como outdoor, revista e busdoor.

Sobre as aulas de Língua Portuguesa, o desejo da maioria era estudar a construção de textos dissertativos argumentativos, por conta do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O interessante é que a maioria esperava o trabalho com o referido gênero em formato de manual, relação de dicas, enfim a construção enformada do texto, algo que não se coaduna a nossa postura profissional.

4.2 Aulas Experimentais

As aulas aconteceram durante todo o segundo semestre de 2010. O início das aulas com os textos publicitários “frustrou” um grupo considerável de alunos que esperava, logo na primeira aula de Língua Portuguesa, as tais dicas e manuais para a confecção de textos argumentativos.

Por outro lado, um ponto bastante facilitador da pesquisa foi o fato de o livro didático utilizado na escola, “Português: Linguagens”, adotar a concepção bakhtiniana de gênero do discurso. O livro traz em suas páginas vários exemplos dos mais variados gêneros textuais: propaganda, carta, e-mail, receita culinária, poema, bilhete, editorial etc. Assim, algumas propagandas foram selecionadas do próprio livro, como é caso da figura 1.



Figura 1 – Propaganda do picolé Milka

Levando-se em consideração apenas o texto, vemos que o sonho de toda mulher, numa primeira interpretação, é um homem que reúna as qualidades positivas de “bonito, gostoso e com recheio”. Observemos, antes de tudo, que o texto é dirigido às mulheres, embora o produto não seja de seu consumo exclusivo. Numa segunda leitura, na qual se associa o texto à imagem, observamos que a ambiguidade se realiza em sua plenitude e se afirma na segunda interpretação. Ou seja, o sonho de toda mulher é saborear um sorvete que contenha aquelas características que muito bem poderiam existir em um homem.

Os alunos foram construindo o sentido do texto e desvelando a eroticidade presente na ambiguidade da sentença. O texto despertou ainda certa euforia dos alunos, nada além do normal para a faixa etária. Poderia ter sido feita uma análise gramatical da sentença principal para falar de assuntos como adjetivo, locução adjetiva apostrofa etc., análise esta que não foi realizada por não se tratar do objetivo deste trabalho.

Propositadamente, selecionamos na mesma aula o segundo texto, facilmente encontrado em revistas, outdoors, internet.



Figura 2 – Propaganda da cerveja Antártica

Ora, o sorriso malicioso, a roupa sensual e a atmosfera de eroticidade promovem ao contexto do anúncio um caráter ambíguo. Isso porque apenas com a imagem provocante da atriz escolhida para o anúncio é que a ambiguidade se processa com eficiência. Assim, vale lembrar que, segundo a ideologia da propaganda, a expressão B.O.A significa exatamente uma espécie de

clube, isto é, a dos “bebedores oficiais de Antártica”. Até aí não haveria problema, porém a partir da leitura da frase imperativa (típica dos textos publicitários), “junte-se à B.O.A”, é que surge a ambiguidade. Isso porque tal sentença cria um contexto polissêmico, cujo apelo se concretiza por meio da eroticidade promovida pela associação da imagem ao texto. Esta conclusão fica mais evidente se considerarmos a quem é direcionada a propaganda, isto é, ao público masculino. Ora, sabemos que não apenas os homens consomem o produto anunciado, entretanto grande parte (para não dizer exclusivamente) dos anúncios de cerveja é concebida com o intuito de agradar ao público masculino, que, evidentemente, é quem mais consome o produto. Logo, quando se coloca uma atriz, cuja imagem é tida como sinônimo de beleza, e logo abaixo a expressão “junte-se à B.O.A”, conclui-se que “B.O.A” é tanto quem anuncia quanto o que é anunciado, ou seja, há uma transferência recíproca de atributos; quer dizer, sabor, sensualidade e prazer, podem ser atributos tanto da mulher quanto da cerveja, ambas – numa sociedade eminentemente preconceituosa como a nossa – “consumidas” pelo público masculino.

Vale destacar que essas considerações foram feitas pelos alunos e sistematizadas na pesquisa, através de comentários, debates, perguntas. A exibição desses dois textos serviu de mote para falar de estratégias de persuasão, discurso, capitalismo, consumo de álcool, erotismo, estereotipação da mulher na sociedade contemporânea, acidentes automobilísticos, saúde pública etc. De fato, o debate suscitado pelos textos extrapolou o que havia sido planejado.

Em nenhum momento tentou-se prescrever um manual de interpretação para textos publicitários. Até mesmo pela natureza complexa e pela variedade de estratégias discursivas do gênero, é importante que o leitor aprenda a fazer, aprenda a ler as entrelinhas, a ver o que foi dito sem ser escrito. O título de um anúncio, por exemplo, pode vir sob a forma de uma afirmação, de uma promessa, um conselho, uma notícia, um testemunho, uma comparação, um suspense ou, ainda, ser interrogativo, negativo, dentre outras formas. Na Figura 3, por exemplo, o sentido do texto é constituído por meio de uma frase (aparentemente) negativa. Observemos:



Figura 3 – Campanha da Fundação SOS Mata Atlântica

O texto inicia-se com uma sentença que, num primeiro momento, chama a atenção pelo tom imperativo e, evidentemente, ofensivo. E interessante, é que a ambiguidade só é desfeita quando se lê o texto da parte inferior (5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente. É uma grande oportunidade para você mostrar que não é um filho desnaturado: acesse www.sosmatatlantica.org.br ou ligue (11) 3055 7888, conheça nossos projetos e afilie-se. A mãe natureza será eternamente grata.), que contém um forte apelo humanitário, uma vez que, ao preservar a natureza, o ser humano cuida de seu presente e também de seu futuro, bem como daqueles que virão. Na oportunidade, vários alunos falaram da necessidade do desenvolvimento sustentável. Alguns citaram tópicos de aulas de biologia e geografia, falaram de ecossistema, Mata Atlântica, índios, Amazônia, Estados Unidos da América, fronteiras agrícolas, conflitos agrários, Chico Mendes etc.

5. RESULTADOS

O trabalho com o gênero propaganda foi extremamente proveitoso no contexto do Ensino Médio, sobretudo para alunos do último ano. As discussões realizadas em sala de aula ativaram o repertório cultural dos alunos, elemento indispensável para a compreensão e elaboração de textos. Foi possível constatar durante a experiência que as aulas passaram a ser mais dialogadas, os alunos, de fato, tornaram-se protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Os assuntos debatidos extrapolaram o que havia sido planejado, muitos temas transversais foram abordados pelos alunos. Interessante destacar que os alunos, mesmo tendo suas convicções a respeito dos assuntos, sempre esperavam um posicionamento do professor. Daí a necessidade de formação adequada e plural para o tratamento de assuntos do cotidiano de alunos, professores e da sociedade em geral.

Os mecanismos linguísticos e imagéticos utilizados para a construção do discurso da publicidade também foram alvo de questionamentos dos alunos. A abordagem linguística não considerou como ponto fundamental o estudo da gramática normativa, embora seus conceitos sejam importantes. O foco foi o texto em si e suas possibilidades de leitura. Ambiguidade, polissemia, injunção e argumentação foram pontos estudados e sistematizados pelos alunos durante a pesquisa.

A motivação dos alunos para a leitura e interpretação dos textos durante a pesquisa foi de encontro à ideia cristalizada na mente de alguns educadores de que os jovens não gostam de ler.

Claro que a propaganda não é o único gênero que deve ser trabalhado na escola. Sua leitura é facilitada por diversos aspectos: texto curto, geralmente de linguagem mista, apelo visual, comum no cotidiano dos alunos etc.

Por outro lado, não parece salutar a imposição da leitura de uma epopeia de Camões para alunos do primeiro ano do ensino médio, por exemplo. Assim a mediação do professor de Língua Portuguesa no processo de identificação do aluno com o mundo fantástico da leitura é imprescindível.

Por fim, vale reiterar que o presente trabalho não concebe o texto publicitário como único gênero capaz de despertar interesse nos alunos, tampouco único gênero que deva ser trabalhado no ensino médio. A pesquisa é mais uma proposta para a ampliação do trabalho com leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

UESTERGAARD, Torben; SCHRODER, Kim. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Tradução: João Alves dos Santos.

ANÁLISE INVESTIGATIVA: METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA

FONSECA. Franco Willamy Lima da ¹ FERREIRA. Renata dos Santos ² e SILVA. Valdir Moreira da ³

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Ipanguaçu e ²Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Ipanguaçu ³Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Ipanguaçu

franco_willamy@hotmail.com – renatasantos100@hotmail.com – valdir.moreira@ifrn.edu.br

RESUMO

O intento, neste artigo, é delinear o caminho pelo qual a informação perpassa, abrindo leques para diversas interpretações, no trânsito entre o leitor e o texto na produção dos sentidos e inserção de práticas pedagógicas, pesquisar quais as concepções de leitura dos alunos e professores, descrevendo estratégias de que facilitam utilizadas no ensino e aprendizado de leitura. Alunos de nível médio técnico profissionalizante do IFRN, campus Ipanguaçu/RN junto com a orientação de um especialista em língua portuguesa e em literatura brasileira através do sistema de ensino de leitura que aspira à mudança social encontrado em sua Instituição, levando conhecimento adquirido na instituição que dispostos a encarar uma renovação de conceitos construíram esta ideia, e para tal proposta é necessário que a mesma seja executada de forma prática, partindo de pesquisas e análises de conceitos e modelos até chegar à resolução da questão levantada. Este trabalho vai de encontro ao problema e planejamento da solução, enxergando melhorias no âmbito de ensino e suprimento dessas deficiências educacionais. Há um ciclo vicioso de completo fingimento, onde professores fingem ensinar e alunos fingem aprender, neste seguimento foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas buscando compreender o modo como os professores e alunos lidam com a necessidade da construção dos sentidos, além de pesquisar o modelo de ensino e aprendizagem diagnosticando se há e onde está o problema, realizando um esquema estruturado de dados com tais alunos e professores, possibilitando um esclarecimento quanto à deficiência da leitura e a andragogia dos professores. Encarando de fato essa situação real e agindo em prol de mudanças.

Palavras-chave: Sistema de ensino, mudança social, deficiência de leitura, construção de sentido.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho a busca pelo esclarecimento da deficiência de leitura e/ou do ensino dela levou ao conhecimento de dados essenciais para fundamento de pesquisa, a começar por entender o ciclo vicioso de ensino/aprendizagem fingidos, de forma a cumprir tabela, alunos estão sendo aprovados mesmo evidenciando sua deficiência na construção de sentidos. E os índices mostram muita negatividade quanto ao assunto.

Uma das conclusões do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, divulgado pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro em 1º de Dezembro de 2009, ligada ao Ibope. Mostra que os que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Além disso, 24% dos que completaram entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental ainda permanecem no nível rudimentar. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 38% atingem o nível pleno de alfabetismo (que seria esperado para 100% deste grupo).

Tal denúncia ao problema requer compreender quais são esses processos cognitivos elaborados pelos indivíduos ao realizarem determinadas leituras apontando assim um caminho efetivo para o professor que vai ensinar a ler e para cada aluno que se dispõe a aprender. Assim sendo, torna-se imprescindível a realização de uma investigação acerca desse processo, considerando a necessidade de socializar essas experiências e aprimoramentos adquiridos na Instituição, como forma de buscar acabar com a aparente inércia que envolve o processo de ensino da leitura na comunidade escolar objeto da pesquisa.

No Brasil os desafios na área do ensino são inúmeros, para constatar tal afirmação basta observar os resultados das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizadas nos últimos anos. Tal realidade torna necessária a reflexão a respeito da formação de conceitos de leitura adquiridos por sujeitos responsáveis pelo ensino/aprendizagem de leitura em sala de aula, pois o grande desafio talvez seja transformar as concepções de leituras dos professores e futuros professores, adquiridos durante a vida escolar e acadêmica e/ou a falta de alunos dispostos a encarar tal prejuízo como causa própria saindo assim da zona de acomodação.

Uma das saídas para esse impasse parece ser o uso das noções tomadas à psicolinguística e das noções de dialogismo como um ponto interdisciplinar entre a psicologia cognitiva e a linguística. Porém, para que as práticas pedagógicas de leitura sejam compreendidas, se faz necessário a adoção de uma perspectiva sócio-histórica e o exame da história das metodologias, pois, esse percurso permitirá a constatação dos avanços realizados e as resistências rumo a novos avanços.

Diante desse panorama do ensino da leitura, apesar dos alarmantes índices de alfabetizados, como mostram as pesquisas já citadas, é válido considerar que os brasileiros se encontram em meio a um processo de democratização das oportunidades educacionais, com vários programas ligados ao desenvolvimento da leitura, entretanto as habilidades linguísticas não têm sido ensinadas e avaliadas como deveriam.

O aumento da escolaridade também implica numa nova realidade para uma população que antes não tinha acesso ao ensino, gerando novos desafios, à medida que o ensino fundamental se universaliza pessoas com menos recursos vão à escola, enfrentando maiores desafios para aprender, por conta tanto de condições de vida mais precárias como de um ensino empobrecido. Têm sido necessários tempo e esforços dos sistemas de ensino para que a ampliação do acesso se reverta também em ampliação da aprendizagem. (INAF, MASAGÃO, 2009.)

Não é uma pretensão impor o ensino, mas apresentar aos alunos e professores métodos auxiliares na capacidade de desenvolver bem uma leitura em todos os seus aspectos. Esse ponto tem importância fundamental na vida das pessoas, pelo fato de propiciar a obtenção de informações em relação a

qualquer contexto e área do conhecimento, podendo também constituir-se em entretenimento, atividade prazerosa para uns e um desafio a se conquistar, para outros.

Os alunos pesquisadores junto ao seu professor orientador desenvolveram essa análise em sua instituição ao desenvolver um projeto com a temática, que deseja que a leitura reflexiva dos textos propostos se constitua num instrumento de conscientização social (e até de libertação) dos alunos leitores; metodologias que inserem o conceito de dialogismo e de reconhecimento dos papéis dos atores do discurso, possibilitando que o aluno se reconheça e possa interagir nesse cenário. Mas essa prática se choca com a realidade externa, na qual as escolas ainda seguem um sistema de ensino de leitura (ou ausência de um) que se fecha na reprodução mecânica e passiva e na mera paráfrase de interpretações acabadas, hierarquizando e monopolizando a cultura.

Foi essa inquietação que gerou essa proposta de projeto que pretende, ao relacionar cognição e dialogismo, refletir sobre as implicações dessa relação no ensino de leitura; refletir sobre a definição do conceito de leitura; e apresentar também uma nova proposta de aplicação pedagógica que venha desenvolver a aprendizagem de leitura que, como se sabe, não ocorre de um momento para o outro, mas em um processo pedagógico e dialógico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As metodologias de alfabetização evoluíram de acordo com as necessidades das sociedades que a cada nova mudança lhes eram exigidas um novo perfil de indivíduo letrado e com conhecimentos acumulados no que se referia à leitura, sua produção e seus processos de aquisição.

A isso, assim se refere Barbosa:

[...] uma das primeiras tentativas da generalização da alfabetização ocorreu na França, no final do século XVIII, onde uma das metas da revolução Francesa na área de educação foi o estabelecimento da escola pública para todos os cidadãos, com uma ênfase no ensino dos usos da língua escrita. (BARBOSA, 1994).

Dessa forma acontece uma revolução na leitura e na escrita no mundo ocidental durante o século XVIII, através da qual não se privilegia apenas a aristocracia elitista, mas sim, a todos, o que resulta na reformulação das práticas pedagógicas visando atender a essas novas necessidades sociais.

De acordo com as noções de dialogismo tomadas a Bakhtin (1992; 1997), é preciso fazer saber aos novos leitores, que toda enunciação (oral ou escrita) é uma manifestação social ideológica que dialoga, responde, polemiza e argumenta sobre enunciações anteriores e gera enunciações posteriores, necessitando de um posicionamento ativo do leitor, no sentido de responder e dialogar com o texto, gerando compreensão e ampliando a significação.

Parecendo assim, que a pedagogia da leitura requer predisposição dos alunos a serem preparados para tal processo, ou seja, a leitura e a formação de leitores é sim um processo dialógico de ensino aprendizagem, para o que também se necessita da predisposição e do domínio de ferramentas teórico-pedagógicas por parte dos professores, como atestam Silva e Zilberman:

O critério de suficiência somente poderá ser atendido quando e se os professores assumirem, como sujeitos, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura. Mais especificamente, quando encararem o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler. (...) É essa inserção crítica dos professores na história da produção de leitura e de leitores que garante a possibilidade de movimento entre teoria e prática. (Silva e Zilberman, 1995, grifos dos autores).

Considerando-se o panorama de desigualdade social presente na região, ainda de acordo com a teoria de Silva e Zilberman (1995), a leitura (ou o não acesso a leitura) pode se apresentar como instrumento de controle empregado sistematicamente pelos setores dominantes; por outro lado, o acesso a leitura de diversas linguagens (oral, escrita, audiovisual), como ferramenta propícia ao posicionamento crítico do indivíduo, pode possibilitar a formação de um leitor crítico e consciente para uma reflexão sócio-cultural em face de sua própria realidade, o que vem a ser a abertura do caminho para as mudanças.

Com vista a atingir esse objetivo maior de formar leitores, pretendemos nos utilizar de uma metodologia de leitura assim teorizada:

A metodologia de leitura decorre do trabalho com o texto, considerando, em primeiro lugar, seus diferentes gêneros, pois ele pode abrigar formas variadas de expressão; depois, a adequação ao leitor, dependente, de um lado, da inteligibilidade do material e, de outro, da predisponibilidade do sujeito. O trabalho com o texto se destina ao desvelamento desse em suas multiplicidades de possibilidades, e não à sua descrição pura e simples. (SILVA; ZILBERMAN, 1995)

Ainda, para que se venha a ter sucesso no ensino de leitura, é preciso considerar alguns elementos que Kleiman (2002) indicava como elementares no processo de ensino de leitura: o professor não pode ter uma formação precarizada, apesar dos vieses já conhecidos, principalmente no ensino público; é preciso estabelecer algumas noções prévias sobre o texto, o gênero e o discurso com o qual o aluno manterá contato na leitura; o aluno deve ser encorajado a interagir, a dialogar com o texto, inclusive testando sua própria leitura compreensiva durante o processo; o professor deve conscientizar os alunos de que as escolhas linguísticas do autor não ocorrem ao acaso, mas são estratégias de construção discursiva que pressupõem uma intencionalidade subjacente; e é preciso avaliar no processo escolar se o aluno está desenvolvendo suas habilidades leitoras, determinando previamente o que se quer avaliar, a partir de onde se quer chegar.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o da aceitação das variedades linguísticas longe de preconceitos e preconcebidos. Numa perspectiva dialógica e interacional, “o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados” para que o aluno possa chegar à compreensão textual (KLEIMAN, 2000). Além disso, no processo da recepção e produção de texto, há que se possibilitar que o aluno-leitor reconheça e domine, na medida de suas possibilidades, a variante padrão (tida como a de prestígio), mas que perceba a existência de tantas outras variantes, entre as quais a dele, como possíveis e válidas nos processos discursivos. Isso afasta a possibilidade de os professores incorrerem no preconceito linguístico, o que certamente já tem sido causa de evasão e exclusão escolar. Sobre esse aspecto, assim teorizou Faraco:

Mais grave é o conflito de valores, as variedades são consideradas erradas pelos padrões normativos hegemônicos (...) o que tem sido, embora pouco estudado, uma das causas de exclusão, porque se alia, nas representações da escola, a depreciação da linguagem com a da depreciação das capacidades intelectuais de seus falantes. E quando o lado mais poderoso do ambiente escolar acha o outro incapaz, percebe-se que ele acaba por transformá-lo em incapaz, abrindo o rombo da repetência e da exclusão. (KLEIMAN, 1997).

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi direcionada para os 9º anos do ensino fundamental da Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro, Ipangaçu/RN. Usando métodos e materiais de pesquisa e coleta de dados do INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional- É possível revelar os níveis de alfabetismo funcional, será realizado um levantamento inicial para avaliação e diagnóstico de cada aluno, são em média 65 alunos com idades entre 13 e 19 anos, cada aluno será classificado de acordo com o grau em que se depara no índice após ser realizado o levantamento.

Tabela 01: Inaf / BRASIL – INDICADOR DE ALFABETISMO

	Analfabetos	Rudimentar	Básico	Pleno	Faixa etária até 15 anos	Acima de 15 anos
Meninos	-	-	-	-	-	-
Meninas	-	-	-	-	-	-

De acordo com a postura dos proponentes do presente trabalho contempla encontros em que haja a socialização dos professores da rede estadual em concordância as metas propostas. O segundo passo é pesquisar os aspectos históricos e sociais que influenciam no ensino/aprendizagem de leitura e no desenvolvimento pessoal de alunos e professores da escola pesquisada, depois de algumas análises devemos apresentar a tais alunos métodos de construção de significado (cognição e texto), enquanto trabalha-se com os professores métodos de construção de conceitos no que diz respeito à leitura, Assim, os objetivos gerais contemplam a reflexão e o diálogo sobre e a criação de atividades relevantes que propiciem aos professores, a partir da vivência do auto-questionamento, da mudança de postura pelo exercício situado da leitura e da produção textual, como práticas sociais, para um trabalho diferenciado na sala de aula, não só na matéria de Língua Portuguesa.

Os encontros terão formatos diferenciados, alternando-se entre debates, oficinas de trabalho, propostas de desenvolvimento de projetos, elaboração de material didático, elaboração de textos. Na realização desses objetivos serão enfocados, os seguintes temas:

3.1 Relações interpessoais:

Relação professor x aluno com ênfase no exercício da prática dialógica (saber falar, saber ouvir, saber conviver com o diferente); significado do papel mediador do professor em uma sala de aula dialógica; metacognição como alavanca para auto-administração e autonomia na gestão da inserção social; ampliação das competências dos alunos no uso da língua como instrumento social a partir do que eles já possuem.

3.2 Procedimentos metodológicos:

Aplicação do material disponível nas escolas; produção de materiais específicos para uso em sala de aula; debate sobre práticas inovadoras de ensino que sejam situadas; avaliação da aprendizagem no contexto dialógico.

4. CONCLUSÃO

A leitura exerce um papel fundamental na formação de cada cidadão, bem como de um povo e na direção de uma pedagogia da leitura, pretende-se evidenciar que, ao suprir as deficiências educacionais dos alunos, podemos tornar esse leitor competente para compreender e dialogar com os sentidos dos textos e, conseqüentemente, capaz de refletir sobre sua própria realidade circundante.

Para que isso aconteça é preciso um primeiro passo, onde há o dever pessoal do despertar para o compromisso social, realizar essa ideia de forma prática é de fato tecer o saber adquirido visando uma libertação de um todo que se encontra em deficiência, foi neste intuito que esta proposta está sendo lançada para que tenha mais do que impacto, tenha ação real e adoção da idéia pelos demais transformadores da educação, mas sabendo que o método está na dependência de quem o aplica. Não bastam somente boas intenções. São necessárias ações congruentes ao desígnio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARANHA, Maia Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. 2ª. Ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARAÚJO, Francisca Elitânia. **Concepções, aspectos cognitivos e ensino de leitura: análise da prática docente no ensino fundamental**. Guamaré: UERN, 2011. p. 1-32

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz?** 51ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 106

_____. **Os gêneros do discurso**. In.: Estética da criação verbal. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.44

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escola e modernidade**. In.: GHIRARDELLI JR, Paulo. Infância, escola e modernidade. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

FERREIRO, Emília e PALACCIO, Margarida Gomes (coordenadoras). **Os processos de leitura e escrita**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da Leitura**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angêla. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3ª. Ed. Campinas, São Paulo:

Pontes, 2002. , p. 26. 58.112-115,

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7ª. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

LEFFA, Vilson J. **Ensaio: Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.

MASAGÃO, Vera. **Índice Nacional de Alfabetismo Funcional, divulgado pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro**. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por Acesso set. de 2011.

MEC. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. 1997. , p.-12

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Pedagogia da leitura: movimento e história**. In.: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995. , p. 111-115

SOLÉ, ISABEL. ESTRATÉGIAS DE LEITURA. TRAD. CLÁUDIA SCHILLING – 6ª ED. – PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998.

BLOGS E BLOGS EDUCACIONAIS: SONDAÇÃO SOBRE O USO ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Fabricio Paiva Mota¹; Duí Barroso Lima Farias¹ e Miguel Afonso Linhares¹

¹Instituto Federal de Roraima – *Campus Boa Vista*

fabricio@ifrr.edu.br – duifarias@ifrr.edu.br – afonsolinhaires@hotmail.com

RESUMO

O uso das novas tecnologias em sala de aula, incluindo na aprendizagem de língua estrangeira está se tornando cada vez mais frequente. As pesquisas já mostram investigações com o uso de emails, *chats*, *blogs*, hipertextos, orkut na sala de aula de língua estrangeira especialmente para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos. No entanto, há ainda carência de estudos a cerca dos *blogs* e dos *blogs* educacionais em língua estrangeira como um gênero digital. Este trabalho tem por objetivo investigar hábitos de alunos no acesso aos *blogs* educacionais. Para alcançar esses objetivos, a metodologia usada se caracteriza como exploratória-descritiva, cujos dados coletados consistem das respostas levantadas com a aplicação de um questionário com alunos do ensino médio de uma escola particular de Fortaleza-CE. Os resultados do questionário aplicado aos alunos revelaram que apesar de o *blog* ser um recurso da Internet familiar a usuários, a maioria dos alunos não acessa *blogs* educacionais para se informar, ampliar conhecimentos e interagir com o professor.

Palavras-chave: *blogs*, *blogs* educacionais, gêneros digitais

1. INTRODUÇÃO

Blogs são definidos na literatura como “diários virtuais públicos” ou “diários da Internet”, cujas mensagens são publicadas na ordem cronológica inversa, diária ou regularmente, apresentando *links* e deixando espaço para comentários. Partindo para o ambiente virtual, sabemos que os primeiros *blogs* eram preferencialmente pessoais, uma espécie de diário virtual. No início do século XX, houve uma proliferação de *blogs* jornalísticos, visando informar usuários sobre acontecimentos sejam regionais ou mundiais em tempo real. No entanto, na educação, professores de diversas áreas do conhecimento passaram a utilizar o *blog* voltado para o ensino, especialmente professores de línguas, para o desenvolvimento de habilidade escrita. Com isso, o docente possui mais uma ferramenta pedagógica, complementando suas aulas presenciais.

O objetivo geral deste estudo é conhecer os hábitos e as percepções dos alunos com relação aos *blogs*. Para o estudo do tema proposto foi realizada uma análise qualitativa e quantitativa dos dados. A pesquisa foi baseada no levantamento e tabulação dos dados oriundos dos *blogs* educacionais de língua espanhola. Também foram aplicados questionários a alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Fortaleza/CE.

O presente trabalho está dividido em três seções. Na primeira discorreremos sobre blogs e blogs educacionais. Na segunda, discutiremos sobre nossa metodologia, explanando sobre o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos e o instrumento de coleta. Dando continuidade, temos a análise dos dados e, por fim, as considerações finais, onde retomaremos os objetivos da pesquisa.

2. BLOGS E BLOGS EDUCACIONAIS

Jorn Barger teria sido o primeiro usuário de um *blog*, concebido como espaço para descrever sites pessoais atualizados com comentários e *links*. Os *weblogs*, junção de *web* (rede de computadores) e *log* (diário de bordo de navegadores) surgiram como forma de disponibilizar na rede textos de forma gratuita. O usuário não precisaria ter grande conhecimento em informática para utilizá-lo ou atualizá-lo. Além disso, é uma ferramenta gratuita. Para Miller (2009, p. 72), “esses primeiros *blogs* possuíam três características: eram cronologicamente organizados, continham *links* para sites de interesse na Internet e ofereciam comentários acerca dos *links*”.

Como podemos observar através dos dados anteriores, os *blogs* se proliferaram no final do século XX e início do XXI. A popularização se deu, sobretudo, com a utilização do *software* Blogger em 1999. Nesta versão, o blogueiro, autor do *blog*, além de indicar *links* preferidos, pode inserir imagens e/ou vídeos. Miller (2009, p. 76) complementa que

todos os *blogs* contem entradas datadas, começando pela mais recente, e a maioria inclui *links* externos. Os *blogs* são compostos por “postagens” (*posts*), que incluem uma data, um registro do horário e um *permalink*, e frequentemente incluem também um *link* para comentários e para o nome do autor, especialmente se múltiplos autores contribuem para o *blog*.

Os *blogs* são considerados diários virtuais. Enquanto que o diário pessoal ou íntimo impresso era guardado em segredo, visto que continham dados sigilosos sobre seu dono, no *blog* pessoal essa não é uma preocupação. Segundo Komesu (2004, p. 113), o *blog* é visto como um espaço onde o escrevente pode expressar o que quiser através da escrita, selecionando imagens e sons que fazem

parte de todo o texto publicado na Internet. O *blog* é uma ferramenta que possibilita ao escrevente atualizar de maneira rápida seus textos, gerir os textos escritos e interagir com o leitor.

Ormundo (2005, p. 69) ressalta que dentro do universo de práticas discursivas na Internet, emergem os *blogs* com seu sistema padronizado de publicação. A autora reforça as características dos *blogs* já apresentadas anteriormente, tais como textos narrativos ordenados de maneira cronológica, textos atualizados de forma rápida e não há necessidade de conhecimento prévio para formatá-lo e criá-lo.

Para a autora, a temática das narrativas dos *blogs* é bastante diversificada e perpassa dos fatos cotidianos a relatos íntimos. Diferentemente do seu correlato em papel, o diário pessoal, o *blog* busca compartilhar experiências pessoais (ORMUNDO, 2005, p. 70). Em um primeiro momento eram utilizados apenas como relatos pessoais e hoje são usados, sobretudo, no jornalismo e na educação com diferentes funções.

Em crescente expansão, observamos a utilização de *blogs* na educação, os *blogs* educacionais. Estes possibilitam vantagens no âmbito educacional tais como discussão de livros, exposição de ideias, debates sobre notícias cotidianas, criação de projetos, dentro uma série de outras atividades em que o professor poderia explorar o *blog* de forma pedagógica. Com isso, o docente, de língua materna e/ou estrangeira, possui mais uma ferramenta pedagógica, complementando suas aulas presenciais.

Franco (2005) analisou as formas de interação linguísticas-cognitivas de alunos do ensino fundamental em um *blog*, criado pela própria autora, cujo objetivo era a construção de textos narrativos de forma colaborativa. Um dos conceitos-chave em que a autora se fundamentou foi o da interação na perspectiva de Vygotsky. Para a autora, a interação é função mediadora no desenvolvimento cognitivo.

Para atingir os propósitos de sua pesquisa, Franco (2005, p. 6) selecionou uma história do *blog* “Historinhas¹”, de onde analisou 167 comentários de alunos, relativos ao desenvolvimento da história, “A Fada Desempregada”. Os critérios utilizados pela autora foram as estratégias linguísticas-cognitivas encontradas nos comentários e que demonstraram a complementação, a correção, a ênfase, a exemplificação, a justificativa, a paráfrase, a repetição e o resumo.

Os resultados apontados por Franco (2005) demonstraram que a complementação ao texto foi a estratégia mais utilizada pelos alunos, seguido pelo resumo do texto. A justificativa, a ênfase, a paráfrase, a repetição, a exemplificação e a correção apareceram em menor proporção. Isso levou a autora a concluir que os comentários dos participantes do *blog* educacional analisado foram contextualizados conforme os capítulos/*posts*.

Por outro lado, o trabalho de Sousa; Soares (2007) teve como objetivo refletir sobre as formas de interação no *blog*. Embora só mostrem resultados parciais, as autoras apresentaram conceitos de base sobre o interacionismo sócio-discursivo, cuja noção de gênero foi compreendida a partir de autores como Bronckart, Schneuwly e Dolz. No entanto, elas adotaram a concepção de gênero de texto de Machado (2005), compreendido como inserido em um contexto integrado entre as áreas da psicologia da linguagem e da didática das línguas.

A pesquisa de Sousa; Soares (2007) foi realizada com professores de língua portuguesa do ensino fundamental. O trabalho foi baseado na pesquisa-ação. Para tanto, as autoras realizaram as etapas a seguir: a fase exploratória se constituiu em mostrar aos professores o trabalho com o gênero *blog* como objeto de ensino, bem como fazer um diagnóstico acerca do conhecimento dos docentes sobre *blogs*. Na realização de seminários desenvolvidos pelos próprios professores, foram apresentados

¹ <http://fatimafrancohistorinhas.weblogger.terra.com.br>

o quadro teórico da investigação e as leituras a serem feitas. A elaboração de um projeto participativo de ação e realização do mesmo e divulgação externa dos resultados não foram contemplados neste trabalho, pois os dados ainda não haviam sido obtidos.

Corroborando pesquisas anteriores, Boeira; Soares; Ramos (2009, p. 160, 161), consideram que os *blogs*

podem ser muito mais que ambientes onde são publicadas informações (textos, vídeos, imagens), comentários e indicações de *links*. Podem ser considerados um ambiente de aprendizagem, se planejados com esta intenção, desde que sejam explorados suas possibilidades de comunicação e interação, promovendo debates, convidando seus leitores para criarem e compartilharem suas ideias e informações de forma colaborativa, valorizando assim o diálogo, a liberdade de expressão, a responsabilidade e a autonomia. Por apresentar também estas características, o *blog* torna-se uma importante ferramenta que pode ser explorada potencialmente na área educacional.

Na próxima seção, trataremos da metodologia da pesquisa.

3. METODOLOGIA

A pesquisa tem cunho exploratório-descritivo, pois observa, registra, analisa e correlaciona fatos sem manipulá-los. Para Cervo; Bervian; Silva (2007, p. 62)

os estudos descritivos, assim como os exploratórios, favorecem, na pesquisa mais ampla e completa, as tarefas da formulação clara do problema e da hipótese como tentativa de solução. Comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam a identificar as representações sociais e perfil de indivíduos e grupos, como também os que visam a identificar estruturas, formas, funções e conteúdos.

A escolha por uma investigação de caráter qualitativo justifica-se, dentre outros fatores, pela obtenção e análise dos dados descritivos através do contato direto e interativo entre pesquisador e o objeto de estudo.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram alunos das turmas do 2º ano do Ensino Médio em 2008 e 2009 de uma escola particular na cidade de Fortaleza/CE e também do pesquisador realizador deste trabalho. Os participantes tinham entre 14 e 17 anos.

Antes de aplicar os questionários em sala de aula, pedimos permissão da coordenação do setor de línguas estrangeiras da escola bem como dos alunos para utilizar os dados em futuros trabalhos acadêmicos. Também foi dito que respondessem sincera e adequadamente as perguntas. A identificação foi facultativa.

O questionário foi aplicado em sala de aula pelo próprio pesquisador em dois períodos. No primeiro, em fevereiro de 2008 a 156 estudantes. No segundo, em fevereiro de 2009, a 121. O questionário tinha como objetivos: traçar um perfil do aluno de língua espanhola; sondar quais os hábitos desse aluno no que diz respeito ao uso da Internet e de *blogs* e saber o grau de conhecimento do idioma espanhol por parte desse aluno.

Ainda sobre o instrumentos destacamos que o mesmo continha 21 questões, das quais 9 eram dicotômicas do tipo sim/não; 2, de múltipla escolha e 10, abertas. A partir deste instrumento identificamos quais eram os hábitos dos sujeitos com relação ao uso da Internet, bem como perguntas sobre *blogs* pessoais e *blogs* educacionais. Uma parte das questões também se destinou a conhecer mais sobre a experiência do aluno com relação à língua espanhola. No entanto, para fins desta pesquisa somente foram consideradas as perguntas de 5 a 14 do questionário, pois se referem à temática de *blogs* e *blogs* educacionais.

Na próxima seção, discutiremos a análise dos dados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

O crescente uso de *blogs* educacionais nos motivou a fazer pesquisas sobre a temática com estudantes. Os primeiros dados foram coletados com a participação de 156 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Fortaleza no ano de 2008.

Neste ano, 123 estudantes (78,84%) não possuíam *blogs* pessoais. Quatro (2,56%) alunos não responderam. Dos 29 (18,58%) restantes, resumimos os motivos pelos quais possuem *blog* no Gráfico 1.

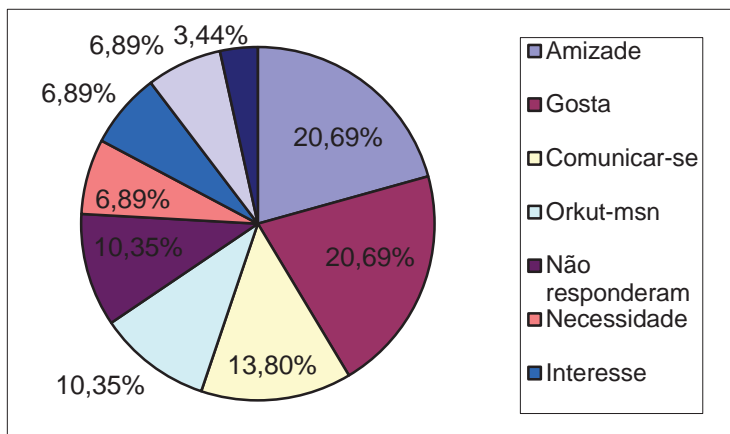


Gráfico 1: Por que possui *blog* em 2008

A partir dos dados percebemos a variedade de propósitos expostos pelos sujeitos. O interesse pela amizade através dos *blogs*, bem como o sentimento de gostar e comunicar-se pode ser reflexo da faixa etária (entre 14 e 17 anos) da amostra.

Dos sujeitos investigados, 110 (70,51%) alunos não acessavam *blogs* pessoais. Nove (5,76%) estudantes não responderam. Dos 37 (23,71%) que acessavam, sintetizamos os interesses em tê-lo no Gráfico 2.

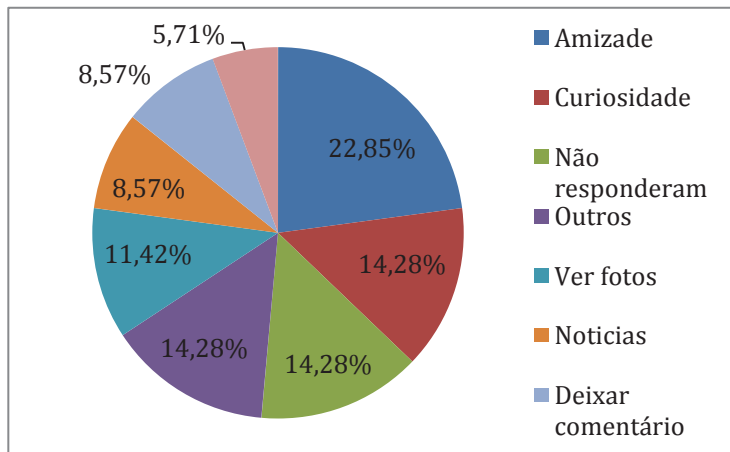


Gráfico 2: Interesse em possuir *blog* em 2008

Se compararmos os motivos pelos quais os alunos acessam *blogs* com os que possuem, podemos perceber que o interesse pela amizade e orkut e atualizar-se (outros) são propósitos em comum.

Da amostra, 127 (81,41%) estudantes não faziam comentários em *blogs* e 11 (7,05%) não responderam. Dos 18 (11,53%) que deixam comentários, sintetizamos os motivos no Gráfico 3.

Gráfico 3: Motivo para deixar comentário em 2008

Mais uma vez observamos que a amizade (50%) é estímulo para usar o *blog*, seguida pelos comentários (27,77%). Sabemos que a fase da adolescência é marcada por vínculos afetivos. Razão pela qual acreditamos ser este um fator importante para deixar comentários em *blogs*.

Sobre *blogs* educacionais apenas 26 alunos (16,66%) disseram acessá-los. Destes, os alunos costumam acessar os *blogs* da própria escola, de ciências (biologia, química), de ciências humanas (história, geografia), de ciências exatas (matemática, www.somamatematica.com.br), de língua estrangeira e de cultura ou pesquisam no www.google.com.br e www.wikipedia.com, como também acessam *blogs* indicados por professores. Seis (3,84%) sujeitos não responderam. A seguir, visualizamos os dados do Gráfico 4 que mostra quais *blogs* foram mais acessados pelos alunos em 2008.

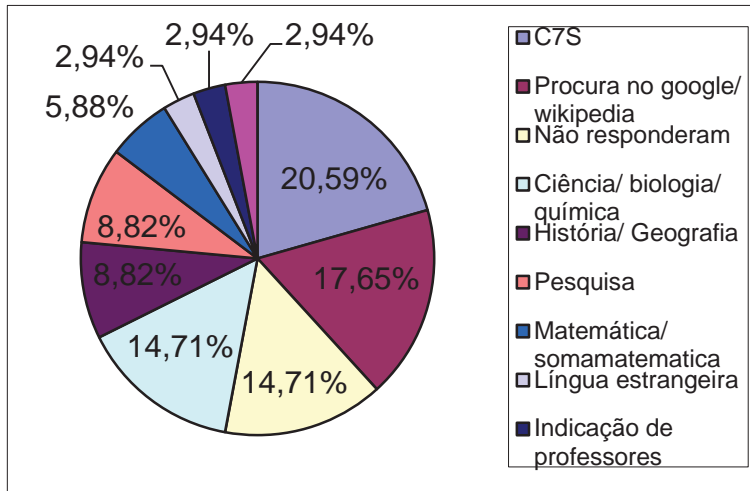


Gráfico 4: *Blogs* educacionais mais acessados pelos alunos em 2008

Um dado significativo é que os alunos buscam no próprio site da escola *blogs* educacionais antes de outras fontes como google/wikipédia. Em outras palavras, o alunado confia nas indicações sugeridas pelo site da instituição.

Quando questionados, na pergunta 14 do instrumento, se deixavam comentários nos *blogs* educacionais, apenas 10 (6,41%) estudantes responderam positivamente, motivados pela curiosidade.

Em 2009, foi realizada a mesma pesquisa com uma amostra de 121 estudantes também do 2º ano do Ensino Médio. Desses, 93 (76,85%) não possuem *blog* pessoal. Um aluno (0,82%) não respondeu. Dos 27 (22,31%) restantes, resumimos os motivos pelos quais possuíam *blog* como mostra o Gráfico 5.

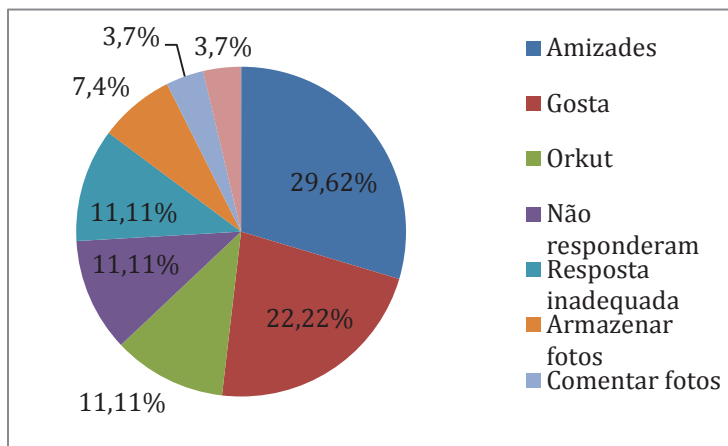


Gráfico 5: Por que possui *blog* em 2009

Os dados obtidos em 2009 corroboram parcialmente os de 2008. Assim a amizade (29,62%), bem como o sentimento de gostar (22,22%) é um fator importante para possuir um *blog* pessoal. Um dado novo é a inclusão do orkut (11,11%). Em recente reformulação, o site de relacionamento

disponibilizou aos usuários criar álbuns de fotos. Assim, os jovens não precisariam mais de um *blog* para hospedar e divulgar suas fotos.

Da amostra de 121 alunos, 75 (61,98%) não acessavam *blogs* pessoais. Quatro (3,3%) não responderam. Dos 42 (34,71%) que acessavam, resumimos os interesses em tê-lo no Gráfico 6:

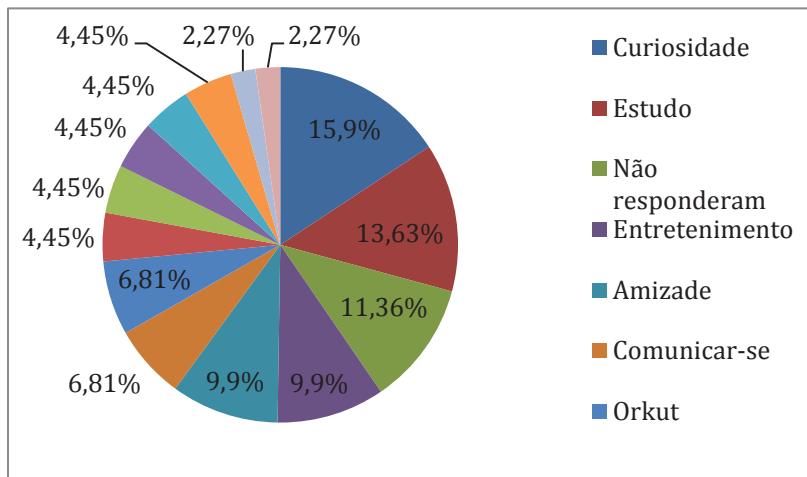


Gráfico 6: Interesse em possuir *blog* em 2009

Se compararmos os resultados obtidos com os de 2008, percebemos que os interesses em possuir um *blog* pessoal são mais diversificados. Destacamos a curiosidade (15,9%), pois é item comum ao lado de ver comentários (4,45%) em ambas as sondagens. Os demais interesses, salvo os que não responderam e a resposta inadequada², estão relacionados às práticas sociais dos jovens da atualidade.

Da amostra, 86 (71,07%) estudantes não faziam comentários em *blogs* pessoais e 6 (4,95%) não responderam. Dos 29 (23,96%) que deixavam comentários, sintetizamos os motivos no Gráfico 7.

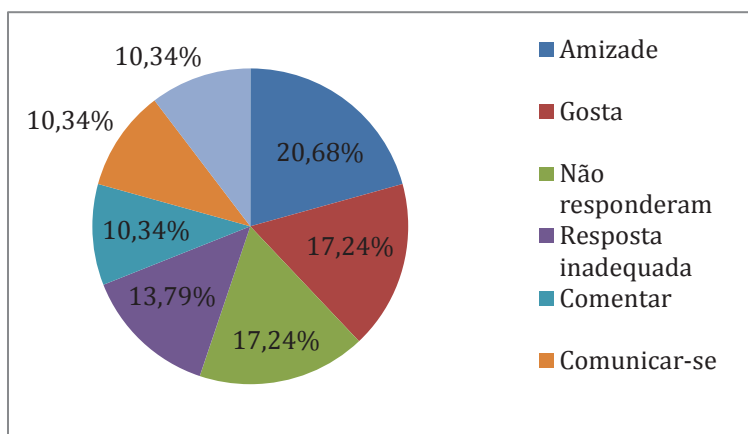


Gráfico 7: Motivo para deixar comentário em 2009

² As respostas dadas pelos alunos não tinham relação com a pergunta.

A partir dos percentuais encontrados, podemos observar que amizade (20,68%) e o sentimento de gostar (17,24%) são apontados como motivos para deixar comentários. Os itens são os mesmos quando questionamos sobre o porquê possuir um *blog*. Os demais itens: comentar, comunicar-se e entretenimento, ambos com 10,34%, revelam o caráter interativo dos *blogs*.

Sobre *blogs* educacionais, 58 (47,93%) estudantes responderam que acessavam. Destes, os alunos costumavam acessar os *blogs* dos professores da escola, os da própria escola e os do portal da escola. Outros alunos buscavam no Google ou em sites específicos, tais como www.blog.educacional.com.br, www.historianet.com, www.marcelogia.com.br. Um informante não respondeu e cinco responderam inadequadamente. A seguir, visualizamos os dados do Gráfico 8.

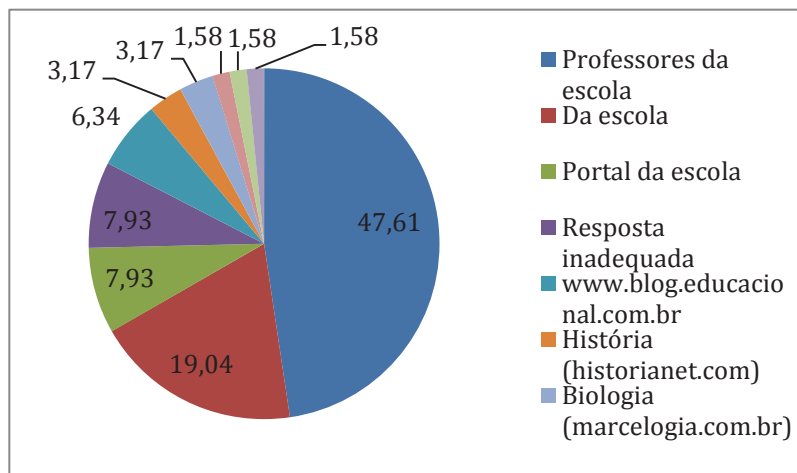


Gráfico 8: *Blogs* educacionais mais acessados pelos alunos em 2009

A partir do Gráfico 8, podemos concluir que os “professores da escola” (47,61%), o “site da escola” (19,04%) e o “portal da escola” (7,93%) desempenham um papel importante no momento em que o jovem busca um *blog* educacional para interagir e ampliar conhecimento na aula de língua espanhola.

Quando questionados se deixavam comentários nos *blogs* educacionais (pergunta 14), apenas 8 (6,61%) estudantes responderam positivamente. Os interesses foram bastante diversificados, tais como pedir conteúdo, elogiar, perguntar e pelo sentimento de gostar de comentar. Dois sujeitos responderam inadequadamente.

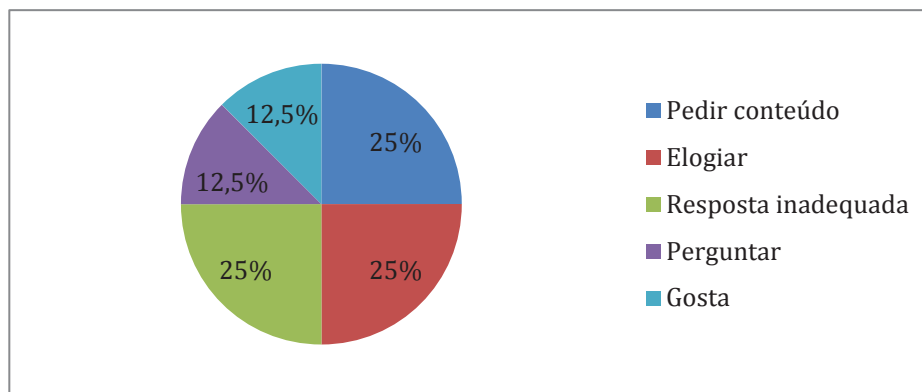


Gráfico 9: Interesse em deixar comentários em *blogs* educacionais em 2009

Os dados visualizados no Gráfico 9 nos revelam que os sujeitos tanto pedem conteúdo (25%) para os blogueiros como elogiam (25%) os mesmos. Por ser um *blog* educacional o aluno gostaria de aprofundar conteúdos ou esclarecer dúvidas.

No que diz respeito aos alunos e os *blogs* educacionais observamos que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa não costuma acessá-los e quando acessam, buscam os *blogs* da própria escola ou pesquisam no google. A maioria dos participantes também não costuma deixar comentários e quando os deixam são estimulados pela curiosidade, pedem conteúdos e elogiam o *blog*/blogueiro.

Por fim, na próxima seção, concluiremos nossa investigação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado na introdução deste artigo, o objetivo deste estudo foi investigar hábitos de alunos no acesso aos *blogs* educacionais. Para alcançar esse propósito, foram aplicados questionários a jovens do Ensino Médio, objetivando conhecer a relação entre jovens e *blogs* educacionais.

Podemos concluir que a maioria dos alunos não possui *blogs* pessoais. No entanto, quando possuem são motivados pela amizade, porque gostam, por causa do orkut e porque querem postar fotos ou escrever. Também constatamos que a maioria dos alunos não acessa *blogs* pessoais. Porém, os interesses para os estudantes que acessam são: a curiosidade, para atualizar-se, o orkut, para ver fotos e ver comentários. Sobre deixar comentários nos *blogs* pessoais, a maioria dos discentes não deixa comentários. Para aqueles que o fazem, são motivados pela amizade com o blogueiro, pelo simples fato de registrar seu comentário e para comunicar-se.

Com relação aos *blogs* educacionais podemos concluir que a maioria dos estudantes não costuma acessá-los. Quando os sujeitos acessam, procuram *blogs* educacionais da própria escola, pesquisam no google e estão relacionados às disciplinas de biologia e de história. A maioria dos sujeitos também não costuma deixar comentários e quando os deixam são estimulados pela curiosidade, pedem conteúdos e elogiam o *blog*/blogueiro.

REFERÊNCIAS

BOEIRA, Adriana Ferreira; SOARES, Eliana Maria do Sacramento; RAMOS, Flávia Brocchetto. *Blogs* educativos: aprendizagem, comunicação e linguagem. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 56, p. 157-183, jan.-jun., 2009. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>> Acesso em 16 jul 2010.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 50 – 53; 61 – 63.

FRANCO, Maria de Fátima. [Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa](#). In: XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2005. In: **XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, Juiz de Fora, MG, Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Ciência da Computação, 2005. Disponível em: <http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/edu3375_2006_01/blogeducacionaisbie2005.pdf> Acesso em: 16 jul. 2010

KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet*. In: MARCUSCHI, Luis e XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 110 – 119.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: **Estudos sobre Gênero textual, Agência e Tecnologia**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (trad. e org.). Recife: Universitária da UFPE, 2009. p. 61 – 92.

MOTA, Fabricio Paiva. *Blogs educacionais de língua espanhola: uma análise de gênero multimodal*. 2011. 78p. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras). Fortaleza: Faculdade 7 de Setembro, 2011.

ORMUNDO, Joana. Comunicação mediada pelo computador: *blog* – gênero discursivo emergente. IN: **Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília**, vol. 7, p. 67 – 82, 2004/05.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Letramento digital: o ensino/aprendizagem da escrita do *blog* em sala de aula. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, ago. 2007, Universidade do Sul de Santa Catarina, SC. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/125.pdf> acessado em 16.5.2008> Acesso em: 23 de mar. 2009.

CASA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO IFMA: A EXTENSÃO ABRINDO PORTAS PARA NOVOS MUNDOS

C. S. SILVA, A. J. F. FONSECA, A. R. B. ARCANJO, L. A. SILVA e V. S. SOUZA
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Centro Histórico
viltonsoares@ifma.edu.br

RESUMO

O projeto “Casa das Línguas Estrangeiras do IFMA” busca permitir que a comunidade, interna e externa, tenha acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras, bem como qualificar os alunos para o mercado de trabalho, sobretudo aquelas profissões ligadas às artes, ao lazer e ao turismo, e contribuir para a formação continuada dos servidores públicos federais dos IFs. Nesta implantação a língua francesa foi escolhida como prioritária. As atividades tiveram início em Setembro de 2010, com o curso *Français Débutant* (Francês Básico). O campus Centro Histórico possui docentes habilitados para o ensino da língua inglesa e língua espanhola, que devem ser contempladas nas próximas turmas do projeto, além da língua portuguesa, para atender ao público de não-falantes desta língua. O percurso metodológico para a implantação do projeto compreendeu: formação da equipe para elaboração da proposta; apresentação e aprovação pelas instâncias superiores; elaboração e divulgação do edital de seleção para a comunidade interna e externa; seleção dos participantes; e início das aulas. Nos aspectos didático-metodológicos o projeto busca inovar nas abordagens de ensino-aprendizagem, considerando o contexto onde está inserido. Os resultados têm demonstrado o êxito no alcance dos objetivos previstos.

A grande demanda de inscritos, tanto dos discentes e docentes do IFMA como da comunidade, para a primeira turma do projeto fez com que fossem iniciadas duas turmas, totalizando 60 alunos, que estão concluíram o nível *débutant* em julho de 2011. A diversidade dos aspectos didaticometodológicos tem contribuído com o interesse dos alunos em participar assiduamente das atividades.

Palavras-chave Ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Projeto de Extensão, Francês, IFMA.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar do ensino de línguas estrangeiras ser contemplado e regido por leis, há uma enorme parcela social excluída das relações políticas e comerciais por não ter acesso às línguas pelas quais estas relações são expressas. No entanto, o setor de serviços ligados ao lazer/turismo em São Luís (MA) apresenta deficiência no que se refere ao uso das línguas estrangeiras, em especial o francês. Este aspecto ganha mais destaque pelo marco histórico da presença francesa nesta cidade, sua fundação, em 8 de setembro de 1612. Sem preocupar-nos com as polêmicas dos resquícios desta fundação para a sociedade atual, percebe-se um sentimento de “orgulho” nos ludovicenses por este laço com a França.

Há em São Luís, várias escolas de idiomas, inclusive escolas especializadas no ensino da língua francesa. Contudo, os recursos financeiros necessários para seguir um destes cursos, impede que grande parte da população tenha esta oportunidade, sobretudo os muitos guias da cidade que atuam com precários vínculos empregatícios.

Destas observações surgiu o interesse em desenvolver o ensino de línguas estrangeiras por meio da extensão, e também daí, a língua francesa foi escolhida como prioritária. Vale salientar que o objetivo geral é a inserção e/ou reinserção do aluno no mundo do trabalho, valorizando o Ensino de Línguas com objetivos profissionais.

O projeto “Casa das Línguas Estrangeiras do IFMA” nasce com o objetivo de permitir que a comunidade, interna e externa, tenha acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras, bem como qualificar os alunos para o mercado de trabalho, sobretudo aquelas profissões ligadas às artes, ao lazer e ao turismo, e contribuir para a formação continuada dos servidores federais que dentre muitas outras necessidades, precisam das Línguas Estrangeiras para os processos seletivos em nível de Pós-Graduação.

Há também uma enorme preocupação a respeito da consolidação e do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Os levantamentos apontam que muitos educandos chegam ao ensino médio com conhecimento fragmentado das línguas inglesa e espanhola por uma série de razões. Por exemplo: estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais freqüente, o número de alunos por sala de aula, a carga horária da disciplina, a falta de recursos audiovisuais) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra). Daí entendermos a relevância da tomada – ou introdução, para algumas escolas – de um enfoque sobre a comunicação oral no nível médio, buscando consolidar um trabalho que foi priorizado em alguns anos do nível básico ou ensinar e suprir a demanda por essa forma de comunicação.

O Projeto também criou um GT que estuda a implantação em curto prazo de um espaço com oferta de várias línguas, onde o aluno do Ensino Médio do IFMA possa fazer a sua

escolha, cursar a carga horária obrigatória para a Língua Estrangeira e poder comprovar uma competência linguística satisfatória, mais confiantes para a inserção no mercado de trabalho.

Seguindo uma linha do ensino comunicativo, tendo a preocupação de preparar os alunos para a comunicação em Línguas Estrangeiras em contextos significativos, achamos que se deva ter um inventário desses, pois pode haver diferenças segundo as

necessidades/relevâncias regionais. No entanto, sugerimos que sejam oferecidos níveis gradativos de complexidade de interação. Por exemplo, podem-se contemplar desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas, como na nossa região por exemplo.

O contexto histórico-espacial que envolve o Campus Centro Histórico do IFMA¹ também contribuiu no interesse pelo projeto. Este campus, como o nome revela, está localizado em um casarão no Centro Histórico de São Luís, que remete à fundação francesa da cidade, e tem seus cursos, técnicos e superiores, voltados para as áreas das artes, lazer e hospitalidade. A identidade do campus foi contemplada na marca do projeto (figura 01).



Figura 1 – Logomarca do Projeto

2. FUNDAMENTAÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LE), atualmente fundamentado na concepção sociointeracionista de aprendizagem (VIGOTSKY, 1984) prevê, além do desenvolvimento das habilidades necessárias ao aprendiz, como as competências lingüística e textual, também a competência comunicativa e a intercultural. Assim, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação, adequadamente, na língua estrangeira, demonstrando familiaridade com a língua e com as regras sócio-pragmáticas do país da língua-alvo. E o estudo da cultura desse país é realizado em associação com a cultura do país de origem dos estudantes.

Este olhar voltado para as relações culturais é fundamental no ensino de uma língua estrangeira na escola (BEACCO, 2000). Sabe-se que por muito tempo, ao se ensinar uma LE, falava-se da cultura estrangeira como se ela fosse superior à do aprendiz, tinha-se mesmo a impressão de uma imposição da língua e da cultura estrangeira. Não obstante toda essa trajetória de um ensino tradicional da língua estrangeira no Brasil, hoje já é possível se estudar a cultura do outro em aula de LE, como um espaço para trocas interculturais, isto é: deve-se levar o aluno a valorizar a sua cultura por meio da cultura estrangeira, fazendo-o ver a sua própria cultura/ sociedade não como superior ou inferior à do outro mais como semelhante.

¹ O Campus IFMA São Luís – Centro Histórico faz parte da rede Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Maranhão e já nasceu com o propósito de contribuir significativamente para o desenvolvimento da educação, através da arte, das línguas estrangeiras e das mais diversas linguagens, em pleno Centro Histórico da Capital Maranhense.

Nesse ensino, não se pode deixar de considerar que, em qualquer idade, o aprendiz já traz a sua carga cultural, adquirida na família ou em outros ambientes que frequenta (ZARATE, 1986 e VERBUNT, 2005).

Comungamos da definição de língua como um sistema de correspondência sentidoforma, quer seja escrita, falada ou ainda gestual, ela põe arbitrariamente em relação unidades de sentido, de conceitos, com unidades formais. As unidades lingüísticas são do nível fonético ao nível sintático, combinadas entre elas por um consenso implícito, a fim de autorizar uma comunicação inteligível entre grupos culturais (COMBLAIN & RONDAL, 2001).

Sabemos ainda que as línguas não são faladas identicamente por todos os locutores, sendo percebidas variações fonéticas, semânticas, e/ou sintáticas, segundo as origens geográfica, social ou ainda étnica. Em Língua Estrangeira, não é diferente. Na Casa das Línguas Estrangeiras, há uma grande preocupação de desmistificar países e regiões silenciadas por razões diversas, desvelando regiões até então pouco conhecidas, como a Guadalupe e a Martinica que estiveram representados por nativos destas ilhas nos ciclos de palestras promovido pelo projeto. O ensino da Língua Francesa leva em consideração os países francófonos dos cinco continentes, trazendo à tona as proximidades culturais com regiões francófonas vizinhas no Caribe Francês e nos países africanos de língua francesa.

Estes marcos teóricos são norteadores para a definição dos aspectos didáticometodológicos do projeto Casa das Línguas Estrangeiras. O contexto espacial no qual o projeto se desenvolve, que favorece o contato entre os discentes do turismo e os turistas estrangeiros tem papel importante, como será apresentado.

O percurso metodológico para a implantação do projeto compreendeu, resumidamente: formação da equipe para elaboração da proposta; apresentação e aprovação pelas instâncias superiores; elaboração e divulgação do edital de seleção para a comunidade interna e externa; seleção dos participantes; e início das aulas.

As abordagens e resultados com desenvolvimento das atividades serão melhor detalhadas a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A grande demanda de inscritos para a seleção (que constou de uma prova de conhecimentos gerais e de língua portuguesa) surpreendeu positivamente a coordenação do projeto. Foram 408 pessoas inscritas, para 30 vagas. Estas vagas contemplariam obrigatoriamente discentes e servidores do IFMA e a comunidade em geral. Diante disso, decidimos criar uma turma extra, totalizando 60 alunos em duas turmas, que concluíram o nível *Débutant* (A1) em julho de 2011. A evasão foi de aproximadamente 15% nas duas turmas. (IFMA, 2010a)

Na seleção 2011.2, regida por novo edital, oferecemos 1 turma de *Intermédiaire* (A2) e 2 turmas e *Débutants* (A1), com previsão de início com a aula Magna a ser proferida no próximo dia 15 de outubro de 2011 no auditório do Campus IFMA Centro Histórico. O número de candidatos se manteve, 405 e de aprovados 90, mudando definitivamente os ares do campus com as constantes saudações em línguas estrangeiras e promovendo uma enorme

conscientização do quadro de servidores para o aprendizado, sobretudo dos professores e gestores.

A diversidade dos aspectos didático-metodológicos tem contribuído com o interesse dos alunos em participar assiduamente das atividades. Esta diversidade pode ser verificada a seguir, na descrição de alguns momentos do projeto.

Nas primeiras 40 horas, trabalhamos com uma aula semanal de duas horas e diversas atividades extraclasse. Ao final desta etapa todos os alunos foram capazes de desenvolver atos de fala usando os verbos no presente, informando nacionalidade, profissão, idade, endereço, número de telefone, preferências e vocabulário de família, também capazes de pedir estas informações. Com frequentes visitas de palestrantes estrangeiros no nosso campus, foi possível desenvolver a interculturalidade de maneira transversal nas aulas, respeitando e valorizando a grande diversidade cultural constitutiva dos dois grupos. Inicialmente recebemos o grego Petros Stasinou, Pós-graduado na França, para uma palestra intitulada “A Grécia Contemporânea”, como podemos ver na Figura 2. No mês seguinte, recebemos o iraniano Rouzbhé Zarrine, para uma intervenção intitulada “Irã : Mitos e Verdades”, despertando a atenção de muitos alunos da comunidade acadêmica da capital maranhense. Esta palestra teve tradução simultânea pelo prof. Vilton Soares (Figura 3). E, no encontro seguinte, foi a vez da Martinica, com o Raphaël Michalon, apresentando as semelhanças entre as duas ilhas: Upaon Açú (São Luís) e Martinica, ambas com forte influência caribenha.



Figura 2 - O grego Petros Stasinou
 Fonte: IFMA (2010b)



**Figura 3 – O iraniano Rouzbhé Zarrine,
com tradução simultânea pelo prof^o Vilton Soares**
Fonte: IFMA (2010c)

Para demonstrar estes resultados, os alunos, junto à coordenação e equipe técnica do IFMA, produziram um vídeo de apresentação do projeto.

O segundo momento, de 120 horas, deu continuidade do método de Francês Língua Estrangeira, com destaque para os aspectos culturais. Duas atividades exemplificam esta preocupação de interação com o contexto socioespacial e enriquecimento cultural:

a. Cia *Sens Dessus Dessous* – FRANÇA, no Teatro Arthur Azevedo

Uma aula no Teatro Arthur Azevedo² (principal casa de espetáculos de São Luís) oportunizou o debate sobre os gêneros no teatro e uma atualização do conceito de leitura, sempre com foco na interculturalidade. Os alunos conheceram, todos pela primeira vez, um espetáculo de dança em dois atos, com uma sensibilização anterior para o gênero e um debate posterior em sala sobre o tema da apresentação.

b. Semana do Festival VARILUX de Cinema Francês

Na Semana do Festival VARILUX de Cinema Francês, os alunos foram convidados a assistir a diversos filmes, seguidos pelo debate e uma contextualização cultural. O resultado obtido foi a apresentação de novos gêneros nas linguagens Teatro e Cinema. Os alunos foram avaliados em debates sobre a produção, atuação e contextualização histórica; construindo argumentos a partir de uma leitura crítica dos textos cinematográficos.

Para oportunizar outras aprendizagens aos alunos, foi proposta, pela coordenação do projeto, uma pesquisa junto ao programa PIBIC Júnior 2011 do IFMA. A pesquisa intitulada "*Le français pour l'hospitalité et le tourisme : un Guide de Communication*" (Francês para a

Hospitalidade e o Turismo: elaboração de um Guia de Comunicação Básica), foi contemplada com uma bolsa e o apoio institucional do IFMA. A equipe é formada por uma bolsista e 05 voluntários. Com esta pesquisa e os seus resultados, espera-se consolidar o vínculo das ações de ensino, pesquisa e extensão por meio do aprendizado de uma língua estrangeira, além do alcance dos demais objetivos da pesquisa.

4. CONCLUSÃO

Os resultados do projeto “Casa das Línguas Estrangeiras do IFMA” vêm demonstrando o êxito no alcance dos objetivos previstos. O interesse da comunidade em conhecer o projeto, o envolvimento nas atividades e o aprendizado satisfatório da língua francesa pela maioria dos alunos, confirmam este êxito.

A Polícia Militar do Maranhão, através do responsável pelo Batalhão do Turismo, está em avançado processo para iniciar aulas de Línguas Estrangeiras para os policiais, visando a qualificação dos mesmos no atendimento ao turista. O início das aulas está previsto para o primeiro semestre de 2012.

O apoio do IFMA na implantação do projeto foi fundamental para a criação das condições necessárias ao seu desenvolvimento. Com os resultados alcançados até aqui, professores de línguas estrangeiras – inglês e francês - de outros campi do IFMA (Barreirinhas, Zé Doca e Alcântara), sinalizaram o interesse de estender as ações do projeto para estas cidades. A equipe já está trabalhando neste sentido, inclusive com vistas ao projeto de Mobilidade Acadêmica com o Cégep do Québec e já assinado pelo IFMA. A Assessora Internacional do IFMA já esteve no Canadá dando início aos trabalhos de mobilidade.

O Campus IFMA Centro Histórico se prepara para participar das comemorações dos 400 anos de São Luís, no ano de 2012. Neste contexto, a fundação francesa da cidade será bastante lembrada. Acreditamos que para os participantes do projeto, estes laços com a história do Maranhão e com o povo e a cultura francesa estarão cada vez mais fortes.

REFERÊNCIAS

BEACCO, J. C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette, 2000.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. *L’intercultural : Découverte de soi-même et de l’autre*. João Pessoa : Ideia, 2007.

COMBLAIN, Annick & RONDAL, Jean Adolphe. *Apprendre les langues : Où, Quand et Comment?* Sprimont (Bélgica) : Mardaga, 2001.

IFMA (2010a). Disponível em <<http://www.ifma.edu.br/index.php/departamentos/1872-campus-centro-historico-iniciacurso-de-francesem-grande-estilo>>, acesso em Outubro de 2010.

IFMA (2010b). Disponível em <<http://www.ifma.edu.br/index.php/departamentos/1003-campus-centro-historico-viaja-pela-greciacontemporanea>>, acesso em Outubro de 2010.

IFMA (2010c). Disponível em <<http://www.ifma.edu.br/index.php/departamentos/1470-ira-e-tema-de-palestra-no-campus-centrohistorico>>, acesso em Outubro de 2010.

VERBUNT, G. *Les obstacles culturels aux apprentissages ou comment faire de l'interculturel appliqué*. ELA (Études de linguistique appliquée). Paris, n. 140, p. 409 – 420, 2005

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1984] 2005

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1986

EDUCAÇÃO E RURALIDADE: A RELAÇÃO DE PODER

S. M. R. Oliveira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Catu*
simone2009oliveira@gmail.com

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise da interação entre os profissionais da extensão rural e o homem do campo em um Treinamento de Mão de Obra, na zona rural de Sítio Novo, município de Catu-BA, destacando itens lexicais, utilizados na comunicação entre estes sujeitos, fazendo-se uma co-relação com o processo de educação, no que diz respeito às relações de poder.

Para ilustrar, são apresentados itens lexicais que fizeram parte do diálogo entre os sujeitos investigados, demonstrando o termo técnico e a forma popular que corresponde à fala do agricultor.

A pesquisa vai sugerir uma reflexão quanto à metodologia, às estratégias e à linguagem utilizadas pelos extensionistas nos eventos proporcionados por estes profissionais, objetivando auxiliar no aumento da produção na lavoura.

Palavras-chave: educação, ruralidade, poder

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar uma discussão teórica, embasada em uma pesquisa de campo da autora, através de um treinamento na zona rural do município de Catu, Bahia, objetivando analisar a interação entre o profissional da extensão rural e o agricultor, para subsidiar a comunicação entre estes falantes.

Será descrita a fundamentação teórica, o levantamento e a análise léxico-semântica dos dados, bem como a análise da interação propriamente dita, observando-se como o técnico, aqui, o extensionista, interage diretamente com o homem do campo, objetivando-se verificar se há efetivamente interação entre os sujeitos analisados.

1.1 Discussão Teórica: definições

Inicialmente, de acordo com o critério funcional, uma palavra é uma unidade dotada de uma função, ainda que existam unidades maiores e menores do que a palavra e de acordo com o critério semântico, a palavra é a associação de um determinado sentido e de um determinado conjunto de sons dentro de uma função gramatical.

As palavras têm numerosas classificações, seja em função da categoria sintática, da estrutura interna, da acentuação ou da quantidade de sílabas. As palavras que fazem parte das categorias lexicais também podem combinar entre si para criar novas palavras, através da composição, da derivação e da parassíntese. Ressalta-se o discurso de Souza (2002), referindo-se às afirmações de Bakhtin (1994) de que a palavra tem a característica de ubiquidade social, ou seja, a palavra penetra em todos os domínios sociais e ainda declara que a palavra é um signo neutro em relação a qualquer função ideológica, científica, moral, religiosa. Souza (2002) exemplifica tal questão dizendo que a palavra *trabalho* tem um sentido diferente para um burguês e para um trabalhador; ou seja a palavra na interação deixa de ser neutra e adota o sentido contextual. Bakhtin (1979, p. 41) também afirma que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Esta afirmação traduz a força e o poder das palavras nas relações humanas, tanto sozinhas quanto acompanhadas de várias outras. Pode-se dizer que *as palavras são parceiras*¹o que auxilia na argumentação de que a palavra ajuda a enfatizar e/ou desvalorizar, ou seja, qualificar em todos os sentidos o discurso verbal.

Então, a palavra tem a força de dominação e de poder, considerando-se o contexto em que ela é aplicada. A definição de *ruralidade*, por exemplo, no dicionário de Houaiss (2001), relaciona-se com o que a “qualidade do que é rural; campestre, agrícola”, e fazendo-se uma extensão ao termo *rural*, observa-se que este semanticamente se aproxima do termo *lavrador*. A relação semântica diz respeito à função do homem do campo, aquele que lava a terra com as mãos para produzir e dar a própria sustentabilidade.

Relacionado à questão da produção na lavoura, o agricultor tem que vencer duas situações bem práticas: a produtividade e a aplicação das técnicas, de forma eficiente, para atingir a esta produtividade, às vezes para a própria subsistência, para o consumo familiar e outras vezes, objetivando uma produção em larga escala de forma que possa comercializar para alargar o capital e buscar lucro.

¹ Retirado de um comercial de televisão da organização CARE.

Há uma discussão entre os profissionais da área agrícola, aqueles que trabalham com a extensão rural, como técnicos em agropecuária ou agrônomos, ou mesmo zootecistas, médicos veterinários, que afirmam ser muito difícil apresentarem as técnicas, com a finalidade de aumento de produção, uma vez que há uma resistência grande destes profissionais em aceitar a teoria que não condiz com a experiência e a prática, o que vem corroborado com a afirmação de Faria (1997, s.d.) de que:

As tentativas de orientação técnica para fazendeiros encontram barreiras na tradição, na ignorância, no analfabetismo e, sobretudo, na falta de parâmetros que levem o indivíduo a se situar num patamar tecnológico e, então, aceitar sugestões feitas por profissionais capacitados a solucionar problema (Faria, 1997, s.d.).

Outra questão que precisa ser levada em consideração diz respeito à variação semântica e lexical que provoca dificuldades na interação entre o profissional da extensão rural e o agricultor. Consta-se que as variáveis extralinguísticas interferem no processo de interação entre estes sujeitos.

1.2 Educar e Treinar

A pesquisa, em apreço, foi analisada através de um Treinamento de Mão de Obra ² (TMO), que é uma forma também de educar. A definição de Educação engloba os processos de ensinar e aprender de um grupo ou sociedade. Enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade.

Treinar é educar, o que resulta na apropriação da experiência dos treinados, resgatando aquilo que pode estar interligado entre a teoria e a prática/experiência, nas propriedades particulares, cuja fazer é realizado pelos familiares ou em associações, quando essas atividades são desempenhadas por várias famílias, em função do bem comum.

Segundo Freire (s.d.) *Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!* Sendo assim, estamos educando e nos educando o tempo todo. E a junção de indivíduos, em torno de uma lavoura, é um bem comum, cuja educação/treinamento se processa integral ou mutuamente.

Destaca-se, em meio à discussão atual do livro didático uma definição dada por Luft (2011, 26) sobre Educação: “Educar é ajudar a crescer. A educação se divide em duas grandes salas ligadas por muitas portas. Um das salas se chama formação. A outra informação”. A definição de Luft para educação como formação se aproxima ao tema discutido neste estudo, a de que a formação ajuda o indivíduo a se desenvolver como ser humano.

1.3 A relação de poder na interação verbal

Fazendo-se uma ligeira investigação quanto à significação do termo *interação* nos dicionários gerais da língua, percebe-se que são ações e reações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade. Para implementar este processo, o indivíduo se utiliza da linguagem, que segundo Souza (2002) é de extrema importância social. Observando-se esta afirmação percebe-se a necessidade que o indivíduo tem do uso da linguagem verbal e não verbal. A função da linguagem no processo interacionista é projetar uma determinada informação entre um locutor e um interlocutor, relacionada aos contextos linguístico e não linguístico. O contexto linguístico diz respeito aos elementos sintáticos, semânticos e fonológicos; enquanto que o contexto não linguístico envolve o aspecto geográfico, cultural, social e cognitivo.

² O Treinamento de Mão de Obra tem como objetivo capacitar os produtores em atividades teórico-práticas, geralmente realizadas em dois dias, com um público de quinze a vinte produtores, em que o produtor aprende a fazer, fazendo.

Este processo refere-se ao ato da enunciação em que Benveniste (1989, p. 90) traduzindo Malinowski (1923) enfatiza a relação dos elementos da comunicação e o contexto extra linguístico quando afirma que: “Cada enunciação é um ato que serve o (sic) propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos não como um instrumento de reflexão, mas como um modo de ação”. Já nos tempos imemoriais, a linguagem era percebida como um elemento importante, e porque não dizer fundamental ao convívio humano, e sendo um elemento tão presente no convívio humano, observa-se a estreita relação entre a linguagem, a sociedade e a cultura. Lyons (1982) definiu a cultura como o conhecimento adquirido socialmente e que a linguagem é tanto um fenômeno biológico quanto cultural, apresentando a linguagem, a cultura e a sociedade como interdependentes. Brandão (2002, p. 12) argumentando sobre estes elementos afirma que: “Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais”. Quanto à interação contextualizada, observa-se o que afirma Koch (1997, p. 109): “É preciso pensar a linguagem humana como um lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos.”

Os sujeitos precisam comunicar-se permanentemente para atenderem às suas necessidades. Segundo Berlo (1979), a interação entre os falantes exige uma reciprocidade de papéis, um assumindo o papel do outro. O autor afirma que, quando duas pessoas interagem, põem-se no lugar da outra, procurando perceber o mundo como a outra o percebe, tentando predizer como a outra responderá. O objetivo da interação é a fusão da pessoa e do outro, a total capacidade de antecipar, de predizer e comportar-se de acordo com as necessidades conjuntas da pessoa e do outro.

O falante se apropria da língua como instrumento de comunicação. No processo interacionista, a linguagem é lugar de conflito, assim como de consenso entre os sujeitos. Souza (2002) declara que a existência de elementos partilhados melhora a interação, ou seja, as características semelhantes ou não entre os indivíduos proporcionam estreitamento ou distanciamento linguístico nas relações pessoais. A aproximação ou não dos sujeitos falantes ao longo de todo o processo de comunicação se dá em um maior ou menor grau. Isto se deve ao fato de que quanto maior o equilíbrio de conhecimento, ações e valores entre os indivíduos nas relações sociais, maior o grau de interação entre eles. Marcuschi (1995) apresenta as designações *simetria* e *assimetria* nos discursos, relacionando-as às noções de igualdade e desigualdade respectivamente. Vale ressaltar que mesmo optando por um destes tipos, a interação pode mesclar simetria e assimetria dentro de um mesmo discurso, ou seja, em algum momento o interlocutor pode, por algum motivo, não compreender a mensagem transmitida pelo locutor.

Outro aspecto que deve ser observado no processo interacionista se refere ao *poder*, decorrente da dominação de um falante em relação ao outro. O poder está relacionado ao conhecimento, à função social, à faixa etária, ao gênero e à outros fatores extra linguísticos. Marcuschi (1995, p. 86) define o elemento *poder* afirmando que: “Em primeiro lugar, lembro que as relações de poder entre os indivíduos na vida social não são um fator genético, transmitido com a espécie humana, mas um **fato empírico**, uma realidade, desenvolvida histórica e culturalmente”. A relação de poder pode se instaurar em qualquer relação social, mesmo as mais corriqueiras – pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, técnico/homem do campo, como a que aqui se investiga.

Retomando a questão da comunicação assimétrica, que se refere ao diálogo entre falantes com conhecimentos distintos – especificamente o que está sendo estudado nesta pesquisa – salienta-se a relação de poder nesta interação. Estabelece-se a relação de poder entre os sujeitos, apresentando-se características de dominante e dominado: o dominante – *professor* – na figura do mais forte e mais culto, formulador de opinião; o dominado – *aluno* – como o mais fraco e menos culto. Santos (1999, p.

18), analisando as relações de poder entre falantes advindas das condições socioculturais distintas, diz que:

Em todos esses discursos, o que se observa é a existência sempre de um que sabe mais que o outro, sendo isso expresso claramente nas múltiplas situações em que tais interlocutores se envolvem na sociedade em que estão inseridos. A título de exemplificação, cite-se o caso de dentistas (Coleman & Burton, apud Dijk, 1988a, p.42) que, elaborando seu trabalho dentário, falam, durante esse tempo, perfazendo 71% de participação e o paciente, 26% do tempo que foi destinado a esse tratamento dentário, restando apenas 3% para a atendente, o que prova ser uma relação assimétrica, isto é, o dentista está numa posição privilegiada, que é marcada não apenas por sua formação acadêmica e seu *status*, mas também, muitas vezes, pela idade e classe social e principalmente por motivos técnicos (Santos, 1999, p.18).

Neste caso, apresenta-se a comunicação entre o professor e o aluno, que também exemplifica a relação de poder na interação. O primeiro integra o grupo dos profissionais detentores da informação, como já explicitado, e o segundo se refere ao grupo dos informantes que frequenta a escola, embora não disponha ainda de um vocabulário específico, segundo as expectativas técnicas.

O docente utilizará uma linguagem mais rebuscada e, evidentemente técnica, com o objetivo de embutir em seu aluno termos que esses profissionais precisarão conhecer ao longo do cotidiano do trabalho. No entanto, deverá estar atento, sendo explicitado para esses discentes que, em trabalhos de extensão rural, nos quais o técnico, propriamente dito, precisa expor ao homem do campo conhecimentos específicos da área da zootecnia, a linguagem deverá ser permeada de itens técnicos e não técnicos, a fim de que a comunicação entre eles se processe convergentemente.

1.4 Metodologia

Para levantamento e análise dos dados foi realizado um Treinamento de Mão de Obra (TMO), em que se processou a interação face a face entre o extensionista e o agricultor, cuja análise deteve-se na questão léxico-semântica e na interacionista. O TMO foi condensado em um dia, com a parte teórica e a prática, em que participaram o técnico e o homem do campo. Os dois profissionais da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA) do município conduziram o evento para aproximadamente vinte e cinco informantes, uma quantidade um pouco maior do que geralmente ocorre, uma vez que a pesquisadora tinha como objetivo absorver um número razoável de dados.

O TMO foi realizado em uma propriedade rural no distrito de Sítio Novo, a fim de tornar o momento da recolha dos dados o mais familiar e descontraído possível, bem como minimizar a timidez da platéia e em oposição estimular a participação, estreitando as relações de interação entre os participantes. Foi selecionada a cultura da mandioca por ser de interesse coletivo dos agricultores. Esta fase foi filmada e gravada, para se fazer uma análise mais cuidadosa da explanação dos profissionais, com transcrição integral das falas gravadas durante a realização do TMO.

A análise dos dados dividiu-se em análise léxico-semântica e análise da interação propriamente dita, observando-se como o técnico interage diretamente com o homem do campo, objetivando-se verificar como ocorre a interação entre os sujeitos analisados.

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Observou-se que, para os profissionais da extensão rural é preciso aproveitar o treinamento como um momento de formação, de forma que o instrutor conduza o roteiro planejado, absorvendo resultados benéficos, apresentando a teoria e, imediatamente, a prática daquilo que estava sendo informado, inclusive com ilustrações, ou execução mesmo da atividade. O instrutor deve conceder aos agricultores a oportunidade de demonstrarem o conhecimento e a nomenclatura específica do

cotidiano rural de que dispõem através da experiência na lavoura, objetivando a aproximação entre os informantes. O extensionista, neste momento, se posiciona em transmitir técnicas, ao mesmo tempo, aprender a experiência do homem do campo e absorver a linguagem de forma que passe a utilizar termos linguisticamente “corretos” tecnicamente e termos popularmente enraizados na linguagem do agricultor. Isto posto, constata-se que a interação entre o técnico e o agricultor, às vezes fica condicionada às estratégias adotadas por estes profissionais, uma vez que o uso de variedades linguísticas empregadas pelos técnicos e mesmo a linguagem popular utilizada pelo produtor rural dificulta a comunicação entre estes falantes.

A exemplo, destacam-se alguns itens lexicais presentes no TMO, para ilustrar o distanciamento que se apresenta entre a linguagem técnica, aquela que vem relacionada na primeira coluna e a linguagem do agricultor, que vem correspondendo ao termo técnico:

1. **Adubo orgânico** – *s.m. adubo natural.*
2. **Adubo químico** – *s.m. adubo clínico (var. de químico).*
3. **Aração** – *s.f. afofar; folgar; limpar; misturar; virar o terreno.*
4. **Beneficiamento (do produto)** – *s.m. cuidar; lavar; separar os produtos mais bonitos para vender; tirar as folhas podres; zelar.*
5. **Camalhão** – *s.m. camaleão; cova; proteção; rego; valetinha.*
6. **Cheio** – *adj. Imbacerado.*
7. **Controle de pragas e doenças** – *s.m. colocar remédio.*
8. **Cova** – *s.f. aquele que faz as ruminhas; buraco; .*
9. **Curva de nível** – *s.f. rego; valeta.*
10. **Defensivos agrícolas** – *s.m. fonisuper (var. de folisuper); óleo; querosene; veneno; xarope.*
11. **Destorroar** – *v. afofar, rebater a terra.*
12. **Época do plantio** – *s.f. conjunção (referindo-se às fases da lua); depende da data, da lua; dia de São José; lua nova de abril; mês de março, maio, junho; período de chuva.*
13. **Erosão** – *s. f. brocotó (var. de borocotó); buraco; grotá; minador; valeta; valetão² (var. de valeta).*
14. **Esterco de gado** – *s.m. adubo comum³.*
15. **Esterco de galinha** – *s.m. adubo clínico (var. de químico).*
16. **Feijão macaça** – *s.m. feijão macaçá (var. de macaçá); feijão de moita, feijão de vagem; feijão varjada (relativo à vagem).*
17. **Fungicida** – *s.m. fulidol (var. de folidol); mirex; shell; fornicida (var. de formicida).*
18. **Fungo** – *s.m. tamanjuá⁴.*
19. **Gemas da maniva** – *s.f. birros; olho; troço (leia-se trôço).*
20. **Gradear** – *v. afofar, cortar, misturar, quebrar, recortar, virar a terra; gadanhar; passar a máquina; passar a grade; retirar os torrões.*
21. **Maniva** – *s.f. manaíba; maniba.*
22. **Material orgânico** – *s.m. estrumo (var. de estrume).*
23. **Metragem** – *s.f. braça.*
24. **Olerícola** – *s.f. hortaliça; horticultura; legume; verdura.*
25. **Praga** – *s.f. lagarta; paca; peste; rosquinha; traça.*
26. **Rebrotar** – *v. retonhar⁶.*

³ Segundo o informante a forma *comum* relativa ao esterco de gado, decorre do fato destes animais se alimentarem de capim.

⁴ Esta forma não foi localizada no dicionário.

27. **Sulco** – *s.m. rego; valeta.*
28. **Transplantar** – *v. arrancar; mudança⁶; mudar; tirar, passar de um lugar para outro; replantar.*
29. **Trator** (antigo de pequeno porte) – *s.m. besouro.*
30. **Uréia** – *s.f. d-dez; dez-dez; parece sal.*

A partir da relação dos itens lexicais acima, observa-se que há um distanciamento entre a linguagem adotada entre os falantes. Para que a interação verbal transcorra com maior eficiência no andamento dos projetos agrícolas, seria necessário que estes falantes pudessem estar mais próximos linguisticamente uns dos outros, buscando um entrosamento mútuo. Não é preciso, no entanto, que um anule a sua linguagem, substituindo-a pela do outro, mas que o extensionista, especialmente, esteja familiarizado com a fala de seus interlocutores, inclusive com as formas neológicas, para que seja observado o uso de expressões, mais próximas ao entendimento das pessoas com quem estão dialogando, facilitando este processo de interação.

Verificou-se que o homem da zona rural costuma fazer uma associação semântica, na identificação das formas linguísticas às atividades desenvolvidas no campo, relacionadas semanticamente à maneira como faz, ao formato, ao aspecto, ao tempo, ao período, à cor, conforme exemplo a seguir: *coração*, para o agricultor, é a denominação para a *parte terminal da inflorescência da bananeira*, motivação semântica relacionada ao formato do coração e à forma arredondada da parte roxa da bananeira, que fica pendurada no cacho da banana. Dessa forma, o agricultor não identifica a terminologia técnica, nem compreende integralmente o sentido desta nomenclatura específica. Sendo assim, para o lavrador o *adubo orgânico* é *adubo natural*; *armazenar* é *guardar*; *curva de nível* é *fazer uma valeta*; *cultivar* é *lavar*; *época do plantio* é a *época da chuva, da lua*; *gema da maniva* é *olho*; *rebrotar* é *retonhar*, dentre outros.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo, então, sugere que haja uma reflexão quanto à metodologia, às estratégias e à linguagem utilizadas pelos extensionistas nos eventos proporcionados por estes profissionais. Enfim, o resultado desta investigação, foi concebido para fornecer ao técnico uma relação de termos/linguagem utilizada pelo homem do campo. Sabe-se que às vezes o técnico tem conhecimento do repertório verbal do agricultor, mas não utiliza formas dele oriunda, por considerá-las *incorretas* ou *inadequadas*. Com este trabalho, pretende-se então combater o preconceito linguístico e dar voz aos agricultores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.. 1979. **O marxismo e a filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Land et al. São Paulo: HUCITEC, 182 p.
- BENVENISTE, E., 1902-1976. **Problemas de Linguística Geral II** / Émile Benveniste; Trad. Eduardo Guimarães .../et al./; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989. P. 81-90.
- BERLO, D. K. 1979. **O processo da comunicação**: introdução à teoria e à prática. Tradução de Jorge Arnaldo Fortes; revisão de I. B. Silva. São Paulo: Martins Fontes, p.33-45; 109-131
- BRANDÃO, H. H. N.. **Introdução à análise do discurso**. 8ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- FARIA, V. P.. 1997. A difícil tarefa de informar. **Revista Balde Branco**, São Paulo, v.33, nº.8, set.
- FREIRE, P. [s.d.] Disponível em: <<http://www.bdt.fat.org.br/acaro/sp/>>. Acesso em: 11 jul. 2011.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.. 2001. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2922p.
- KOCH, I. G. V. 1997. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 115 p.
- LUFT, L.. 2011. Chancela para a ignorância. **Veja**. São Paulo: Editora Abril, edição 2218 – ano 44 – nr. 21, 25 mai 2011.
- LYONS, J.. **Linguagem e linguística**. Tradução de Marilda W. Averbug e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARCUSCHI, L. A.. 1995. Assimetria, poder e adequação na interação verbal. **Investigações linguísticas e teoria literária**, Recife, v. 5, p. 80-93, dez.
- OLIVEIRA, S. M. R. . **Glossário Técnico**: agricultura. Alagoinhas: Formato2, 2008. v. 01. 31 p.
- _____. 2001. **Interação técnico/homem do campo**: o léxico da agricultura. 2001. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- _____. 2004. **O léxico da agricultura na interação verbal**. 2v. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- SANTOS, M. F. O. 1999. Professor-aluno: as relações de poder. Curitiba: HD, p.7-41.FARIA, Vidal P.. A difícil tarefa de informar. **Revista Balde Branco**, São Paulo, 395. ed., ano 33, n. 8, p. 8, set. 1997.
- SOUZA, I. L. de. 2002. **Notas de aula**. Salvador/PPGL. 1º semestre. (disciplina: Análise do Discurso II).

EM BUSCA DE UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA OS ALUNOS DE ESPANHOL DO IFRN COM O APOIO DO TEXTO LITERÁRIO

Girlene Moreira da Silva¹

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Currais Novos
girlene.moreira@ifrn.edu.br

RESUMO

Os gêneros literários, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo das teorias literárias, e não obtêm destaque nos estudos linguísticos, como se não fizessem parte da numerosa lista de gêneros textuais da atualidade. Defendemos, entretanto, que o texto literário (TL) pode ser um forte aliado para o sucesso do ensino e aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira (E/LE), a fim de desenvolver a competência comunicativa e principalmente leitora dos aprendizes de línguas. Cassany (2006) nos oferece três representações de leitura: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas) e entende por letramento para esta última abordagem como conjunto de práticas socioculturais relacionadas à leitura e à escrita inseridas em um determinado contexto. Em busca de uma proposta de letramento e de um ambiente de ensino e aprendizagem de E/LE bem sucedido, esse trabalho de pesquisa-ação pretende discutir a importância do uso do TL como recurso para as aulas de E/LE para alunos de Espanhol dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN e apresentar algumas atividades didáticas já realizadas em aulas com esses alunos em 2011 no Campus Currais Novos, principalmente, para ajudá-los no desenvolvimento da competência leitora. Além disso, apresentaremos também uma pouco das crenças desses alunos com relação ao uso de TL nas aulas de E/LE. Corroboramos as ideias de Mendoza (2007), Souza (2008) e Ruppl (2006) que chamam nossa atenção para o fato de que dentre as obras literárias também podemos encontrar diversos gêneros, como receitas de cozinha, bilhetes, anúncios, diários, cartas; o que pode ajudar o professor a aproximar o texto literário da vida escolar do aluno. Além disso, o uso de TL aparece como importante ferramenta para as aulas de E/LE, uma vez que traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula (MENDOZA, 2004, 2007), (ARAGÃO, 2006), (SANTOS, 2007a, 2007b), (SILVA, 2011). É importante salientarmos que não podemos ofertar textos muito fáceis para um aluno com um nível mais elevado, pois assim ele não se sentirá motivado pela leitura, mas também não podemos oferecer textos mais longos e de uma linguagem mais rebuscada para um leitor de nível inicial, pois, com isso, ele ficaria desestimulado. A nivelção e a uniformidade são, pois, importantes no processo de seleção de materiais e, diante da grande quantidade de textos literários disponíveis, dificilmente o professor encontrará problemas para encontrar um texto compatível com o nível de conhecimento do seu aluno. Ao final das atividades e a partir da fala dos alunos, percebemos que é possível sim caminharmos rumo a uma proposta de letramento em língua espanhola, dependendo das atividades realizadas e da valorização dada pelo professor e pelos alunos ao ensino de E/LE na escola.

Palavras-chave: Ensino, língua espanhola, letramento, texto literário.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre leitura, letramento e uso do texto literário nas salas de aula já são temas constantes nos estudos das Universidades Brasileiras e nas apresentações em congressos nacionais e internacionais. Através desse nosso trabalho pretendemos debater esses temas no âmbito do ensino da língua estrangeira (doravante LE), em especial o ensino de espanhol no Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN, Campus Currais Novos, local onde ministramos aulas.

Entendemos, ainda, que o letramento na língua estrangeira, não deve ser construído como na língua materna (doravante LM), uma vez que a leitura em LE difere da leitura em LM. Segundo Bernhardt (1993, apud CARVALHO, 2009), a leitura em LE é um fenômeno bem particular e não apenas uma versão da leitura na sua primeira língua. Em uma língua estrangeira o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer predições da mesma forma. Entretanto, o uso de um conjunto de estratégias durante a leitura em LE ajuda ao leitor na sua interação com o texto, imprimindo-lhe significados, baseado nas suas vivências, expectativas e no seu conhecimento prévio.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a partir do Ensino Médio (doravante EM), a leitura deve seguir dois caminhos dentro do ambiente escolar: fazer com que os jovens melhorem sua habilidade de ler adquirindo o hábito da leitura e estimulá-los a utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. No Ensino Médio, a leitura em língua estrangeira muitas vezes é direcionada somente para o ensino na terceira série do Ensino Médio, uma vez que atualmente, a compreensão textual é a base das provas de vestibular, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de concursos em geral.

Nos PCN+, com relação ao ensino de língua estrangeira moderna, percebemos a ênfase que deve ser dada, no Ensino Médio, à compreensão de enunciados: “[...] o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa, por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos [...]” (PCN+, 2006, p. 91). Além disso, o referido documento chama nossa atenção quanto aos objetivos do ensino de LE no Ensino Médio, ressaltando, mais uma vez a importância da leitura, afirmando que o professor do EM deve atentar para o fato de que “o domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos.” (PCN+, 2002, p. 104)

Cassany (2006) entende por letramento um conjunto de práticas socioculturais relacionadas à leitura e à escrita inseridas em um determinado contexto. Corroboramos as idéias de Kleiman (2007), que afirma que:

é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p.4)

Segundo Paraquett (2001), ensinar a ler deve ser o caminho escolhido por professores de língua estrangeira para uma efetiva realização do processo ensino/aprendizagem, formando leitores que vejam, nos novos códigos (linguísticos, culturais e estéticos), respostas às suas perguntas de ordem ideológica, filosófica ou pragmática. Entendemos que ao aprender a ler em uma LE, o leitor torna-se crítico, refletindo sobre o mundo, sobre a cultura do outro e sobre a própria cultura, ou seja, através da leitura em língua estrangeira, o aluno é capaz de ver o mundo de maneira diferente e, assim, refletir sobre ele com uma visão mais crítica.

Entendemos que ao se deparar com o aprendiz iniciante, no ambiente de Ensino Médio, o professor além de ensinar ao aluno a usar as estratégias de leitura, precisa estimular, orientar e mediar essa leitura, escolhendo o texto apropriado para o nível da turma, bem como trabalhá-lo de uma forma criativa, sem aquelas perguntas já elaboradas que não dão conta da leitura individual de cada aluno e sem as conhecidas “provas sobre o livro”, ou seja, precisa buscar um modelo de ensino que faça com que o aluno alcance o letramento na LE estudada. Conforme Silva (2008, p.47), “muitas vezes, lê-se, na escola, unicamente com o objetivo de fazer resumos, preencher fichas, responder questões gramaticais, de modo que a leitura torna-se uma atividade secundária, pois o mais importante é o que será cobrado após a sua realização”.

Certamente é um desafio trabalhar a língua estrangeira na escola pública, onde os objetivos, as estratégias e os procedimentos têm de estar sendo sempre repensados. É necessário haver uma convergência de idéias e objetivos entre os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, o projeto pedagógico da escola, os professores e também a conscientização dos alunos. No IFRN, *Campus Currais Novos*, a linha espanhola no ensino médio integrado ao técnico só é ensinado em dois semestres e na Educação de Jovens e Adultos, a situação ainda é pior, uma vez que os alunos só estudam espanhol durante um único semestre.

Acreditamos que dentre os vários gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula, os gêneros literários podem ser um forte aliado para o sucesso do ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio. Corroboramos as ideias de Mendoza (2007), Souza (2008) e Ruppl (2006) que chamam nossa atenção para o fato de que dentre as obras literárias também podemos encontrar diversos gêneros, como receitas de cozinha, bilhetes, anúncios, diários, cartas; o que pode ajudar o professor a aproximar o texto literário da vida escolar do aluno. Além disso, o uso de TL aparece como importante ferramenta para as aulas de E/LE, uma vez que traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula (MENDOZA, 2004, 2007), (ARAGÃO, 2006), (SANTOS, 2007), (SILVA, 2011).

Em busca de uma proposta de letramento e de um ambiente de ensino e aprendizagem de E/LE bem sucedido, esse trabalho de pesquisa-ação pretende discutir a importância do uso do TL como recurso para as aulas de E/LE para alunos de Espanhol dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN e apresentar algumas atividades didáticas já realizadas em aulas com esses alunos em 2011 no Campus Currais Novos, principalmente, para ajudá-los no desenvolvimento da competência leitora e na capacidade discursiva em busca do letramento. Além disso, apresentaremos também uma pouco das crenças desses alunos com relação ao uso de TL nas aulas de E/LE.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Leitura, letramento e o texto literário

Conforme Silva (1992), a leitura propicia ao indivíduo acesso às mais diversas fontes de informação e conhecimento, constituindo-se em um elemento fundamental de sua educação, uma vez que impulsiona a descoberta, a elaboração e a difusão do conhecimento. Essa descoberta é, em parte, impulsionada pelos espaços que o texto literário deixa para serem preenchidos pelo leitor.

Antes de ressaltarmos a importância da leitura no ensino de língua estrangeira, convém explanarmos que entendemos leitura nesse trabalho como um processo, que se dá mediante a instauração de uma ligação entre o sujeito (leitor) e o objeto a ser lido, gerando a atribuição de sentidos. Assim como Lajolo (1982), entendemos que ler não é apenas um processo de decodificação da matéria escrita, exigindo bem mais do leitor, uma vez que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Segundo Fernández & Baptista (2010), tradicionalmente, quando falamos em ensino de língua estrangeira, consideramos três concepções de leitura: *bottom-up* (de cima para baixo), *top-down* (de baixo para cima) e interacional. A primeira, o modelo *bottom-up*, defendia que a leitura ocorre em um processo ascendente, hierárquico e sequencial, partindo do texto para o leitor, cabendo a este simplesmente a tarefa de decodificação. Já a segunda concepção, o modelo *top-down*, considerava que o processamento da leitura se dava partindo do leitor para o texto, em sentido descendente, ou seja, partia das unidades maiores e globais, valorizando o conhecimento prévio do leitor e as inferências realizadas por ele para a construção do sentido do texto. Segundo estudos realizados por Goodman (1967), a leitura no modelo *top-down* é vista como um jogo de adivinhações, em que cabe ao leitor a reconstrução da mensagem codificada pelo escritor.

A terceira concepção, surgida nos anos 80, integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, não os excluindo, mas sim considerando que eles atuam simultaneamente. Nesse modelo, ler é um processo ativo e requer que sejam estabelecidas interações entre o leitor e o texto, a fim de produzir a compreensão. A leitura, portanto, leva em consideração também as experiências e os conhecimentos do leitor. Um leitor competente ativa seus conhecimentos prévios e utiliza estratégias de leitura para compreender o que está lendo, sendo capaz de dar sentido ao texto e ampliar a informação que recebe.

Cassany (2006) nos oferece três concepções de leitura com outras nomenclaturas: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas). Para o autor, na concepção sociocultural, ler não é somente um processo psicológico realizado com unidades lingüísticas e capacidades mentais. É, também uma prática cultural inserida em uma determinada comunidade e para aprender a ler, o indivíduo precisa além de decodificar as palavras, fazer inferências, reconhecer o gênero lido, bem como as funções desse gênero, quais conhecimentos devem dizer e quais devem pressupor, dentre outros.

Além disso, o autor entende por letramento para esta última abordagem como um conjunto de práticas socioculturais relacionadas à leitura e à escrita inseridas em um determinado contexto. Porém, para Cassany (2003) somente por intermédio do letramento crítico nas práticas educativas é que estaremos formando cidadãos conscientes das relações discursivas ideológicas presentes na sociedade. Segundo Abreu (2011), encontramos, dessa forma, uma união possível com o que se é proposto pelas OCNEM (2006): educar para cidadania, formar indivíduos autônomos e críticos, por meio do engajamento discursivo.

Com isso, defendemos que o uso do gênero literário entra como forte aliado, uma vez que entre tantos suportes de ensino, a literatura se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolingüístico (MENDOZA, 2004, 2007), (ARAGÃO, 2006) e (SANTOS, 2007a e 2007b). Segundo Souza (2008), ao usar o texto literário,

Os professores irão ter preocupações além da atividade de decodificação de seus alunos. Com o conhecimento das variadas estratégias de leitura e do momento mais oportuno de utilizá-las, o professor trabalhará a formação leitora de forma mais completa, estando atento aos preparativos que precedem a leitura, além de ter mais ferramentas que possam ajudar seus

alunos a sanar as dificuldades que surgem durante a leitura e finalmente compartilhando os resultados da leitura, advindos da compreensão global do texto. (SOUZA, 2008, p. 158)

A partir da leitura de Bakhtin (2010) e sobre o seu círculo (Faraco, 2009; Paula & Stafuzza, 2010), percebemos que os gêneros literários, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo das teorias literárias, e não obtêm destaque nos estudos linguísticos, como se não fizessem parte da numerosa lista de gêneros textuais da atualidade.

O que nos chama a atenção é que nas OCEM (2006), há menção e indicação do uso de gêneros textuais, inclusive os literários, somente na parte referente ao ensino de língua portuguesa. Na parte da OCEM (2006), há uma orientação explícita para o professor trabalhar com o domínio literário, além do reconhecimento da importância dos gêneros literários para o ensino de línguas, conforme observamos nos trechos abaixo:

Nesse cenário, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. (OCEM, 2006, p.33)

No capítulo dedicado ao ensino do espanhol, há a preocupação com a pluralidade linguística e cultural do universo falante da língua espanhola, bem como as variedades da língua, as interferências, a interlíngua e a abordagem interdisciplinar do espanhol com as outras disciplinas da escola. No entanto, não se fala nada sobre o uso de qualquer gênero textual e entendemos que, com isso, há um prejuízo para o ensino do espanhol no Brasil, uma vez que esse documento orienta (ou deveria orientar) as ações do professor, condicionando a sua abordagem e metodologia.

Segundo Girotto e Souza (2010), o professor ao criar as situações adequadas para a leitura, “estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto”. Já com relação à leitura literária, Mendoza (2007) afirma que, assim como qualquer outro processo de leitura, ela pressupõe atividades que vão desde a decodificação até a compreensão e interpretação. A leitura em LE necessita das atividades cognitivas de interação do leitor com o texto. Ainda segundo o autor, o leitor iniciante terá dificuldades em ler um texto, por não ter ainda o conhecimento e as estratégias necessárias, que só virão a partir dos seus progressos linguísticos e de seus conhecimentos pragmáticos.

Claro que a busca por um modelo ideal de ensino para que o aluno alcance o letramento é um desafio, agravado pela forte resistência e deficiência que os alunos têm com relação à leitura, inclusive em língua materna. Segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional¹ (INAF) Leitura e Escrita de 2009, no Brasil há 7% de analfabetos (corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples envolvendo a leitura de palavras e frases), 21% de alfabetizados de nível rudimentar (corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares), 47% de nível básico (localizam informações em textos curtos a médios) e 25% de nível pleno (domínio completo

¹ Segundo INAF (2009), disponível em <www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>, é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não domina as habilidades de leitura e escrita necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional. É alfabetismo é a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas.

das habilidades). O INAF é feito com base em pesquisas anuais realizadas junto a amostras de duas mil pessoas representativas da população brasileira de 15 a 64 anos, com o objetivo principal de oferecer informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática da faixa etária pesquisada. Em entrevistas domiciliares, são aplicados testes e questionários aos sujeitos que compõem a amostra. Os resultados não se limitam a mostrar a população que frequenta/frequentou a escola, mas sim, as condições de alfabetismo da população.

Entendemos que a construção de um ensino de língua estrangeira na escola que atenda às quatro habilidades ainda requer tempo e planejamento. Nas OCEM (2006), no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio (de um modo abrangente), focaliza-se a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Embora haja a recomendação de que todas essas habilidades devam ser trabalhadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, considera-se que “a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades”. (OCEM, 2006, p.111)

Na parte destinada ao ensino específico do espanhol, há menção de que os conteúdos destinados ao desenvolvimento da compreensão leitora, devem ser pensados:

com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (OCEM, 2006, p.151)

Kleiman (2007) nos diz que “os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.” A autora também reconhece que trabalhar letramento na escola é um trabalho árduo. Para ela:

É difícil pensar o trabalho pedagógico com base nessa concepção, porque a heterogeneidade não combina muito bem com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos, interagindo apenas com o professor, falante primário e foco da atenção de todos, que dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município. (KLEIMAN, 2007, p.2)

Uma vez ressaltada a importância da leitura, do letramento e do uso de gêneros literários no ensino de língua estrangeira, no nosso caso em particular a língua espanhola, apresentamos a seguir algumas atividades realizadas no *Campus* Currais Novos do IFRN, em busca de uma proposta de letramento eficaz para esse contexto de ensino.

3. EM BUSCA DE UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO: ATIVIDADES COM O TEXTO LITERÁRIO NO IFRN – CURRAIS NOVOS

Principalmente devido ao curto tempo disponível para suas aulas, é importante que o professor de língua espanhola das Escolas Públicas, de uma forma geral, escolha textos curtos ou indique leituras a serem realizadas fora do contexto escolar, levando em consideração a diversidade cultural da língua estudada, sem a preocupação da indicação somente das obras presentes nos cânones literários.

Salientamos, entretanto, que não podemos ofertar textos muito fáceis para um aluno com um nível mais elevado, pois assim ele não se sentirá motivado pela leitura, mas também não podemos oferecer textos mais longos e de uma linguagem mais rebuscada para um leitor de nível inicial, pois, com isso, ele ficaria desestimulado. A nivelção e a uniformidade são, pois, importantes no processo de seleção de materiais e, diante da grande quantidade de textos literários disponíveis, dificilmente o professor encontrará problemas para encontrar um texto compatível com o nível de conhecimento do seu aluno.

O professor deve, portanto, ter uma atenção especial durante a seleção não somente dos textos, mas também dos exercícios que levará para a sala de aula. Marcuschi (2008, p.266-267) nos alerta para o fato de que muitos dos exercícios contidos nos materiais didáticos, não abordam corretamente a compreensão leitora, sendo esta considerada, muitas vezes, *como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia*. Ainda segundo o autor, muitos exercícios não permitem a construção de sentido, sendo comum, inclusive, a falta de conexão com o texto ao qual se referem.

As atividades relatadas brevemente aqui nessa pesquisa-ação foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2011 com quinze alunos do ensino técnico de nível médio na Educação de Jovens e Adultos, durante 4h/a (2h/a para cada atividade) do nosso período letivo em busca e uma proposta didática de letramento. Ao final apresentamos algumas das crenças desses alunos com relação à importância da leitura de textos literários em língua espanhola e qual a contribuição que esses discentes acreditam que o TL traz para a vida deles. Para a nossa primeira atividade, que chamamos de A1, escolhemos quatro contos infantis, com o objetivo de trabalhar a compreensão leitora, além de trabalhar novos léxicos e de despertar o prazer estético.

Nome da Atividade:	Trabalho com o conto infantil
Série:	EJA - Ensino Médio
Conteúdos:	<p>Reconhecimento das características do gênero</p> <p>Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o "prediction" e "scanning" para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação da idéia principal, da finalidade e do gênero textual; - identificação de sequência de fatos ou de idéias apresentadas no texto; - compreensão e interpretação do texto.
Competências linguísticas que predominam:	Compreensão leitora

Desenvolvimento da atividade:
<p>Primeiro momento: O professor divide a turma em quatro grupos. Depois pergunta aos alunos o que eles sabem sobre os contos "El patito feo", "Blancanieves", "Pinocho" e "Los três cerditos" em português. Em seguida, entrega um conto para cada uma das equipes e pede que eles leiam (com a ajuda do dicionário, se o professor achar conveniente) e respondam oralmente (mesmo que seja em português) aos questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a história do conto que você leu? 2. Quais as diferenças e semelhanças entre os contos que vocês conheciam em português e agora estão lendo em espanhol? 3. Quais as novas palavras descobertas após a leitura?
<p>Segundo momento: O professor compartilha com os alunos as características do conto e chama a atenção deles para o fato de que eles estão lendo literatura (para estimular a autoestima e a confiança) e pede que eles falem outras histórias que queiram ler em espanhol.</p>

Quadro 1 – Primeira atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE na EJA

Reconhecemos também a relevância de trabalhar com a poesia e na nossa segunda atividade proposta, que chamaremos de A2, levamos cinco poemas para a sala de aula e pedimos que cada aluno lesse todos os poemas, porém escrevesse o que tinha entendido apenas de um deles. Os poemas tratavam de temas relacionados a velhice, experiência de vida e amor:

Nome da Atividade:	Trabalho com poemas
Série:	EJA - Ensino Médio
Conteúdos:	Reconhecimento das características do gênero
	Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o "prediction" e "scanning" para: <ul style="list-style-type: none"> - identificação da idéia principal, da finalidade e do gênero textual - identificação de sequência de fatos ou de idéias apresentadas no texto - compreensão e interpretação do texto
Competências linguísticas que predominam:	Compreensão leitora e expressão escrita
Desenvolvimento da atividade:	

Primeiro momento: O professor entrega um papel aos alunos com os poemas:

Pasatiempo (Mario Benedetti)

Desafío a la vejez (Gioconda Belli)

Varios efectos del amor (Lope de Vega)

Versos sencillos (José Martí)

Soneto amoroso definiendo el amor (Francisco de Quevedo)

Segundo momento: O professor pergunta se eles sabem qual o gênero literário lido, compartilha com eles as principais características da poesia. Em seguida, pede que os alunos digam o que entenderam do texto, sempre despertando o aluno para o prazer estético causado pela leitura do texto literário.

Quadro 2 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 2º ano do Ensino Médio (A2)

Após as atividades pedi que eles respondessem a três perguntas: 1) Você considera importante a leitura de texto literário em espanhol? Justifique; 2) Você tem dificuldades para ler o texto literário em espanhol? Se sim, o que faz para resolver essas dificuldades e 3) Qual o gênero literário que você mais gosta de ler?

Quando perguntados sobre o que pensavam sobre as atividades com o texto literário, 100% dos alunos reconheceram a importância da leitura do texto literário, tanto para as discussões quanto para o aprendizado do espanhol, conforme falas abaixo:

“Quando li os textos das outras aulas sobre meio-ambiente, alimentação saudável e outros temas, apesar dos textos serem de tema fácil, não me proporcionaram a quantidade de interpretações e de informações que o da aula de hoje” (Aluno A)

“É extremamente importante ler literaturas em línguas estrangeiras, pois engrandece o nosso conhecimento e facilita a gente trazer nossa experiência de vida para o texto.” (Aluno E)

“Ao ler textos literários em espanhol, podemos aprender mais, pois aprendemos palavras bem diferentes das que vemos nos outros tipos de textos e quanto mais lemos esses textos, mas a gente consegue interpretar.” (Aluno B)

Quando perguntados se tinham dificuldades para ler o TL e sobre o que faziam para sanar essas dificuldades, 80% (doze) afirmaram que tinham dificuldades e 20% (três) afirmaram não ter dificuldades. Dos doze, quatro disseram que recorrem à professora e ao dicionário para ajudá-los a entender o texto e oito afirmaram que fazem inferências do sentido geral do texto a partir das partes dos textos em que não teve dificuldade para ler.

Para nossa surpresa, tendo em vista que muitas vezes, segundo a nossa experiência docente, muitos alunos acham a poesia difícil de ser compreendida, todos os alunos escolheram a poesia como o gênero literário que mais gostavam de ler. Acreditamos que isso se deve ao fato de que ao selecionarmos poemas, dentre os milhares existentes, que tratem de temáticas interessantes e significativas para a faixa etária dos alunos e com o vocabulário compatível ao seu nível de conhecimento, eles se tornam mais motivados para a leitura.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes da importância do uso do texto literário para o ensino da leitura em língua espanhola e com o intuito de buscar uma proposta de letramento para os alunos de espanhol do *Campus* Currais Novos do IFRN, apresentamos aqui algumas amostras de como utilizamos o texto literário em nossas aulas de espanhol, em especial na educação de jovens e adultos. Esse trabalho ainda está em andamento com outras turmas da Educação de Jovens e Adultos e também tem sido feito com outras turmas regulares de ensino médio integrado ao técnico em alimentos e informática. Futuramente, apresentaremos mais dados desse trabalho na busca de um letramento em língua espanhola.

Ressaltamos, ainda, que não consideramos que o uso do texto literário nas aulas de LE no Ensino Médio seja a tábua da salvação do ensino, nem tampouco seja o único recurso a ser utilizado em busca do letramento nas aulas de línguas estrangeiras. Acreditamos que ele pode ser um forte aliado para o sucesso do ensino/aprendizagem de línguas no Ensino Médio, principalmente como fomentador da leitura e facilitador do desenvolvimento da compreensão leitora do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, K. F. Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular : constatações e implicações para o ensino da língua espanhola , UFC, Fortaleza, 2011. (Dissertação de Mestrado em Linguística).

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores.** (tese) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM).** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+).** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM).** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CARVALHO, A. R. **O ensino de leitura em língua inglesa em uma escola pública: das orientações curriculares à prática docente no Ensino Médio.** UECE, Fortaleza, 2009. (Dissertação do Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada)

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.** Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

_____. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. **Tarbiya**, 32. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. & BAPTISTA, L. M. T. R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación.** Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros, 2010.

GIROTTO, C.G.G.S. & SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Souza, R. J. (*et al.*) **Ler e compreender: estratégias de Leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOODMAN, K. S. Reading: psycholinguistic guessing game. In: Singer, Harry & Rudell, Robert, B. (org.) **Theoretical models and processes of reading.** p.p. 497-509, 1967.\

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

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

MENDOZA, A. F. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera.** In Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

_____. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria.** Málaga: Aljibe, 2004.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil. In: TROUCHE, A. L. G.& REIS, L. de F. (orgs.). **Hispanismo 2000.** Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, 2001, p. 186-194.

PAULA, L. & STAFUZZA, G. (orgs.) **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

RUPPL, ZsuZsanna. La Literatura Infantil y Juvenil en la enseñanza de E/LE. **Anais do VIII CONGRESSO DE LA ASOCIACIÓN HÚNGARA DE PROFESORES DE ESPAÑOL (AHPE) Intervenciones y Comunicaciones,** p.36-46, 2006. Disponível em <<http://www.mec.es/sgci/hu/es/File/nuevas%20publicaciones/congresoahpe.pdf>> Acesso em 23 de janeiro de 2011.

SANTOS, A . C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In **Anuário brasileiro de estudos hispánicos**, n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. pp. 33-45, 2007a.

_____. A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: FERREIRA, A.M.C; JUNGER, C.S.V. & SANT'ANNA, V.L.A. (orgs.). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPQ, 2007b, p.374-380.

SILVA, G.M. **o uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE**. UECE, Fortaleza, 2011. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

SILVA, E. T. **O ato de ler**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, M. V. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In PINHEIRO, H., ARISTIDES, J., SILVA, M. V. & ARAÚJO, M. L. (orgs.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 41-54.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE**. UECE, Fortaleza, 2008 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

EXPANSÃO TERMINOLÓGICA EM LIBRAS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA (BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA) NO IFMA-SÃO LUÍS

Danielle Vanessa Costa Sousa Autor¹ e Silvana Maria dos Anjos Pires Brito Autor²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus São Luís-Centro Histórico e

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Monte Castelo
danielle.sousa@ifma.edu.br – silvana.pires@ifma.edu.br

RESUMO

As línguas naturais evoluem constantemente, o advento de novas profissões, tecnologias, novas relações sociais, o desenvolvimento científico, econômico, geográfico, acadêmico, entre outros contribuem para esse progresso lingüístico e trazem como resultado uma ampliação no campo semântico e conseqüentemente no fonológico, morfológico e sintático, proporcionando aos utentes das diferentes línguas, sejam elas orais ou gestuais, diferentes possibilidades de produções de frases, textos e discursos que podem ser empregados em diversas situações comunicativas. O presente texto retrata o projeto intitulado Expansão Terminológica em LIBRAS na Área das Ciências da Natureza, projeto de pesquisa a ser desenvolvido no âmbito do ensino superior articulando instrutores surdos e alunos das licenciaturas de biologia, química e física cursistas da disciplina LIBRAS. Tendo como objetivo geral desenvolver um glossário de termos específicos das disciplinas biologia, química e física, a fim de ampliar o campo semântico da língua brasileira de sinais no contexto acadêmico, e como objetivos específicos, compreender o processo de formação dos sinais na língua brasileira de sinais, descrever o processo de constituição dos sinais na LIBRAS, demonstrar os aspectos lingüísticos comuns as línguas naturais em relação à formação de novas palavras/sinais e aplicar os conhecimentos lingüísticos sobre a formação de sinais na formação da terminologia específica das referidas disciplinas. Os procedimentos adotados para a realização dessa pesquisa será a pesquisa bibliográfica para fundamentar a análise da expansão lexical na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e instrumentalizar a descrição da formação dos sinais, a partir dos parâmetros, que se manifestam ora como fonemas, ora como morfemas e dos empréstimos lingüísticos para a LIBRAS. O corpus do glossário será constituído por termos retirados de fontes primárias que versem sobre as Ciências da Natureza e suas tecnologias, organizados de acordo com a perspectiva onomasiológica, ou seja, esta pesquisa fundamenta-se nos preceitos da lingüística e lexicografia, e como resultado, pretende favorecer o alcance de níveis mais elevados de escolaridade pelos educandos surdos, melhorando as interações comunicativas em LIBRAS e as performances do tradutor/intérprete de LIBRAS e dos professores das referidas disciplinas.

Palavras-chave: Terminologia, Glossário, LIBRAS, Ciências da Natureza.

1. INTRODUÇÃO

As línguas naturais evoluem constantemente. O advento de novas profissões, tecnologias, relações sociais, o desenvolvimento científico, econômico, geográfico e acadêmico contribuem para esse progresso lingüístico. Como resultado dessa contribuição ocorre uma ampliação nos campos semântico, fonológico, morfológico e sintático, proporcionando aos utentes das diferentes línguas, sejam elas orais ou gestuais diferentes possibilidades de produções de frases, textos e discursos que podem ser empregados em diversas situações comunicativas.

Dentro da concepção de língua natural estão todas as línguas que surgiram de forma espontânea da interação entre pessoas. Elas são consideradas inerentes ao homem e permitem a formação de diferentes conceitos, dependendo da intenção e necessidade comunicativa do indivíduo para essa produção lingüística.

Constata-se que as línguas de sinais estão de acordo com a definição e características supracitadas sobre língua natural, pois embora sejam de modalidade diferente, ou seja, gestual-visual, elas são complexas e têm estruturas que viabilizam aos falantes a construção de diversas concepções, além de uma quantidade infinita de sentenças. Como afirma Brito (1998, p.19):

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

As línguas de sinais possuem status lingüístico completo e isso pode ser observado através da independência gramatical que há nas suas estruturas, pois não dependem das línguas orais para serem organizadas. Além disso, apresentam variação linguística, fenômeno estritamente relacionado com as línguas naturais. Encontram-se ainda todos os níveis lingüísticos, o fonológico, o morfológico, o semântico e o sintático.

A partir das proposições descritas acerca das línguas de sinais como língua natural, um produto social que está em constante reconstrução, pretende-se produzir um glossário bilingue que trará como resultado a ampliação do campo semântico da língua brasileira de sinais (LIBRAS) específico da área das Ciências da Natureza, delimitando-se as disciplinas Química, Física e Biologia. O *corpus* do glossário será constituído por termos retirados de fontes primárias que versem sobre as Ciências da Natureza e suas tecnologias, organizados de forma onomasiológica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As diferentes situações de uso da língua demonstram a constante evolução e necessidade de produção de termos e significados. O homem como ser cultural, social e usuário da língua, seja oral ou gestual, nas suas interações comunicativas busca sempre uma melhor produção e manifestação lingüística que corresponda a sua intenção comunicativa.

O uso da língua nas situações reais de comunicação sugere que estamos constantemente adaptando as estruturas lingüísticas para se tornarem mais expressivas nos contextos em que as empregamos. Isso ocorre porque, por um lado, as formas muito freqüentes na língua acabam perdendo seu grau de novidade, ou seja, sua expressividade. Por outro lado, o homem muda e, com

ele, muda também o ambiente social que o cerca. Assim surgem novas tecnologias, novas profissões e novas relações sociais, o que faz com que os falantes busquem novos meios de rotular esses novos conceitos. (WILSON & MARTELLOTA, 2010, p.77)

Como parte desse desenvolvimento está à expansão de termos em uma língua e atrelado a esse processo destaca-se o empréstimo linguístico. Define-se tal fenômeno como a ampliação do léxico da língua importadora. Essa extensão se concretiza através do contato social entre as línguas ou pela adequação de novas concepções. Afirma Nascimento (2009, p.59, grifo da autora): “são formas de enriquecimento do *lexicón* da língua receptora. Esses empréstimos lingüísticos se alojam em dada língua ou por contato gerado por apropriação de novos conceitos ou por interação social.”

Direcionando esse aspecto para as línguas de sinais, o empréstimo linguístico pode ocorrer de uma língua oral para a língua de sinais ou de uma língua de mesma modalidade (gestual-visual). De acordo com Nascimento (2009) a maior ocorrência de empréstimos acontece da língua oral para a de sinais. Isso se justifica pela proximidade geográfica entre utentes da língua oral e de sinais.

Em decorrência da proximidade geográfica entre falantes de línguas de sinais e falantes de língua orais, essas parecem emprestar um maior número de termos a uma língua de sinais, apesar da diferença de modalidade de ambas, especialmente no que diz respeito à terminologia. (NASCIMENTO, 2009, p.60)

Nascimento (2009) acrescenta ainda que um dos empréstimos que mais ocorre entre a língua portuguesa e a LIBRAS é o empréstimo por transliteração por datilologia, definido como “a ‘escrita’ de palavras ou parte de palavras ‘no ar’, com letras do ‘alfabeto manual’ de uma língua de sinais”. A transliteração por datilologia é realizada através do alfabeto manual das línguas de sinais que representa a ortografia das línguas orais.

Os alfabetos conhecidos como datilológicos representam, então, as transliterações da forma gráfica das letras das diferentes línguas orais para CMs das diferentes línguas de sinais. Esses alfabetos gráficos constituem-se de fonte primária de empréstimo das línguas orais para as línguas de sinais e, por sua vez, são um tipo de empréstimo bastante recorrente na LSB.

Quadros & Karnopp (apud NASCIMENTO, 2009, p.62) reiteram e afirmam que “o empréstimo pela datilologia é o mais comum, pois é acionado sempre que não há sinal equivalente em LSB.”

Diante das proposições, reforça-se a necessidade das produções de sinais referentes às palavras da língua oral. Essa atividade lingüística não só amplia o léxico da língua, como facilita e aprimora as interações comunicativas em LIBRAS.

Os empréstimos por transliteração pragmática (datilológicos) são, na maioria dos casos, provisórios, posto que a tendência da língua é preencher a lacuna lexical e terminológica com termos construídos com constituintes, a *priori*, típicos do seu *lexicón*. (NASCIMENTO, 2009, p. 62, grifo do autor)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão está dividida em três etapas. Antes de descrevê-las, caracteriza-se a pesquisa como qualitativa, pois a abordagem do problema se dará de forma descritiva que apresentará interpretações teóricas acerca da formação dos sinais em LIBRAS. Essas informações são relevantes para

o entendimento, produção e aplicação do glossário. Para ratificar a classificação atribuída à pesquisa apresenta-se a seguinte definição:

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA & MENEZES, p. 20, 2005, grifo do autor)

A primeira etapa, a técnica de coleta de dados será realizada através da pesquisa bibliográfica. Tal modalidade corresponde aos primeiros objetivos específicos, pois o processo de formação dos sinais será descrito, assim como os aspectos lingüísticos que estão envolvidos na ampliação semântica das línguas naturais. Esses dados serão buscados em literaturas que versam diretamente sobre os temas supracitados. A seguir, apresenta-se a definição de pesquisa bibliográfica, o que fundamenta e esclarece a sua utilização na pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p.122, grifo do autor)

A segunda etapa traz em seus procedimentos características de uma pesquisa exploratória, pois para o desenvolvimento da produção lexicográfica necessita-se de levantamento bibliográfico e entrevistas, propriedades que pertencem a modalidade de pesquisa mencionada.

Pesquisa Exploratória: visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso. GIL (apud SILVA & MENEZES, p. 21, 2005, grifo do autor)

O processo de coleta dos termos que ainda não possuem sinais equivalentes em LIBRAS será desenvolvido através de entrevistas que serão realizadas com tradutores e intérpretes de LIBRAS (TILS) e com instrutores surdos.

A escolha do método para o levantamento dos termos justifica-se pela possibilidade de interação e produção de conhecimentos que essa modalidade pode propiciar ao entrevistador e aos entrevistados. Como afirma Gaskell (2008, p.73):

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Os questionamentos direcionados aos tradutores e intérpretes e as respostas dos mesmos serão registradas através de anotações, que estarão organizadas por disciplina. Já os questionamentos para os surdos e as respostas mencionadas por eles serão registrados através de filmagens. Através dos dois grupos serão listados os termos que farão parte da nomenclatura do glossário. Para a seleção dos termos se levará em consideração o critério da pertinência temática, definida por (FINATTO & KRIEGER, 2004, p. 138) da seguinte forma:

... significa a propriedade de um termo pertencer a uma terminologia *stricto sensu* pelo fato de vincular-se a um conceito que faz parte do campo cognitivo do domínio inventariado.

As entrevistas aos TILS serão realizadas de forma individual devido à dificuldade de recrutamento destes profissionais. E as filmagens serão aplicadas nas entrevistas com os surdos, por ser um veículo que possibilita segurança e análise acurada dos discursos.

O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola. (LOIZOS, 2008, p.149)

A partir dos procedimentos descritos, segue-se para a última etapa, ou seja, a produção do glossário, que contará com a participação dos instrutores surdos e dos professores das disciplinas Biologia, Química e Física do IFMA. Para registrar os sinais que serão criados se fará uso de uma filmadora como um recurso relevante para a organização do glossário.

Com relação ao corpus que será utilizado na produção terminológica, este se constitui de artigos científicos, livros especializados e produções semelhantes que versem sobre a área delimitada. Além disso, fichas terminológicas serão criadas, pois nelas informações serão armazenadas para depois serem utilizadas na produção e composição do glossário bilíngüe.

Quanto à disposição dos sinais no glossário, destaca-se na macroestrutura à organização por área e pela configuração de mão que indicará quais sinais serão produzidos a partir dela. Já a microestrutura será organizada da seguinte maneira: Verbetes: unidade terminológica (configuração de mão/sinal) + termo em língua portuguesa + definição. A constituição do glossário está baseada em uma perspectiva onomasiológica.

4. RESULTADOS ESPERADOS

A produção do glossário visa favorecer o alcance de níveis mais elevados de escolaridade pelos educandos surdos, melhorando as interações comunicativas em LIBRAS, além das competências linguística e tradutória do tradutor/intérprete de LIBRAS e dos professores das referidas disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, L. F. et. al. Língua Brasileira de Sinais-Libras. In: _____. (Org.) **BRASIL, Secretaria de Educação especial**. Brasília: SEESP, 1998.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- KRIEGER, Maria da Graça. FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: _____. **Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MARTELOTTA, M. E; WILSON, V. Arbitrariedade e Iconicidade. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010. (pp.71-86).
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira. Uma proposta lexicográfica**. [Tese de doutorado] Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Letras. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, 2009.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

GÊNEROS DIGITAIS E AMBIENTES VIRTUAIS: NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.

M. C. B. Aragão

Instituto Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão.
miriamaragão@hotmail.com

RESUMO:

Em tempos de internet a noção de texto vem sendo alterada com rapidez e esse tem passado a assumir um caráter de não linearidade, transitoriedade, instantaneidade e possibilidades de conexões e contínuas (re) construções de seu conteúdo, além de serem hibridizados os papéis de leitor e autor, uma vez que na Rede todos os participantes exercem papéis diversificados em um momento ou em outro durante as interações estabelecidas. O método de pesquisa utilizado foi o bibliográfico e - através da leitura de publicações dos autores Pierre Lévy, Marcuschi, Patrícia Wallace, Todorov, entre outros - buscou-se identificar de que modo o uso dos gêneros digitais em ambientes virtuais pode contribuir com o melhoramento do desempenho linguístico de alunos, vindo a aperfeiçoar os níveis de leitura, escrita e interpretação dos mesmos. Inicialmente, foram apresentados os principais “gêneros emergentes” dos contextos digitais, sendo explicitado como o impacto da internet constituiu-se menor enquanto revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interação lingüística. Em seguida, foram descritas as principais características dos hipertextos e ambientes virtuais, sendo destacado o potencial de alcance desses, a heterogeneidade quanto aos recursos e pessoas que através desses “nós de conexão” interagem, bem como o constante processo de construção em que se encontram e intermediam. Por fim, buscou-se elucidar o potencial da Rede enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem da Língua portuguesa e a importância da escola incorporar essas novas práticas virtuais de comunicação, já muito presentes no cotidiano dos alunos, e utilizá-las como mecanismos favoráveis ao aprimoramento do domínio linguístico desses estudantes.

Palavras-chave: Gêneros emergentes, Ambientes virtuais e Língua portuguesa.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho parte do questionamento sobre como o uso dos gêneros digitais em ambientes virtuais pode contribuir com o melhoramento do desempenho lingüístico de alunos, vindo a aperfeiçoar os níveis de leitura, escrita e interpretação desses.

O método de pesquisa utilizado foi o bibliográfico, que procura auxiliar na compreensão de um problema a partir de referências publicadas em documentos e “Busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema” (Cervo e Bervian, 1983, p. 55).

Na primeira parte, discorreremos sobre dos gêneros digitais, definidos pelo autor Marcuschi como “gêneros emergentes”, bastante diversificados em seus formatos e possibilidades, sendo utilizados por uma gama de pessoas para fins sociais, culturais e comunicativos, tendo em vista as suas peculiaridades quando comparados a outros gêneros utilizados nas relações interpessoais face a face. Marcuschi nos apresenta uma relação dos principais gêneros emergentes existentes, tais como: e-mails, chats, listas de discussão, blogs, etc. E autor Todorov argumenta que os gêneros digitais nada mais são do que transformações de outros gêneros já existentes e que esse sistema sofre contínuas evoluções.

Em seguida, foram apresentadas as principais características do Hipertexto, a partir das colocações do autor Pierre Lévy (1995) que explicita os potenciais de alcance, a sua heterogeneidade quanto aos recursos e pessoas que através desses “nós de conexão” interagem, o constante processo de construção em que se encontram e intermediam, etc.. Ao tratarmos sobre Ambientes Virtuais, verificamos a existência de seis principais, a respeito dos quais a autora Patrícia Wallace (2001) escreve, identificando características que lhes são próprias.

E, por fim, tratamos sobre a relevância do trabalho com os gêneros digitais, a ser desenvolvido pela escola, como forma de proporcionar aprimoramento lingüístico, uma vez que a internet vem ampliar a noção de texto e o contato dos internautas com as práticas de leitura e escrita, tornando-se fundamental a escola acompanhar e orientar os alunos que transitam nesses ambientes virtuais de informação e comunicação, transformando essas situações comunicativas e recursos digitais em mecanismos de ensino-aprendizagem da Língua e de apropriação de práticas sociais de uso da linguagem para conquista de um novo modo de ser e de estar na sociedade.

2. GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES

A noção de texto é ampla. Grosso modo, pode ser entendido como manifestação lingüística das idéias de um autor, que serão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos lingüísticos e culturais. Ele é produzido nas mais diversas linguagens, sendo assim tratadas também como textos as produções feitas com as linguagens das artes plásticas, da música, da arquitetura, do cinema, do teatro, entre outras: "Um texto é uma ocorrência lingüística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. É uma unidade de linguagem em uso." (PCN, 2000).

Na atualidade, a tecnologia propiciou o aparecimento de novos gêneros textuais, tanto da oralidade como da escrita e os mesmos integram-se na comunidade, caracterizando-se por seus diversos propósitos comunicativos. Muitos gêneros discursivos encontrados hoje são adaptações de outros gêneros pré-existentes. Todorov (1980), procurando definir a origem dos gêneros, diz que

um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. Um “texto” de hoje (também isso é um gênero num de seus sentidos) deve tanto à “poesia” quanto ao “romance” do século

XIX, do mesmo modo que a “comédia lacrimajante” combinava elementos da comédia e da tragédia do século precedente. Nunca houve literatura sem gêneros, é um sistema em contínua transformação e a questão das origens não pode abandonar, historicamente, o terreno dos próprios gêneros: no tempo, nada há de “anterior” aos gêneros (TODOROV, 1980, 46).

Para o autor Thomas Erickson (1997, p. 4), “a interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” uma vez que os ambientes virtuais propiciam interações bastante participativas entre seus usuários. Crystal (2001) afirma que o impacto da internet como revolução tecnológica é menor do que como revolução dos modos sociais de interação lingüística.

Os meios eletrônicos oferecem peculiaridades específicas para os usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. Com o surgimento da internet, surge uma imensa rede social virtual que liga os mais diversos indivíduos e estabelece novas formas de usos da Língua enquanto prática interativa e gêneros textuais surgem dentro desses novos ambientes que permitem muitas maneiras de operações relativas à participação e a processos interativos.

O autor Marcuschi (2004, p. 28,29) chama esses novos gêneros digitais de “gêneros emergentes” e os especifica, como pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 1- Gêneros textuais emergentes em contextos digitais.

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	E-mail	Carta pessoal, bilhete, correio.
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos)
3	Chat reservado	Conservações duais (casuais)
4	Chat agendado	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat ICQ (agendado)	Conservações (fechadas)
6	Chat em salas privadas	Entrevista com pessoa convidada
7	Entrevista com convidado	Aulas por correspondência
8	E-mail educacional (aula virtual)	Aulas presenciais
9	Vídeo conferência interativa	Reunião de grupo/ Conferência/ Debate
10	Lista de discussão	Circulares/ série de circulares
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diários pessoais, anotações, agendas.

Desse modo, esses “gêneros emergentes” são mediados pela tecnologia computacional e são diversificados em seus formatos e possibilidades, necessitando de softwares adequados para sua utilização e produção, dizendo respeito, entretanto, à interação de indivíduos reais, apesar das relações serem desenvolvidas em ambientes virtuais.

3. HIPERTEXTO E AMBIENTES VIRTUAIS DE COMUNICAÇÃO

O termo *hipertexto* foi criado no início os anos 60 por Theodore Nelson, para exprimir a idéia de escrita/leitura não linear, em um sistema de informática. Tecnicamente, um *hipertexto* é um conjunto de dados ligados entre si por conexão, que podem ser palavras, imagens, gráficos, seqüências sonoras, animações etc. O *hipertexto* possibilita a livre escolha do caminho a ser percorrido pelo usuário, agregando recursos diversos e tornando a consulta mais fácil e atraente. Ele pode ser usado para disponibilizar a informação em catálogo de produtos, apresentação de empresas, softwares educacionais, publicações na Internet, Helps nos CD ROMs, Windows, e outras aplicações. O *hipertexto*

é um meio de estruturar um texto de modo que diferentes níveis de detalhes possam ser acessados, de maneira não seqüencial, pelo leitor permitindo-lhe desviar o fluxo da leitura para assuntos correlatos, referidos no texto, com o intuito de aprofundar a compreensão desse mesmo texto inicial.

Para melhor definir de que se compõe o hipertexto, encontramos em Lévy (1995) algumas características básicas ou "princípios abstratos", que são:

Princípio de metamorfose: a rede hipertextual encontra-se em constante construção e renegociação. Sua extensão, composição e desenho estão sempre em mutação, conforme o trabalho dos atores envolvidos, sejam eles humanos, palavras, sons, imagens, etc.

Princípio de heterogeneidade: os nós de uma rede hipertextual são heterogêneos; podem ser compostos de imagens, sons, palavras, , etc. E o processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar entre eles.

Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas: o hipertexto é fractal, ou seja, qualquer nó ou conexão, quando acessado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede de nós e conexões, e assim, indefinidamente.

Princípio de exterioridade: a rede não possui unidade orgânica, nem motor interno. Seu crescimento e diminuição, composição e recomposição dependem de um exterior indeterminado, como adição de novos elementos, conexões com outras redes, etc.

Princípio de topologia: no hipertexto, tudo funciona por proximidade e vizinhança. O curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos. A rede não está no espaço, ela é o espaço.

Princípio de mobilidade dos centros: a rede possui não um, mas diversos centros, que são perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, rizomas, perfazendo mapas e desenhando adiante outras paisagens. (Lévy, 1995, p. 26).

Cabe-nos, porém, ainda, explicitar que “o hipertexto não pode ser tratado como um gênero textual e sim como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas” (MARCUSCHI, 2004, p.26).

Como sabemos, todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos. Assim aconteceu quando foi inventada a escrita, que gerou um número diverso de ambientes para o seu uso - desde a placa de argila, ao pergaminho, o papel, e a invenção da imprensa com os tipos móveis. O mesmo ocorreu com a invenção do telefone, do rádio e da televisão e, hoje, com o advento da internet, essa se tornou um grande laboratório de experiências de todos os formatos, bem como proporcionou o surgimento de gêneros textuais diversos que já transitam nos Ambientes Virtuais ora sendo apenas abrigados por esses, ora sendo condicionados por esses em suas peculiaridades estruturais.

Dessa forma, cabe-nos, aqui, refletirmos um pouco sobre todo esse entorno virtual onde estão situados os “gêneros emergentes” e caracterizá-lo a fim de identificarmos o nível de domínio de produção e de processamento que exercem sobre os textos. Para isso, recorreremos aos estudos da pesquisadora Patrícia Wallace (2001, p. 19- 30) que identifica a existência de seis Ambientes Virtuais com características próprias:

- Ambiente web: conhecido como WWW ou WEB, é a própria Rede e apresenta uma variedade vasta de bibliotecas, catálogos, currículos, jornais, shoppings, enciclopédias, entre muitos outros.
- Ambiente e-mail: é um meio de comunicação interpessoal, hoje reconhecido como ambiente virtual de maior popularidade.
- Fóruns de discussão assíncronos: Envolve vários gêneros e são formas de discussão de diversos temas específicos de interesse comum.
- Ambientes chats síncronos: são salas de bate-papos entre várias pessoas ao mesmo tempo ou de modos mais reservado, podendo ser usados para aulas chat.

- Ambiente Mud: são jogos em rede que permitem a criação de personagens, inserção de músicas, falas, etc.
- Ambientes de áudio e vídeo (videoconferências): combinam vídeos e voz síncronos e servem principalmente para conferências, dentre outras finalidades.

Assim, fica evidenciada a não homogeneidade dos Ambientes Virtuais, mas a existência de seus muitos formatos que permitem muitas maneiras de operação, participação e interatividade por parte de seus usuário.

4. AMBIENTES VIRTUAIS E NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

O acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), sobretudo à Internet, amplia a noção de texto e é hoje imprescindível para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Não se trata somente de mudar de caneta tinteiro para esferográfica, como aconteceu no passado, ou trocar o teclado da máquina de escrever pelo do computador. Trata-se de ter acesso a uma grande quantidade de informações e de oportunidades de comunicação, sem as quais fica difícil formar o cidadão contemporâneo. Como em outros espaços letrados, o leitor/escritor do mundo digital necessita desenvolver competências leitoras e escritoras específicas, significativas nessa forma de comunicação. De acordo com Pierre Lévy (2004), cada nova tecnologia intelectual define funções cognitivas, assim, a convivência diária com o computador pode oferecer subsídios à mudança das práticas lingüísticas escolares convencionais com vistas à apropriação de uma nova tecnologia da comunicação.

O surgimento da Internet não somente indicou novos modos de estar na sociedade como trouxe a linguagem escrita para o cotidiano dos estudantes. Utilizando a internet, esses jovens se constituem como sujeitos de práticas letradas diversas - criam blogs e administram-nos; colocam suas mensagens na rede quase diariamente; fazem amigos virtuais, constituídos a partir da capacidade de expressão escrita; visitam salas de bate-papo; participam de fóruns de discussões; “namoram”; entre outros.

Assim, mais do que dar a conhecer as letras, regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais; o ensino da língua escrita deve considerar também a apropriação das práticas sociais de uso da linguagem, contribuindo, portanto, para a conquista desse novo modo de estar e de ser na sociedade: daqui a algumas décadas, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível profusão de textos e sinais serão o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade (LÉVY, 2004)

Sabemos que as Diretrizes Curriculares apresentam uma proposta que dá ênfase à Língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva; propondo a adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico, uma proposta que privilegie, no processo de aquisição e aprimoramento da linguagem, as vivências lingüísticas dos estudantes para que possam compreender os discursos que os cercam e igualmente interagir com esses discursos.

Quando surgiu a escrita, por exemplo, o número de gêneros textuais discursivos existentes aumentou de maneira significativa e foram criados novos, tais como a carta, o bilhete e o memorando. Com a invenção do telefone, da mesma forma, foi constituído um novo gênero, o telefonema. Criado o celular, surge o SMS ou mensagem de texto. Semelhantemente, o computador e a *internet* permitiram a composição de novos gêneros, tais como o *e-mail*, o *blog*, o *chat*, dentre outros (XAVIER e MARCUSCHI, 2005) e mais recentemente o aparecimento das redes sociais (*Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *MySpace*) que permitem aos usuários da internet vivenciar as mais diversas relações para além das suas comunidades locais e permitem interatividade em tempo real.

A autora Santaella, em seu texto “A leitura fora do livro”, afirma:

Fora e além do livro há uma multiplicidade de modalidade de leitores. Há o leitor de imagem, figura, gravura, desenho, fotografia. Há o leitor de jornal, revistas. Há o leitor de gráficos. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o

leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço.

Dessa forma, os modos de leitura e escrita na Internet, de acordo com Chartier (1997), levam-nos a refletir sobre como a noção de texto está sendo alterada e como os avanços tecnológicos incorporam mudanças que promovem novas formas de interação com o texto. Assim, esse novo objeto textual abre espaço para novos tipos de interação, as quais exigem diferentes formas de produção de textos e de leitura, que, por sua vez, exigem diferentes capacidades de seus usuários, pois, as inovações tecnológicas estabeleceram novos modos de leitura e de escrita, bem como novos modos de interação entre leitor-autor, através dos textos e entre interlocutores.

No caso da leitura, por exemplo, o hipertexto, que é uma característica fundamental da Internet, exige do leitor maior habilidade de antecipação do tema ou idéia principal a partir de elementos como título e subtítulo, de imagens e saliências gráficas. Exige, também, maior facilidade de buscar informações complementares ao texto principal ou de estabelecer rápidas relações entre textos, navegando de um link a outro. Ainda é necessário que o leitor do hipertexto desenvolva maior capacidade para avaliar criticamente as informações encontradas e para saber identificar fontes mais confiáveis entre as inúmeras que a ele se apresentam.

A manipulação de homepages faz com que o aluno se depare com textos e hipertextos e vá se apropriando de uma leitura linear a partir da estratégia de leituras não lineares, fazendo-se uso de imagens, sons e links, simultaneamente, já que a utilização desses recursos interativos é feita para ampliar a apresentação do texto, proporcionando um aspecto lúdico que transforma o ato de ler (MARCUSCHI, 2005).

Constata-se que o hipertexto rompe os limites do texto, permitindo ao aluno/usuário saltar de um link a outro e, com autonomia, explorar as telas interativas/ hipermediáticas, interligando informações e construindo, de acordo com seus interesses, seu patrimônio cognitivo. Para o autor Lévy, (1993), “o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões” que tem operado mudanças nas formas de ler e escrever, de modo que a escola, em suas práticas de ensino, não deve estar alheia a essa realidade. Segundo Costa (apud FREITAS, p. 40):

Todas as pessoas estão mais unidas através da tecnologia eletrônica. Os leitores estarão mais próximos dos autores, os escritores dos leitores, os alunos dos professores. Não será mais necessário esperar que um próximo romance seja publicado (...). Pode-se, através da tecnologia, interagir com autores prediletos dessa maneira (...) um hipertexto é um conjunto de dados textuais que tem um suporte eletrônico e que podem ser lidos de diversas maneiras, por diversos caminhos (...). Os nós estão fisicamente ancorados em zonas, como uma palavra ou frase. O texto propõe ao leitor um percurso fixo. Já o hipertexto permite ao leitor construir progressivamente um conjunto fugaz de elementos textuais, sempre o que desejar.

No caso da escrita, o autor Chartier (2002, p.23) declara que “o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição”. Sendo assim, há dois aspectos importantes que queremos ressaltar, relacionados com as novas condições em que a escrita é produzida, considerando as diferenças entre a escrita realizada nas comunicações síncronas e nas assíncronas.

Nas comunicações síncronas, a veiculação de informações e os processos de conversação ocorrem em tempo real on-line, o que favorece intervenções espontâneas, permitindo ao aluno um contato direto e imediato com o outro para fornecer feedback, permitindo-se, ainda, a comunicação um para um e um para muitos, proporcionando um nível de interação, no ato da escrita, ao mesmo tempo personalizado e em escala, cercado de diversidades que fomentam ainda mais a produção textual.

No caso da comunicação assíncrona, também são evidentes as vantagens: o processo de reflexão e de aprofundamento da escrita pode ser melhorado devido aos recursos de registro do meio digital, tais como facilidade de apagar erros e inconveniências, acesso facilitado a materiais que possam servir como fonte de pesquisa e possibilidade de armazenar o histórico da produção, ações mais difíceis de serem realizadas no papel.

É importante enfatizar que, a partir do advento da informática, multiplicaram-se as vias de informação e os seus meios de acesso, e operou-se uma hibridização das funções de autor e leitor, sendo assim, todos os participantes de uma rede de comunicação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação exercem papéis diversificados em um momento ou outro, ou mesmo simultaneamente durante as interações estabelecidas. O texto transformou-se, adquirindo o caráter de mobilidade, não linearidade, transitoriedade, instantaneidade, conexão e contínua construção, seja por vias síncronas ou assíncronas (MARCUSCHI, 2005).

Outra vantagem a ser considerada na era digital é o fato de que a Internet facilita a publicação e distribuição de conteúdos, sendo assim, qualquer pessoa, com acesso e habilidades básicas no uso do navegador, pode publicar textos, imagens, vídeos e áudios. E essa característica serve para estimular bastante a produção de textos por parte dos alunos, na medida em que possibilita a ampla socialização das suas produções e seu texto não fica mais restrito ao contexto escolar, levando o aluno a escrever com maior responsabilidade, considerando a possível compreensão dos inúmeros e diferentes leitores que poderá ter.

Assim, é necessário que a escola faça um trabalho integrado com linguagens, suportes, textos, discursos e línguas variados e inter-relacionados, e os contextos virtuais de que os alunos participam e que têm oferecido diferentes alternativas de leitura e escrita bastante significativas para eles, a fim de que os mesmos sejam seduzidos a lerem e escreverem na escola com o mesmo gosto que leem e escrevem na internet.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da internet, foi proporcionada a composição de novos gêneros textuais discursivos, denominados pelo autor Marcuschi de “gêneros emergentes” (tais como: e-mail, blog, chat, vídeo conferência, etc.) e, mais recentemente, o aparecimento das redes sociais tem permitido aos seus usuários vivenciarem as mais diversas relações para além das suas comunidades locais e permitido interações em tempo real (síncronas) ou de modo assíncrono (não real) entre os internautas através de situações de leitura e escrita.

Assim, em tempos de internet, além de leitores de imagens, jornais, revistas, gráficos, símbolos, contextos sociais, cinema, TV, surgem os leitores das telas eletrônicas e hipermídias; a noção de texto vem sendo alterada com rapidez; e os avanços tecnológicos têm proporcionado a incorporação de novas formas de interação com os textos; além de serem proposta novas técnicas de difusão da escrita e novas formas de inscrevê-los. Assim, nesses novos contextos, os textos assumem caráter de não linearidade, transitoriedade, instantaneidade e possibilitam conexões e contínuas (re) construções de seus conteúdos, além da hibridização dos papéis de leitor e autor, uma vez que na Rede todos os participantes exercem papéis diversificados em um momento ou em outro durante as interações estabelecidas.

Desse modo, fica evidente que a escola não pode se distanciar dessas realidades da sociedade da informação e comunicação em que estamos inseridos, mas que precisa trabalhar no sentido de integrar essas novas formas de linguagem, textos, suportes e discursos, conduzindo seus alunos a uma inserção crítica e participativa na sociedade e, no que diz respeito ao ensino da Língua portuguesa, utilizar esses recursos tecnológicos como ferramentas de ensino-aprendizagem que viabilizem o melhoramento do desempenho linguístico dos estudantes em suas práticas de leitura, escrita e interpretação textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares**. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- ERICKSON, Thomas. **Social Interaction on the Net: Virtual Community as Participatory**. In: MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- LÉVY, P. **As árvores de conhecimento**. São Paulo: Escuta, 1995.
- LÉVY, Pierre. **A Ideografia Dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. 2000, p. 65.
- MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antonio C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005
- SANTAELLA, Lúcia. **A leitura fora do livro**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm#topo>. Acessado em: 20 de janeiro de 2011
- TODOROV, Tzvetan. **O discurso psicotico**. In _____. **Os gêneros do discurso**. Sao Paulo: Martins Fontes, 1980.
- WALLACE, Patrícia. **The Psychology of the Internet**. In: MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

GLOSSÁRIO DE TERMOS E EXPRESSÕES TÉCNICAS DA RECEPÇÃO HOTELEIRA

Denise Prado Gomes¹ e Antônio Roberto Ferreira Aragão²

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- Campus Fortaleza e ² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- Campus Fortaleza
¹denisenpj@gmail.com - ²robertofarago@hotmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta um estudo de natureza terminológica acerca dos termos e expressões utilizados no setor da recepção hoteleira. Apresenta-se como objetivo geral a elaboração de um glossário de termos designativos do referido setor. A pesquisa desenvolveu-se baseada em fontes escritas, seguindo uma perspectiva terminográfica e fundamentando-se nas teorias sobre a Terminologia estabelecidas por Wüster (1931). A elaboração do glossário justifica-se pela necessidade de organização, sistematização, descrição e divulgação dos termos oriundos do vocabulário especializado da área em estudo, proporcionando à sociedade, de uma forma geral, informações especializadas acerca do tema estudado. A pesquisa é inovadora e de extrema relevância, pois permite difundir novos conhecimentos a pessoas especialistas e não especialistas no ramo da hotelaria, assim como contribui com os estudos em Terminologia. Realizaram-se, preferencialmente, pesquisas de natureza exploratória, bibliográfica e documental por considerá-las adequadas ao trabalho terminológico. O glossário é composto por 133 termos específicos, designativos, principalmente, dos processos, funções, características e serviços prestados pela recepção hoteleira. Entre os resultados, constataram-se a presença de um número significativo de termos provenientes da língua inglesa, algumas siglas, termos e expressões sinónimas, além de termos dicionarizados, não dicionarizados e dicionarizados com aceção diferente, de acordo com os dicionários de língua portuguesa do Brasil.

Palavras-chave: Terminologia, terminografia, recepção hoteleira.

1. INTRODUÇÃO

A hotelaria visa superar as expectativas e necessidades de seus hóspedes, com o objetivo de fidelizá-los ao hotel. A recepção hoteleira é o principal departamento do hotel e onde se processam os primeiros contatos, ela é a principal dinamizadora do estabelecimento hospitalareiro e o seu funcionamento retrata a imagem deste, já que esse setor é considerado o cartão de visita ou, para quem preferir, o coração do hotel.

O recepcionista é considerado o elo entre os hóspedes e diversos outros setores do hotel, além de ser o responsável pelo primeiro contato com os clientes, ou seja, a ele cabe a tarefa de impressionar e satisfazer o hóspede de forma adequada, demonstrando todo seu profissionalismo.

Tentamos identificar quais são os termos e expressões utilizados habitualmente no âmbito da recepção hoteleira para caracterizar funcionários diretamente ligados a este departamento, suas funções, situações dos hóspedes no hotel, objetos de trabalho, assim como a origem idiomática desses termos. Admite-se que no âmbito da descrição e análise dos termos técnicos provenientes do referido setor haja uma predominância de estrangeirismos, ou seja, na atuação laboral cotidiana, os recepcionistas utilizam termos insólitos empregados em outra língua, no caso, o inglês. No entanto, alguns desses termos oriundos da língua inglesa passam a fazer parte do português do Brasil através de processos formais entre os quais se destacam a sufixação e a prefixação, criando novos itens lexicais denominados neologismos em diversos contextos ou incorporando novos itens lexicais estrangeiros à língua portuguesa do Brasil os quais permanecem com a mesma grafia, ou seja, os xenismos.

A escolha desse tema para o desenvolvimento do presente trabalho¹ fundamenta-se, sobretudo, no interesse em divulgar os termos técnicos empregados em áreas específicas do setor hoteleiro, a fim de desenvolver uma interação discursiva mais adequada acerca de uma mesma experiência profissional ou tema de discurso, entre pessoas especialistas ou não na área.

Diante disso, nesta pesquisa realiza-se um estudo descritivo, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Terminologia e da Terminografia, objetivando a elaboração de um glossário nessa esfera de conhecimento, isto é, a pesquisa tem por fim destacar o significado desses termos e expressões usados comumente pelos recepcionistas de hotéis, objetivando identificá-los, organizá-los, repertoriá-los, descrevê-los, analisá-los, a fim de esclarecer seus reais significados, e divulgá-los a especialistas e não-especialistas no âmbito investigado, visando contribuir para uma maior propagação do conhecimento na área examinada.

Dentre outros trabalhos de natureza terminológica, citam-se autores como: Farias (2001) desenvolveu uma pesquisa com os termos da moda, apresentando um glossário que compreende 629 termos; Nuvens (2006) desenvolveu um glossário com termos da cana-de-açúcar; Aragão (2007), realizou um estudo terminográfico acerca da cera de carnaúba, compreendendo 321 termos; Freitas (2009) repertoriou os termos designativos da coquetelaria hoteleira, apresentando 141 termos; Santos (2009) que elaborou um glossário com 597 termos catalogados, apresentando como domínios a culinária asiática e européia; dentre outros.

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE A TERMINOLOGIA

A Terminologia é uma disciplina linguística que surgiu na primeira metade do século XX e foi inicialmente estabelecida pelo engenheiro austríaco, Eugen Wüster com a publicação de seus estudos baseados em sua tese de doutorado intitulada “A Normalização Internacional da Terminologia Técnica”,

¹ Parte integrante da monografia de conclusão de curso em Tecnologia em Hotelaria, intitulada “Sejam Bem-Vindos: Termos e Expressões Técnicas da Recepção Hoteleira”, apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, no dia 28 de agosto de 2009.

em 1930, época que foi marcada por esse trabalho. Em virtude disso, da colaboração de seus estudos, Wüster hoje é considerado o precursor da Terminologia moderna. Em seu trabalho, o engenheiro expôs a sua preocupação em normatizar a Terminologia, propondo uma metodologia baseada na sistematização dos conceitos para a elaboração de dicionários e glossários terminológicos.

Segundo Cabré (1993), a Terminologia não é uma ciência recente. Sua prática é marcada por trabalhos de Lavoisier, Berthold e Linné no século XVIII se prolongando até o século XIX, época em que os cientistas buscam compreender e descrever as regras de formação de termos de cada domínio de especialidade. De acordo com Farias (2001), atualmente, a terminologia tem se tornado cada vez mais uma disciplina a serviço do homem especialista ou não, ajudando-o a atender suas necessidades, contribuindo, cada vez mais, para melhorar sua qualidade de vida.

No Brasil, os estudos terminológicos e terminográficos ainda estão em desenvolvimento. Segundo Barros (2004, p. 36), a disciplina de Terminologia foi implantada no Brasil a partir de 1980 na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Federal de Brasília (UNB) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), ou seja, em universidades em que cientistas da linguagem já efetuavam pesquisas e ministravam cursos de Lexicologia e Lexicografia.

Já no IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará), a terminologia está sendo difundida através da disciplina optativa de Terminologia e Terminografia oferecida aos cursos de turismo, hotelaria e lazer, desde o primeiro semestre.

2.1 O Estrangeirismo no Léxico do Português do Brasil

Segundo Faraco (2001, p. 15), estrangeirismo é o uso de elementos (palavras e expressões) oriundos de outra língua no português do Brasil. Trata-se de um fenômeno também denominado como empréstimo linguístico. A discussão atual acerca dos estrangeirismos se concentra no uso dos elementos provenientes da língua inglesa: os anglicismos. O inglês é, de fato, uma relevante fonte de empréstimos linguísticos que se inserem no Português do Brasil assim como em outras línguas estrangeiras. Esses empréstimos são evidentes e freqüentes na comunicação da comunidade brasileira.

2.2 O Xenismo no Léxico do Português do Brasil

Há um número excessivamente grande de palavras estrangeiras (sobretudo francesas e inglesas) que são utilizadas no português do Brasil e que conservam a sua grafia original, são os denominados xenismos. Podemos dizer então que, embora escritos em conformidade com uma língua estrangeira, xenismos são termos incorporados ao léxico do português do Brasil, permanecendo dicionarizados no nosso idioma, conservando a grafia do idioma de origem, como por exemplo, as palavras *mouse*, *xerox*, *shopping*, *show*, *sexy*, *AIDS*, *scanner*, *e-mail*, *closet*, *drugstore*, dentre outras.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos por um *corpus* de língua escrita representativo do vocabulário técnico da recepção hoteleira em virtude da limitação quanto à existência de fontes orais sobre o tema em questão, ou seja, materiais bibliográficos evidenciaram ser mais convenientes no que concerne ao objetivo fundamental desse trabalho. Para identificarmos a dicionarização desses termos utilizamos como *corpus* de exclusão os dicionários Aurélio, Michaelis e Houaiss, obras lexicográficas mais representativas do português do Brasil.

3.1 Pesquisa Bibliográfica

Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizado inicialmente um levantamento de dados bibliográficos para confecção de uma fundamentação teórica sobre o tema. Esses dados bibliográficos foram obtidos através de obras como as de Krieger e Finatto (2004) e Barros (2004); teses como a de Aragão (2007), artigos, dissertações, textos científicos de natureza terminológica e terminográfica, bem

como em obras relacionados à hotelaria, como de Walker (2002) e Castelli (2003); e materiais apostilados sobre hotelaria como de Pinheiro (2005).

3.2 Pesquisa Documental

Em relação à pesquisa documental, foram consultados alguns sites da internet sobre assuntos relacionados ao turismo, à hotelaria, à história e à cultura referentes à hotelaria e à recepção hoteleira, como, por exemplo, sites: da Associação Brasileira da Indústria de Hotéis - Ceará (ABIH - CE), da Secretaria de Turismo do estado do Ceará (SETUR-CE), do Ministério do Turismo (MTUR) e do Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR).

3.3 Critérios Para Seleção dos Termos

Os termos entradas do glossário são concernentes a procedimentos de atendimento aos hóspedes do estabelecimento hoteleiro, serviços oferecidos, materiais utilizados para o registro de entrada e saída do hóspede, situações do cliente, setor de recepção, governança, A&B, reserva e portaria, que são de uso necessário para o profissional da recepção.

3.4 Organização dos Termos na Macroestrutura

O glossário apresenta-se organizado em ordem alfabética e apresenta como entradas independentes as siglas, os sinônimos, os xenismos e os estrangeirismos.

3.5 Organização dos Termos na Microestrutura

A microestrutura do glossário apresenta elementos obrigatórios (+) e opcionais (+/-), entre os quais:

Verbetes: +Termo-entrada +/- equivalente no português do Brasil + referências gramaticais + domínio + (identificação de dicionarização do termo e sua aceção dicionarizada) + definição + contexto + (fonte) +/- remissiva +/- notas

Quadro 01 – Organização do verbete na microestrutura

- BAIXA ESTAÇÃO s.f

(Recepção; UTND)

Período do ano em que se a atividade turística é mais fraca.

“Os gays adoram viajar na <baixa estação>, pois os pacotes são mais baratos, os lugares estão menos lotados.” (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u5121.shtml>)

Nota: Os meses considerados de baixa estação no país são os de março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro.

- BOH sig.

(Recepção; UTND)

Sigla que significa Boletim de Ocupação Hoteleira. É um documento onde se registra o fluxo de ocupação do hotel.

“Uma vez processados os dados constantes no <BOH>, as informações serão colocadas à disposição do mercado.” (CASTELLI, 2003)

- CHECK-IN s.m

(Recepção; UTD)

Procedimento de registro do hóspede na chegada ao hotel.

“O momento <check-in> é de extrema importância, pois seu resultado influi em todo o restante do período de hospedagem de cada cliente”. (PINHEIRO, 2005)

Ver: **Entrada do hóspede**

Nota 1: Termo oriundo da língua inglesa e xenismo.

Nota 2: Expressão utilizada de forma padronizada no Brasil.

- DEADLINE s.m

Port. do Brasil [*linha da morte*]

(Recepção; UTDAD)

Prazo limite para reconfirmação e/ou pagamento de serviços contratados.

“Vamos lá pessoal, vamos trabalhar porque temos a obrigação de cumprir o <deadline> e entregar o projeto no prazo certo!” ([http://www.dicionarioinformal.com.br/buscar.php?palavra=deadline.](http://www.dicionarioinformal.com.br/buscar.php?palavra=deadline))

Ver: **Prazo final**

Nota 1: Termo oriundo da língua inglesa e xenismo.

Nota 2: Origem da expressão deadline foi durante a guerra. Os americanos estabeleciam um limite além do qual não poderia ser ultrapassado. Se ultrapassado, a sentinela atiraria. Era a linha da morte.

- DIÁRIA s.f

(Recepção; UTD)

Valor cobrado por apartamento ocupado em cada dia de estadia nos meios de hospedagem.

“A <diária> é a tarifa obtida por cada apartamento”. (JORGE, 2006)

Nota: As diárias compreendem um período de 24 horas, tendo início geralmente ao meio-dia e término ao meio-dia do dia seguinte.

- DOUBLE s.m

(Recepção; UTDAD)

Apartamento com uma cama de casal.

“Novo serviço não tem cobrança adicional e pode ser para apartamento single ou <double>.” (<http://www.sortimentos.com/pr/curitiba-hotel-mabu-royal-premium.htm>)

Ver: Duplo

Nota: Termo oriundo da língua inglesa e xenismo.

- EXPRESS CHECK-OUT s.m

(Recepção; UTND)

È um check-out de forma mais rápida em virtude da pressa de alguns clientes na hora da saída do hotel.

“Alguns hotéis instituem o sistema de <express check-out>, que consiste num formulário preenchido pelo hóspede e que será anexado à fatura”. (PINHEIRO, 2005)

Nota: Termo oriundo da língua inglesa e empréstimo lingüístico.

- FNRH sig.

(Recepção; UTND)

Ficha Nacional de registro de hóspedes, preenchida por eles durante a sua entrada ao hotel para se fazer o registro.

“Às informações da Ficha Nacional de Registro de Hóspedes - <FNRH> poderá ser acrescida alguma outra, de interesse do hoteleiro, desde que não prejudique o entendimento e o preenchimento do modelo de ficha oficial”. (<http://bheto.blogspot.com/2008/03/ficha-nacional-de-registro-de-hspedes.html>)

- **HÓSPEDE** s.m

(Recepção; UTD)

Aquele que se hospeda temporariamente no estabelecimento hoteleiro.

“Quando um <hóspede> chega ao hotel, com ou sem reserva, inicia-se o processo de atendimento a ele”. (JORGE, 2006)

Ver: **cliente**

- **HÓSPEDE PASSANTE** s.m

(Recepção; UTND)

É aquele que chega ao hotel sem reserva antecipada.

“São os famosos <hóspedes passantes> que permanecem algumas horas no hotel usufruindo de suas instalações.” (<http://eptv.globo.com/rotasetrilhas/interna.asp?idnoticia=194>.)

Ver: **Walk in**

- **KEY CARD** s.f

(Recepção; UTND)

“Existem vários tipos de <keycards> em uso.” (<http://en.wikipedia.org>)

Ver: **Chave cartão**

Nota: Termo oriundo da língua inglesa e empréstimo lingüístico.

- **LIVRO DE OCORRÊNCIAS** s.m

(Recepção; UTND)

Livro da recepção que contém informações importantes sobre eventos ocorridos durante turnos anteriores.

“Sempre que na portaria social for constatado um fato relevante, envolvendo funcionários ou hóspedes, o mesmo deverá ser registrado no <Livro de Ocorrências>” (CASTELLI, 2003)

Ver: **Log book**

LOG BOOK s.m

(Recepção; UTND)

“É normal o recepcionista começar o seu turno de trabalho lendo o <log book>”. (JORGE, 2006)

Ver: **Livro de ocorrências**

- **NO SHOW** s.m

(Recepção; UTND)

Reserva confirmada e que não tenha sido utilizada nem cancelada pelo hóspede ou agência, ou seja, é o não comparecimento do passageiro, no dia e horário marcado, para utilização de um serviço adquirido.

“Como solução para evitar ou compensar em parte o prejuízo causado pelo <no-show> a maioria das empresas aéreas adotam a prática de aceitar reservas em número superior aos assentos disponíveis, com base em uma previsão estimada dos "no-show". Entretanto, por tratar-se apenas de estimativa, com frequência ocorre a apresentação para embarque de passageiros reservados em número superior aos assentos disponíveis, ficando os excedentes impedidos de embarcar e dando origem ao chamado passageiro "overbooking".” (<http://www.sbda.org.br/revista/Anterior/1605.htm>.)

Nota: Termo oriundo da língua inglesa e empréstimo lingüístico.

- OVERBOOKING s.m

(Recepção; UTND)

Palavra utilizada para designar superlotação de um hotel, ou seja, ocorre overbooking quando são feitas mais reservas do que permite o número de apartamentos do hotel.

“Caso, de fato, houver <overbooking>, a recepção deve providenciar outro hotel de igual categoria, comunicando, com muita habilidade, ao cliente, quando da sua chegada”. (CASTELLI, 2003)

Nota: Termo oriundo da língua inglesa e empréstimo lingüístico.

- REGISTRO DO HÓSPEDE s.m

(Recepção; UTND)

É o registro do hóspede feito no sistema do hotel.

“A comprovação do público Melhor Idade para participação no programa se dará mediante apresentação do documento de identidade, antecipadamente, por correio eletrônico ou fax-símile, ou no ato do <registro do hóspede> no estabelecimento hoteleiro.” (<http://www.portaldehospedagem.com.br/criterios.asp>)

- RESERVA s.f

(Reserva; UTD)

Ato de garantir com antecipação um apartamento para se hospedar no hotel.

“Os planos de uma pessoa podem mudar, imprevistos acontecem e é necessário cancelar uma <reserva> feita antecipadamente”. (JORGE, 2006)

Nota: Em inglês o termo é reservation ou booking.

- ROOM SERVICE s.m

(A&B; UTND)

Serviço oferecido pelo hotel no qual o hóspede consome as refeições no quarto

“O hotel oferece <room service>, recepção bilíngüe, piscina, salão de jogos, sala de internet e um restaurante que serve pratos de cozinha nacional e internacional.” (<http://www.hospedevip.com.br/maceio/hoteis/praiia-hotel-enseada.html>.)

Nota: Termo oriundo da língua inglesa e empréstimo lingüístico.

- SIMPLES s.m

(Recepção; UTDAD)

Apartamento de hotel com uma só cama.

“Os apartamentos <Simples> são uma ótima opção de hospedagem para quem quer conforto sem gastar muito.” (<http://www.chalesdovale.com.br/apsimples.htm>)

Ver: **Single**.

- SINGLE s.m

(Recepção; UTND)

“Quarto <single> com ótimo ambiente e o conforto desejado.”
(http://www.estalagemsgens.com/html/quarto_single.html)

Nota: Essa estrutura física é muito remota de se encontrar em hotéis atualmente.

Ver: **Simples**

Nota: Termo oriundo da língua inglesa e empréstimo lingüístico.

- STANDARD s.m

(Recepção; UTDAD)

Categoria simples de apartamentos de um hotel, ou seja, sem nenhuma característica especial; categoria comum; padrão.

“Visite Fortaleza e garanta sua hospedagem em alto estilo. O Hotel Diogo é formado por excelentes apartamentos, distribuídos nas categorias <Standard>, Luxo e Luxo Superior.”
(<http://www.hospedevip.com.br/fortaleza/hoteis/hotel-diogo.html>.)

Nota: Termo oriundo da língua inglesa e xenismo.

- TRIPLO s.m

(Recepção; UTDAD)

“Crianças de 0 a 5 anos não pagam; acima de 6 anos, cobra-se apartamento <triplo>.”(<http://www2.mre.gov.br/mercosul/Cidades-POA-Hoteis.htm>.)

Ver:

triple

Nota: termo oriundo do latim “tripulus”.

- UH sig.

(Recepção; UTDAD)

“Como Consultor criou o conceito de dois hotéis em operação nos padrões de quatro e cinco estrelas e um outro, ainda no início do projeto, posteriormente classificado com cinco estrelas, assessorando diretamente aos incorporadores, construtores e arquitetos todos com mais de 200 <UH>. Desenvolveu estudos de viabilidade para a adaptação e implantação de um hotel de médio porte com 120 UH.”.
(<http://www.claudiobrasil.com.br/claudio.htm>)

Ver: **Apartamento, quarto e aposento.**

- VIP sig.

(Recepção; UTD)

Acrossemia de origem inglesa de ‘very important person’, que em português significa pessoa muito importante.

“O recepcionista faz o controle das chaves dos apartamentos, guardando-as em um lugar específico na recepção. Ele também é encarregado de manter o setor de governança informado sobre solicitações especiais, presença de hóspedes <Vips>, sobre o momento em que os hóspedes entram e saem do hotel e o momento em que pedem à recepção o fechamento da conta.” (COLEÇÃO PROJOVEM, 2006)

Nota 1: Termo oriundo da língua inglesa.

Nota 2: São considerados hóspedes VIP’s cantores, artistas, políticos ou celebridades, que, geralmente, exigem serviços exclusivos e diferenciados.

- VOUCHER s.m

(Recepção; UTND)

Documento que comprova o pagamento de serviços turísticos contratados pela agência de viagens.

“O <voucher> é emitido pela agência ao hóspede, depois de confirmada a reserva deste. O voucher deverá ser apresentado no hotel (à recepção) por ocasião do check-in do hóspede. Através do voucher a agência está requisitando ao hotel a prestação dos seus serviços a determinado hóspede.” (PINHEIRO, 2005)

Nota 1: Termo oriundo da língua inglesa e empréstimo lingüístico.

Nota 2: É um documento pessoal e intransferível.

- WALK-IN s.m

(Recepção; UTND)

“Basta mostrar qualquer comprovante de evento cultural (ingresso de teatro, cinema, exposição, mostra cultural etc.) no ato do check-in, e pedir pela tarifa cultural no ato da reserva. A tarifa só será válida para reserva antecipada, não válida para <walk-ins>”.
(http://www.goldentowerhotel.com.br/index_promocoos.html)

Ver: **Hóspede passante**

4. RESULTADOS

No glossário de termos técnicos do setor da recepção hoteleira foram repertoriados 133 termos, constituídos apenas por meio de pesquisas bibliográfica e documental, ou seja, através do *corpus* escrito. Ao todo, foram encontradas 33 unidades terminológicas dicionarizadas, 83 unidades terminológicas não dicionarizadas e 17 unidades terminológicas com acepção diferente. Não houve a ocorrência de termos dicionarizados com acepção equivalente nem termos dicionarizados com acepção complementar.

Determinados termos apresentaram divergências quanto à dicionarização em relação aos dicionários Aurélio, Michaelis e Houaiss, bem como outros termos apresentaram exclusividade de dicionarização em relação aos dicionários supracitados. Foram encontrados 38 empréstimos lingüísticos, 51 termos de origem inglesa e apenas 01 termo de origem francesa, além de 14 xenismos, 06 siglas, 60 termos simples e 73 termos compostos. Quanto às referências gramaticais foram identificados 123 substantivos, dos quais 78 são substantivos masculinos, 42 são substantivos femininos e 03 são substantivos de dois gêneros. Dos 133 termos repertoriados, 43 mantêm relações sinonímias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo descrever e analisar o vocabulário especializado designativo da recepção hoteleira, com vistas à elaboração de um glossário de termos técnicos desse departamento. Podemos afirmar, então, que os objetivos delineados foram alcançados. As hipóteses que deram origem à pesquisa foram confirmadas, ou seja, ainda não havia um trabalho de natureza terminológica que se enveredasse para a área da recepção hoteleira, isto é, constatamos que não havia um repertório de termos técnicos que constituem a terminologia da recepção hoteleira organizado em forma de glossário, o que torna este trabalho singular.

A elaboração desse glossário não significa afirmar que a terminologia da recepção hoteleira esteja limitada. Apesar da importância de um trabalho terminológico nessa área, outros estudos de natureza terminológica no ramo hoteleiro seriam de fundamental relevância para a ampliação de conhecimento acerca da hotelaria e da Terminologia em si, pois como esta disciplina ainda é considerada moderna, apresenta, conseqüentemente, poucos trabalhos dessa natureza.

O trabalho desenvolvido será de extrema importância para a sociedade de uma forma geral, ou seja, aos especialistas ou não no ramo hoteleiro ou terminológico, inclusive a funcionários inseridos nos meios de hospedagem que precisam se aperfeiçoar em benefício da empresa em que trabalham, dos hóspedes e de si mesmos.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Antônio Roberto Ferreira. **A árvore da vida: terminologia da cera de carnaúba no português do Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.
- BARROS, L.A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: USP, 2004.
- CABRÉ, M. T. **La Unidad Terminológica**. In: **La Terminología: Teoría, Metodología, Aplicaciones**. Barcelon: Ed. Antartida; Empúries, 1993. Cap.3, p.169-260.
- CASTELLI, Geraldo. **Administração hoteleira**. 9. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 2 ed. São Paulo: PARÁBOLA, 2001.
- FARIAS, Emília Peixoto. **A linguagem da moda no Português Contemporâneo**. Tese (Doutorado em Linguística). Recife: UFPE, 2001.
- FREITAS, Bruna Maria R. **Os termos técnicos da coquetelaria no setor hoteleiro**. 2009. 98 f. Monografia (Graduação em Tecnologia em hotelaria) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.
- KRIEGER, M.G. & FINATTO, M.J.B. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: CONTEXTO, 2004.
- NUVENS, Martha A. **Elementos para um glossário dos termos da cultura, industrialização e comercialização da cana-de-açúcar**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Fortaleza: UECE, 2006.
- PINHEIRO, Rúbia V. (Org.) **Apostila de sistemas e técnicas em recepção**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.
- SANTOS, Carmem Franco dos. **Bom apetite: estudo dos termos técnicos da gastronomia**. 2009. Monografia (graduação em Tecnologia em hotelaria) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
- WALKER, John R. **Introdução à hospitalidade**. 2. ed. – Barueri, SP: Manole, 2002.
- Novo Aurélio Século XXI**, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira et. al. Nova Fronteira, 2000, 2.128 pp.



IDENTIDADE, DISCURSO E PODER DO MORADOR DE RUA: A CONSTRUÇÃO DE UMA UTOPIA ATRAVÉS DO JORNAL “AURORA DA RUA”

J. G. Filho

Instituto Federal da Bahia
josegomes@ifba.edu.br

RESUMO

Busca compreender como o morador de rua se significa como sujeito a partir dos textos do jornal "Aurora da Rua" (street papers), cuja produção e venda são feitas, em diferentes pontos da cidade, pelos próprios moradores de rua da comunidade da Trindade, situada na cidade baixa, em Salvador (Bahia). Na materialidade dos textos e das imagens, a pesquisa procura identificar o *ethos* discursivo: a imagem que o morador de rua faz de si mesmo, a imagem que ele faz do jornal e da comunidade a que está vinculado, a imagem que ele faz dos outros como o público comprador, os voluntários, os visitantes, os pesquisadores. A partir de um arcabouço teórico interdisciplinar, vão-se usar as ferramentas teóricas da Análise do Discurso da linha francesa de Michel Pêcheux (1997), descrevendo mais do que a formação discursiva que legitima a visibilidade do morador de rua, o funcionamento discursivo daquilo que é publicado no jornal, considerando as condições de produção em que está presente uma prática social deste sujeito que vive nas ruas ou em comunidade e que constrói uma representação social oposta àquela representação hegemônica da sociedade de consumo que se caracteriza pelo apagamento, pela humilhação de sua existência; da Semiótica greimasiana, busca identificar, no nível narrativo dos textos e das imagens, como morador de rua consegue ser competente nas modalidades do quer/dever/saber/poder, saindo de um enunciado de estado para um enunciado de ação (querer-fazer, dever-fazer, saber-fazer, poder-fazer)), seduzindo, tentando, provocando ou intimidando o leitor do jornal para uma representação positiva do morador de rua e, no nível discursivo, a partir das enunciações presentes no corpo do jornal, relacionar ideologia, as representações às diferentes figuratizações presentes nos textos. Como o jornal: "Aurora da Rua" é uma mídia alternativa, um periódico de comunidade, não se enquadra no perfil de produção, de circulação e de recepção de um jornal comum, pois não busca o lucro, não diz aquilo que o público-leitor quer ouvir, mas discute um ponto de vista de que o morador de rua tem discurso, contou-se com a ajuda de Certeau (2005) quando enfatiza que, nas práticas sociais de marginalização (fanzine, cultura popular, funk, jornal de rua, etc.), onde está o homem comum, é possível construir-se uma escritura cujo poder de resistência às verdades hegemônicas deve ser capaz de repensar a função da mídia, de fazer um retorno da ética, do prazer e da invenção à pesquisa científica, de se buscar uma nova maneira de o sujeito ser e estar no mundo contemporâneo

Palavras-chave: identidade, discurso, poder, mídia, exclusão

1. INTRODUÇÃO

Há uma representação social institucional de que os moradores de rua são maltrapilhos, alcoolizados, sujos, que residem sob marquises, pontes, viadutos, sujeitos ao abuso de drogas, à exploração da sexualidade, da mão de obra barata associada à cata de materiais de reciclagem (papelão, latas, garrafas pet, etc.) e à violência urbana. Segundo depoimentos, a hora mais terrível para eles é a noite, porque não dormem, apenas cochilam com medo de perversidades como uso do fogo, de tiros, de atropelos para delírios de alguns psicopatas que suportam a diferença no convívio social.

Para reconhecer as representações identitárias deste grupo social excluído (“Homens invisíveis”), que aparentemente não detêm um discurso, esta pesquisa buscou concentrar-se numa comunidade de moradores de rua (“Comunidade da Trindade”), situada na cidade baixa, mais precisamente na Av. Jequitiaia, perto da Feira São Joaquim, porque eles produzem e publicam um jornal de rua (“street papers”), intitulado “AURORA DA RUA”, bimensal, com oito páginas.

O objetivo da pesquisa é analisar os textos narrativos ou opinativos como as imagens (fotos, tirinhas, colagens) de alguns números mais representativos do jornal e/ou eventuais entrevistas para identificar as representações que os moradores fazem de si mesmos antes ou após recolhimento pela comunidade, as representações que fazem sobre os outros (a sociedade, voluntários, pesquisadores), sobre o próprio jornal que os torna sujeitos devido à aquisição de uma renda, sobre temas como gastronomia, moda, amor, sexualidade, família, religião, passado, futuro, que se relacionam com o existir de pessoas que estão em situação de rua. Não é trabalho etnográfico, nem sociológico, pois não nos interessa saber as razões que os levaram a viver na rua como conflitos familiares, desemprego, problemas psiquiátricos e/ou abuso de drogas.

É uma pesquisa qualitativa, de natureza linguístico-aplicada interdisciplinar, porque vai se preocupar em descrever a formação discursiva que legitima aquilo que diz ou que faz como traços singulares da identidade do morador de rua (Análise do Discurso da linha francesa de Michel Pêcheux), em identificar as representações sociais a partir da análise dos signos verbais ou não verbais, usando as ferramentas das estruturas profunda, narrativa e discursiva da Semiótica (Greimas), em demonstrar a importância da visibilidade do discurso de morador de rua como contradiscurso (de resistência) a um discurso hegemônico construído a partir de preconceitos, de herança histórica iluminista que faz questão de ignorar aquilo que não lhe é igual (Certeau).

Não há ainda resultados a apresentar, porquanto a pesquisa se encontra num estado inicial, na fase de coletas de dados, fichamento de textos, preparação teórica dos voluntários e/ou alunos, pesquisadores, classificação das seções, atendendo aos objetivos propostos no projeto apresentado e aprovado pela instituição de ensino a que estamos vinculados.

2. OBJETIVOS

Busca-se identificar, na materialidade dos textos verbais ou não verbais, traços do discurso de poder do morador de rua, como forma de construir uma identidade capaz de lhe dar visibilidade numa sociedade de consumo que faz questão de negá-lo como

pessoa. Não é a inclusão jurídica, dando-lhe carteira de identidade ou cartão de pessoa física (CPF) ou instrumentalizando-o na defesa de seus direitos e deveres, que vai constituir a verdadeira representação identitária do homem em situação de rua. Este discurso aparentemente humanista e legalista dissimula um objetivo: tornar os homens “invisíveis” em cidadãos iguais aos outros sem garantia de emprego, de acesso à educação. É a vontade de ver a cidade livre da sujeira, da violência e das drogas, sem respeitar aquilo que os singulariza como indivíduos no mundo (“Posso ser você desde que eu seja o que sou”).

Identificar, neste esforço de descrever o funcionamento discursivo que permeia o jornal, a matriz ideológica que legitima as práticas sociais vividas na Comunidade da Trindade bem como a produção de sentido(s) dos textos jornalísticos, capaz de significar uma representação pós-moderna (HALL, 2005), valorizando as diferenças e o descentramento do sujeito cartesiano ou sociológico.

A matriz ideológica se encontraria na visão neoconstitucionalista em que qualquer interpretação de fatos jurídicos não pode esquecer o capítulo V da Constituição Brasileira de 1988 que prescreve os direitos da “dignidade humana”, dando voz a quem era excluído (Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Igualdade Racial, Lei Maria da Penha, União estável de homossexuais, etc.)? Teria origem no Decreto Federal nº 7.053/2009 em que o governo define os moradores de rua como pessoas “em situação de rua” ou nos ensinamentos religiosos, advindos da leitura constante do Evangelho, porque alguns religiosos convivem, em igualdade de condições, com os moradores de rua.

No mundo dos múltiplos saberes, mostrar à comunidade científica um conhecimento que não se conhece, pois advém de práticas sociais sem respaldo de frias estatísticas, de métodos positivistas, que desconhece o humano, o inusitado das individualidades. O próprio morador de rua desconhece a origem daquilo que diz, porque estas informações já estão no inconsciente (“intradiscurso”) ou na memória discursiva. O próprio pesquisador também não conhece esta matriz, porque não é um morador de rua: desconhece o conhecimento anterior advindo da experiência de existir como excluído, não sabe os “pré-conceitos” que orientam o sujeito a compreender e a interpretar textos (GADAMER, 2005)

Também existem objetivos mais pragmáticos como estimular a atividade de pesquisa científica entre os jovens, incentivá-los às atividades de ensino e de aprendizagem, valorizar a linguagem como forma de o sujeito ser e estar no mundo, estimular a produção textual no emprego de diferentes gêneros textuais. Num sentido fenomenológico, há a preocupação de, analisando as diferenças discursivas e sociais, todos envolvidos na pesquisa se descubram em suas respectivas identidades a partir do outro.

Com a ajuda de voluntários, é possível que a pesquisa ofereça subsídios para que se transforme o atual impresso se torne online, renovando o atual site (www.auroradarua.org.br) para que obtenha mais visibilidade tanto em termos nacionais como em termos internacionais, como já funcionam o “BOCA DE RUA” (Porto Alegre), “O TRECHEIRO” (São Paulo), “PIAZZA GRANDE”, “TERRE DI MEZZO” (Itália), “L’INTINÉRAINE” (Canadá), etc.

3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

A comunidade da Trindade faz 10 anos que os moradores de rua invadiram o espaço da Igreja da Trindade (Água de Meninos) cuja propriedade é da Arquidiocese de Salvador. Ficaram até então com a permissão do ex-Cardeal Dom Geraldo. O jornal nasceu em dezembro de 2006, data em que circulou o número zero; três meses depois, circulou o número 01 que foi distribuído para disseminação da proposta entre formadores de opinião, representantes de organizações não governamentais e membros da igreja (CELESTINO, 2004).

Os moradores de rua atuam tanto na produção como na comercialização do jornal. São personagens de matéria e contribuem na discussão e escolha de pautas e na elaboração do conteúdo em si através de oficinas de texto e de arte promovidas em espaços públicos como praças ou largos(Largo de Roma, a Estação do Aquidabã) por voluntários entre os quais jornalistas profissionais como Ingrid, Vanessa e Íris, designer Souza (Fernanda), secretária do jornal (Vânia).



Figura 1- Moradores de rua



Figura 2 - Morador/vendedor do jornal

As informações, os perfis, poesias, fotografia, depoimentos abordam o universo da população de rua em diferentes gêneros textuais, distribuídos em diferentes seções do jornal como “editorial, matéria da capa, cartas da rua, diversos da rua, código de conduta, aurora notícias, brilho da aurora, arte na rua, tirinha da rua.” O objetivo é analisar fatos, ideias, que se relacionam a temas como educação, saúde, habitação, preconceito, direitos e deveres, violência, que tratam da rotina deles nas praças, nos viadutos, edificações abandonadas, realçando a beleza, a criatividade dos sem- tetos, de maneira que se restitua a sua dignidade.

O periódico é bimensal, com oito páginas coloridas, em formato tablóide que busca tornar “visível e audível, a face e a voz daqueles que muitas vezes são pouco vistos e pouco ouvidos na sociedade”¹. Como diz o coordenador e membro do Conselho editorial do projeto, Irmão Henrique Peregrino: “Escolhemos falar da rua dentro do jornal, a partir de um ângulo diferente do que “A Tarde”, “Correio da Bahia” falam em que o povo de rua aparece em condição de miséria. A gente sabe da miséria, mas sabe também de toda beleza, das coisas boas que existem na rua.”

¹ Aurora da Rua, nº 1, Ano I. Salvador: Aurora da Rua, mar. Abr. 2007

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Não nos interessa apenas a análise linguística dos textos do jornal, mas a construção do discurso, não no sentido de entender a mensagem ou informação entre locutores, nem a simples a organização de vocábulos numa sentença. Segundo Pêcheux ([1969], 1997), o discurso não é transmissão de informação, mas efeitos de sentidos entre os interlocutores, considerando o funcionamento social, a situação e o contexto histórico-social em que é produzido. Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém de algum lugar da sociedade e isto faz parte da significação (ORLANDI, 2003).

É importante ressaltar que a noção de sujeito na Análise do Discurso não coincide com o sujeito empírico ou o sujeito gramatical da linguagem. Os sujeitos do discurso são interpelados, por “formações discursivas” que seriam “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pela luta de classe, determina o que pode e não deve ser dito”(PÊCHEUX, 1997, p.160). Este conceito nos permite pensar que as palavras não possuem sentido nelas mesmo, derivam de sentidos de formações discursivas em que se inscrevem.

Neste sentido, os moradores de rua, quando dizem o que dizem através das imagens ou das palavras o fazem por obediência a uma formação discursiva de cunho ideológico que legitima esta prática social e discursiva, pois o discurso é resultado de outros discursos inscritos na memória (interdiscurso) na qual o indivíduo não tem consciência (esquecimento ideológico).

Ora, o sujeito do discurso, diante da formação ideológica a que se vincula pode adotar diversas modalidades de convivência: total assujeitamento sob a forma de livre consentido, pois revela total identificação do sujeito com o ideológico (bom sujeito); outra possibilidade seria o discurso do “mau sujeito” em que o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta), mas sonha em continuar vinculado à formação discursiva dominante (contradiscurso); a última modalidade se caracteriza pela total desidentificação com a formação discursiva anterior e parte para um trabalho de transformação-deslocamento de outra formação discursiva contrária (antidiscurso.)

O jornal “Aurora da rua”, como mídia alternativa, dentro de uma sociedade capitalista em que predominam as relações de produção e de consumo, certamente seu discurso não se encontra numa modalidade de cooperação, de identificação com a mídia hegemônica, baseada no mercado, vivendo da publicidade e das injunções político-econômicas. A concepção que os moradores de rua demonstram em suas páginas sobre a moda, a comida, as festas, considerando a imagem que fazem de si mesmos, não se impõe, à primeira vista, como um antidiscurso no sentido de querer substituir a representação social dominante, que só teria sentido numa possível postura revolucionária. Da mesma forma como aconteceu com a contracultura do anos sessenta(movimento hippe) ou o movimento *funk*, o jornal “Aurora de rua” apresenta um contradiscurso em que os homens em situação de rua não

descartam a possibilidade de inclusão social e discursiva (Decreto-lei nº 7.053/2009), mas não aceitam que a sociedade desconheça os valores que os singularizam como uma identidade de um grupo social de exclusão.

A semiótica francesa de Greimas pode ajudar-nos também na construção desta representação social da Comunidade da Trindade através dos textos verbais e, sobretudo, os não verbais, porque o jornal apresenta muitos relatos, notícias, imagens, objetos passíveis de se identificar o(s) sentido(s) do texto a partir de um percurso gerativo. Neste processo, o sujeito (morador de rua) busca um objeto de valor (reconhecimento do seu discurso), o que pode acontecer ou não. Há quatro anos que não desiste, a cada número, o desejo de manipulação consciente ou inconsciente aparece na forma de tentação (idéias novas), sedução (jornal colorido), provocação (invisibilidade social) e intimidação (ação de resistência). Tudo isto acontece porque é movido pela competência do querer (enunciação de estado) que se transforma num “querer-fazer”, por isso o jornal existe. Além disso, nasce da consciência de um “dever”, pois o morador de rua é também cidadão e tem que lutar por sua visibilidade social (dever-fazer) e isto significa a ação.

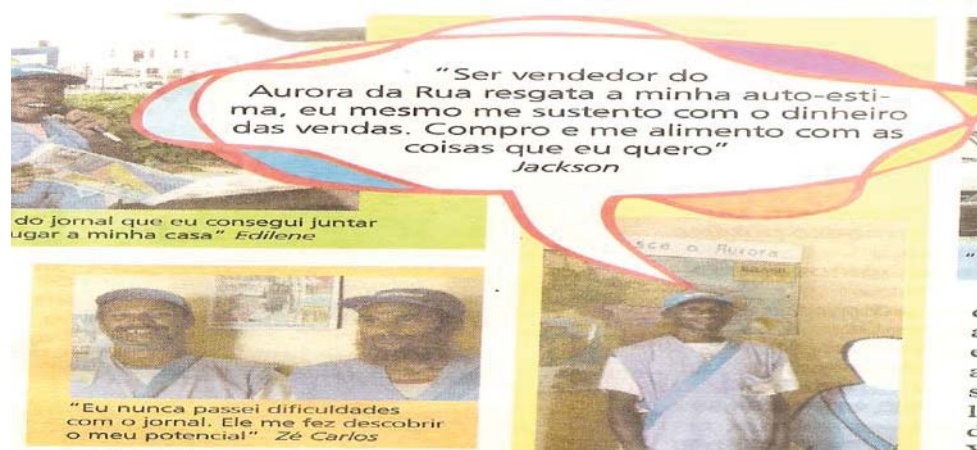
O fato de estar participando de eventos científicos é a demonstração deste poder-fazer de uma mídia alternativa que tem luz própria como uma representação objetiva de um grupo social que, normalmente, a sociedade o concebe como sem brilho, exemplo de sujidade, de violência. O discurso dominante coloca o morador de rua na escuridão das ruas, das marquises (noite, lua, símbolos do jornal), entretanto ele acredita no sol (“Aurora da rua”) na forma de contradiscurso devido a valores como solidariedade, amor, cumplicidade que se opõem ao individualismo, à competição, à corrupção da sociedade contemporânea.

Com apoio de Michel de Certeau (2011), pode-se revelar que, ao lado do discurso dominante, existem práticas sociais como a cultura popular, o artesanato, a arte, que não seguem as regras hegemônicas, por isso livres para se inventar o cotidiano e desenvolver a arte de fazer. “Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisdisciplina.”

O jornal “Aurora da Rua” assim se caracterizaria como uma prática desviacionista, porque foge aos padrões de produção de uma mídia convencional, às regras e às hierarquias de um saber científico numa sociedade pós-moderna. Isto significa usar táticas cotidianas para realizar uma arte “ordinária” em que se constrói uma escritura no sentido deleuziano, retornando a ética, o prazer e invenção à instituição científica.

5. ANÁLISE DE TEXTOS

O conceito de representações sociais, aqui circunscrito aos textos do jornal AURORA DA RUA, se vincula à linguagem dos textos ou das imagens onde se podem “encontrar as representações de mundo com o homem enfrenta e organiza a vida em sociedade, interessa ver de onde provêm, como se constituem, como se articulam estas representações até aparentemente contrárias ou contraditórias” (MACHADO, 2003). O exemplar do jornal nº 7, apresenta esta manchete de capa “Vende-se jornal: compra-se vida nova”, “Aurora da Rua completa um ano mudando a vida dos vendedores e superando preconceitos, rodeado de fotos de vendedores alegres, sérios.



Os sentidos não advêm da literalidade das palavras ou das imagens, pois isto seria fazer análise de conteúdo: buscar as informações dos textos. Quando o morador/vendedor diz: “Com o dinheiro das vendas, consegui sair do albergue e alugar a minha casa. Agora, além de emprego, documento e referências, eu também tenho um endereço.” (Denilson Correa, vendedor do jornal há 10 meses), ele não é senhor deste dizer, a imagem vitoriosa que faz de si mesmo advém de uma formação discursiva, cujos valores se baseiam no respeito à condição humana, não importa se ele é morador de rua, cadeirante, pobre ou idoso. Aqui não se fala de miséria como fazem as representações da sociedade dominante.

Na matéria da capa: “Uma Aurora de oportunidades” (p.4) há um texto coletivo: **“Há um ano, o Jornal Aurora da Rua trilha um caminho profético que revela a beleza do povo da rua ao mesmo tempo em que o reintegra à sociedade. E, sem dúvida, o vendedor é a pessoa mais importante para que a missão social do projeto se cumpra e prossiga com prosperidade. É ele que permite o encontro do leitor com o jornal e, a partir disso, obtém lucros e concretiza objetivos. Carlos Eduardo foi vendedor durante dois meses. Tempo suficiente para Cadu, como é conhecido, juntar dinheiro e retornar para a família em São Paulo. O projeto proporciona isso: os vendedores são capacitados para atingirem metas pessoais e para serem inseridos no mercado de trabalho..”**

Observe que, neste texto, há duas vozes: um enunciador descrevendo e opinando sobre as conquistas do vendedor do jornal: beleza do povo, reintegração à sociedade, que falaria em nome daquela “formação discursiva” citada antes; a outra voz é o depoimento dos próprios vendedores, confirmando as observações do enunciador. Além disso, veja como a expressão corporal de cada um deles ratifica a formulação discursiva. Maingueneau (2004, p.95) já dizia: “O corpo é o fiador do discurso.”

Na edição nº 12, o jornal “Aurora da Rua”² apresenta um tema: **“Vamos comer fora? Conheça os segredos da culinária que é feita fora de casa por cozinheiros supercriativos: o povo da rua”**. Como ilustração, há um senhor junto a uma mesa colorida na rua, junto ao seu carrinho num formato de geladeira em que carrega um fogão portátil que lhe dá liberdade para cozinhar, fazer o café ou o almoço em qualquer lugar. Veja a foto abaixo:

² Aurora da Rua, Salvador, Ba, fevereiro/março 2009, Ano 3, nº 12



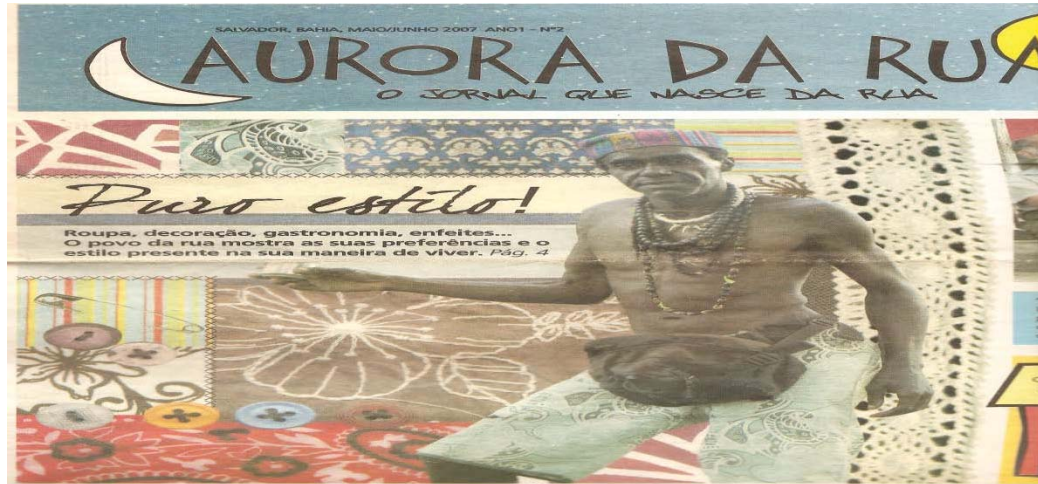
Alimentar-se, na rua, não significa só satisfação de apetite como forma de acabar com a fome, mas também um momento de união através de uma refeição feita de improvisos, de criatividade. O modo de cozinhar do povo da rua revela seu próprio estilo de vida. “Mas como a precariedade não é maior do que o engenho dos moradores de rua, eles sempre reaproveitam o que encontram para substituir aquilo que precisam” (p.4). Segundo Robson: “Transformamos garrafas Pet em vasilhas, latas em panelas, recuperamos verduras caídas das barracas de feira. Nada se perde em nossas mãos.”

Nestes enunciados, há um discurso de um sujeito que não se deixa assujeitar-se àquelas representações de que, por ser morador de rua, deve comer restos de comida deixados nos latões de lixo ou nos aterros sanitários; ao contrário, impõe-se a um novo patamar de sentidos: a comida, às vezes, advém da boa vontade daqueles que têm sentimento de caridade, mas, na maioria das vezes, advém da própria iniciativa deles. Esta nova representação sobre a gastronomia do homem de rua possui um conhecimento cuja fonte é a prática social de estar e viver na rua, que é responsável pela construção de sua identidade como um grupo social que sobrevive na exclusão. Segundo Elias, com a experiência de quem já provou muitas comidas de rua diz: “É melhor do que comida de restaurante porque rende, você se serve à vontade e sai mais barato.” Esta imagem que ele faz de si mesmo e da própria alimentação da rua não povoa as descrições científicas das academias universitárias, nem os projetos sociais dos governos.

Apesar de a pesquisadora estar interessada em descrever este funcionamento discursivo, identificar as condições de produção, percebe-se a presença de uma formação discursiva que legitima esta cadeia de sentidos. Não há ainda observações precisas que possam determinar a profundidade, a circunscrição de sua influência. Desconfia-se de que exista um conhecimento de natureza ideológica de origem interna e externa que singulariza a produção dos textos do jornal “Aurora da Rua” em relação aos seus similares no país ou no exterior.

Na edição nº 02, o mesmo jornal escolheu a moda como tema: **“Puro Estilo! Roupas, decoração, gastronomia, enfeites...O povo da rua mostra as suas preferências e o estilo presente na sua maneira de viver”**³. O jeito fashion de se sentir gente, vivendo nas ruas.

³ Aurora da Rua, Salvador, Ba, maio/junho/ 2007, nº 2



“Fazer-se bonito e imprimir o seu jeito na maneira de vestir, comer, morar e divertir-se é revelar a sua identidade.” (Editorial). Seja nas ruas, seja nos albergues, seja no trabalho diário, o morador de rua se preocupa com a roupa, os adereços, um estilo de viver que pode ter tanto marcas pessoais como influências do espaço em que vivem. “Eduardo Mário da Silva, conhecido como Dudu, tem 35 anos e um estilo de vida bem próprio. Com aparência calma e sorridente, confessa que gosta de estar na moda, com roupas bonitas e bem atuais” (p.4). Na matéria da capa, há uma frase de Chanel que bem resume o significado da moda para o homem da rua: **“O Menos é Mais”**. Em relação às moradoras de rua, são vaidosas. “Gosto de tudo a que tenho direito: maquiagem, me vestir bem, blusa social. Gosto de arrumar o cabelo e tenho uma tatuagem no braço” revela Maria José. Com olhar feminino, Edilene confirma: “O primeiro dinheirinho que ganhei com a venda do jornal usei para comprar brincos”.

Estas enunciações não produzem sentidos na transparência dos enunciados, mas nas entrelinhas em que a linguagem, o simbólico se encontra com o histórico, pois este discurso do morador de rua é feito a partir de uma formação imaginária que ele faz de si mesmo, considerando o aqui e o agora, mas também a realidade histórico-social em que vive e a posição social e discursiva da qual ele diz o que diz aos outros. Por isso, não existe gratuidade nas afirmações dos moradores, porque o seu discurso decorre de outros discursos, inscritos na memória (interdiscurso) ou na matriz ideológico-institucional.

A construção desta subjetividade do morador de rua não é homogênea para todas as comunidades de Salvador, apenas daquele que vive e convive na Comunidade da Trindade e cumpre a função de ser vendedor do jornal. Esta identidade não nasce de um sujeito metafísico ou sociológico, segundo Hall (2005), mas de um sujeito múltiplo, deslocado que pode assumir diferentes papéis como se fosse um ator. Pela Constituição, ele é um cidadão, que vive num Estado de direito, mas, simultaneamente, é um ser excluído sem nenhum direito, que vive, na pele, o estigma da rejeição social mesmo que tenha um discurso ou um conhecimento capaz de transformá-lo num sujeito ativo e responsivo na sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sente-se a importância hoje de se pesquisar, na mídia alternativa, as vozes de uma população em nome da qual se exerce um poder, que a exclui de qualquer visibilidade, sobretudo, o morador de rua. Como há escassez de respostas para tantas questões e hipóteses, a pesquisa se torna uma atividade instigante da qual se esperam resultados mediatos e imediatos para a sociedade.

É importante repensar o conhecimento das práticas culturais fora do circuito do consumo/produção como práticas discursivas de valor (cultura popular, funk, pagode, fanzines, jornais comunitários) numa sociedade pós-moderna em que a identidade se constrói num processo de constante deslocamento entre o individual e o coletivo. Pela incapacidade de o Estado, como instância de poder, resolver todos os problemas, estas formulações identitárias constroem um micropoder de resistência e/ou contestação diante daquilo que insiste em ser hegemônico.

Como pesquisa qualitativa, há a necessidade de um distanciamento do objeto da pesquisa, evitando deixar-se dominar pelo envolvimento subjetivo com os moradores ou os voluntários que ajudam a produção do jornal “Aurora da Rua”. Além da análise dos textos e das imagens, não se pode desprezar os depoimentos ou entrevistas com os atores desta mídia alternativa.

É um fardo material a exigir um esforço de reflexão e de estudo, pois existe uma preocupação com a iniciação à pesquisa científica de alunos de nível médio e superior do Instituto Federal da Bahia. Ao lado do labor científico em si, há também um objetivo pedagógico de possíveis aplicações dos conhecimentos científicos na formação dos alunos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Arte de Fazer. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, Michel (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- CELESTINO, Mônica. **Imprensa de rua alvorece em Salvador (Ba)**: breve relato da experiência do jornal *Aurora da Rua*. Salvador: Ufba, 2008.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1973.
- MACHADO, Rosa Helena Blanco. **Vozes e silêncios de meninos de rua**: o que os meninos de pensam sobre as nossas instituições. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MANGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

O LARGO DA PALMA E OS CONTOS DE ADONIAS FILHO

P. A. S. MELLO FILHO¹, E. L. A. VASCONCELOS²

¹Instituto Federal da Bahia - Campus Salvador, ²Instituto Federal da Bahia - Campus Salvador
allyriomello@gmail.com, editeluzia@ifba.edu.br

RESUMO

Este texto pretende apresentar sob a perspectiva dos contos de Adonias Filho, publicados no livro *O Largo da Palma*, o espaço urbano físico onde ocorrem estas narrativas observando e destacando como as histórias, as memórias e as relações interpessoais são dinamizadas nos espaços urbanos onde se desenrolam. Identificando os espaços e referências relevantes de lugares de interação dos personagens dentro da narrativa e sua estrutura social.

Palavras-chave: Largo da Palma, Igreja da Palma, largo, espaço urbano, identidade cultural.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho fora desenvolvido, a partir do programa de fomento à pesquisa PIBIC/2011-2012.

Como parte inicial do projeto de pesquisa, houve a necessidade de estabelecer o *corpus* da pesquisa, identificando nos contos do livro *O Largo da Palma* de Adonias Filho os espaços urbanos de produção das relações interpessoais dos personagens, de suas memórias e da formação da identidade das personagens e do coletivo local.

Neste artigo são identificados trechos representativos do livro *O Largo da Palma*, (LP), sendo seguidas por análises acerca do espaço urbano do Largo da Palma e as interações das personagens com este largo descrito por Adonias Filho.

Ainda como forma de coleta de dados, fora necessário a identificação do espaço real urbano do Largo da Palma, sendo feito através de observação e fotografia do largo, seus pontos de referência citados no livro, a pesquisa de Cartas Geográficas e de sua história de formação inicial.

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

LP 1 - *“É preciso conhecer o **Largo da Palma**, tão velho quanto Salvador, para saber onde fica a casa dos pãezinhos de queijo. Cercam-no os casarões antigos que abrem passagens para as ruas e para uma ladeira pequena e torta que também se chama de **Palma**. E, se o largo e a ladeira são da Palma, é porque lá está a igreja que lhes empresta o nome. (...) E, assim de frente para a ladeira que desce no caminho da Baixa dos Sapateiros, vê e ouve tudo o que se faz e fala na casa dos pãezinhos de queijo”*. (pag.9)

Caracterizado por Adonias Filho logo nas primeiras páginas do livro *“O Largo da Palma”* construímos o primeiro contato literário com essa região sócio-geográfica, palco de conflitos sociais e construção das experiências sensoriais e culturais dos personagens e dos indivíduos que convivem no largo.

O Largo da Palma, geograficamente, está situado no bairro de Nazaré, na cidade de Salvador, entre a sua Rua da Mouraria e Praça dos Veteranos no bairro da Barroquinha. A figura 1 é uma Carta do Largo da Palma e regiões próximas.

Sendo uma localidade tradicional do centro da cidade de Salvador, sua arquitetura e seu estilo arquitetônico estão intensamente associados à ocupação desordenada do centro da cidade, em ruas íngremes e estreitas delimitadas por antigos sobrados, fato também descrito por Adonias Filho no trecho:

LP 2 - *“O **Largo da Palma**, em junho, sempre espera o sol para vencer o frio que sopra da noite. As ruas pequenas e estreitas, que o cercam, tentam se ocultar como envergonhadas. Quando começa a subir, porém, o sol cria tamanha claridade que logo vence o resto da neblina. É essa luz -- os rádios abertos no sobrado de azulejos, os vendedores de legumes e frutas já subindo a **Ladeira da Palma** -- que faz da manhã a melhor hora para se andar no **Largo da Palma**.”* (p. 34).

Importantes pontos de referência geográficos do largo são apresentados na narrativa, principalmente a Igreja da Palma, suas escadarias,

LP 3 - *“Ele sempre a deixa no **Largo da Palma**, frente à igreja, as ruas já vazias. Chegam em silêncio e, quando se beijam, há necessidade de coragem para a separação...”* (pag. 24) e a Ladeira da Palma, *“Na esquina, onde a ladeira começa, é precisamente aí que fica a casa dos pãezinhos de queijo...”* (p. 9).

As esquinas e ruas de acesso ao largo são de muita importância na dinâmica do desenvolvimento da narrativa como regiões onde se estabelecem os personagens e seus conflitos, em especial a esquina e a Rua do Bângala e a esquina e a Rua do Gravatá,

LP 4 - *“Eu a vejo e parece que vem de longa viagem. O **Largo da Palma**, tão quieto e assim vazio de gente, talvez seja agora o mais tranqüilo recanto de Salvador da Bahia. (...) E por que me encontro aqui, quem sou, isso não importa. O que realmente importa é que estou na esquina do **Bângala**, de pé e a fumar, buscando trazer a paz do largo para mim mesmo...”* (pag. 73).

LP 5 - *“... Saía à noitinha, depois da janta, arrastando os pés na alpercata de couro, para o passeio no **Largo da Palma**. A casa, quase na curva do **Gravatá**, ficava a alguns metros do largo...”* (p. 51).

A formação da identidade social do indivíduo perpassa indissociavelmente pelo espaço de convívio social, e este espaço e suas representações são construídos por estes mesmos indivíduos, e nele encontramos suas características culturais. Na narrativa de Adonias Filho verificamos como o espaço pode nos servir de referência social, em relação à nossa moradia e condição econômico-financeira,

LP 6 - *“... Um ceguinho, de fato, que de tão magro e pequeno era quase um anão. E, quando chovia, abrigavas-se dentro da igreja, perto da pia de batismo. Perdera o nome que tinha para ser apenas o ceguinho da **Palma**.”* (p. 85).

O Largo da Palma é a região onde se processam acontecimentos marcantes de relevância na construção da história de vida das personagens, visto que o espaço físico e cultural é onde se dão as relações interpessoais, proporcionando lembranças e memórias que definem a história de vida os sujeitos, compondo histórias do urbano e histórias da cidade. Um exemplo claro desse aspecto da narrativa está evidenciada no trecho:

LP 7 - *“... Levava-a pela mão, todas as tardes, a passear no **Largo da Palma**. Ali, na igreja, ela se batizara. E desde então, ano após ano, enchera-lhe a vida de tal modo que se tornou mesmo a sua própria vida.”* (p. 63 e 64).

A construção da identidade do indivíduo, de suas percepções e memórias, associadas ao espaço de convívio, é um aspecto recorrentemente verificado na narrativa “*O Largo da Palma*” de modo a estabelecer entre os personagens, o espaço do largo e o leitor uma personagem metafísica, pautada na sensibilidade dos personagens ou do narrador e na memória coletiva dos sujeitos que interagem neste espaço. Como nos trechos:

LP 8 - “... *(o ceguinho do Largo da Palma) Sentiu certa dor no coração, ao levantar-se, mas logo soube que não nascia de sua tristeza. Vinha de fora, da tristeza da cidade a esperar as mortes, sobretudo do **Largo da Palma**, que achou comovido e amargurado assim na tranqüilidade e no silêncio.*” (p. 88);

LP 9 - “... *O próprio **Largo da Palma**, e assim ele se lembrava da mulher, parecia comover-se. Dúvida jamais tivera de que, se a tranqüilidade o envolvia, era porque Verinha nele habitava. Ela quem respirava na brisa tão leve e não seria impossível que -- morta há tantos anos -- tudo acalmasse para que as árvores e os pombos dormissem em paz. A certeza absoluta era que Verinha, e como o fizera em vida, sempre estava a seu lado, ali, no **Largo da Palma**.*” (p. 61);

LP 10 - “*Hoje, dois meses após a morte da mulher, o **Largo da Palma** já a esqueceu porque, velho como é, não tem memória para todos os acontecimentos. Não deve lembrar-se de quando levantaram as casas mais baixas e estreitas (...). E, certamente não se lembra de quando foram plantadas as árvores e chegaram os primeiros pombos...*” (p. 80).

3. CONCLUSÃO

Em toda a narrativa desenvolvida no livro *O Largo da Palma* há a presença do espaço urbano, representado pela região tradicional de Salvador que é o Largo da Palma e região circundante, e de como este interage na formação da cultura e das relações interpessoais acerca do indivíduo, participando efetivamente da construção da sua identidade individual, de suas memórias e histórias, e de histórias e memórias coletivas que fazem parte do espaço urbano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

FILHO, Adonias. *O Largo da Palma*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

DOREA, Luís Eduardo. *Histórias de Salvador nos nomes das suas ruas*. Bahia: EDUFBA, 2006.

Carta geográfica. Publicar Editel. Salvador, 2010-2011. FVM Mapas e localização.

O USO DA WEBQUEST COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM MEDIADO PELO COMPUTADOR VOLTADO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Ilanna Maria Izaías do Nascimento¹

¹Instituto Federal do Maranhão – Campus Alcântara
ilannanascimento@ifma.edu.br

RESUMO

Com o advento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação cada vez mais as pessoas têm acesso à informação e ao conhecimento por meio digital e dessa forma essas tecnologias são incorporadas no campo educacional. Assim, por meio desta pesquisa, que tem como objetivo de utilizar uma WebQuest como um meio para a promoção de uma aprendizagem significativa da Língua Inglesa sendo entendida como uma metodologia orientada de pesquisa na internet e também considerada como uma ambiente virtual de aprendizagem . Ela foi criada como uma ferramenta experimental para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para fins específicos, promovendo um estudo com alunos do 3º período do curso superior de Gestão de Turismo do Instituto Federal do Maranhão – Campus Alcântara, tendo uma metodologia baseada em estudos teóricos relacionados ao meio digital como aliado ao ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos. A partir da contribuição dos conhecimentos adquiridos, pode-se verificar que a integração da Tecnologia da Informação e da Comunicação no ensino-aprendizagem de inglês, através da socialização em um ambiente virtual de aprendizagem (WebQuest), possibilita a reflexão e análise dos conteúdos estudados em sala de aula e melhora consideravelmente a aprendizagem de Língua Inglesa para fins específicos. Dessa forma, usar as Tecnologias da Informação e da Comunicação como novas propostas para o ensino de língua inglesa proporcionam aprimorar o conhecimento de mundo dos aprendizes, com propósito de inclusão digital, fazendo com que o aluno compreenda a língua a partir do meio social em que este vive, explorando nos materiais temas que remetem a vida em sociedade desses educandos.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e da Comunicação, Inglês para fins específicos, WebQuest.

1. INTRODUÇÃO

Devido à globalização e a influência dos países anglófonos na economia, na ciência e nas diversas áreas do conhecimento, a Língua Inglesa tornou-se a língua hegemônica da comunicação global, por isso a importância do desenvolvimento das habilidades comunicativas nesta língua têm se tornado cada vez mais evidente no contexto atual. Por outro lado a educação tem sido influenciada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), já que se espera da escola que ela prepare o cidadão para atuar dentro da chamada era digital.

Habilidades para lidar com as TICs têm se tornado demanda no mercado de trabalho e, além disso, estas se tornaram presentes na sala de aula como artefatos para ensinar ou para suprir apoio pedagógico ao professor. É esperado do docente que ele corresponda aos parâmetros vigentes (didáticos e tecnológicos) na atualidade. Assim, o ensino de línguas dispõe agora de inúmeras possibilidades de suporte, dadas as tecnologias que acompanham os diversos ambientes virtuais de aprendizagem (doravante AVA). Dessa forma este trabalho tem o objetivo de utilizar um ambiente virtual de aprendizagem denominado WebQuest, o qual é considerado uma ferramenta tecnológica que promove o desenvolvimento do aprendizado crítico, a co-construção de conhecimento, a reflexão do que foi aprendido e a transferência para outros domínios da vida acadêmica e pessoal dos envolvidos. Este ambiente também é entendido como uma metodologia de pesquisa orientada na internet, voltada aos usos da Web no processo educacional, podendo ser direcionada à produção de materiais didáticos para disciplina de Língua Inglesa. Portanto, uma pergunta chave deste trabalho seria: a) Em que medida o uso da WebQuest pode ser uma ferramenta de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para fins específicos? Para responder essa indagação, não se teve a intenção de apresentar dados quantitativos, mas sim mostrar algumas considerações a respeito das impressões percebidas na atuação dos alunos durante o decorrer da atividade proposta pela WebQuest “Trip to Alcântara”, a qual foi desenvolvida para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para fins específicos para estudantes do curso superior de Gestão de Turismo (3º período) do Instituto Federal do Maranhão – Campus Alcântara. Assim, na perspectiva do tema WebQuest, este estudo elegeu a utilização de outras ferramentas essenciais, especificamente do computador e da internet como aliadas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Para tanto o presente artigo está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento é apresentado algumas considerações sobre a interação e interatividade no ambiente virtual de aprendizagem; no segundo a abordagem da WebQuest como ferramenta para o ensino de inglês para fins específicos; no terceiro é apresentada uma proposta pedagógica da WebQuest “Trip to Alcântara” e por último nas considerações finais são abordados alguns aspectos relevantes que foram observados para a utilização de uma WebQuest no processo educacional de Língua Inglesa voltada para fins específicos.

2 O PAPEL DA INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE E SUAS RELAÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Toda aprendizagem humana acontece a partir de uma interação entre o sujeito e o meio, entre o objeto e entre os sujeitos envolvidos. Segundo a perspectiva construtivista de Piaget a aprendizagem gera conhecimento a partir das interações acima citadas, e através da forma como o sujeito opera a realidade para transformá-la e/ou compreendê-la. Para Primo (2003, p. 23) a interação é uma ação entre os participantes do encontro e a qualidade da interação não é sempre a mesma, depende variando com as características dos sistemas envolvidos.

Entendendo assim interação, a proposta do autor é buscar na comunicação interpessoal sua base de análise, a partir de uma abordagem que ele denomina sistêmico-funcional, importando para ele a investigação no que se passa entre os sujeitos, entre o interagente humano e o computador, entre duas ou mais máquinas. Dessa forma Primo apresenta dois grandes tipos para dar conta da interação mediada por computador, sendo denominadas da seguinte forma: interação mútua e interação reativa. A primeira é caracterizada pelas relações independentes e processos de negociação, onde cada integrante participa da construção inventiva da interação, afetando-se mutuamente (PRIMO, 2000), ou seja, há uma participação pró-ativa do interagente, nunca considerado isoladamente, mas em relação contínua e processual com outros interagentes. A segunda é linear, limitada por relações de estímulo e resposta (PRIMO, 2000), podendo se repetir indefinidamente, comportando-se sempre da mesma maneira, pois respondem a uma pré-programação. Como exemplo deste tipo de interação, tem-se quando um indivíduo ao clicar o botão direito do mouse e executa uma ação, ou seja, de acordo com Primo (2003, p.14) os mesmo *outputs* para os mesmo *inputs*.

A partir da abordagem do conceito de interação, há a necessidade de se falar a respeito do conceito de interatividade, o qual surgiu no contexto das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), com a denominada geração digital. Esta palavra foi derivada do neologismo inglês *interactivity*, para denominar uma qualidade específica da chamada computação interativa, sendo assim o termo tem seu nascimento ligado as interações sujeito-computador. Para alguns, interatividade é sinônimo de interação. Para outros, interatividade significa simplesmente uma “troca”, um conceito muito superficial para todo o campo de significação que o abrange, o que tem contribuído para que o termo seja usado em larga escala e na maioria das vezes de forma difusa.

Para Silva (1998, p.29):

A interatividade está na “disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade - fusão emissão-recepção -, para participação e intervenção”. Portanto, não é apenas um ato de troca, nem se limita à interação digital. Interatividade é a abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação.

E para Lemos (2002, p. 20), interatividade é um caso específico de interação, a interatividade digital, compreendida como um tipo de relação tecno-social, ou seja, como um diálogo entre homem e máquina, através de interfaces gráficas, em tempo real.

A partir dos conceitos e esclarecimentos acima, pode-se afirmar que a interação e interatividade são termos que fazem parte e têm um papel crucial nas relações com o meio virtual, principalmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, posto que a aprendizagem acontece em interações, e com o advento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, a interatividade tem um salto qualitativo nestes ambientes.

3. APLICAÇÃO DA WEBQUEST NO CONTEXTO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

No contexto atual, há a constante evolução da tecnologia e esta deve caminhar junto ao meio educacional, principalmente dentro do ambiente escolar, o qual tem como função primordial preparar o educando para desempenhar um papel transformador do meio em que vive, sendo consciente e responsável. Dessa forma, percebe-se a necessidade da escola proporcionar meios adequados para o desenvolvimento de tais habilidades e ambientes de aprendizagem que possam compartilhar o conhecimento além das aulas presenciais do modelo tradicional.

Baseado nesse pressuposto, há a necessidade de se optar por alguns recursos que levem os alunos a realmente produzir conhecimento. Uma das alternativas que têm apresentado bons resultados neste sentido é a aplicação de WebQuests (WQ's). Esta foi escolhida como ferramenta digital utilizada para oferecer o componente on-line das aulas de Língua Inglesa, pois este é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. (SANTOS, 2003).

Assim as novas tecnologias virtuais, quando direcionadas para o campo educacional, transformam-se em instrumentos de modernização e recriação do processo de ensino-aprendizagem inovando suas formas e dinamizando sua execução com a criação de novos gêneros de linguagem. A variedade de tecnologias levou Chapelle (2006, p. vi) a advertir que já não é mais possível deixar a tecnologia fora dos currículos, pois os professores de segunda língua hoje precisam ser capazes de escolher, usar e, em alguns casos, recusar tecnologia para seus alunos.

3.1 Definição e estrutura de uma WebQuest

O conceito de Webquest foi criado em 1995 por Bernie Dodge da San Diego University. É uma metodologia de pesquisa orientada que parte da definição de um tema, que pode ser uma situação problema, e objetivos a serem alcançados durante um determinado período, ambos estabelecidos pelo professor, o qual é o orientador em todo o processo de construção da atividade proposta. Ela apresenta-se como um elemento facilitador, passeando pela utilização de diferentes tipos de hipertextos, no levantamento de dados na internet possibilitando assim as práticas de letramento envolvendo educador e educandos em tais processos. Segundo Dias (2010, p. 364):

Uma WebQuest envolve também o desenvolvimento das dimensões da aprendizagem sob o ponto de vista de Bloom: a cognitiva, a afetiva e a motora. Propicia ainda oportunidades para o desenvolvimento das múltiplas inteligências preconizadas por Gardner, especialmente as intra e interpessoais. [...] ela favorece a mediação por meio de interações significativas na Zona de Desenvolvimento Proximal entre os envolvidos, contribuindo para a progressão do aluno do nível real para o potencial.

Este ambiente criado por Bernie Dodge foi desenvolvido para gerar vivências significativas de pesquisa on-line, tendo estruturas de suporte fornecidas ao logo do trabalho para que ele seja colaborativo em meio on-line. Com base nesse pressuposto, o professor de Inglês pode utilizar a WebQuest como um valioso recurso para escolhas e seleção de informações adequadas ao público alvo de educandos, tendo em vista a utilização do inglês geral com foco em habilidades específicas e com fins acadêmicos, baseado em um núcleo comum de linguagem e habilidades. O ensino do inglês dessa forma pode ser voltado para a área específica do turismo, como foi o caso do estudo em questão, pois os profissionais dessa área necessitam de inglês para a interação com pessoas de todas as partes do mundo, necessitando, assim, o domínio de mais de uma habilidade para desempenhar diversas tarefas e possibilitando ainda integrar a tecnologia numa perspectiva construtivista da aprendizagem, onde o aluno deixa de ter um papel passivo e passa a ser um construtor crítico, ativo e interativo do seu conhecimento.

Para que se entenda como se pode fazer a junção do ensino do inglês com utilização da ferramenta da WebQuest, faz-se necessário que se elenque as seis partes que a compõe:

- 1) **Introdução** - que mostra a etapa inicial e apresenta a atividade fazendo a contextualização do tema proposto com informações claras e precisas;
- 2) **Tarefa** - a qual descreve o que será feito no decorrer da atividade, devendo mostrar com clareza os objetivos e as tarefas a serem realizadas por cada participante envolvido nela;

- 3) **Processo** - que define a fase do trabalho e indica o produto final a ser realizado;
- 4) **Recursos** - os quais serão imprescindíveis para o cumprimento da tarefa, devendo ser fontes de informação como *links* ou livros indicados que ajudarão na pesquisa;
- 5) **Avaliação** - onde são apresentados os parâmetros que o professor usará pra avaliar o trabalho final;
- 6) **Conclusão**- formula novas questões para desenvolver e sintetizando os objetivos da WebQuest, dizendo onde cada um deve ter chegado e o que se esperar ter aprendido nesse processo.

Além desses componentes há duas modalidades de aplicação de uma WebQuest, sendo curtas e de longa duração (Dodge, 1995). As primeiras consistem naquelas elaboradas para serem desenvolvidas em menos de três aulas com o objetivo pedagógico de adquirir e integrar conhecimento e as segundas são elaboradas para serem completadas em quatro aulas ou mais promovendo a ampliação e refinamento do conhecimento. De acordo com Dodge (1995), esta modalidade requer as seguintes habilidades de pensamento: comparar, classificar, induzir, deduzir, construir apoio, abstrair e analisar perspectivas.

Dessa forma, a partir da apresentação de todas os componentes de uma WebQuest, há de se levar em consideração que estas podem ser elaboradas para promoverem diferentes níveis de aprendizagem, tendo em sua aplicação uma aproximação dos educandos com os materiais autênticos e de forma contextualizada. Para que isso possa ser promovido de forma satisfatória e eficaz no processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor ser um orientador, pois tem que possuir o domínio da área do conhecimento para escolher o tema, planejar as tarefas, propor os problemas, acompanhar e dá apoio a realização da atividade proposta para os alunos.

Para a criação de uma WebQuest não exige softwares específicos além dos utilizados comumente para produzir páginas, textos, imagens, etc. É necessário que vá para o site desse ambiente de aprendizagem colaborativo on-line. A figura 1 mostra a página principal do site www.zunal.com para a criação de uma WebQuest.

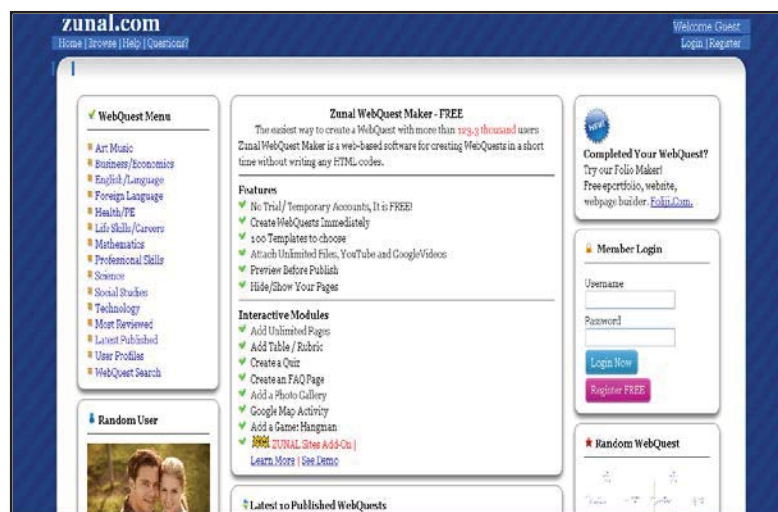


Figura 1 – Página principal do zunal.com

O website zunal.com é um fabricante WebQuest livre que permite aos professores criarem WebQuests, a partir de um cadastro feito no próprio site, e compartilhá-las com seus alunos. A partir do cadastramento, o criador de uma WebQuest pode contar com vários modelos de ferramentas que irão ajudá-lo na criação de uma apresentação online com determinadas tarefas direcionadas ao público alvo

(educandos). Dentre essas ferramentas eles podem contar com a capacidade de anexar infinitos arquivos de áudio e vídeos, uma prévia antes da publicação, a capacidade de acrescentar tabelas e rubricas, quizzes e fotos, etc. Ainda na página principal, há um menu que inclui as seguintes categorias, onde as WebQuests são classificadas por nível de ensino: Art/Music; Bussiness/Economics; English/Language; Foreign Language; Health/PE; Life Skill/Careers; Mathematics; Professional Skills; Science; Social Studies; Technology; Most Reviewed; Latest Published; User Profiles; WebQuest Search.

Por ser considerada uma metodologia de pesquisa na internet e em função que a maioria das fontes que subsidiarão a pesquisa estarem disponíveis online, é importante que tanto o material inicial como os resultados sejam publicados na web e disponibilizados online. Vale ressaltar que, para a utilização de uma WebQuest em sala de aula, não se faz necessário o uso de nenhum tipo de software específico além daqueles utilizados para navegar na rede, produzir textos, imagens e páginas, bem como não exige uma forma específica para a apresentação do material.

Considerando, portanto, que inserção de novas tecnologias virtuais nos processos educacionais implica em um novo conceito dos papéis do professor quanto do aluno, devem está aliada a essas mudanças novas formas de abordagens assim como o material didático utilizado, o qual deve atender a tais demandas apresentando-se bastante produtivo e variado que pertençam aos mais diferentes gêneros discursivos. Assim na sequência, faz-se a apresentação da proposta de utilizar a WebQuest no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA WEBQUEST “TRIP TO ALCÂNTARA-MA”

O uso das novas tecnologias no aprendizado de línguas tornou-se algo comum e necessário. Na verdade incomum é o fato de ignorá-las e pensar que o ensino e a aprendizagem de línguas ainda funcionam da mesma forma que funcionava antes delas. Dessa forma, a partir de tudo que vem sido apresentado nesse artigo, foi elaborado uma WebQuest intitulada “Trip to Alcântara-MA” voltada para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no 3º período do curso de Gestão de Turismo do Instituto Federal do Maranhão – Campus Alcântara. Esta WebQuest teve o intuito de promover uma aprendizagem significativa e aprimorar os conteúdos curriculares estudados em sala de aula, sendo um apoio às aulas presenciais.

No Campus Alcântara, no que diz respeito aos recursos tecnológicos, os meio digitais, a instituição tem em mente que a tecnologia deve fazer parte do ambiente escolar, proporcionando meios para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação do educando e que este possa interagir na sociedade atual de forma crítica e consciente. Mas isso está somente na teoria, pois deixa muito a desejar em relação a oferta do acesso dos alunos e professores no mundo digital, visto que na escola não possui acesso a internet nem mesmo para o desenvolvimento das atividades administrativas do Campus. Isso se dá devido a falta de uma cobertura de comunicação digital adequada na cidade de Alcântara – MA, sendo que somente duas redes de telefonia móvel conseguem funcionar na cidade. Dessa forma se professores e alunos quiserem ter acesso a internet na cidade devem ter seus modens particulares referentes às duas redes de telefonia que funcionam na cidade. Mas esse “entreve” não foi suficiente para a promoção de se usar a tecnologia digital nas aulas de Língua Inglesa, claro que houve dificuldades, no decorrer do processo da atividade, mas ela pode ser realizada de forma satisfatória.

5.1 Desenvolvimento WebQuest “Trip to Alcântara-MA”

Durante o 1º semestre, nas aulas de Língua Inglesa, foi fomentada nos alunos do curso superior de Gestão de Turismo uma atividade complementar as aulas usando o meio digital. Foi proposto para eles que trabalhassem em grupos de 4 pessoas e que fizessem em inglês um pôster sobre algum ponto turístico, escolhido por eles, da cidade de Alcântara-Ma contendo informações básicas e algumas fotos. A sugestão para o desenvolvimento dessa atividade foi a utilização da WebQuest (<http://zunal.com/webquest.php?w=95285>), onde tinha as orientações necessárias para a realização da atividade. A partir de então, das pesquisas sugeridas, eles deveriam explorar e utilizar o site www.glogster.com, para poder montar o pôster que deveria ser apresentado para a turma e divulgado na escola no fim do semestre.

Para o desenvolvimento de tal atividade, como uma das características desse tipo de material é a pesquisa, de certo modo autônoma, fazendo com que o aluno seja o principal sujeito de sua aprendizagem, ficou a critério de cada grupo que escolhesse o local de sua preferência para que fosse feito o pôster no site do Glogster, o qual é uma ferramenta virtual que tem em vista a criação dos chamados “glogs”. Estes são cartazes multimídia online que podem conter textos, vídeos, fotos, gráficos, sons, entre outras possibilidades.

A figura 2 mostra a página inicial da WebQuest Trip to Alcântara.

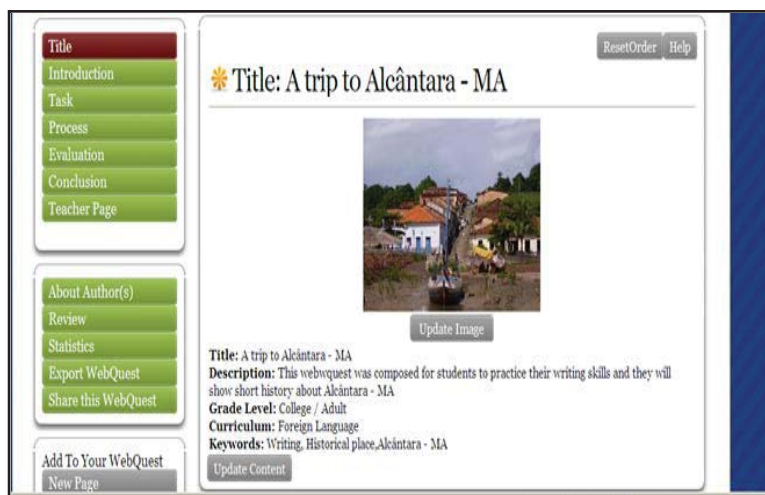


Figura 2 – Página principal da WebQuest Trip to Alcântara-MA

No que diz respeito as partes componentes da WebQuest Trip to Alcântara-Ma, ficaram da seguinte forma:

A seção introdução pretende situar o aluno na atividade a ser realizada bem como motivá-lo na execução das atividades propostas.

INTRODUCTION

Do you know Alcântara-Ma?

This webquest about Alcântara - Ma is a little work to talk about some historical place in Alcântara (museums, ruins, divino's house, churches, etc).

Here there are some information about Alcântara city and its histories, culture and legends.

Na seção tarefa são apresentadas as atividades, delimita como deverá ser feita e quantos componentes serão cada grupo.

TASK

You will be tour guides and will research, investigate and bring about some tourist places of Alcantara and you will write in English a small portfolio on the chosen place.

The activity will be divided into groups of 3 or 4 people. You should put pictures and text in a maxine four paragraphs.

The following are links to the research, some suggestions.

Já na seção processo, foram acrescentados alguns sítios na internet e alguns vídeos a respeito do tema, visando auxiliar o aluno em suas pesquisas e no produto final da atividade.

PROCESS

After the research made the chosen place (landmark), each group will create a poster using the interactive Glogster (www.glogster.com) containing pictures and text in English. After this step, each group must leave the link address of the poster (Glogster) the teacher's e-mail or blog comments in "Easy English" (ilannanascimento@blogspot.com).

Don't forget to put the names of the components of each group. Any questions, please contact the teacher by e-mail or blog. Follows the attachment site Glogster and guidelines on how to do it.

Good job!

Como avaliação, foram fornecidos os itens que seriam os requisitos para a obtenção da nota pela atividade que seria desenvolvida.

EVALUATION

	2,5	2,5	2,5	2,5	Score
Vocabulary	There is a sequence in information	Words write right	means of words correct	words related to the theme	10,0
Creativity	goods photos to the place	goods informations about the place	address to the place	localization	10,0

Finalmente, no item conclusão foram apresentadas algumas considerações com relação a aplicação do material e o que se espera dos envolvidos no processo.

CONCLUSION

By the end of this task you will have been able to write some texts, cooperate with classmates learning and work and be willing to write again.

Assim, no final do tempo proposto para a realização e divulgação da atividade, de seis equipes existentes, somente quatro equipes apresentaram suas atividades seus pôsters feito no site do glogster. “Isso ocorreu pela falta de acesso a internet (uma minoria da turma possui seu próprio modem móvel de internet) e a falta de prática em realizar atividades que relacionem o meio digital”, relatou alguns alunos. Já os que conseguiram concretizar a atividade afirmaram que sentiram dificuldade no começo, mas sentiram-se muito capazes e satisfeitos em poder usar meios antes desconhecidos para os fins didáticos e assim puderam perceber que com a utilização desse meio pode ajudá-los na realização de trabalhos acadêmicos e na vida profissional futuramente

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva de integração da tecnologia no meio educacional, mais especificamente no ensino da Língua Inglesa, tem-se a proposta da WebQuest, a qual possui um formato que permite sua aplicação a uma variedade de situações que podem ser adequadas ao ensino do inglês conforme o perfil e necessidade específicas do aluno. Tendo isso em vista, o principal objetivo desse estudo foi proporcionar aos educandos uma aprendizagem construtivista onde estes deixam de ter um papel passivo e passam a serem construtores críticos, ativos e interativos do seu conhecimento a respeito da Língua Inglesa no contexto em que estão inseridos. Além disso, a utilização da ferramenta virtual WebQuest foi promover também o acesso ao mundo digital e contribuir para o letramento digital dos mesmos.

As dificuldades na utilização de algumas ferramentas estiveram bastante presente. Porém um trabalho em equipe favorece questões de troca, não apenas nos conteúdos do objeto de estudo, mas também aquelas referentes às habilidades de uso da tecnologia. Sabe-se que é um caminho árduo no Campus Alcântara, mas devem-se proporcionar meios que levem esses alunos a terem mais oportunidades e que possam interagir no mundo digital de forma responsável e consciente. Dessa forma faz-se necessário em buscar uma concepção de escola e de aprendizagem que possibilite o uso das tecnologias para fazer uma escola mais participativa, interativa, criativa, questionadora, desafiadora, significativa e

contemporânea para os alunos, pois precisa-se pensar em formas de usar as tecnologias para realizar esse ideal de educação que tanto nos seduz.

REFERÊNCIAS

Chapelle, Carol A. **“Foreword”**. In Teacher Education in CALL, Hubbard, Philip and Mike Levy (eds.), 2006, vii–viii.

CORREA, Cynthia Harumy Watanabe. **A complexidade do conceito de interação mediada por computador: para além da máquina**. In UNIrevista - Vol. 1, n° 3, julho, Rio Grande do Sul, 2006.

DIAS, R. **Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line**. In: MENEZES, V.L. (Org.). Interação e aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

DODGE, B. **Uma Técnica para Aprendizagem na rede Internet**. Tradução de Jarbas Novelino Barato. Título original: WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. The Distance Educator, V.1, n° 2, 1995. Disponível em: <<http://www.webquest.futuro.usp.br/>>. Acesso em 12 de junho de 2011.

LEMOS, A. **Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2002.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Uma análise sistêmica da interação mediada por computador**. In Informática na educação: Teoria & Prática. Vol. 03, n. 01, setembro, Rio Grande do Sul, 2000.

_____. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. In: Intercom 2003-XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Anais, Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, B. e RADTKE, M. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: **Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, Marco. **Que é Interatividade?**. in Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, Vol.24, n.2 maio/ago, 1998.

PANORAMA DIACRÔNICO DAS FASES EMBRIONÁRIAS DA ESCRITA ALFABÉTICA E AS INFERÊNCIAS

Prof. MS. Reginaldo Nascimento Neto¹

¹Instituto Federal do Maranhão – Campus Buriticupu nadynhu@ifma.edu.br

RESUMO

Nesse artigo, apresenta-se um vislumbre das fases do desenvolvimento da escrita e sua atrelada necessidade de inferências para adequada interpretação lógica. Para maior clareza da exposição, optou-se pela inserção de iconografias atuais, cuja associação bem pode exemplificar os métodos adotados pelos antigos na confecção das inscrições mnemônicas nos tabletes e papiros. A partir daí, vinculam-se as recentes descobertas sobre a capacidade do cérebro humano de estabelecer comparações bem como de reconhecer pequenas variações do ajuste dos gabaritos alfabéticos. Em seguida, pela exposição dos achados arqueológicos que comprovam a utilização de escrita alfabética, muitos anos antes do domínio Fenício nessa área, questiona-se a idéia convencional de que esse povo tenha sido o inventor dessa técnica gráfica. Traça-se um paralelo entre elementos significantes e seus significados para a produção do termo *Alfabeto*, dessa forma, pretende-se apresentar um breve panorama das fases pictográfica, ideográfica e proto-silábica na construção de caracteres significantes que faziam inferir significados adequadamente conforme o imaginário coletivo e contextos sociais das comunidades de falantes em referência.

Palavras-chave: Origem da Escrita, Leitura, Inferências do Cérebro Humano

1. INTRODUÇÃO

Em maior ou menor grau, desde o início do desenvolvimento da escrita, a necessidade de inferir para que haja significação tem sempre sido inevitável. Enquanto ainda não apto a escrever, o homem primitivo relatava sua cultura e eventos sociais armazenados na memória, por meio da tradição oral, e segundo Diringer (1982, p. 15), possuía dotes excepcionais de memória para aprender e apreender o que fora comunicado.

Dessa forma, o conhecimento era transmitido de pais para filhos e por contadores de histórias no decorrer de sucessivas gerações. Canções, sons, objetos, gestos e desenhos eram usados como instrumentos mnemônicos para o relato de épicos da tribo, de forma que, antes do surgimento da história escrita, o homem empreendia a própria educação e dos filhos pela recitação de aventuras e tradições mantidas na memória.

No entanto, com o avolumar-se das informações e declínio das capacidades de memorização, os conceitos de exatidão, originalidade e fonte ofuscavam-se ou feneciam em si mesmos. Decorria que, somavam-se ou omitiam-se trechos dos episódios relatados, distanciando-os cada vez mais da versão original. A partir daí, notou-se a necessidade de um instrumento capaz de registrar o conhecimento de forma permanente.

Sendo assim, este artigo pretende mostrar um panorama diacrônico das fases embrionárias da escrita alfabética e as inferências com o propósito de enfatizar que *ab ovo* a leitura evoca capacidades cerebrais de inferências no desenvolvimento da imaginação e inteligência contextual.

2. REVISÃO BIBLIOGRAFICA

Um grande número de recursos mnemônicos, como símbolos e marcas, eram empregados na comunicação e mesmo necessitando da “interpretação do mensageiro podem ser considerados um estágio preliminar da escrita” (DIRINGER, 1982, p. 17).

Jean (1987, p. 12) sustenta que “o processo começou na antiga Mesopotâmia, a região entre os rios Tigre e Eufrates”, pois os primeiros registros encontrados em tabletes de argila em Uruk, datando do quarto milênio a.C. são organizados em colunas, listando objetos feitos de madeira. Outros tabletes, ele afirma, “continham informações sobre a estrutura social dos sumérios”. A escrita cuneiforme se constituía de desenhos pictográficos registrados em tabletes de argila por meio de cunhas (do latim *cuneus*) feitas com varetas de madeira.

Segundo Pinker (1998), o cérebro humano é dotado de peculiaridades aparentemente simples como enxergar, andar, segurar objetos de diversas formas e consistências, pensar, etc., mas que são de fato competências por demais complexas. Segundo ele, “a razão de não haver robôs semelhantes aos humanos decorre de que os problemas de engenharia resolvidos nas operações mencionadas acima são mais complexos que chegar à lua ou mapear o genoma humano”.

Para esclarecer como o cérebro reconhece objetos, imagens, rostos, etc. com o propósito de poder denominá-los, Pinker (1998) defende a idéia do construto neural chamado de *gabarito* ou *molde*. Também afirma que “o cérebro duplica a silhueta de cada objeto e cunha-lhes gabaritos.” Quando uma imagem é projetada na retina, o cérebro procura o gabarito padrão a que ela pertence e ajusta-a ao cognoscível. Porém lembra que esse mecanismo, desprovido de outras competências mentais, oferece diversos problemas, como por exemplo, a identificação equivocada da imagem ou do gabarito.

A demonstração desse problema dá-se quando uma imagem encaixa-se no gabarito errado, como por exemplo, a letra *R* e a letra *A*, encaixam-se no gabarito da letra *P*. Para tanto, “o cérebro humano possui a competência de assimilar uma enorme quantidade de pequenas variações por meio de um reconhecedor altamente especializado. Ele mantém um registro detalhado da forma de cada face conhecida, imagem, letra, cena, instrumento, etc., e este registro, de alguma forma, é capaz de ajustar-se à imagem projetada pela retina ainda que distorcida, inclinada, disfarçada ou alterada.

Segundo ele, “o mundo que se projeta ante os olhos humanos é um mosaico ou uma colcha minúsculos retalhos sombreados cuja percepção das bordas e fronteiras multidimensionais, assim como as lacunas e espaços vazios interpostos às imagens, exigem operações mentais de alta especificidade.” Usando essa aptidão de estabelecer a relação entre o gráfico e a idéia, intimamente relacionada especialmente com essa fase do desenvolvimento da escrita, chamada aqui de *inferência*, a escrita se tornou possível. A definição clássica de inferência é, segundo Holanda (2001), “deduzir pelo raciocínio.”

Para Fiorin (2006, p. 168) alguns enunciados têm a propriedade de implicar outros. E dá os seguintes exemplos: “Quando se diz João é meu sobrinho, esse enunciado implica sou tio de João; quando se afirma se tivesse chovido, não haveria falta de energia, essa afirmação implica que não choveu e há falta de energia”.

Beaugrande e Dressler (*apud* Koch & Travaglia, 1989, p.70) expressam que inferência “consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas e descontinuidades de um mundo textual.” Haja vista essa necessidade de se estabelecer relações de significado, Peirce (2005, p. 272) manifesta que “tudo aquilo que for totalmente incomparável a alguma outra coisa é totalmente inexplicável porque a explicação consiste em colocar as coisas sob leis gerais ou sob classes naturais.”

Assim, Peirce (2005) acredita que o significado consiste num sistema de representações associativas a ele familiares, quando afirma que: Finalmente, nenhum pensamento presente concreto tem significado algum, valor intelectual algum, pois estes residem não naquilo que é realmente pensado mas naquilo a que este pensamento pode ser conectado numa representação através de pensamentos subsequentes de forma que o significado de um pensamento é, ao mesmo tempo, algo virtual. (PEIRCE, 2005, p.272).

Lakoff & Johnson (2002, p. 45) corroboram essa idéia quando sustentam que “não somente a linguagem, mas todo o sistema conceitual do pensamento humano é metafórico, isto é, representativo” e afirmam que “nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual não somente pensamos, mas agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”. Smith (1989, p. 266) afirma que “vivemos em um mundo que o cérebro cria, em vez de, em algum mundo concreto que existe independentemente de nós.”

Para tanto, a mente humana é um platô fotográfico que, além de capturar e armazenar os milhares de dados do ambiente, constrói também, novas informações que possibilitam as inferências. Um dos mais importantes recursos do cérebro humano é sua capacidade de fazer essas conexões com propósito de gerar cognição. Não resta dúvida que tal capacidade viabiliza a significação do mundo.

3. METODOLOGIA

Serão analisadas as fases embrionárias da escrita e sua correlação com a capacidade do cérebro de fazer inferências. As fontes são bibliográficas e por meio de exemplos e representações, propõe-se uma articulação das informações históricas quanto ao desenvolvimento da escrita com as descobertas pertinentes ao cérebro humano em decifrar e fazer inferências.

4. DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A fase pictográfica da escrita

Chama-se de *pictográfica* a primeira fase do desenvolvimento da escrita na qual, “cada sinal referia-se a um objeto ou entidade em particular”. (JEAN, 1987, p. 14). Por exemplo, duas linhas cruzadas significariam inimizade, enquanto que linhas paralelas infeririam amizade. Um triângulo púbio, representaria uma mulher, e o pictograma cabeça de boi indicaria um boi. Diringer (1982, p. 19) revela que o pictograma era uma impressão estática e “representava os objetos em estado imóvel: o desenho de um animal representaria o animal, e, por exemplo, um círculo poderia representar o sol”.

As figuras representavam as coisas. Um boi representava um boi. Um Homem com os braços erguidos representava um homem. Um sol representaria, nessa fase, o sol ou um dia.



Figura 1 – Um boi



Figura 2 – Um homem com os braços erguidos



Figura 3 – Um sol

Não é possível descartar a contribuição egípcia para o desenvolvimento de uma escrita ancestral à alfabética. O Egito é uma nação de cinco mil anos de idade. Sua aparência política projeta-se no mapa como um delta invertido ligado ao rio Nilo. Nos períodos de chuva, o rio Nilo transbordava provocando uma inundação. Após o retorno das águas às margens naturais, a área que estivera inundada se tornava excelente para atividades agrícolas. Crescia ali um vegetal típico da região chamado de papiro – uma planta cujo talo cilíndrico é similar ao da mamona – e descobriu-se que estes talos colhidos e dispostos um ao lado do outro em forma de jangada e sobrepostos por outro feixe de talos em posição transversal, quando esmagados sobre uma pedra plana e secos ao sol, tornavam-se uma superfície sobre a qual se poderia desenhar pictogramas com tinta vegetal ou entomológica.

Com o passar do tempo, os pictogramas eram combinados com o intuito de expressar uma idéia, assim, surgiu a etapa denominada de ideográfica, isto é, uma ave ao lado de um ovo traria a inferência de fertilidade.

4.2 A escrita ideográfica e a inferência

A fase ideográfica da escrita associava símbolos para transmitir idéias. Por exemplo, a cunha de dois pés inserida ao lado de uma casa poderia sugerir a idéia de sair, ir embora, etc.

Um triângulo púbio ladeado por três montanhas e uma linha curva arqueando todo o quadro significaria uma escrava, pois representaria uma mulher que veio de um clã distante, isto é, uma estrangeira que, por ser cativa de guerra ou por outro motivo, estaria ali justificadamente apenas pela razão ser uma escrava.

4.3 O princípio da acrofonía e a inferência

Usar um sistema pictográfico ou ideográfico com cerca de dezoito mil pictogramas e mais um incontável número de modificadores, tornava a atividade do escriba bastante prestigiada. Houve uma simplificação nos pictogramas egípcios a um sistema essencialmente silábico. Portanto, na escrita hieroglífica ou sagrada do Egito operou-se um sistema denominado de acrofonía (som inicial) isto é, empregava-se o pictograma para representar o primeiro fonema ou sílaba da palavra.

Esse sistema abriu a possibilidade de uma escrita alfabética. Healey (1993, p. 17) declara que “suspeita-se que os semitas, especialmente os palestinos são os candidatos mais evidentes a patronos da escrita silábica, embora a importância da costa fenícia sugira que a região desempenhou um papel da maior importância nesse processo.

Portanto, o Egito inspirou as bases para invenção do alfabeto, mas não o inventou. Em conformidade com Diringer (1982, p.107), os arqueólogos Claude F.A. Schaeffer, G. Chenet e Virolleaud descobriram nas escavações de Ras esh Shamra sobre Ugarite, próximo ao mar Mediterrâneo na costa da Síria, os tabletes de Ugarite datados do 15º. Século a. C. que, decifradas exaustivamente pelos professores de História Antiga E. Dhorme, Dussand, Charles Virolleaud, Hans Bauer e Nougayrol, revelaram as vinte e oito letras do alfabeto fenício, dos quais, vinte e seis eram consoantes. Semelhantemente ao fenício, o hebraico antigo não possuía vogais em seu alfabeto. Isto gerava sérios equívocos na leitura como aconteceria também com o vocábulo “pnt” em português. Destituído de vogais, poderia significar: aponta, aponte, aponto, panta, pante, panteão, penates, penta, pente, pinote, pinte, pinto, poenta, ponta, pontão, ponte, pontua e pontuo.

Os gregos sanaram as dificuldades de homonímia, introduzindo o uso de símbolos fenícios convencionados para a função de vogais no alfabeto. A palavra *alfabeto* tem sua gênese na justaposição das letras gregas α (alpha) e β (beta) oriundas dos pictogramas que representam respectivamente boi e casa. O símbolo Fenício ou representava um *aleph* ou boi naquela língua. Em um processo denominado *acrofonía*, tomou-se essa marca pictórica para representar apenas o fonema inicial dessa iconografia. Estabelecido esse princípio proto-silábico, as múltiplas possibilidades combinatórias dos fonogramas criaram condições favoráveis à percepção mais clara da leitura. Por exemplo, em inglês, o desenho de uma abelha, (bee) ao lado de uma folha de árvore (leaf), significaria crença, i.e. belief. Com o tempo, o pictograma inclinou-se 90 graus à direita e surgiu o “ α ” mantendo a representação do fonema [a], i.e., o acrofone de *aleph*.

A cultura romana toma o “ α ” e extrai-lhe o chifre superior forjando sua própria letra designadora desse fonema. “a”. Note-se que até hoje, para representar o fonema [a], ainda se resgata o pictograma fenício *aleph*. Cada uma das letras do alfabeto grego e, conseqüentemente do romano, passou por um

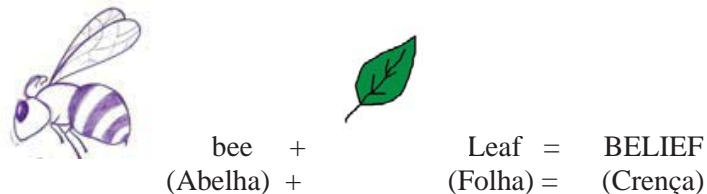
longo processo de desenvolvimento a partir de signos semitas como descrito acima. Diringer assevera que:

Foi um longo percurso desde os primitivos pictogramas até o alfabeto. Não havia, a princípio, ligação entre o símbolo desenhado e o termo sonoro a ele designado; o alfabeto, no entanto, tornou-se o complemento gráfico da fala. De fato, cada elemento (que pode ter qualquer forma) na escrita fonética corresponde a um elemento específico (i.e. fonema) na língua a ser representada. Assim, estabeleceu-se uma relação direta entre a língua falada (i.e. fala) e a escrita, sendo esta, uma representação daquela. (DIRINGER, 1982, p. 73).

Healey (1993, p. 36) apóia a idéia de que “as similaridades entre os escritos gregos, incluindo o uso de certas letras para representar vogais, indicam uma origem comum”. De forma semelhante, o princípio acrofônico não explica a origem de todas as letras, mas boa parte delas são claras como por exemplo o α oriundo de *aleph* ou boi. Encontra-se o *bet* ou casa β originando a letra *b*. $\approx \approx \approx$ – mayyuma – água originando a letra *m*. *v* -nahasu - para cobra que gerou a letra *n*.

Dessa forma, pode-se entender que o princípio do acrofone foi uma técnica como a exemplificada abaixo pelos ícones abaixo, lidos em Inglês:

Exemplo 1



Outrossim pode-se inserir também um exemplo em Português:

Exemplo 2



Exemplo 3



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se somarem as considerações abordadas acima quanto à trajetória da formação da escrita alfabética, chega-se à compreensão de que, desde a origem, a escrita e sua conseqüente leitura estão intrinsecamente ligadas à capacidade do cérebro de fazer inferências. Verificou-se que desde antes do poderio e proeminência dos Fenícios, a escrita fonética já tinha seu embrião fecundado a partir de símbolos semíticos e hieróglifos, o que corrobora com a idéia de que é uma falácia o conceito de que os Fenícios são os inventores da escrita alfabética.

Decorre daí que novos estudos precisam ser realizados para detectar que aspectos desencadearam as dificuldades de inferenciação e compreensão da leitura alfabética hoje em dia.

REFERÊNCIAS

- DIRINGER, David. **The Book Before Printing Ancient, Medieval and Oriental**. New York: Dover Publications Inc., 1982.
- FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à lingüística I. Objetos Teóricos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006
- HEALEY, John F. **The Early Alphabet**. Londres: British Museum Press, 1993.
- JEAN, Georges. **Writing the story of alphabets and scripts**. New York: Thames and Hudson, 1987
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- NASCIMENTO, NETO. Reginaldo. **Interactive Synapse in English**. 3. ed. São Luís: 2003.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PINKER, Steven. **Como a Mente Funciona**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PODERÁ O RESUMO SERVIR COMO INSTRUMENTO DE ENSINO- APRENDIZAGEM?

O. B. A. L. Daniella¹

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Currais Novos
daniella.lago@ifrn.edu.br

RESUMO

A escolha do tema foi delineada a partir do propósito do gênero resumo é uma atividade didática bastante solicitada pelos professores em sala de aula, porém não trabalhada como estrutura textual e nem como uma ferramenta de estudo para o aluno. Logo, busca-se através deste trabalho a utilização do gênero resumo como instrumento de ensino e aprendizagem. Os motivos que justificam o estudo em questão vêm baseados mediante as dificuldades percebidas na prática de leitura e nas dificuldades em registrar as idéias principais de textos lidos em sala de aula. Além disso, as pesquisas teóricas, que foram levantadas para esse artigo, demonstraram um caminho para o entendimento de regras/estratégias de redução das informações em três formas: apagamento, substituição ou reconstrução lexical. Dessa maneira, os estudos se encaminham para uma vertente de apenas como ensinar a resumir. O que provocamos nessa pesquisa é algo a mais: queremos admitir que o resumo é além de um gênero textual; podemos voltá-lo para o ensino de outra maneira, somado a essas regras/estratégias de produção, como uma possibilidade de desenvolver a compreensão em leitura e assimilação do conhecimento como um pensamento mais complexo.

Palavras-chave: gênero discursivo, resumo, prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema surgiu na necessidade de docentes do Ensino Médio ao perceberem as dificuldades dos alunos na leitura e na compreensão de textos mais extensos. Diante desse fato, propomos a utilização do gênero resumo como um instrumento de ensino-aprendizagem. Para tanto, nos sentimos desafiados a pesquisar com melhor precisão e clareza sobre o assunto. Este artigo relatará uma análise em dois livros do Ensino Médio.

Sabemos que o resumo é um dos gêneros mais comuns na vida dos estudantes, que se encontram cercados por uma variedade de tarefas que lhes exige a habilidade de ler e resumir informações. O conceito do resumo, segundo a ABNT, é a (...) “apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto, fornecendo uma visão e clara e rápida do conteúdo e das conclusões do trabalho.” Esse gênero tem por finalidade difundir as informações contidas em artigos, livros e textos diversos. Dependendo da situação sócio-comunicativa, os gêneros terão um conteúdo, um estilo, uma composição e possibilitam que o leitor conheça estruturas diversificadas, facilitando a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo. Devido a essas características, o gênero textual deve ter lugar garantido na sala de aula.

Com o presente tema, privilegia-se o lugar do gênero resumo na ação pedagógica servindo como instrumento de ensino/aprendizagem. Espera-se também que este trabalho possa subsidiar as atividades do professor de língua materna em sala de aula.

A nossa intenção ultrapassa a pura elaboração teórica, para discutir o modo como as teorias relacionadas ao conceito de gênero textual, mais especificamente do resumo, podem servir de instrumento aos alunos.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem passou a ser um tópico frequente no debate didático de como ensinar a Língua Portuguesa. A análise dos livros didáticos, que aqui será exposta, possibilita mostrar o que significa trabalhar com gêneros textuais dentro da proposta teórico do interacionismo sociodiscursivo.

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Pode-se verificar que o próprio termo “resumo” pode gerar confusão no ensino, pois ele serve tanto para indicar o processo de sumarização, quanto texto produzido de um processo textual. Outros teóricos percebem, assim como alguns docentes em sua prática de ensino, que o resumo é um texto

autônomo, com conteúdo específico com objetivo claramente definido. Já outros, admitem que o resumo precisa oferecer uma visão global para que o leitor não precise consultar o texto original.

A partir dessa visão, admitimos que os usos sociais dos resumos são os mais diversos e em quantidade significativa. Por que não aprofundar nossas reflexões sobre o gênero e considerá-lo não só como um objeto de estudo, mas também torná-lo uma ferramenta pertinente de aprendizagem?

Ainda mais: Que teorias do ensino e aprendizagem embasam o gênero resumo? De que forma o gênero resumo é utilizado em sala de aula? Qual a concepção de linguagem do professor a respeito do gênero em questão? Quais os fatores que interferem na escolha do gênero resumo no processo de ensino e aprendizagem? Como o gênero resumo transita em sala de aula? Somente como uma produção textual ou como um processo ensino e aprendizagem?

Para lançarmos tal perspectiva, precisamos da noção bakhtiniana de gênero. Logo, defende-se aqui a tese de que o ensino de compreensão e produção de textos deve centrar-se no ensino de gêneros, sendo necessário, que se construa previamente um modelo didático do gênero, que se defina tanto para o professor pesquisado quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado, guiado, investigado, e assim, venham as conclusões e as intervenções didáticas.

Abaixo seguem os percursos investigativos com a finalidade de se obter um resultado satisfatório dessa intervenção didática: analisar como ocorre o processo de resumir tanto na forma oral, como na escrita, transita em sala de aula; investigar se, no processo de escrita, o aluno faz uso das informações obtidas no resumo; explicitar que teorias do ensino e aprendizagem embasam o gênero resumo; justificar de que forma o gênero resumo é utilizado em sala de aula; identificar a concepção de linguagem do professor a respeito do gênero em questão; diagnosticar os fatores que interferem na escolha do gênero resumo no processo de ensino e aprendizagem; reconhecer como o gênero resumo transita em sala de aula; caracterizar as situações em que o gênero resumo transita no processo ensino e aprendizagem.

Para alcançarmos nossos objetivos, será necessária uma averiguação dos pressupostos teóricos que sirvam para guiar uma discussão que permeará no campo linguístico e didático, para, finalmente, chegarmos às conclusões de ordem didática, enfoque dado a essa pesquisa.

Todos esses objetivos visam responder a hipótese de que a ausência do gênero resumo na sala de aula contribui para a não-aprendizagem dos conteúdos.

A escolha desse tema foi delineada a partir do propósito do gênero resumo é uma atividade didática bastante solicitada pelos professores em sala de aula, porém não trabalhada como estrutura

textual e nem como uma ferramenta de estudo para o aluno. Logo, busca-se através deste trabalho a utilização do gênero resumo como instrumento de ensino e aprendizagem.

Os motivos que justificam o estudo em questão vêm baseados mediante as dificuldades percebidas na prática de leitura e nas dificuldades em registrar as idéias principais de textos lidos em sala de aula.

Além disso, as pesquisas teóricas, que foram levantadas para esse artigo, demonstraram um caminho para o entendimento de regras/estratégias de redução de informação de três formas: apagamento, substituição ou reconstrução lexical. Dessa maneira, os estudos se encaminham para uma vertente de apenas como ensinar a resumir. O que provocamos nessa pesquisa é algo a mais: queremos admitir que o resumo é além de um gênero textual; podemos voltá-lo para o ensino de outra maneira, somado a essas regras/estratégias de produção, como uma possibilidade de desenvolver a compreensão em leitura e assimilação do conhecimento como um pensamento mais complexo.

Em síntese, o nosso posicionamento é tornar o trabalho textual com duas faces: compreender o processo de sumarização para produzir o resumo e tornar o trabalho didático mais eficaz.

Intencionamos buscar caminhos para diferentes situações didáticas e que possam ajudar ao aluno a se apropriar dos conhecimentos que serão adquiridos na leitura de textos trabalhados, na própria sala de aula, com a utilização do resumo como um instrumento de auxílio.

O estudo dos gêneros textuais tem sido objeto de estudo no contexto escolar. Descrever o gênero, discutir a sua funcionalidade e a proposição de projetos pedagógicos com ênfase na leitura e a na produção escrita, advindos dessa realidade ou necessidade; está embasado em concepções teóricas diversas. Aqui, nos ataremos à concepção bakhtiniana de gênero. Para Bakhtin, todas as esferas da atividade humana utilizam a língua para elaborar seus enunciados de acordo com as suas necessidades. Entende-se por enunciado segundo Bakhtin “unidade real da comunicação verbal” (1997, p.90). Essa unidade real pode ser oral ou escrita e se dá no processo de interação humana: as pessoas interagem e a linguagem se materializa em algum gênero textual, oral ou escrito.

Como sabemos, no contexto escolar, muitas vezes o aluno é solicitado a fazer um resumo de livro ou artigo, geralmente nas áreas de História, Biologia, Filosofia, Geografia, Física, Química, Artes e Esportes. Nesse momento, esse aluno se depara com um problema: ter de produzir um texto em tamanho reduzido, fiel ao original (*uma cópia?*). Como produzir o resumo? Muitos professores que não são da área de Língua Portuguesa acabam sem se preocuparem se o aluno tem noções de produzir um resumo e apenas encaminham a atividade sem realmente se responsabilizar pela aprendizagem.

É importante que os professores que adotem o resumo, como objeto de ensino, saibam utilizar os pressupostos teóricos de forma prática. Como por exemplo, utilizar-se de estratégias para reduzir informações de um texto ou como o mesmo texto podem apresentar aspectos semânticos diferentes em cada resumo produzido em sala de aula. Juntamente com a turma levantar hipóteses para perceber porque isso possa acontecer devido às individualizações das escritas, dos “olhares textuais”. Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso são construídos de forma estáveis por apresentarem temas, construção composicional e estilo específico.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o resumo é uma “atividade de retextualização”, ou melhor, é uma produção escrita de textos a partir de outros textos, sejam eles orais ou escritos, tomados como base ou fonte. Logo, esse documento também destaca o resumo no quadro de atividades que se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte (BRASIL, 2006, p.37)

As análises do gênero resumo foram feitas em dois livros didáticos. O primeiro livro analisado foi “Texto e Interação” (2009), de William Cereja e Thereza Cochar (2009, p. 52-57), apresenta o gênero em duas seções intituladas como “Explorando o gênero” e “Produzindo o gênero”. Na primeira seção, o aluno é apresentado ao texto “Tudo favorece a pirataria”- com a fonte original no jornal *O Estado de S.Paulo*, datação 16 de novembro de 2006, página A3 – que diante das doze questões, com diferentes níveis de dificuldades, o aluno é levado a consolidar o conceito e a estrutura do gênero. Na metade das questões, os autores apresentam o mesmo texto, sendo que agora com algumas partes sublinhadas e ao lado do texto, uma estrutura do resumo e alguns conectivos em negrito. Nessa questão é abordada a relação entre os conectores, porém estes são apenas sinalizados e não são explicados. Após a comparação entre o resumo e o texto original lidos, o aluno conclui que resumir significa condensar de modo coerente as informações essenciais do texto original. Algumas questões mais a frente, o enunciado proposto é que, para trabalhar com resumos, o aluno deverá conhecer um processo mental chamado sumarização, mas o capítulo não deixa claro para o aluno que procedimento é esse. Na última questão (12), o enunciado propõe que o aluno se reúna com seus colegas de grupo e, juntos, possam concluir quais são as características do resumo, a finalidade do gênero, o perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem.

Já segunda seção - “Produzindo o resumo” – um novo texto é disponibilizado e segue com o seguinte título “Liberdade às cobaias” - autoria de Rafael Tunon, publicado na Revista Superinteressante, nº251, Editora Abril. O aluno, após a leitura desse texto, é apresentado às seguintes orientações: reler integralmente o texto; durante a leitura, o aluno deverá responder mentalmente à

pergunta “do que trata o texto?”; depois, pede para ler o texto mais uma vez, interrompendo a leitura para compreender o significado das palavras que desconheça (e aconselha-o recorrer a um dicionário, se preciso) ou para captar o sentido de frases mais longas ou complexas, que contenham inversões; por meio da sumarização, o aluno deverá identificar no texto as idéias ou informações principais. A sugestão da atividade é para grifar os trechos mais importantes. Ao final dessa seção, o comando da questão segue para o aluno escrever o resumo em linguagem pessoal, procurando que o texto do resumo deve ser compreensível para um leitor que não conheça o texto original. E quando o aluno terminar o texto deverá realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações se o resumo menciona o título e o autor do texto original; se apresenta as idéias principais; se as relações entre as idéias são explicitadas por conectivos adequados.

Outro livro analisado, “Tantas Linguagens” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2007, p. 301- 310), encontra-se o capítulo intitulado como “Gênero de divulgação: resumo”. As seções para abordar tal assunto são: (Des)construindo o gênero; Leitura do texto integral; Um resumo da reportagem; Quadro-explicativo sobre o gênero; Linguagem do gênero; Regras de redução de informações; Supressão de informações; Palavras e expressões sujeitas a supressão; Generalização; Identificação dos tópicos; Praticando o gênero; Resumo: etapa final; Quadro-explicativo “etapas para se fazer um resumo”. Todas as seções são permeadas por atividades interpretativas e aplicativas aos assuntos abordados pelas etapas do capítulo. Para começar, o aluno tem a reportagem integral sobre meio ambiente “De olho no futuro da Terra”, de Adriane Perin, publicado na Gazeta do Povo, Curitiba, com datação 15 de novembro de 2003. Em seguida, são apresentadas algumas informações sobre o escultor Frans Krajcberg citado na reportagem. O aluno é orientado para, oralmente, fazer um levantamento das principais informações sobre o assunto tratado, tecendo alguns comentários e acrescentando dados. Após a essa introdução, há um resumo que fora feito com base no texto de jornal e que tratara do mesmo assunto, mas possui uma outra forma composicional, pois o aluno deverá perceber que o objetivo do texto não é mais jornalístico, e sim didático.

Com isso, o interessante dessa atividade é que o aluno deverá assimilar que os dois textos circulam em diferentes esferas: o primeiro, da esfera jornalística, é destinado ao público leitor em geral e tem caráter informativo. O segundo, feito para aquele capítulo do livro “Tantas Linguagens”, além de informar, tem caráter didático, isto é, para aquela ocasião destina-se aos leitores do livro. Questões abordam o primeiro nível de entendimento do texto, como:

De que tratam os textos? Que diferenças são observadas entre os textos? Em que esse resumo difere do texto original? Que elementos do

resumo permitem observar a preocupação com o leitor? Como se comporta o autor do resumo? Analise o modo de redigir o discurso do outro (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2007, p. 303)

Algumas características são formatadas ao final do primeiro questionamento. São citados como aspectos composicionais do resumo: o tamanho reduzido; a citação de referências bibliográficas; fidelidade e suficiência em relação às informações do texto integral; a contextualização; adaptação das marcas temporais; o uso do modo indicativo; narração em terceira pessoa; a ausência de avaliações do narrador; ausência de interações com o leitor.

Na seção “Linguagem do gênero”, um subtítulo importante para a compreensão do texto: “Boa leitura, o ponto de partida”. As autoras do livro salientam que não há um modelo acabado de resumo, pois o gênero depende de quem o solicita, do objetivo, do tipo de leitor a que é destinado e do estilo pessoal do autor, mas que é possível traçar orientações gerais para a elaboração do texto. Outra leitura: outro texto jornalístico de Fabiana Caso, “Bloqueio de comunicação”, publicado no jornal O Estado de S.Paulo, no dia 17/18 de maio de 2003. A explicação para o subtítulo dessa seção justifica-se que é impossível fazer um resumo sem ter compreendido o texto integral, o que significa que um bom resumo começa com uma boa leitura. Após a essa primeira etapa para captar o sentido geral do texto e assim extrair dele as informações principais, o aluno é encaminhado para fazer uma segunda leitura para anotar palavras desconhecidas e, se possível, o aluno deverá procurá-las no dicionário. O aluno também deverá verificar, nessa atividade, o encadeamento das idéias do texto.

Já “Regras de redução de informações”, há quatro regras básicas apresentadas no capítulo: *a supressão de informações; a generalização; a identificação dos tópicos (idéias principais); a combinação de tópicos*. O texto apresentado anteriormente é mostrado na versão de “apagamento”, ou melhor, foram subscritas as informações secundárias, ou melhor, foram eliminadas as informações redundantes ou irrelevantes. Outros textos são apresentados para leitura. Outras fontes e outras temáticas são trabalhadas para a resolução de questões interpretativas e que entornam o mesmo assunto: o gênero resumo. Dessa forma, o aluno é levado a ter diversas leituras com diferentes gêneros. Por exemplo, a última atividade é a letra da música de Caetano Veloso e Gilberto Gil, intitulado “Haiti”. Os artistas denunciam a discriminação do negro. Essa abordagem é valiosa, pois antes dessa letra, há dois textos tratando do mesmo assunto, porém com gêneros diferentes: um artigo de opinião e uma biografia de Lamartine Babo (1904-1963), entre outras músicas conhecidas, o destaque é dado à marchinha de carnaval “O teu cabelo não nega”.

Na última seção do capítulo “Praticando o gênero – Resumo: etapa final”, depois de todas as abordagens e estratégias para apresentar ao aluno como pode ser feito o resumo e as atividades o levaram a instrumentalizar essas regras, fez compreender os textos e executou operações de redução e combinação das informações, começa nessa seção a organização final para redigir o resumo. O aluno deverá juntar as informações preservadas no processo de supressão, decidir sobre o uso da generalização e construir o resumo do texto indicado na atividade. Possa ser que o aluno, no momento da escrita do texto, faça algumas adaptações como: reorganizar a sequência, adaptar a regência e a concordância, fazer a conexão entre as partes e expressar-se de forma pessoal.

A avaliação demonstrada no livro é para que o aluno troque o resumo com um colega de sala e assim discutam sobre as supressões e as generalizações feitas nos textos-fonte. Esse processo é importante para que o aluno perceba as informações que foram privilegiadas de um texto para o outro.

3. CONCLUSÃO

Segundo Anna Rachel Machado, no artigo “Revisitando o conceito de resumos” (apud DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2005, p.138), publicado no livro “Gêneros textuais e Ensino” é importante o processo de sumarização de textos como condição fundamental para a mobilização de conteúdos pertinentes para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros, como resenhas, contracapas e reportagens. E em alguns desses gêneros, o resumo parcial ou integral de textos constitui-se como parte constitutiva de seu plano global. Além disso, a autora continua a elencar as diversas funções do gênero resumo: a produção do resumo é orientada pelas representações sobre o contexto de produção do texto em que está inserido; portanto, sobre os destinatários, a instituição social, os objetivos típicos do gênero a que pertence, entre outros fatores.

Nessas situações mais práticas dos livros didáticos aqui analisados, o professor deverá lembrar aos alunos que os textos ditos autônomos fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original, podem legitimamente ser considerados como exemplares do gênero resumo de texto. Machado também afirma que em decorrência do uso, as características discursivas e linguístico-discursivas dos resumos dos textos estão sujeitas a grande variação, diretamente relacionada ao seu próprio contexto de produção.

Logo, os pressupostos teóricos e sua aplicabilidade do gênero resumo deverão ser vistos como um ensino de um gênero, como recomenda o Parâmetro Curricular Nacional, e, como tal, o gênero

resumo deverá estar relacionado a uma situação concreta de comunicação que resultará na funcionalidade de se ter como objeto de ensino o gênero e uma instrumentalização didática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. V.1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Tantas linguagens: língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso**: Ensino Médio, V.1. São Paulo: Scipione, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PODEROSO CABALLERO ES DON DINERO: análise do discurso publicitário em Língua Espanhola

Liana Márcia Gonçalves Mafra¹

¹Instituto Federal do Maranhão – Campus Santa Inês
lianamafra@ifma.edu.br

RESUMO

Levando em consideração que a leitura é uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos e que tanto os significados das palavras quanto o conhecimento prévio que o leitor traz consigo têm origem social, temos como função principal pesquisar a contribuição dos gêneros textuais para o ensino de leitura em Língua Espanhola, através de um levantamento do gênero anúncio publicitário em língua estrangeira. Enfatizamos que o enfoque nos gêneros textuais nas atividades de leitura, permite explorar não só os aspectos linguísticos e discursivos, como também os aspectos socioculturais. Por isso, propomos o estudo de um gênero de grande circulação na esfera social publicitária, o anúncio publicitário em espanhol, a fim de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura e exploração de aspectos socioculturais, buscando formas para que os alunos possam superar os obstáculos que dificultam a compreensão, por exemplo: desconstruindo os possíveis preconceitos, estimulando o interesse por outras culturas, fornecendo informações que ajudem a entender outros referentes culturais, incentivando a pesquisa, observando as relações de poder e ideologias presentes no anúncio publicitário. Dessa forma, salientamos a necessidade desse levantamento uma vez que o ensino de leitura em língua espanhola na educação formal sempre se limitou ao ensino de diálogos, objetivando explorar um determinado item gramatical. A leitura intercultural nas aulas de Língua Espanhola permitirá esclarecer, aos aprendizes, que escritores e leitores possuem culturas diferentes, não compartilhando os mesmo referentes socioculturais, o contexto geográfico ou o histórico, ou ainda, os valores e as atitudes diante da vida e do mundo. Diante disso, propomos elaborar uma seqüência didática de análise e comparação de diferentes anúncios publicitários, produzidos nos meios de comunicação de massa dos países cuja língua oficial é a língua espanhola, e apontar alguns desdobramentos para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão –*Campus* Santa Inês.

Palavras-chave: Gênero textual. Anúncio publicitário. Língua Espanhola

1. INTRODUÇÃO

Considerando a realidade atual da educação brasileira, os estudantes, mesmo em sua língua materna, demonstram dificuldade na habilidade de leitura, consequência de todo um processo histórico e sociocultural. Este problema amplia-se constantemente e limita o desenvolvimento da habilidade de ler, quando se considera o mesmo processo em língua estrangeira – LE, com um novo código verbal, principalmente quando muitos educadores ainda partem do pressuposto de que se obtém melhores resultados concentrando-se no código lingüístico mais do que no conteúdo que as várias combinações veiculam.

Com a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio, através da **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**, como parte integrante do currículo escolar, possibilitou o surgimento e divulgação de diversas metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira, pois muitos professores não estavam preparados para esta nova realidade. Porém, a leitura nunca foi contemplada como uma habilidade em si, em nenhuma dessas abordagens, servindo sempre para desenvolvimento de outras habilidades.

Uma das mudanças efetivas no ensino de leitura em LE foi considerar que ensino da leitura não requer um conhecimento anterior da língua falada. Outro fator considerado é que quando enfatizamos a leitura minimizamos o problema de limitação de tempo alocado para o ensino de LE na escola e o de número excessivo de alunos em sala de aula. As atividades de leitura permitem uma flexibilidade maior de trabalho, com grupos grandes, ao contrário das atividades orais que exigem uma prática com grupos menores de alunos na sala de aula. Assim, se for dada prioridade à habilidade de leitura, a competência oral do professor deixa de ter uma importância fundamental, levando o aluno a ter uma oportunidade ativa e participativa na aula de LE, podendo colecionar informações de modo ativo e seletivo interpretando o novo com base no seu conhecimento de mundo, pois além do domínio do código lingüístico, esta mudança reorganiza o próprio espaço cultural e a subjetividade, uma vez que ao se deparar com uma nova cultura e língua, ao se deparar com o “outro”, ocorre uma (re)construção da própria identidade.

Para entender melhor o problema e propor diretrizes para solucioná-lo, deve-se entender: o que é leitura? Como se dá o processo de compreensão no ato de leitura? A definição de leitura não é uma tarefa fácil, mas podemos defini-la de forma bem simples: leitura é o que acontece quando uma pessoa olha para um texto qualquer e atribui *sentido* aos símbolos gráficos nele inseridos. Atualmente, a leitura é vista como uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, estando todos os elementos envolvidos situados em um determinado momento histórico-social.

Segundo Kleiman (2004), a leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto. Entendida, então, como um processo ativo e dinâmico, pois o texto evoca significado, mas não tem significado em si mesmo. O texto e o leitor são duas entidades físicas necessárias para que o processo possa ocorrer, pois é a interação entre o texto e o leitor que constitui realmente a leitura. Acrescenta-se, também, o contexto social como outro elemento, tendo em vista que a leitura é uma prática social, não apenas porque é realizada por meio da interação entre leitor e texto, mas porque ambos estão inseridos em um dado momento sócio-histórico que determina a linguagem e o sentido. (KLEIMAN, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) reforçam que o leitor deve assumir o papel de construtor de sentidos, utilizando na atividade de leitura estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, quando diz que “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto,

sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.”

Espera-se que este leitor seja capaz de processar, criticar, contradizer, ou avaliar a informação que é posta diante de si, que a desfrute ou rechace, que dê sentido e significado ao que lê. (KOCH, 2010)

Esse processo de desenvolvimento leitura em LE será realizado através dos gêneros textuais, especificamente dos anúncios publicitários em Língua Espanhola, pois na visão de Marcuschi (2010) só é possível haver comunicação verbal por meio dos gêneros, assim como, é impossível sem o texto, ou seja, o ato de comunicação verbal só acontece por algum gênero textual. Essa perspectiva trata a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, com uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, e não se limitam ao aspecto formal, estrutural, embora a forma, com frequência, é quem determina o gênero.

É neste contexto teórico de língua, tida como social e histórica, que são constituídos os gêneros textuais “como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (MARCUSCHI, 2010, p. 23)

Quando se usa a expressão *gêneros textuais*, refere-se aos “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010, p.23 – grifos do autor).

É importante enfatizar que os gêneros textuais são resultados de trabalho coletivo, são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Diante disso, pretende-se realizar esta pesquisa com o gênero anúncio publicitário para realizar um levantamento e analisá-lo, observando as relações de poder e ideologias que podem estar presentes neste gênero, permitindo aos alunos do curso de graduação em Administração que amplie a sua visão de mundo e, conseqüentemente, transforme as suas atitudes e maneiras de entender o anúncio publicitário.

Esta percepção ocorrerá somente quando analisadas as formas de produção e circulação destes textos, a linguagem, a relação entre palavra e imagem e todos os outros recursos possíveis para persuadir ou provocar uma ação no interlocutor, considerando que o anúncio publicitário tem a finalidade de promover comercialmente uma ideia ou a marca de um produto ou de uma empresa. Suas principais características são o seu caráter persuasivo e comercial, feito principalmente em meios de comunicação de massa como tv, rádio, jornais, revistas e *sites* da internet.

Este artigo configura os desdobramentos que estão em processo no projeto de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *Campus* Santa Inês, realizado por uma orientadora e orientanda, aluna do curso de Administração Bacharelado. Ao final do processo, pretendemos elaborar uma seqüência didática de análise e comparação de diferentes anúncios publicitários, produzidos nos meios de comunicação de massa dos países cuja língua oficial é a língua espanhola, comparando com alguns anúncios semelhantes, produzidos em língua portuguesa, e apontar alguns desdobramentos para um ensino crítico da Língua Espanhola nos cursos de Administração do *Campus* citado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do pressuposto de que os textos são materializados nos gêneros textuais, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros permite lidar com a língua em seus diferentes usos no dia-a-dia, pois toda produção lingüística pode ser tratada em um ou outro gênero.

Assim, no processo do desenvolvimento da habilidade de leitura, os gêneros discursivos vêm indicando novos caminhos para um ensino satisfatório, pois nos permite explorar não só os aspectos lingüísticos e discursivos, mas também os aspectos socioculturais. Uma vez que os gêneros situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, e quando se opera com um gênero de outra realidade cultural, lida-se com um modo de atuação sócio-discursiva inserido numa cultura e não um simples modo de produção textual.

Propomos ao aluno uma ação sócio-discursiva para ler e dizer o mundo, o novo mundo que lhe é apresentado e para atuar sobre ele, contribuindo para a formação de leitores críticos. Tratamos estes leitores enquanto sujeito “que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro”. (MARCUSCHI, 2008)

Assim, demonstramos a carência de leitura nas aulas de Língua Espanhola, como língua estrangeira, esclarecendo que leitores/consumidores e autores/criadores dos anúncios possuem culturas diferentes, não compartilham os referentes culturais, o contexto geográfico ou o histórico, ou ainda, os valores e as atitudes diante da vida e do mundo.

Essas são estratégias que não só enriquecem a compreensão de textos produzidos em outras comunidades, bem como estimulam o respeito à diferença, princípio indispensável do contato com outra língua. Enfatizamos também que alguns gêneros textuais numa dada língua estrangeira não têm a mesma circulação situacional que nas outras culturas, pois um gênero que é usado com certa função interativa numa cultura torna-se inadequada numa situação cultural diferente.

Neste enfoque, ultrapassam-se os limites físicos da sala de aula de língua estrangeira, pois, desse modo, ocorre à inserção da aula na vida diária de outra cultura. Esta atividade vai além do tato com a língua de maneira meramente lingüística, indo além do aspecto comunicativo, informacional. Privilegiaremos contextos reais da vida cotidiana, o meio, a história e o discurso onde os textos são produzidos, ultrapassando o ambiente físico.

Assim, trabalhar a linguagem por meio dos anúncios publicitários é uma das formas de explorar a língua de uma maneira contextualizada e dinâmica, como também de desenvolver e organizar as práticas de leitura, oralidade e escrita de acordo com a interação e o processo sócio-histórico, como sistema mediador de todos os discursos, com a potencialidade de mediar nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), de levar outros a agir (persuadindo), de construir mundos possíveis (representando e avaliando).

Enfatizamos também a relevância de se explorar a intertextualidade, o texto lingüístico, o público-alvo, as imagens, a significação das cores, as fontes e o discurso dos anúncios publicitários, oriundos dos países cuja língua oficial é o espanhol.

Os anúncios utilizam elementos lingüísticos como frases curtas e concisas; palavras-chaves, carregadas de significação; adjetivos; verbos; advérbios; imperativo; elipses; linguagem figurada e outros. Além destes recursos, podem ser usados também modismos, gírias, regionalismos e neologismos, de acordo com o contexto vivenciado pelo anúncio que está sendo elaborado. A linguagem deste gênero textual, capaz de convencer e nortear os seus desejos mais recônditos e suas artimanhas encantadoras de persuasão, não pode deixar de ser analisada sob o ponto de vista crítico e ideológico.

3. METODOLOGIA

Para realização da investigação, o projeto está dividido em fases: primeiramente, será feita a preparação teórica e leitura da literatura existente, que possa oferecer elementos para uma maior compreensão do objeto pesquisado. Nesta fase, algumas observações serão exemplificadas para que se conheça, de maneira geral, os diferentes gêneros. A comparação entre os gêneros possibilita a reflexão sobre seus aspectos, a forma como se dinamizam na sociedade, em que âmbitos ou esferas circulam, como e por que são produzidos, quem os produz e quem os consome.

Posteriormente, escolha do *corpus* nos principais veículos de comunicação, jornais, rádios, sites, TV, dos países que têm o espanhol como língua oficial, ou seja, os anúncios publicitários mais apropriados para desenvolver a habilidade de leitura, assim, como outros aspectos. Após a composição do *corpus*, devemos analisar as características dos anúncios publicitários e como podem ser trabalhados em sala de aula. Devemos demonstrar ainda que os gêneros não se caracterizam nem se definem por aspectos formais (estruturais ou lingüísticos) e, sim, por aspectos sócio-discursivos e funcionais, então um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação, ocorrendo a intertextualidade intergêneros.

Análise a recepção dos anúncios, refletindo sobre os procedimentos de leitura que o leitor deve adotar diante de cada texto. Possibilitando que o aluno chegue à conclusão de que gêneros diferentes requerem estratégias de leitura também diferentes, e que o gênero pesquisado tem como finalidade persuadir, onde o anunciante (emissor) tem o objetivo de convencer o telespectador (receptor) sobre a boa qualidade de um determinado produto, convencendo-o a adquiri-lo. Deve-se definir o público-alvo, características, intertextualidade, texto lingüístico, estrutura, imagens, significação das cores, finalidade, fonte e discurso, considerando que esses elementos são decisivos na elaboração das estratégias a serem aplicadas. Como expressa o velho ditado popular que diz “*a propaganda é a alma do negócio*”, afirmando que quanto mais for criativo e objetivo o anúncio, mais possibilidade de aceitação.

Na culminância do projeto, a equipe executora, composta de orientadora e orientanda, organizará uma oficina de leitura e análise com o produto da pesquisa, com o intuito de socializar aos alunos de graduação em Administração do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do *Campus* Santa Inês. Nesta fase os alunos realizarão leitura e análise da composição dos gêneros discursivos, anúncio publicitário, quanto ao seu conteúdo, sua estruturação e relações estabelecidas entre os interlocutores e seu estilo, ou configuração de unidades lingüísticas. Tendo como objetivo proporcionar a superação de uma leitura como mera decodificação, percebendo os discursos presentes nas diversas esferas sociais e suas implicações sociais, históricas e ideológicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o projeto objetivamos ampliar a visão do aluno em relação ao mundo, observando as relações de poder e ideologias presentes no anúncio publicitário em Língua Espanhola, proporcionando ao aluno, do *Campus* Santa Inês, a curiosidade investigativa e a capacidade de análise em relação à leitura crítica de textos verbais e não-verbais que são produzidos socialmente.

Proporcionaremos a este aluno a compreensão das práticas de linguagem como principais instrumentos de desenvolvimento do pensamento consciente humano, pois é através dela, materializada por meio dos gêneros textuais, que o ser humano desenvolve as suas capacidades de linguagem sendo participante ativo nas interações sociais, visto que na leitura intercultural, o escritor e os leitores possuem culturas diferentes, não compartilham os referentes culturais, o contexto geográfico ou o histórico, ou ainda, os valores e as atitudes diante da vida e do mundo, dessa forma, o aprendiz de língua estrangeira poderá compreender o que foi produzido em outra comunidade, em

outro contexto cultural, uma vez que os gêneros estão situados e integrados nas culturas em que se desenvolvem? É provável que *a priori* não se compreenda exatamente o que foi produzido em outro contexto cultural, por diversos fatores, pois é muito mais difícil interpretar o dito/escrito e situá-lo no contexto apropriado.

Contudo, o professor deve buscar formas para que ele mesmo e os alunos possam superar os obstáculos que dificultam a compreensão, por exemplo: desconstruindo os possíveis preconceitos, estimulando o interesse por outras culturas, fornecendo informações que ajudem a entender outros referentes culturais, incentivando a pesquisa. Essas são estratégias que não só facilitam a compreensão de textos produzidos em outras comunidades, como estimulam o respeito à diferença, princípio indispensável para aprender outra língua.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed.Ática, 2000.

5.

PROJETO PEDAGÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Annallena de Souza Guedes¹

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Ilhéus
Email: annallenaguedes@ifba.edu.br

RESUMO

Pensar um projeto de educação implica pensar o tipo e qualidade de escola, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir (REIS, 2001). Por sua vez, conforme atesta Veigas (1998), um projeto pedagógico não constitui somente um conjunto de planos e projetos de professores, tampouco um documento que apresenta diretrizes pedagógicas apenas, mas sim um instrumento específico que reflete a realidade da escola, na sua dimensão pedagógica como também, política, uma vez que firma o compromisso com a formação do cidadão na sociedade. Com base nessa perspectiva, o presente trabalho busca ,através de uma pesquisa que se utiliza de uma metodologia de análise de conteúdo, analisar criticamente o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) no que diz respeito ao ensino, na tentativa de se estabelecer uma relação dialética entre o discurso do referido documento e as concepções e características da Linguística Aplicada (LA). Para tanto, apresentaremos: i) considerações sobre a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no estado da Bahia; ii) discussões sobre a constituição de um projeto pedagógico e suas contribuições para uma instituição de ensino profissional; iii) características da Linguística Aplicada através das quais serão analisadas as implicações destas concepções para a construção do Projeto Pedagógico Institucional, e, por fim, iii) serão discutidos os conceitos de ideologia e as concepções de língua, linguagem e sujeito subjacentes a tal documento. Pôde-se constatar, que o discurso do Projeto não estabelece uma interação dialógica com as concepções de língua, linguagem e sujeito abarcadas pela Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico Institucional; Concepções de Ensino; Educação Profissional e Tecnológica; Linguística Aplicada.

1. INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica instituiu-se no estado da Bahia no ano de 1910, a partir da implantação da primeira Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Salvador, oferecendo cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria, com vistas à “(...) prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os desfavorecidos da fortuna.” (BRASIL, 2010)

Ao longo dos anos, a instituição recebeu várias denominações, desde *Escola de Aprendizes e Artífices de Salvador*, até *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia* (IFBA). Hoje, esta se configura como uma instituição *multicampi*, com nove (9) campi e dois (2) Núcleos Avançados, distribuídos por todas as regiões do estado, oferecendo cursos que vão desde o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico até cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Essa instituição centenária que tem crescido significativamente em número de alunos e cursos ofertados, fez com que se tornasse cada vez mais necessário o estabelecimento de políticas que regulamentassem suas práticas educativas.

No intuito de produzir o documento norteador de tais práticas, foi realizado um fórum de debates entre os dias 26 e 29 de setembro de 2007, na sede da instituição, em Salvador, Bahia, no qual foi intitulado de *I Congresso do CEFET-BA*.

O Projeto Pedagógico Institucional, doravante PPI, deste modo, foi discutido e elaborado coletivamente por professores, técnicos administrativos e discentes e posteriormente, aprovado em 26 de março de 2008 pelo Conselho Diretor.

O documento foi submetido à aprovação por um Conselho e, posteriormente, aprovado em 26 de março de 2008 pelo Conselho Diretor, órgão de caráter consultivo deliberativo. Contém vinte e duas (22) seções, a partir das quais são discutidas políticas e diretrizes para o ensino, como também para a pesquisa e a extensão na instituição.

Na análise que será realizada sobre este documento, neste artigo, no entanto, faz-se um recorte das concepções de ensino que são subjacentes ao documento através do viés da Linguística Aplicada, entendendo que os conceitos advindos desta área possibilitam a análise do documento, de forma que seja possível identificar as posições assumidas pelo PPI nas propostas apresentadas.

Neste percurso, a metodologia proposta para desenvolvimento desta pesquisa foi a análise de conteúdo em que Lakatos & Marconi (1995) enfatiza: “*A análise de conteúdos visa desvelar o não aparente, latente, o escondido, o potencial inédito (do não dito) retido por qualquer mensagem (comunicação).*”

2. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES

A Educação Profissional e Tecnológica surgiu da necessidade de mão de obra especializada em diferentes campos do setor produtivo. Por conta disso, o ensino profissional tornou-se equivocadamente conhecido como ensino automatizado, mecânico, ou seja, houve e ainda há em muitos discursos na sociedade, uma valorização da visão tecnicista desta modalidade de ensino em detrimento da visão social e humanista.

No Brasil, essa nova modalidade de educação foi regulamentada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, a LDB. Segundo ela, a Educação Profissional deve levar o aluno ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.”

Retomaremos essa afirmação, mais adiante, na subseção 4.1, quando discutiremos sobre o conceito de ideologia no projeto analisado.

O projeto pedagógico de uma instituição tem o papel de sistematizar uma relação profícua entre teoria e prática, entendendo o sujeito como co-participante do processo educativo. Para Gadotti (2001, p. 37), “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro”.

Ademais, Veiga, (2003, p. 271) defende-o como “um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso.” Para ela, tais projetos podem situar-se em uma perspectiva “regulatória” ou “emancipatória”. Na primeira, o projeto pedagógico se coloca como um mero procedimento técnico e burocrático, produzindo um mesmo sistema, embora modificado. A segunda perspectiva, em contrapartida, é vista como uma busca de diálogo com os diferentes atores participantes do processo educativo, num dado contexto histórico-social.

Diante disso, torna-se evidente a importância de se definir e estruturar um projeto pedagógico voltado para esse tão necessário diálogo. Nessa linha, o projeto abandona seu cunho apenas regulatório, e adota uma visão de construção coletiva que rompe, de fato, com os princípios pré-estabelecidos e quebra paradigmas em relação às concepções que consideram a Educação Profissional como educação tecnicista.

A seguir, veremos como a Linguística Aplicada se define e se configura como área de estudos que dá conta de trabalhar com questões de uso da linguagem.

3. LINGUÍSTICA APLICADA: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Até o início da década de 90, a Linguística Aplicada ou L.A foi entendida como uma área de estudo de aplicação da chamada “Linguística Teórica”, com o objetivo principal de aplicar teorias lingüísticas ao ensino de línguas, principalmente ao de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 1991; MOITA LOPES, 2006).

No contexto atual, a L.A se configura como área autônoma da Linguagem, caracterizada por pesquisa do tipo aplicada (não restritivamente de aplicação), possuindo metodologia própria e tendo como objeto de estudo os fenômenos de uso da linguagem em ações da vida social. (ALMEIDA FILHO, 2009)

Tomemos uma reflexão de Celani a esse respeito:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (Celani, 2000, p.19-20).

Pode-se dizer assim que, a LA possui caráter multidisciplinar, uma vez que dialoga com uma variedade de campos tais como a Antropologia, a Teoria Educacional, a Psicologia e a Sociologia, entre outros. Além disso, através dela torna-se possível analisar determinados contextos socialmente construídos, na medida em que esta se “preocupa cada vez mais com questões políticas e sociais vinculadas ao uso da linguagem em diferentes contextos”. (GIMENEZ, 2005, p. 188)

Moita Lopes (1996) elenca como características da LA: a sua relação com as questões sociais; a linguagem vista como processo; a adoção de uma visão multidisciplinar; o envolvimento com formulação teórica e a utilização de métodos de investigação interpretativista.

Desse modo, é mister afirmar que a LA tem compromisso com as questões sociais, possibilitando desse modo analisar as condições de produção do dizer. Assim, discutiremos adiante, a partir das concepções da LA, as posições assumidas pelas propostas do Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal da Bahia. Nessa perspectiva, serão analisados os conceitos de língua, linguagem e sujeito, bem como a concepção de ideologia subjacente a tal documento.

4. AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DO PPI E A LINGUÍSTICA APLICADA

4.1 Conceito de Ideologia

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin discute sobre a importância da ideologia para sua teoria quando postula que “a simples tomada de consciência, mesmo confusa, de uma sensação qualquer, digamos a fome, pode dispensar uma expressão exterior, mas não dispensa uma expressão ideológica (...)”. (BAKHTIN, 2006, p.118)

Com base nessa premissa, pode-se afirmar que todo dizer é sempre carregado de uma ideologia, ou seja, o dizer não é neutro, casual. Ele esconde vários outros dizeres.

A ideologia, para Bakhtin (2006), é dialógica e semiotizada, uma vez que “tudo que é ideológico possui um valor semiótico.” O dito, a palavra é carregada de “fios ideológicos.”

Retornando a LDB, pode-se perceber que a lei dissemina a ideia de ensino profissional e laborabilidade, ao situar a Educação Profissional com o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

O PPI, por outro lado postula que a formação histórico-crítica deve se relacionar à formação científica, buscando “superar o tecnicismo reducionista e a visão unilateral de atendimento às necessidades formativas do mercado”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p.14)

Além disso, um dos objetivos explicitados pela comunidade acadêmica do Instituto Federal da Bahia, então, Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, na construção do seu Projeto Pedagógico Institucional, centra-se no “rompimento do paradigma da mera transmissão de saber, encaminhando-se para uma prática educativa baseada numa pedagogia crítica (...)”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 33)

Com isso, percebe-se que o PPI tenta incluir no seu discurso uma concepção de superação de posicionamento, rompendo com o princípio de educação profissional somente para o trabalho. A posição social desse sujeito quem fala é de alguém que parece determinar uma tomada de posição radical:

“A proposta pedagógica de integração que defendemos tem como objetivo a formação humana buscando enfocar o trabalho como princípio no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual”.

(PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p.67).

No entanto, este mesmo sujeito parece se distanciar de tal posição quando argumenta sobre a “necessidade de se estabelecer uma formação que garanta a profissionalização sustentável”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p.28)

Nesse momento, o PPI torna evidente o resquício deixado pela LDB de garantir profissionalização ao aluno através da Educação Profissional.

4.2 Concepções de língua, linguagem e sujeito

Faz-se necessário aqui distinguir as concepções de língua, linguagem e sujeito que são adotadas para a análise proposta.

Segundo Zozoli (1998), a linguagem pode ser entendida como expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou processo de interação. Na primeira visão de linguagem, a língua é vista como um sistema imutável servindo para representar o que o falante pretendeu transmitir e ao seu interlocutor, cabendo apenas a tarefa de captar o que o falante produziu. O sujeito posiciona-se como individualista, onde há um poder enorme de decisão de um falante. A título de exemplificação, pode-se citar a relação hierárquica que muitas vezes acontece entre aluno e professor, na qual o professor se coloca como detentor do saber e o aluno como aquele que aceita todas as determinações e ordens do professor, sem ter oportunidades de questionamento e interação.

Na segunda perspectiva, a língua é considerada um sistema, uma estrutura, um código a ser decodificado. Linguagem assim, se coloca como instrumento de comunicação, e o sujeito como assujeitado totalmente às determinações impostas.

Por sua vez, na terceira visão, a língua se coloca como um lugar de interação, de troca comunicativa, onde se torna possível encontrar o sujeito relacional, não assujeitado às determinações e co-participante do processo.

No PPI, como argumentado na subseção anterior, pode-se encontrar uma sutil contradição ao relacionar educação profissional como educação somente para o trabalho. Ao fazer isto, o sujeito portavoz desse dizer reitera uma concepção de ensino que trata a língua como sistema de código e a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, aprender é memorizar, repetir, reproduzir. Tal posicionamento considera o sujeito como reproduzidor passivo e assujeitado totalmente às determinações histórico-sociais.

Por outro lado, em alguns momentos, há concepções no PPI de cunho humanista, situando a educação profissional como a educação que perpassa o mero ensino de técnicas, o que se pode perceber no seguinte trecho; “não há dúvida de que, em um cenário de profundas transformações no mundo do trabalho(...), seja possível vincular a educação profissional ao ensino exclusivo das técnicas, em uma visão reducionista que treina o cidadão para tarefas instrumentais.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 24)

Como explicitado anteriormente, o PPI apresenta concepções advindas da terceira perspectiva, situando o sujeito como participante do processo educativo na tentativa de inseri-lo na elaboração do projeto, como também na construção de seu próprio conhecimento.

As práticas educativas, assim, contribuiriam de fato para o objetivo maior da instituição, ou seja, “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p.15)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido e analisado, pode-se perceber que o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal da Bahia apresenta lacunas no que diz respeito ao ensino, uma vez que continua vislumbrando de uma visão de ensino tecnicista, tornando o sujeito maior do processo educativo, o aluno, na condição de assujeitamento.

Não obstante, atualmente, ainda é possível encontrar na comunidade acadêmica da instituição discursos que advogam por um ensino meramente tecnicista, colocando o homem/aluno como um sujeito totalmente condicionado e passivo a determinações histórico-sociais. Não se pretende aqui desmerecer o trabalho prático na formação profissional do sujeito. Contudo, somente a formação prática/técnica não garante a formação do “cidadão histórico-crítico”, tão enfatizado no PPI analisado.

Portanto, qualquer instituição de ensino, não somente voltada à Educação Profissional e Tecnológica, precisa imprimir em seus projetos pedagógicos uma perspectiva emancipatória que se caracteriza pela não regulação do documento como um produto final e acabado, mas que sejam embasados em ideias que, de fato, tenham compromisso com a formação humana e que orientem as tomadas de decisões dos estudantes, bem como dos profissionais da educação, na sociedade globalizada.

O compromisso com a educação, nesse sentido, centra-se em oferecer instrumentos para que o estudante possa de fato, “fazer parte de um sistema político e participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente”. (VEIGA, 2003)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Jose Carlos Paes de et alii. **A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, 1991.

_____. **A Linguística Aplicada e a grande área da Linguagem.** In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (orgs.). *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. São Paulo: Pontes, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

CELANI, M. A. A. **A relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira.** In: FORTKAMP, M. B. M. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA: Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA. Salvador: CEFET-BA, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E. José. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMENEZ, Telma. **Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada.** In: FREIRE, M; ABRAHÃO, M; BARCELOS, A.M. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1995.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

REIS, Edmerson dos Santos. Projeto Político Pedagógico: moda, exigência ou tomada de consciência? **Pedagogia em Foco:** Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp01.htm>>. Acesso em: 23 de outubro de 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Inovacoes e Projeto Politico-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29 de outubro de 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ZOZZOLI, R. M. D. **Leitura e produção de textos: teorias e praticas na sala de aula**. IN: *Leitura*. N.21 – Sala de Aula de Língua, p-193-216, jan/jun,1998.

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL - IFBA: A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Catiane Rocha Passos de Souza¹

¹Instituto Federal da Bahia- Campus Salvador
catrocha@ifba.edu.br

RESUMO

O presente trabalho é uma leitura do Projeto Pedagógico Institucional (PPI doravante) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, em vigor desde 2008 até os dias atuais. Para esta leitura foram considerados alguns pressupostos da Linguística Aplicada (LA doravante), cujo embasamento teórico e filosófico nos serviu para ressignificar as concepções de sujeito, linguagem/língua, inter/transdisciplinaridade, bem como a relação da teoria com a prática no processo ensino-aprendizagem. Para compreender melhor o objeto escolhido neste trabalho foi necessária uma retrospectiva do processo de construção do documento – PPI. Como fonte de informações sobre esse processo, tomamos um relato que faz parte do próprio documento, pelo qual foi possível analisar, pelos indícios apontados no próprio texto, os efeitos de sentidos provocados pela materialidade linguística, na qual se revela o papel da escola enquanto aparelho ideológico a serviço dos interesses do Estado. Pensando numa prática mais significativa para o tratamento da língua e da linguagem no ensino profissionalizante, buscamos tratar, pela análise do documento, sobre a imagem de sujeito representada no PPI, se sujeito individualista: centrado na emoção; se sujeito racionalista: centrado na razão; se sujeito assujeitado: determinado histórico-socialmente, sem autonomia; ou se sujeito relacional: não assujeitado, nem racional, nem individualista. Por meio da imagem de sujeito, que o documento nos permite alcançar, foi possível reconhecer em qual concepção de língua e de linguagem se fundamenta o documento, ressaltamos que esse caminho só se sistematizou por meio da análise, já que o documento não trata das concepções das áreas do conhecimento acadêmico, de forma específica. Em nosso percurso analítico, observamos que a interdisciplinaridade é tratada como fenômeno vinculado à pesquisa, à extensão e ao ensino, com relevância também nos componentes curriculares e na seleção de conteúdos programáticos. No entanto, pelos pressupostos da LA, a interdisciplinaridade, assim como a multidisciplinaridade não caracterizam um ensino inovador, mas a transdisciplinaridade, enquanto complexidade, porque integra, une as áreas do conhecimento e/ou suas disciplinas. O caminho proposto pela LA não tem como ponto de partida elaborações teóricas defendidas nas academias, mas parte de situações práticas para as discussões teóricas, identificando as concepções que atendam às necessidades do estudo sobre uma determinada situação real de uso da linguagem. No PPI, a prática se volta à realidade do trabalho, envolvendo as necessidades do mundo profissionalizante, o que não deve excluir o princípio da reflexão, que se configura num ciclo que se inicia na prática, para repensar a teoria, e por fim intervir no desenvolvimento de uma prática ressignificada.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, LA, PPI, sujeito

1. INTRODUÇÃO

A LA se apresenta como uma disciplina sempre aberta às reformulações, o que caracteriza bem a mudança do seu objeto no processo histórico, que deixou de ter a visão objetivista, em voga nos anos 80-90, quando se preocupava em resolver os problemas reais de uso da linguagem, passando a uma visão subjetivista/interpretativa, ou seja, buscando criar inteligibilidade sobre esses problemas.

Com base nesse último objetivo, a LA se demonstra com características, nas quais se enquadram conjecturas que buscam atender ao processo de aprendizagem autônomo e heterogêneo. Segundo Lopes (2006:31), atualmente os aspectos que devem constituir a LA são: interdisciplinaridade, redimensionamento da relação entre teoria e prática, compreensão do sujeito social e orientação ética.

Considerando essa constituição, apontaremos a seguir como tais aspectos também se revelam no Projeto Pedagógico Institucional - PPI e quais suas implicações. Para isso, tomaremos como fundamentação teórica os pressupostos da LA e de alguns autores de outras orientações, cujas discussões consideramos imprescindíveis nesta leitura.

Inicialmente, é necessário conhecer o processo de construção do documento em análise, o PPI, bem como os componentes constituintes deste. Em seguida trataremos das concepções fundamentais de sujeito, língua, linguagem, discutiremos sobre o papel da inter/transdisciplinaridade na constituição do discurso pedagógico e sobre a relação entre teoria e prática nesse discurso.

2. PRODUÇÃO DO PPI: O FAZER EM DISCUSSÃO

O processo de elaboração do PPI é explicitado na primeira página do documento num texto intitulado Caminhos da construção do projeto pedagógico institucional do CEFET – BA, o qual apresenta as ações prévias para tal atividade: primeiramente cita o encontro denominado o I CONGRESSO DO CEFET-BA, fórum democrático de debates sobre o Projeto Pedagógico Institucional, evento realizado de 26 a 29 de setembro de 2007, com o objetivo de discutir e aprovar o PPI.

A estrutura do I CONGRESSO contou com uma Plenária de Abertura, Plenárias Temáticas, Grupos de Trabalho Temáticos e Plenária de Encerramento. O texto construído a partir das contribuições dos grupos de trabalho do I CONGRESSO foi encaminhado ao Conselho Diretor, instância máxima de deliberação do CEFET-BA, e aprovado em reunião ordinária do dia 26 de março de 2008.

Participaram do evento trezentas (300) pessoas, referidas, no texto, como delegados e delegadas, seguido da adjetivação eleitos/as, amenizando os sentidos históricos de autoritarismo da palavra delegado, e assim fazendo menção a um processo democrático na escolha desses representantes, distribuídos da seguinte forma: cem (100) estudantes, cem (100) técnicos-administrativos e cem (100) docentes.

O texto de introdução esclarece que o congresso culminou uma sequência de reuniões setoriais que aconteceram durante o ano de 2007, em cada Unidade de Ensino do CEFET-BA (atualmente IFBA), nas quais foram expostas, defendidas e aprovadas posições majoritárias. Além disso, o texto em questão ressalta uma política de acompanhamento e avaliação do próprio PPI, como um documento que deverá ser constantemente visitado e atualizado pela Comunidade Acadêmica.

É interessante observar que embora o texto enfatize o processo “aberto” da produção do documento, há marcas que caracterizam, de alguma forma, o caráter autoritário do discurso pedagógico reafirmando a escola como um dos mais importantes, senão o mais, aparelho ideológico da sociedade atual, segundo Althusser (1983). Visto que, a escola tem o poder de legislar discursos com o objetivo de

amparar e/ou promover práticas da educação formal tão enaltecida no contexto social da modernidade, no entanto nota-se que a escola, enquanto instituição, pertencente a um Estado politicamente constituído, não tem autonomia para produzir seus discursos, ao contrário deve reproduzi-los conforme os interesses da Ideologia vigente.

Atendendo a esses interesses, a escola remodela seus discursos, construídos numa conjuntura “politicamente correta”, mediante à sociedade, mas não autônoma, é o que se nota no último parágrafo desse texto inicial, onde é exposta a missão da instituição atualizada após aprovação do PPI, sendo assim definida: Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.

O assujeitamento se revela desde o termo missão, historicamente muito utilizado nos discursos de caráter religioso ou militar, para significar encargo que se dá a enviados, e atualmente nos discursos empresariais, sendo ressignificado no contexto capitalista mais explicitamente. Enfim, ao ser tomado pelo discurso pedagógico a palavra missão denuncia o papel de “estar a serviço de”, ou seja, a escola é uma instituição subordinada aos superiores, analogamente como soldados.

Além disso, o último trecho da missão, ...objetivando o desenvolvimento sustentável do país, reforça o papel da escola que se molda pelas políticas da sociedade capitalista dividida entre dominados e dominadores, na qual um país sustentável é aquele que já tenha alcançado o patamar de dominador, pois o discurso da sustentabilidade, em moda atualmente, está longe de significar a cultura de subsistência, de manutenção da vida, mas busca a manutenção dos interesses capitalistas.

Ainda sobre o texto da missão do IFBA como escola, notamos a imagem de sujeito compreendida nele, que não foge do contexto ideológico apontado acima. Sobre essa imagem trataremos mais especificamente a seguir.

3. AS CONCEPÇÕES DE SUJEITO E DE LINGUAGEM/LÍNGUA NO PPI

O PPI se distribui em quatro Eixos Temáticos, sendo o primeiro a caracterização da instituição, apresentando o perfil institucional; o segundo, a concepção de instituição de ensino, abordando os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais, trata do tripé ensino, pesquisa e extensão e das políticas que os regem, como também das políticas de gestão, de auto-avaliação institucional, e de acompanhamento do PPI; o terceiro eixo focaliza os níveis e as modalidades de ensino; por fim, o quarto eixo centra-se na organização didática, nos componentes curriculares e seleção de conteúdos programáticos.

Assim, nota-se que a estrutura do documento não trata de forma específica as áreas do conhecimento, portanto não há seção que trate sobre a Linguagem, embora seja possível reconhecer pelas bases filosóficas e ideológicas a concepção de sujeito, e por meio desta alcançar a concepção de linguagem/língua priorizada no documento.

Para exemplificar nossa percepção sobre a concepção de sujeito que se apresenta no PPI do IFBA, começaremos pelo quarto tópico do documento, cujo título princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição já esclarece que se tratam princípios gerais.

Esse tópico, inicialmente traz um conceito distinto de formação profissional, denominado profissionalização sustentável, que segundo o texto (p.28), se distingue da tradicional formação profissional por buscar o desenvolvimento integral do ser humano e assim figura não ter como único foco o mercado de trabalho e os valores de produtividade.

Ao pensar na educação profissionalizante não com fins práticos e mercadológicos, logo fugindo do paradigma tradicional, notamos uma pretensa visão de sujeito integral que atue profissionalmente, mas também socialmente, ou seja, um sujeito político e autônomo:

Enfim, um cidadão que incorpore a Profissionalização Sustentável, ou seja, que possua capacidade de atualização e o de acompanhamento da transformação tecnológica na realidade em que está inserido e busque a garantia dos direitos sociais dos(as) trabalhadores(as) e de uma sociedade que tenha como princípios básicos a igualdade, a solidariedade e a sustentabilidade. (PPI, p.33)

Nessa perspectiva, podemos supor que a concepção de sujeito que sustenta a filosofia das práticas acadêmicas seja a de sujeito “relacional”, nos orientando pelas quatro concepções de sujeito apresentadas por Zozzoli, no artigo “Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula – uma revisão do panorama”:

1. Sujeito individualista, centrado na emoção, como produtor e detentor do conhecimento;
2. Sujeito racionalista, centrado na razão, também produtor e detentor do conhecimento;
3. Sujeito assujeitado, determinado histórico-socialmente, sem autonomia.
4. Sujeito “relacional”, não assujeitado, “do conhecimento e da subjetividade”, nem racional, nem individualista.

A imagem de sujeito relacional capaz de interagir e de ter autonomia reascende em outros tópicos como no vigésimo, que trata da organização didática (PPI, p.65): reafirma a visão de ter o ser humano como parâmetro primeiro e principal da ação educativa, por isso define como parâmetro da formação o cidadão histórico-crítico, emancipado e atuante socialmente.

Entretanto, não é possível defender a concepção de sujeito relacional como a que fundamenta o documento, ao notar ainda no quarto tópico a concepção, muito marcada, de sujeito assujeitado pelas determinações históricas e sociais, a começar pelo conceito de profissionalização sustentável, no qual a palavra sustentável aparece resignificando a terminologia profissionalização, em consonância com a missão apresentada pelo PPI com referência ao desenvolvimento sustentável do país.

Portanto, o profissional constituído nessa dimensão tende ao duplo assujeitamento, primeiro como sujeito, subordinado ao conhecimento da profissão (que não deixa de ser ideológico), formado para fins específicos, como revela o trecho: (...) a construção do conhecimento e sua socialização serão resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura, das ciências e das artes (PPI, p.30). Além disso, o segundo termo, carregado de sentido, interpela o indivíduo como sujeito subordinado ao movimento da sustentabilidade, que busca atender aos interesses mercadológicos, isto é, a sustentabilidade enquanto país capitalista.

Mesmo sem tratar especificamente da linguagem e da língua, podemos alcançar essas concepções, pois o PPI nos revela a imagem de sujeito. Como sistematiza Zozzoli, as concepções de sujeito inevitavelmente se associam a determinadas concepções de linguagem e de língua. Assim, em conformidade com a concepção de sujeito assujeitado, consideramos que a concepção de linguagem/língua que prevalece no PPI é a de linguagem determinada pelas formações ideológicas e discursivas, ou seja, os atos de linguagem são a materialização do fenômeno ideológico na comunicação verbal social. A língua, nessa configuração, se constitui em signos essencialmente ideológicos, segundo Bakhtin (1992), nos quais a expressão das relações e lutas sociais se realiza, isto é, a língua é instrumento e material dessas lutas.

4. A TRANS/INTERDISCIPLINARIDADE NO PPI

É bastante peculiar a importância dada à interdisciplinaridade nos discursos pedagógicos atuais. Alguns pensadores da educação até a elegem como uma das soluções para alguns problemas no contexto ensino-aprendizagem.

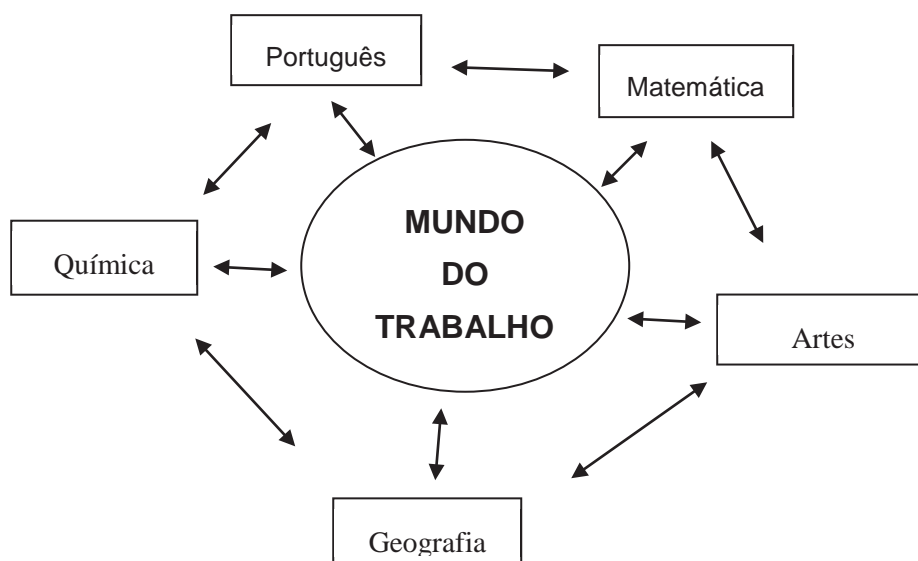
Na LA, a interdisciplinaridade é característica marcante que se configura em toda sua conjuntura, como aponta Celani, no artigo *Afinal, o que é Linguística Aplicada?: A interdisciplinaridade torna-se característica cada vez mais marcante de nossa área, atingindo além dos conteúdos mesmos as metodologias de pesquisas oferecidas por diferentes tradições, em disciplinas diversas.*

Como a interdisciplinaridade não se restringe apenas à LA, é comum, principalmente nas ciências sociais, abordagens e propostas que envolvam conhecimentos de disciplinas e/ou áreas distintas. No PPI, o fenômeno é ressaltado desde ao apresentar a vinculação da pesquisa e da extensão ao ensino, permeando outros aspectos, tendo relevância ao tratar sobre os componentes curriculares e seleção de conteúdos programáticos:

Para formar o cidadão crítico em uma perspectiva emancipatória, proposta neste Projeto Pedagógico Institucional, faz-se necessário uma formulação curricular que o instrumentalize para a compreensão do mundo e das formas de nele atuar. Para tanto é preciso utilizar, na plenitude, a autonomia didática, e da flexibilidade estrutural e pedagógica conquistadas, no sentido de realizar uma organização curricular que: capte o que é central na especificidade de cada área do conhecimento/prática de trabalho; compreenda os processos de assimilação/apropriação dos conhecimentos e estabeleça a mediação entre os conhecimentos e os processos de sua assimilação/apropriação, apontando para caminhos que superem as práticas educativas disciplinares e produzam a possibilidade de construção inter/multi/transdisciplinar do conhecimento. (PPI, p.72-73)

A abordagem interdisciplinar compreendida, pois, pelo PPI pressupõe um nível de interrelacionamento entre as disciplinas que compõem o currículo escolar como tentativa de articular saberes, no entanto para haver essa integração é necessária a existência de eixo ou elemento de integração, como prevê os PCNs (2000:88): *a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. (...)*

No caso em estudo, o eixo integrador se configura no mundo do trabalho, a que a atenção do saberes deve-se voltar, isso pode ser assim ilustrado:



Além de interdisciplinar, o PPI se diz como multidisciplinar, dessa forma se enquadra no tipo de propostas de quase todas as organizações escolares, em que a composição curricular se apresenta com disciplinas descontextualizadas, “transmitidas” de forma isolada, como se o conhecimento fosse fragmentado. A abordagem multidisciplinar se consagrou com o modelo de organização escolar mais comum, na atualidade, horários estanques controlados pelo sinal de passagem de uma disciplina a outra.

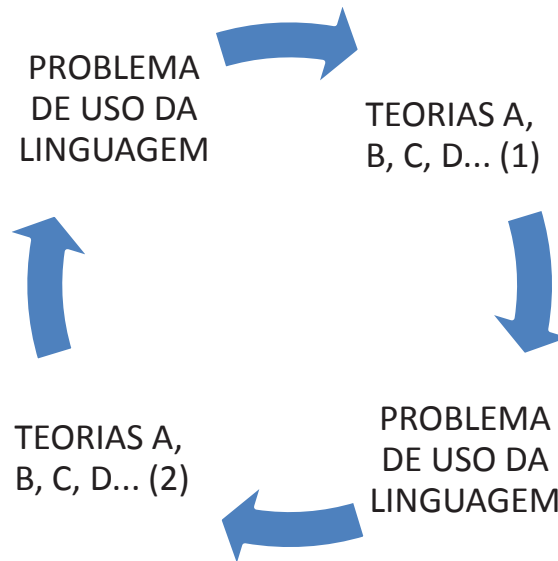
Sabemos que a construção de saberes não ocorre de forma homogênea, isolada e descontextualizada, mas na complexidade que permite a compreensão de transformações políticas, econômicas, educacionais, culturais e sociais. A transdisciplinaridade, enquanto complexidade, não exclui, integra, une as áreas do conhecimento e/ou suas disciplinas. Nessa abordagem, não há um eixo integrador, não se prioriza um conhecimento como mais importante e/ou central. Assim, entendemos que, mesmo sendo citada, a transdisciplinaridade não caracteriza um dos fundamentos do discurso pedagógico em estudo, por ser evidente a preocupação em dimensionar o conhecimento ao eixo integrador.

O caráter transdisciplinar é defendido pelos autores da LA como uma proposta de estudo dos fenômenos linguísticos além das fronteiras das ciências que se ocupam desses fenômenos. No entanto, observamos que construir ciência sem os paradigmas fronteiriços consagrados pelo próprio meio científico é uma postura inovadora, diante do contexto ideológico da sociedade atual, que a LA ousadamente lança como proposta realizável.

5. TEORIA/PRÁTICA E PRÁTICA/TEORIA: UM CAMINHO INVERSO

A Linguística Aplicada, por ser assim denominada, já causou inúmeros enganos, como o de ser considerada como aplicação de teorias linguísticas, uma visão reducionista. A relação teoria/prática se apresenta em LA não simplesmente como mediadora, mas se revela desde seu objeto de estudo, os problemas sociais em que a linguagem tem um papel central, ou seja, a prática é inerente às pesquisas realizadas em LA.

É coerente reconhecer o caminho inverso proposto pela LA que, diferentemente da maioria, não tem como ponto de partida elaborações teóricas defendidas nas academias, no entanto percorre de situações práticas às discussões teóricas, e assim identifica as concepções que atendam às necessidades do estudo sobre uma determinada situação real de uso da linguagem. Dessa forma, a LA contribui não apenas para solucionar os problemas da prática, mas também na reelaboração de teorias que tenham como objeto os fenômenos linguísticos, e assim há uma constante construção, o que poderíamos ilustrar da seguinte forma:



Quanto ao PPI, ao referir-se à relação entre a teoria e a prática, aponta várias vezes a importância dessa integração no quadro social:

Considerando as grandes transformações das últimas décadas no campo da economia, da cultura, da ciência e da tecnologia, o refluxo dos movimentos sociais, a imposição de um modelo democrático, que nem sempre corresponde às diversas realidades, e pelo acentuado processo de desemprego e exclusão, percebemos como extremamente necessário estabelecer, no processo de formação cultural humano, as relações entre o conhecimento e a prática do trabalho. (PPI, p.14)

A relação teoria/prática é reforçada em todo o documento ao abordar sobre o valor do conhecimento para uma prática qualificada que atenda às necessidades do mercado de trabalho. Entretanto, é pertinente lembrar o quanto muitas vezes esse caminho da teoria à prática acarreta formulações incompatíveis e às vezes conflituosas. Não é raro ouvir dos alunos as seguintes colocações: “Pra que estudar isso?”, “Onde vou aplicar isso?”, “Pra que serve isso?”

O caminho inverso apresentado pela LA só poderia acontecer se a prática educacional estabelecer a pesquisa como seu ponto de partida, não o ensino, como se vê comumente, realidade mencionada no próprio PPI (p.33): *Portanto, o processo ensino/aprendizagem não deve ficar restrito à transmissão de conhecimentos somente no ambiente da sala de aula, sendo privilégio de poucos a participação em projetos de pesquisa e extensão.*

Na perspectiva da prática à teoria, o conhecimento se realiza a partir de situações-problemas reais, trazendo à teoria uma ressignificação necessária ao aprendizado significativo. No PPI, esse caminho é considerado necessário (PPI, p.33): *Neste sentido é condição para que o estudante tenha suas experiências de pesquisa e extensão calcadas na realidade, que os conteúdos/conhecimentos tratados de forma interdisciplinar, sejam retirados da realidade do trabalho e a ela retornem na forma de reflexão e intervenção.*

Embora a prática se reduza, nesse caso, à realidade do trabalho, o PPI aponta para o modelo que ilustramos acima ao indicar o retorno na forma de reflexão, isto é, o repensar a teoria, e a intervenção no desenvolvimento da prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na breve leitura, que julgamos sistematizar, observamos que a constituição do discurso, no nosso caso, do PPI, embora se apresente polifônico, tende a ser homogêneo, no sentido de congregar com os discursos sociais, culturais, históricos e ideológicos. Ressaltamos que pelo processo histórico-social do qual o IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia) faz parte, reconhecemos, muito marcadamente, o discurso ideológico da sociedade capitalista, sendo reconfigurado pela imagem da sustentabilidade e tudo que essa formação ideológica representa atualmente.

Pautado nessa nova configuração, a proposta multi/inter/transdisciplinar da aprendizagem se instaura como imprescindível para que a teoria e a prática não se estabeleçam uma como resultado da outra, mas como processos que se constroem paralelamente.

Reconhecemos a falta de tratamento específico das áreas do conhecimento estudadas na instituição, entretanto lembramos que isso configura uma postura transdisciplinar, pela qual o conhecimento é percebido em sua globalização.

Vale considerar que o discurso pedagógico que nos forneceu o corpus, o PPI do IFBA, se apresenta como um documento legislador, mas nem por isso se supõe pronto, rígido, ao contrário, no próprio texto há declarações que o classifica como inacabado, flexível às revisões necessárias: *constituindo-se em documento que deverá ser constantemente visitado e atualizado pela Comunidade Acadêmica.* (PPI, p.01)

Assim, reconhecemos um grande avanço no processo de elaboração do PPI, que por seu caráter de incompletude pode e deve sofrer transformações conforme seus elementos constituintes, principalmente os sujeitos e a ideologia que o compreendem.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio: Grall, 1983.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetro Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, A.A. **Lingüística Aplicada**. Da aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Aprovado pelo Conselho Diretor do CEFET-BA em 26/03/2008.

MOITA LOPES, L.P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula. **Leitura: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAL**, Maceió, n. 21, p.193-215, jan./jun.1998. Número temático: Sala de aula de língua – Rita Maria Diniz Zozzoli (org.)

SUBSTANTIVO: O GRAU NA FORMA SINTÉTICA E A TRANSMISSÃO DE VALORES

P. H. G. SILVA¹, M. G. SILVA², P.H.A. PÓVOA³, S.N.A.RAMOS⁴

¹Instituto Federal do Tocantins – Campus Araguatins

²Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista

³Instituto Federal do Tocantins – Campus Araguatins

⁴Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas

Email1: paulohg@ifto.edu.br – email2: marcos.gsilva@hotmail.com

email3: ph7.ifto@hotmail.com – email4: suzananat@hotmail.com

RESUMO

Aborda o estudo da Morfologia da Língua Portuguesa, mais especificamente o grau dos substantivos na sua forma sintética. Evidenciando-se a transmissão de valores emotivos e depreciativos neste processo de formação. Baseia-se na pesquisa bibliográfica, inclusive de textos literários, e no relato de experiência ocorrido no Instituto Federal de Roraima no Campus Novo Paraíso. Entende-se que os substantivos sintéticos nas formas aumentativas e diminutivas trazem antes da noção de tamanho, uma verdadeira carga subjetiva, que podem tender tanto para o lado pejorativo como para o valorativo. Objetiva-se demonstrar que estes mecanismos morfológicos devem-se ao fato da necessidade que o homem tem de encontrar palavras para exteriorizar de forma aproximada ou exata as suas particularidades, anseios e opiniões diante do mundo que o cerca.

Palavras-chave: Grau dos Substantivos. Transmissão. Valores Emotivos.

1. INTRODUÇÃO

Durante o decorrer da vida escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, a Gramática sempre foi a principal fonte de onde se podia buscar auxílio para o esclarecimento das dúvidas decorrentes da língua, e assim acreditava-se chegar a um conhecimento aprofundado. Com o início da vida acadêmica e profissional foi possível perceber que a Gramática não era a única fonte norteadora da língua. Nesta perspectiva, a Linguística surge como uma intensa contribuição para o enriquecimento dos conhecimentos em relação à dinamicidade da língua.

Trabalhando com os alunos do 3º módulo do curso de Técnico em Agropecuária do Campus Novo Paraíso - RR (turmas 44432 e 44433), no ano de 2009, surgiu a ideia deste tema no intuito de demonstrar que os substantivos nas formas sintéticas, no tocante ao grau, perderam a noção de tamanho e estão diretamente relacionados à transmissão de valores emotivos e depreciativos.

A abordagem do grau do substantivo é interessante principalmente no que diz respeito ao processo de formação de palavras através dos sufixos derivacionais. Logo, com o uso dos sufixos tem-se um processo linguístico, em que a possibilidade da derivação vem enriquecer a linguagem, e ocasiona a transmissão dos mais diversos valores, como carinho, valorização, desprezo, desagrado, e que muitas vezes são aproveitados como recursos estilísticos pelos autores na literatura.

Assim, abordar um tema da gramática e enveredá-lo pelo caminho linguístico é um trabalho fascinante, e com isso, objetiva-se sugerir aos docentes o enfoque do assunto através da ênfase tanto na flexão de grau quanto na expressão de dados emotivos aos seres nomeados, evidenciando através de exemplos da literatura que a formação de grau apresenta diversos indicadores emocionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breves considerações sobre o grau dos Substantivos

De acordo com Rocha (1999), a linguagem é concebida como um fator inerente ao homem, portanto é fundamental para os estudos das relações lexicais, e não apenas como instrumento de comunicação como quer a morfologia tradicional. Nesta perspectiva, enfatiza-se o conceito de substantivo como sendo a palavra com que, em geral, nomeamos as coisas ou seres. Do ponto de vista semântico, designa todos os tipos de ser: pessoa, coisas, animais, divindades, dentre outros. Do ponto de vista mórfico, assume as categorias de gênero e número. E do ponto de vista sintático, funciona sempre como suporte ao qual se associam as palavras modificadoras.

Durante muito tempo, o grau também era considerado uma flexão a que os substantivos e outras classes de palavras estavam submetidos. Entretanto, após o aprofundamento linguístico, houve um posicionamento acerca do processo, em que na realidade trata-se de uma derivação. Isto foi uma mudança significativa, inclusive para os estudos da Estilística (CUNHA, 1984).

E para tanto, seguem esclarecimentos acerca do conceito e exemplificação de flexão e derivação, na tentativa de que se esgotem dúvidas acerca dos diversos posicionamentos. De acordo com DOSSE (1993, p. 25), *flexão é precisamente o campo em que os sistemas de regras sintáticas e morfológicas interagem*. Note-se que a palavra uma vez flexionada passa a ser um mecanismo morfossintático, alterando todos os elementos da frase, numa obrigatoriedade de concordância, ou seja, a flexão deixa de ser uma característica da palavra.

Na concepção de CÂMARA JR. (1970, p.71), *flexão é o processo de 'flectir', isto é, fazer variar um vocábulo para nele expressar dadas categorias gramaticais. Já a derivação é o processo formador de novas palavras e pertence a uma relação aberta da língua. O processo de derivação de uma palavra não altera a estrutura da frase.*

O processo de formação de novas palavras mais abrangente e utilizado pelo falante é a derivação sufixal. A derivação sufixal requer a incorporação de um sufixo a uma base. Por conseguinte, as gramáticas tradicionais costumam considerar o grau do substantivo como flexão, e concebem os sufixos caracterizadores de grau (ão, aço, inho, zinho). Assim, CEGALLA (2001 p.94), define grau dos substantivos como sendo, *a propriedade que essas palavras têm de exprimir as variações de tamanho dos seres.*

De acordo com essa teoria, podemos dizer que o substantivo pode apresentar-se de três formas: a forma normal (livro); a forma aumentativa (livrão); e a forma diminutiva (livrinho). Note-se que os dois últimos são formados por sufixos. O uso do aumentativo e diminutivo não exige critérios rígidos para formação, devido seu uso ser mais afetivo que lógico. O substantivo na sua forma normal caracteriza-se pelo fato de apresentar-se de maneira a não transmitir dimensão de tamanho, como também não revela nenhum tipo de valoração ao ser, como nos exemplos que seguem: livro, copo, cadeira, vida, sucesso, mulher e casa (ROCHA, 1999).

A partir de determinados nomes em significação normal, serão adaptados os sufixos derivacionais, comprovando o critério adotado, da escolha do falante em optar por uma das formas derivadas, possibilitando ainda outra forma vocabular. O substantivo na forma aumentativa dar-se através da inserção de um sufixo aumentativo a sua base, como nos exemplos que seguem: nariz → narigão; homem → homenzarrão.

Em alguns vocábulos observam-se aumentativos ilusórios, isto é tem a forma aumentativa, mas não indica aumento de dimensão de um corpo ou objeto, como em caminhão, portão, cartão, colchão, caldeirão e calção.

No tocante ao diminutivo, geralmente, é possível acrescentar *inho* e *zinho* a qualquer substantivo, isso se deve ao fato de que em português, o uso do diminutivo é muito frequente devido sua riqueza, como nos exemplos: árvore → arvorezinha; caderno → caderninho.

2.2. O uso dos aumentativos e diminutivos

Segundo CUNHA (1984), embora a função mais conhecida tradicionalmente do aumentativo e diminutivo, seja a de indicar tamanho ou dimensão de seres ou coisas, será adotada a perspectiva de que os valores emotivos são anteriores a questão de tamanho, ou seja, os sufixos aumentativos e diminutivos são antes de tudo avaliativos. Pois os sufixos graduais exprimem em primeiro lugar afetividade depois a noção de tamanho e também intelectualidade. Consoante a isso, CÂMARA (1970), divide os sufixos avaliativos em três: Subjetivos - indicam uma personalidade do falante, podendo expressar carinho, educação e não necessariamente afetividade relacionada com um referente específico, como no exemplo: *Licencinha*, por favor!

- a) Valorativos – anexam-se a vocábulos podendo emitir julgamentos tanto pejorativos (Ex: Aquela *mulherzinha* não me engana!) e positivos (Ex: Nossa que *carrão!*).
- b) Dimensionais - indicam a dimensão de tamanho, e é a mais comum noção de grau repassada nos livros didáticos, como no exemplo: Carol tem o *pezão!*

Para BASÍLIO (2000, p.86), *a pejoratividade é provavelmente a expressão mais comum de atitude subjetiva sobre a caracterização de um ser. Devido à flexibilidade emotiva intelectual o ser está sempre*

passivo a mudanças ou alterações de acordo com o estado emocional, e assim, um mesmo sufixo derivacional poderá ser anexado a um mesmo vocábulo para indicar ora pejoratividade, ora positividade, como nos exemplos, respectivamente: Exemplo 1: Essa é nossa *professorinha*! Exemplo 2: Aquela *professorinha* reprovou meu filho!

De acordo com conclusões anteriores os substantivos diminutivos, quase sempre estão relacionados à emotividade, como podemos perceber nas palavras de ALONSO (apud ROCHA, 1999, p.163):

Com relação ao sentido de “diminuição de tamanho”, deve-se acrescentar que, apesar de se adotar a denominação de diminutivo, esta é, de longe, a sua função menos frequente, tanto na língua escrita, como na oral: qualquer inventário convencerá o leitor de que o uso mais abundante do diminutivo é o das funções emocional, representacional e ativa, de que logo falaremos. Quando o sentido central é realmente o de diminuição, costuma-se insistir na ideia de pequenez com outros recursos (uma caixinha pequena, uma coisinha de nada etc.). É raro, ainda que perfeitamente idiomático, atribuir exclusivamente ao diminutivo a ideia de tamanho reduzido.

Contrariamente, é comum o sufixo aumentativo estar associado aos tons pejorativos. Tal é o caso do sufixo “udo”, que se adiciona aos substantivos, geralmente referindo a partes do corpo, para formar adjetivos que caracterizam seres por terem alguma coisa expressa pela base, maior ou mais do que o normal. Por isso ele trás a impressão de deformidade e está sempre paralelo à depreciação, como em: *narigudo, beçudo, testudo, focinhudo e barrigudo* (ROCHA, 1999).

3. PROPOSTA METODOLÓGICA

A metodologia, segundo OLIVEIRA (2006), pode traçar caminhos, que de maneira mais fácil e proveitosa, conduza à aprendizagem significativa. Em se tratando da dicotomia linguagem e gramática, para a melhor apreensão do conhecimento aos adolescentes, foco da experiência relatada no Campus Novo Paraíso (IFRR), os alunos do ensino médio tiveram dois momentos distintos: em sala de aula e em espaços alternativos.

Na figura 1, têm-se as atividades desenvolvidas com toda a turma, enfocando tanto a leitura quanto a questão gramatical. Evidenciaram-se escolas literárias e ao mesmo tempo foi cobrado ao aluno no texto apresentado, que percebesse as nuances do diminutivo e do aumentativo naqueles vocábulos previamente selecionados pelo professor.



Figura 1 – Atividade em sala de aula

No estudo em questão, abordou-se o Realismo através da obra do autor Eça de Queirós, mais necessariamente um fragmento do livro “O Crime do Padre Amaro”, uma vez que com muita maestria, o autor pôde demonstrar toda sua emoção por meio dos substantivos em suas formas do diminutivo e do aumentativo.

Esclareça-se que com alunos de ensino médio é necessário trabalhar também a autonomia peculiar e necessária aos adolescentes. Desta forma, tem-se na figura 2, o grupo de estudos dos alunos em espaços alternativos da escola, como centro de vivência, pátio da cantina e setor de recepção. São locais definidos pela própria necessidade de autonomia e liberdade que o estudante sente. O estudo individual ou em pequenos grupos consiste em favorecer com que os estudantes permitam-se a descoberta dos seus potenciais, mesmo para aqueles mais retraídos ou tímidos.



Figura 2 – Atividades de leitura em pequenos grupos

Por conseguinte, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar os mais diversos usos dos aumentativos e diminutivos, sem precisar de exemplos frios e isolados tratados em apostilas ou no quadro. Note-se que existem várias atividades para facilitar a prática docente, começando pela leitura, e em seguida pode-se partir para as atividades lúdicas, promotoras do desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, afetivas, dentre outras.

4. EXEMPLOS DA LITERATURA

Na literatura, os sufixos diminutivos são muito utilizados como elemento estilístico, devido seu potencial expressivo, com intuito também de caracterizar uma personagem, um espaço, um ambiente, e até mesmo seres da imaginação (DOSSE, 1993).

Cabe lembrar que para CÂMARA (1970, p.56): *nem toda peculiaridade linguística de um escritor constitui um fato de estilo, mas somente, aquela que for utilizada para fim de exteriorização psíquica*. Com isso, vê-se que alguns autores se apropriam desse recurso estilístico para exteriorizar pensamentos, julgamentos ou impressões que julgarem peculiares.

Eça de Queirós é de fato um dos autores que muito aproveita este recurso da morfologia. Isto significa que seus artifícios e técnicas discursivas são visíveis no próprio processo de comunicação e transportados à arte da literatura, pois é necessário cativar e persuadir para o texto acontecer, como nos exemplos da obra “O Crime do Padre Amaro”, a seguir:

Exemplo 1: *Muita honra em receber o senhor pároco! Muita honra! Há de vir muito cansado! Por força! Para aqui, tem a bondade? Cuidado com o degrauzinho*. (QUEIRÓS, 1984, p. 19)

Exemplo 2: *Amaro era, como diziam as criadas, uma mosquinha morta*. (QUEIRÓS, 1984, p. 23)

Exemplo 3: *Correu a portinha verde do pomar que quase imediatamente se abriu; e a Dionísia sem uma palavra pôs-lhe nos braços um embrulho. - Morto? Perguntou ele. - Qual! Vivo! Um rapagão!* (QUEIRÓS, 1984, p. 23)

Exemplo 4: *De dentro do embrulho saiu um gemido, correu então para o casebre quase esbarrou com a Carlota, que se apoderou logo da criança*. (QUEIRÓS, 1984, p. 253)

Com as referidas citações, observa-se que uma das características dos substantivos nas suas formas aumentadas e diminuídas é a transmissão de valores afetivos. Isto é possível pela utilização de sufixos, quer sejam eles, positivos, negativos, pejorativos, emotivos, depreciativos entre outros, dando assim, uma carga emocional à palavra, e até mesmo às obras literárias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos apresentados neste artigo, entendemos que a morfologia como estudo científico tem evoluído de forma considerável, tornando-se um ramo autônomo da linguística. De fato a visão gerativista teve um papel de suma importância dentro da morfologia, através de conceitos que se tornaram essenciais para o esclarecimento e maior compreensão do léxico. E, portanto, constata-se que os sufixos desempenham um papel muito importante dentro do entendimento, pois com o uso desses numa relação aberta, é possível a formação de palavras que enriquecem a língua.

Conclui-se também que tanto na fala como na escrita este recurso é uma fonte inesgotável e utilizada estilisticamente pelos escritores na intenção de enriquecer as obras literárias, já que é um desafio para o escritor tratar de temas já explorados por outros, assim o que fará a diferença entre os mesmos é a forma como o mesmo tema será (re) falado ou (re) dito.

Trabalhar o assunto “Grau do substantivo” e mostrá-lo sob as vertentes da Linguística promove a percepção de que muitas pessoas não gostam de gramática e, em geral, elas têm razões para isso, pois com raras exceções, a gramática não é adequadamente ensinada nas escolas. Mas se desde cedo o professor ensinar que a língua é algo dinâmico, o aluno poderá encará-la de modo diferente.

Por fim, apreende-se que os substantivos ao serem flexionados, tanto para o aumentativo quanto para o diminutivo, por vezes deixam de apresentar tão somente a variação da dimensão física e passam a evidenciar diversas sensações, sejam de afeição, deformidade, repulsa, receio e, até mesmo, de ironia. Logo, são essas sensações que precisam ser percebidas por docentes e discentes, e que ficaram bem mais claras conforme a proposta metodológica apresentada.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 2000.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 2001.

CUNHA, Celso Ferreira. **Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE, 1984.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo**. São Paulo: Ensaio, 1993.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 2006.

QUEIRÓS, Eça de, **O Crime do Padre Amaro**. São Paulo: Ática, 1984.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas Morfológicas do Português**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TURISMO DE AVENTURA: A TERMINOLOGIA E TERMINOGRAFIA DOS ESPORTES DE AÇÃO

Francisco Cleyrton de Souza Freitas¹ e Victor Hugo Santos de Castro²

¹Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza e ²Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza
cleyrton_freitas@hotmail.com – vsantosdecastro@yahoo.com.br

RESUMO

Esta pesquisa possui caráter inovador e tem como objetivo apresentar uma análise de termos técnicos do Turismo de Aventura. O estudo aborda duas temáticas em expansão, a Terminologia e o Turismo de Aventura. A partir de uma pesquisa bibliográfica realizou-se a coleta dos dados e posteriormente a análise das variáveis. Como resultado, a pesquisa mostra a influência de estrangeirismos e anglicismos nos vocábulos da área em questão, além de neologismos. Os benefícios do estudo são significativos, uma vez que o agrupamento dos termos técnicos facilita a compreensão do assunto.

Palavras-chave: turismo de aventura, terminologia, esporte de ação.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente o turismo é um elemento de suma importância na economia, uma vez que é um setor gerador de empregos e renda, podendo vir a ser o fomento para o desenvolvimento social de uma determinada localidade. Portanto, estudos na área contribuem significativamente para a evolução da temática em questão.

Algumas pessoas procuram aliviar suas tensões adquiridas no cotidiano através da prática de esportes de ação e aventura, consolidando o segmento de Turismo de Aventura, repleto de termos e modalidades esportivas. Neste trabalho fez-se um levantamento do léxico do Turismo de Aventura, mais especificamente dos Esportes de Ação. O objetivo principal do estudo foi analisar e elaborar um mini-glossário com vinte termos técnicos da área em questão.

A importância de um glossário consiste no controle dos termos, armazenando de forma eficaz os mesmos, facilitando o acesso e entendimentos para pesquisadores envolvidos na temática. O Turismo de Aventura e a Terminologia são áreas relativamente novas, em expansão, que quando relacionadas contribuem significativamente para o entendimento de algumas expressões utilizadas durante a realização de atividades esportivas.

A Terminologia pode ser entendida como a disciplina lingüística que estuda os termos e a organização das linguagens especializadas ou como o conjunto dos termos especializados próprios de uma ciência, arte, técnica, profissão. Também corresponde ao conjunto de palavras marcadas pela temática de uma área de especialidade, por exemplo, a terminologia da física quântica, da medicina, da informática, da terminologia jurídica e outras.

Atividades como *mountain bike*, *rafting*, escalada, *trekking*, *bóia-cross*, canoagem, *rappel*, asa delta entre outras, tratam-se de práticas de atividades de aventura e desportos recreacionais em ambientes naturais ou espaços urbanos ao ar livre que caracterizam o Turismo de Aventura.

2. TURISMO DE AVENTURA

Atualmente, o Turismo de Aventura vem despertando um interesse significativo quanto a sua prática na sociedade, sendo incluído como tema importante nas discussões gerais sobre o turismo tanto no âmbito do planejamento e gestão, como da sustentabilidade.

O segmento nasceu com um pequeno grupo de pessoas dispersas geograficamente, de diferentes classes sociais e idades, que começaram a desenvolver atividades junto à natureza, passando a visualizar a possibilidade de fazer daquilo seu meio de vida (MTUR, 2010).

Na década de 80 houve as primeiras reflexões sobre Turismo de Aventura, abordando a necessidade da experiência turística em meio natural e a relação dos elementos de risco atrelados a participação do turista em atividades esportistas (MTUR, 2010).

No fim dos anos 90, os primeiros equipamentos (capacetes, caiaques infláveis, cordas, entre outros) para a realização de atividades na natureza começaram a ser produzidos no Brasil. Em 1999, foi organizada a primeira feira do setor de Turismo de Aventura, a *Adventure Sports Fair*, que proporcionou a promoção e conhecimento sobre as atividades do segmento (MTUR, 2010).

Em 2001, a primeira definição de Turismo de Aventura foi elaborada no Brasil durante a Oficina para a Elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável do Turismo de Aventura, realizada em Caeté, Minas Gerais (MTUR, 2010).

O Turismo de Aventura caracteriza-se por ser um segmento turístico que envolve a prática de atividades de aventura e desportos recreacionais em ambientes naturais e espaços urbanos ao ar livre (EMBRATUR, 2001).

Estas atividades deverão elucidar emoções entusiasmantes e riscos controlados, exigindo o uso de técnicas e equipamentos específicos, bem como a adoção de procedimentos de segurança e o respeito ao patrimônio natural ambiental e sociocultural (EMBRATUR, 2001).

O turismo contemporâneo utiliza significativamente a natureza nas suas atividades, sua evolução nas últimas décadas se deu pelo fato do turista buscar o contato com o verde, com o natural, objetivando escapar dos tumultos urbanos, buscando recuperar o equilíbrio psicofísico em contato com os ambientes naturais durante seu tempo de lazer (RUSCHMANN, 2001).

A análise do termo Turismo de Aventura envolve uma série de características que interagem entre si de forma interdependente, são elas: perigo e risco, desafio, expectativa de recompensas, novidade, estímulo e entusiasmo, escapismo e separação, exploração e descoberta, atenção e concentração e emoções diversas (SWARBROOKE et al., 2003).

Assim, pode-se dizer que a aventura ocorre a partir do momento em que os participantes voluntariamente se dispõem a vivenciar uma experiência desconhecida, onde serão submetidos a desafios e poderão descobrir algo novo, único, a partir dessa vivência (SWARBROOKE et al., 2003).

É de suma importância que uma experiência de Turismo de Aventura envolva o contato com natureza, estimule uma série de emoções, riscos e desafios intelectuais, físicos ou emocionais e oportunidades para diversão, aprendizado e aperfeiçoamento pessoal.

“O Turismo de Aventura compreende os movimentos turísticos decorrentes da prática de atividades de aventura, de caráter recreativo e não competitivo” (MTUR, 2008, p. 15). A exclusão das práticas de caráter competitivo ocorre porque, segundo o Ministério do Turismo, tais atividades se enquadram em outra modalidade de turismo, o Turismo de Esportes.

As atividades de aventura podem ser definidas como:

Experiências físicas e sensoriais recreativas que envolvem desafio, riscos avaliados, controláveis e assumidos que podem proporcionar sensações diversas como liberdade, prazer, superação, a depender da expectativa e experiência de cada pessoa e do nível de dificuldade de cada atividade. (MTUR, Turismo de Aventura- Orientações básicas, 2008, p. 16).

Alguns Municípios possuem uma diversidade de atrativos turísticos naturais, os quais comprovam a viabilidade e o potencial para o desenvolvimento do Turismo de Aventura. Porém, alguns cuidados devem ser tomados no sentido de não prejudicar o meio ambiente e a cultura local, bem como não excluir a população nativa, mas privilegiá-la com o efeito multiplicador do turismo (RUSCHAMANN, 1995).

“São motivações do Turismo de Aventura: recreação ativa, desafios, emoção, vivências, experiências memoráveis, diferenciação em relação à escolha dos locais e interação com outros praticantes” (MTUR, 2008, p.30).

Enfim, pode-se afirmar que o conceito de Turismo de Aventura fundamenta-se em aspectos que se referem à atividade turística e ao território em que o mesmo é desenvolvido, bem como em relação à motivação do praticante, os desafios e os sentimentos elucidados durante a experiência.

3. ESPORTES DE AÇÃO E AVENTURA

Os Esportes de Aventura podem ser considerados como aqueles que oferecem mais riscos do que os esportes tradicionais, exigindo um maior esforço físico ou maior controle emocional. São considerados Esportes de Aventura porque estão envolvidos em situações extremas de limite físico ou psicológico dos participantes (PRONI, 1998).

De acordo com o Ministério do Turismo (2008) faz-se necessário compreender que as atividades de aventura sugerem determinado esforço e riscos controláveis, portanto, a segurança é um dos requisitos

imprescindíveis para a realização da vivência turística e está assegurada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

As atividades do Turismo de Aventura variam sob diferentes aspectos, seja em função dos territórios em que são operadas, dos equipamentos utilizados ou das habilidades e técnicas exigidas, e apresentam características como diversidade, riscos controláveis, participação e interação (MTUR, 2008).

Sendo assim, as atividades foram organizadas em três grupos, de acordo com os elementos da natureza (terra, água e ar). Ressaltando que algumas podem envolver mais de um desses elementos e ocorrer em ambientes diversos, fechados, ao ar livre, em espaços naturais ou construídos (MTUR, 2008).

Os esportes terrestres de aventura compreendem: arvorismo (locomoção por percurso em altura instalado em árvores e outras estruturas construídas), atividades ciclísticas (percurso em vias convencionais e não convencionais em bicicletas, também denominadas de cicloturismo), atividades equestres (percursos em vias convencionais e não convencionais em montaria), atividades fora-de-estrada, turismo fora-de-estrada ou *off – road* (MTUR, 2008).

Bung jump (salto com o uso de corda elástica), cachoeirismo (descida em quedas d'água utilizando técnicas verticais, seguindo ou não o curso da água), canionismo (descida em cursos d'água transpondo obstáculos aquáticos ou verticais com a utilização de técnicas verticais), caminhadas (MTUR, 2008).

Escalada (ascensão de montanhas, paredes artificiais, blocos rochosos utilizando técnicas verticais), *rappel* (técnica vertical de descida em corda), tirolesa (deslizamento entre dois pontos afastados horizontalmente em desnível, ligados por cabo ou corda), montanhismo (MTUR, 2008).

São esportes de aventura aquáticos: bóia-*cross* (descida em corredeiras utilizando bóias infláveis, também conhecida como *acqua-ride*), canoagem (percurso aquaviário utilizando canoas, caiaques, *ducks* e remos), mergulho (imersão profunda ou superficial em ambientes submersos, praticado com ou sem o uso de equipamento especial), *rafting* (descida em corredeiras utilizando botes infláveis) e outros (MTUR, 2008).

Ainda segundo o MTUR (2008), os esportes aéreos são representados por: asa delta (voo com aerofólio impulsionado pelo vento), balonismo (voo com balão de ar quente e técnicas de dirigibilidade), parapente (voo de longa distância com o uso de aerofólio impulsionado pelo vento e aberto durante todo o percurso), pára-quedismo (salto em queda livre com o uso de pára-quedas aberto para aterrissagem, normalmente a partir de um avião).

4. A TERMINOLOGIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

O termo terminologia é polissêmico, apresentando três acepções distintas:

1. Disciplina que se ocupa dos termos especializados;
2. Conjunto de princípios utilizados para a compilação e tratamento dos termos;
3. Conjunto de termos de uma área de especialidade.

A terminologia apresenta um caráter multidisciplinar, uma vez que está relacionada a diversas áreas científicas e técnicas do saber humano. Ressaltando que esta característica técnico - científica a diferencia dos outros ramos da Lingüística, como a Semântica, a Lexicografia e Lexicologia. A distinção entre Terminologia e Lexicologia está na diferenciação entre termo e palavra da língua geral, diferença difícil de se estabelecer.

Segundo Cabré (1999, p.97) “[...] sem terminologia não se faz ciência, não se descreve uma técnica, nem se exerce uma profissão especializada”. Porém, como disciplina científica, a tal ciência pode ser considerada recente.

A Terminologia é uma prática antiga e surgiu da necessidade de elaboração de dicionários. Na década de 30, a Terminologia foi proposta como ciência e sistematizada como teoria. Um dos teóricos envolvidos nesse processo foi Eugene Wüster, engenheiro, professor e pesquisador que concebeu e fundamentou a Teoria Geral da Terminologia (TGT).

O termo ou unidade terminológica apresenta-se tanto como um elemento linguístico, quanto um elemento da produção do saber, pois traz consigo o conhecimento especializado de uma determinada área especializada. Trata-se de uma forma de transferência de conhecimento, de comunicação.

A Terminografia é um ramo da Terminologia que se ocupa da descrição das propriedades linguísticas e conceituais das unidades terminológicas de uma ou mais línguas, a fim de produzir obras de referência, tais como dicionários e glossários, ou seja, bases de conhecimento especializado.

5. METODOLOGIA

Os dados foram obtidos através de pesquisas documentais e bibliográficas com a finalidade de se obter informações acerca do tema Turismo de Aventura e Esportes de Ação. Foram utilizados artigos científicos, *sites* e revistas a obtenção dos dados.

A amostra foi selecionada pelo critério da intencionalidade, ou seja, o pesquisador já possuía um conhecimento prévio sobre o assunto, pesquisando termos somente da área em questão, garantindo uma maior exatidão na constituição do miniglossário.

Para tal foram coletados 20 termos, número ideal para análise e interpretação dos dados, uma vez que se trata de uma área nova para o pesquisador. Ressaltando que os dados foram armazenados em ordem alfabética.

Quanto ao *corpus* de exclusão foram utilizadas duas obras para a identificação de dicionarização, o Caldas Aulete e o Michaelis. Os dicionários estão disponibilizados virtualmente, facilitando assim o estudo do pesquisador. Os termos de dicionarização foram simbolizados por: TND – Termos Não Dicionarizados, TDAE – Termo Dicionarizado com Acepção Equivalente e TDAD - Termo Dicionarizado com Acepção Diferente.

A microestrutura utilizada foi a seguinte: + Termo de entrada + Categoria Gramatical + Indicação de Dicionarização +/- Indicação do Campo Semântico +/- Variante Gráfica + Definição + Contexto + Fonte +/- Notas de caráter Lingüístico e Enciclopédico +/- Remissiva. O símbolo + significa obrigatoriedade e +/- variação (presença ou ausência dependendo do termo).

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram analisados os seguintes termos: *acqua ride*, alpinismo, arvorismo, bóia-*cross*, balonismo, *canyoning*, *caving*, enduro, *kitesurf*, mergulho, *mountain bike*, montanhismo, *paraglider*, parapente, *rafting*, *rappel*, surfe, tirolesa, *windsurf* e *trekking*, totalizando vinte termos. Dentre estes se destacou o termo abaixo para análise e melhor compreensão da microestrutura.

***Canyoning* sm TDAE**

Tipo de prática desportiva radical em *canyon*, que consiste em seguir o curso de água, ultrapassando cascatas, escarpas, lagoas, em caminhada, escalada e *rappel*, com percurso previamente definido, acompanhado por guias experientes e conhecedores da região.

O *Canyoning* pode ser definido para um leigo como uma espécie de alpinismo praticado em cachoeiras. Mas o esporte vai muito além do *rappel* em cachoeiras, envolve tudo que diz respeito à exploração do ambiente dos *canyons* e dos rios em garganta. (Fonte: Carlos Zaith. Descubra e emoção de fazer rapel em uma cachoeira).

Disponível em: <<http://360graus.terra.com.br/canyoning/default.asp?did=1063&action=reportagem>>, acesso em 22 de junho de 2010, às 11h36min.

Nota: palavra de origem inglesa.

Dos termos analisados, 35% não estavam dicionarizados, 5% estavam dicionarizados com acepção diferente e 60% encontravam-se dicionarizados com acepção equivalente. Observa-se a inserção dos termos do Turismo de Aventura nos dicionários, assim como os neologismos oriundos devido à expansão da temática. Os resultados da pesquisa bibliográfica, quanto à dicionarização podem ser observados no gráfico abaixo (ver figura 1).

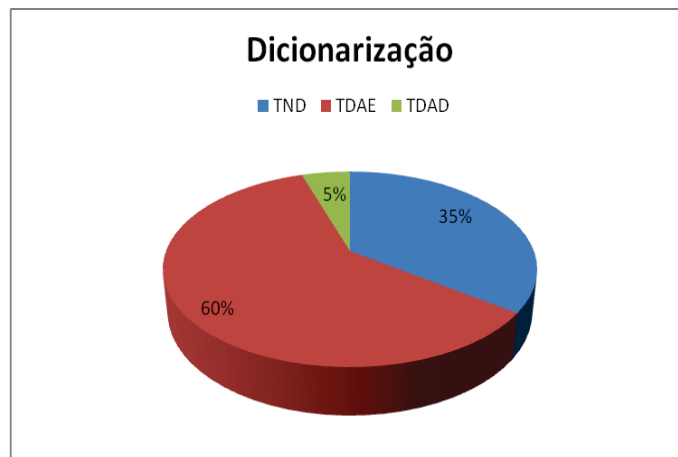


Figura 1 – Dicionarização

A maior quantidade de termos dicionarizados foi detectado no Caldas Aulete, totalizando 62% dos vocábulos: alpinismo, balonismo, *canyoning*, enduro, mergulho, *kitesurf*, montanhismo, *paraglider*, parapente, *rafting*, surfe, *windsurf* e tirolesa (com acepção diferente).

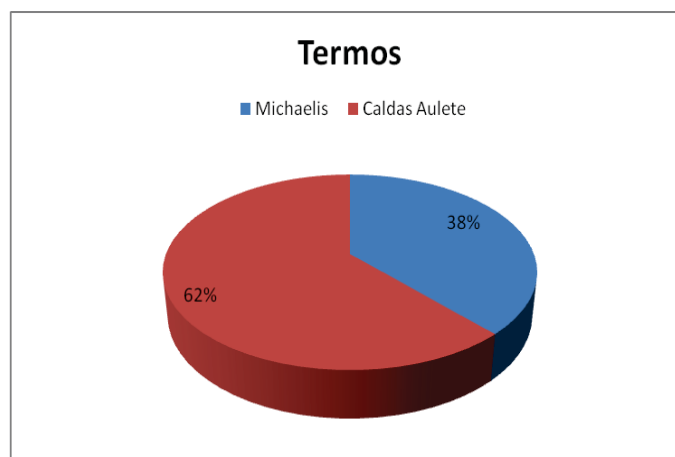


Figura 2 - Termos

Já no Michaelis apenas 38% dos termos encontravam-se dicionarizados: alpinismo, balonismo, *canyoning*, enduro, mergulho, *paraglider*, surfe e tirolesa (também com acepção diferente). Ressaltando que os oito termos do Michaelis também foram verificados no Caldas Aulete (Ver figura 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeros termos utilizados pelos brasileiros no segmento de Turismo de Aventura são utilizados também mundialmente. Pode-se observar a grande presença de anglicismos e estrangeirismos, muitos dos termos são de origem inglesa e sem adaptação no português, causando um processo de descaracterização da língua.

O estudo identificou ainda a presença de neologismos (fenômeno linguístico que consiste na criação de uma palavra ou expressão nova, ou na atribuição de um novo sentido a uma palavra já existente), como por exemplo, o termo tirolesa, definido como um tipo de música e atualmente relacionado a um estilo de esporte de ação.

Alguns termos se encontravam dicionarizados com acepção equivalente ou diferente, outros não estavam dicionarizados. Os estudos de terminologia sobre Turismo de Aventura são raros, dificultando o acesso fácil aos termos da temática. O agrupamento dos termos na área é de fundamental importância, uma vez que facilita o acesso e entendimento de tradutores, intérpretes, leigos e outros.

AGRADECIMENTOS

À Maria da Conceição Santos de Castro e José Rocha de Castro, pais dedicados e sempre colaboradores. Ao Instituto Federal do Ceará e à Universidade Estadual do Ceará, instituições nas quais estou sendo capacitado e qualificado intelectualmente e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse finalizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Turismo de Aventura: Manual de Orientações Básicas**. Brasília: Ministério do Turismo, 2008.

BRASIL. **Manual de Orientações básicas do Turismo de Aventura**. Ministério do Turismo. Brasília: 2010.

CABRÉ, M. T. **La terminología: representación y comunicación**: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: IULA, 1999.

DICIONÁRIO Caldas Aulete. On Line. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital>. Acessado em 15 de abril de 2010, às 10h54min.

DICIONÁRIO Michaelis. On Line. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acessado em 16 de abril de 2010, às 20h30min.

EMBRATUR. **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável do Turismo de Aventura**: relatório da oficina de planejamento. Caeté, Minas Gerais: EMBRATUR, 2001.

PRONI, Marcelo W. **Esporte Espetáculo e Futebol Empresa**. Tese de doutorado, Campinas: FEF / UNICAMP, 1998.

RUSCHMANN, D. **O planejamento do turismo e a proteção do meio ambiente.** São Paulo: ECA/USP, 1995.

RUSCHMANN, D. **Turismo e planejamento sustentável:** a proteção do meio ambiente. São Paulo: Papirus, 2001.

SWARBROOKE, J., BEARD, C., LECKIE, S., POMFRET, G. **Turismo de Aventura:** conceitos e estudos de caso. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

ZAITH, C. **Descubra e emoção de fazer rapel em uma cachoeira.** Disponível em: <http://360graus.terra.com.br/canyoning/default.asp?did=1063&action=reportagem>, acesso em 22 de junho de 2010.

TURNO CONVERSACIONAL: RELAÇÃO DE PODER EM UMA AULA EXPOSITIVA DE LÍNGUA ESPANHOLA

CAMPOS CALADO. Cássia de Paula¹ e DA SILVA CRUZ. Gabriella²

¹Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Natal-Central e ²Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Natal-Central
cassia.calado@yahoo.com.br – gabicruz_89@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho discorreremos sobre a construção do turno conversacional, enfocando a presença de simetria e assimetria, visando analisar a relação de poder existente nos discursos do professor e do aluno no ambiente de sala de aula. Para isso, estamos utilizando como *corpus* a transcrição de uma aula expositiva. Inicialmente, fazemos uma retomada dos pontos fundamentais para a caracterização do gênero ora analisado. Em seguida, aplicamos a teoria Análise da Conversação (AC) ao corpus coletado, levando em consideração a constituição do turno conversacional, com relações de simetria e de assimetria, bem como a relação de poder professor-aluno, a partir de fragmentos desse mesmo *corpus*. Esses exemplos são importantes para corroborar com a teoria apresentada e possibilitar a percepção de elementos da formação dos turnos conversacionais nesse gênero tão presente em nosso cotidiano. Com a análise da transcrição, percebemos que o turno conversacional está inserido em um evento comunicativo maior, sendo um elemento fundamental para que haja uma conversação. Assim, o estudo desse elemento é essencial para a compreensão da AC, visto que os turnos são fortes auxiliares para a formação dos discursos dos falantes.

Palavras-chave: Análise da Conversação, turno conversacional, aula expositiva

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve um aumento na preocupação dos professores de Espanhol, não só em relação à forma como esse idioma é apresentado aos alunos, como também em relação à necessidade de o ensino da língua estar em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e com o trabalho das habilidades lingüísticas. Dessa forma, é cada vez mais evidente a importância de uma formação mais abrangente desse professor, valorizando sua formação enquanto educador e, especialmente, seus conhecimentos específicos da língua que, em conjunto, são fundamentais para uma aprendizagem eficaz. Para isso, uma fundamentação teórica embasada nos estudos da linguagem oferece novas ferramentas que podem contribuir para a fluidez nesse processo de ensino-aprendizagem.

Observando esses fatores e atentando às necessidades criadas pela vivência em sala de aula e na busca por um ensino e aprendizagem da língua hispânica realmente satisfatório, este trabalho apresenta uma visão acerca da aplicabilidade de alguns conceitos da teoria da Análise da Conversação (AC), nesse processo, a partir da análise de um corpus coletado.

2. A TEORIA DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

A Análise da Conversação (AC) teve suas origens nas décadas de 1960 e desenvolveu-se por meio dos estudos da Etnometodologia e da Antropologia cognitiva. Preocupava-se inicialmente em analisar os aspectos estruturais das conversações e seus mecanismos de organização, hoje se volta a estudar os elementos paralingüísticos e sociolingüísticos da interação conversacional, passando a ter outro foco, como nos fala J.J.Gumperz (1982, apud Marcuschi, 1997).

Os resultados das pesquisas de AC podem ser grandes auxiliares no processo de ensino-aprendizagem de uma língua -em especial as estrangeiras- por se deter ao processo conversacional e não meramente à estrutura da fala, analisando todo o contexto que envolve os participantes enquanto conversam. A abordagem tradicional realizada nas classes de idiomas, com bastante valorização da norma gramatical, até mesmo para as construções faladas, gera um excesso de preocupação no aluno que o impede de conversar espontaneamente em outra língua fazendo-o recorrer à língua materna, até em discursos informais. Desse modo, o conhecimento da AC por parte do professor pode facilitar o trabalho das habilidades lingüísticas como o ouvir e o falar, contribuindo para o melhor desenvolvimento da fluência lingüística do aluno.

Além disso, como aponta Schiffrin (1994, apud Pereira, 2008), a AC procura identificar os possíveis problemas na conversação e fornecer regras básicas para solucioná-los (fator de grande relevância para quem ensina uma língua estrangeira), uma vez que essa teoria pode fornecer subsídios para que o professor busque a melhor maneira de falar com o estudante e, em especial, um meio mais adequado de realizar correções no discurso do aluno. O domínio das ferramentas dessa teoria lingüística, também, permite que o docente elabore sua fala de forma a torná-la menos enfadonha ou autoritária.

Após essa breve abordagem sobre a AC, é necessária uma apresentação do que vem a ser o gênero comunicativo abordado nesse trabalho, a aula expositiva. Tomando por base o conceito de Fávero (1999) para o gênero comunicativo aula expositiva, e considerando os elementos apresentados como necessários à construção desse gênero (canal utilizado para realização do evento, situação discursiva, evento de fala e do tema, objetivo e grau de preparo necessário para efetivação do evento, participantes, e relação entre os participantes), podemos analisar o *corpus* transcrito como uma aula expositiva dialogada, desenvolvida no canal face a face, com a franca utilização dos elementos

paralinguísticos como os gestos, os olhares e também as imagens. Essa aula teve como tema prévio os valores humanos, e o principal subtema do evento, situações do cotidiano, foi desenvolvido de forma oral, a fim de que os alunos exercitassem seu vocabulário de língua espanhola.

O gênero aula expositiva, geralmente, possui uma situação discursiva formal, pois, ainda que apresente momentos de descontração, existem regras comportamentais que devem ser cumpridas, uma vez que há hierarquização entre os seus participantes, sendo o professor o responsável pela condução do tema. Nesse *corpus* coletado, é possível perceber que o professor planejou seu discurso, pois, mesmo com o aparecimento de diversos subtópicos, o supertópico foi mantido.

Mesmo que o tempo de duração da aula não seja abordado por Fávero (op. Cit.) como elemento necessário para o desenvolvimento da aula expositiva, acreditamos que esse é um fator que deva ser considerado. No que se refere a esse ponto, a organização da aula analisada denota um acúmulo de atividades para execução em um curto período, o que parece inviável, pois são muitos exercícios para desenvolver diferentes competências no aprendizado de uma língua estrangeira e que não foram trabalhados de uma maneira satisfatória. Dessa forma, o gênero discursivo aula expositiva necessita da junção de muitas variáveis, e uma delas é o tempo, pois não saber administrá-lo pode acarretar em excessos de atividades, ou escassez, ou até demonstrar falta de planejamento do docente.

A aula em análise foi ministrada com os seguintes objetivos prévios: a aquisição de léxico na língua espanhola sobre determinado tema e, principalmente, a avaliação da oralidade dos participantes, na abordagem gramatical e no trabalho das habilidades necessárias à aprendizagem de uma segunda língua. Acreditamos que o grau de preparo do professor foi importante para que o objetivo fosse alcançado com eficiência, pois este se mostrou suficientemente capacitado para o desenvolvimento da aula, planejando atividades com fins claros para o alcance do objetivo central.

Quanto aos participantes, trata-se de uma classe com 31 alunos do último ano **Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo**, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A maioria dos alunos tem entre 17 e 20 anos de idade, sendo 25 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. O “Espanhol básico” é uma disciplina obrigatória da estrutura curricular do curso. Essa turma possui forte grau de intimidade, já que seus integrantes estão juntos há quatro anos, e esse estreitamento das relações é perceptível em várias partes da conversação e pelo tom amistoso com o qual se tratam. O professor também parece se relacionar bem com a turma, porque compreende as expressões utilizadas (gírias e expressões próprias dos alunos) por eles e é receptivo aos comentários típicos de jovens dessa idade, além de conhecer as características pessoais de alguns alunos. Essa relação entre professor e alunos também se explica pela proximidade etária, tendo aquele vinte e dois anos. Analisamos, pela transcrição, que os participantes se portaram dispostos a colaborar com o docente no cumprimento de seu objetivo previamente decidido, participando ativamente da aula.

Após a descrição dos elementos presentes na aula transcrita, essencial para a compreensão do objeto central desse artigo, nosso trabalho focará o estudo dos turnos conversacionais, suas relações de simetria e assimetria, bem como a relação de poder docente-discente, presente nos discursos, considerada como grande auxiliar para a análise da transcrição e para a fundamentação teórica do trabalho de professor de línguas.

3. TURNO CONVERSACIONAL: SIMETRIA, ASSIMETRIA E A RELAÇÃO DE PODER

Os turnos conversacionais são unidades simples das conversações, formadas pelas intervenções dos falantes no momento que interagem. Os turnos, em conjunto, constroem os discursos que, por sua vez, fazem parte da conversação, sendo esta o objeto de estudo da AC. Essas unidades apresentam diversos elementos pragmáticos necessários para seu processo de construção e organização, bem como

importantes para a coerência e intercompreensão deste texto, quais sejam hesitações, pausas, repetições truncamentos, etc. A compreensão do turno ajuda no entendimento do conjunto maior que é o discurso.

Os turnos conversacionais são a demonstração da dinâmica típica das conversações, que têm como uma de suas maiores características o fato de falante e ouvinte não terem papéis definitivos durante sua realização e, dependendo de alguns elementos que compõem a conversação, a transitoriedade de posições pode ser ainda maior. Essa constante mudança de papéis pode funcionar como marca da simetria ou assimetria dos discursos dos falantes.

Na maioria dos diálogos, instala-se uma simetria entre os seus participantes, isto é, os interlocutores possuem ao mesmo tempo a palavra e o turno, pois estes podem direcionar ou reorientar o tópico temático através de contribuições substantivas para o desenvolvimento da conversação. Em outros diálogos a assimetria pode ser percebida, quando apenas um dos interlocutores é responsável pela condução da conversação, porque realiza uma série de intervenções substanciais, ao passo que ao outro participante cabe intervenções de pouca importância em relação ao direcionamento conversacional.

No corpus analisado, devido às suas características de gênero textual aula expositiva, já apresentadas anteriormente, podemos afirmar que se trata de uma conversação natural assimétrica. Além disso, há vários trechos que reafirmam essa assimetria nos turnos, uma vez que fica muito claro que o professor assume muitos turnos, quando comparados aos alunos, não só de forma quantitativa, no que se refere aos turnos em geral, como também quanto ao número de tópicos que dão direcionamento do tópico conversacional.

Santos (1999) trata a respeito da assimetria e elenca três elementos linguísticos indicadores desse tipo de relação: **as perguntas do professor e do aluno**, a **detenção do turno pelo professor** e a **repetição de palavras nos turnos do professor e do aluno**. Para essa autora, esses elementos indicam a relação de poder na conversação.

No texto analisado, há vários exemplos da assimetria no discurso falado. Podemos citar a **construção de perguntas pelo professor**. Essa característica é muito abundante no corpus transcrito por se tratar de uma aula expositiva com ênfase à conversação fluente em espanhol. O professor utiliza os questionamentos para conduzir o tópico conversacional e, dessa maneira, direcionar a aula. Já o aluno participa porque responde a essas perguntas e, muitas vezes, essas respostas estão presas ao direcionamento dado pelo docente. Além disso, a extensão e o tipo de perguntas realizadas pelos interlocutores também fornecem informações acerca de quem é o detentor da maioria dos turnos, ou seja, os trechos das falas do professor são bem mais longos que os dos alunos.

EXEMPLO 1

PR - ¡Sí! No es para traducir, ¿no?... y tú no puedes interrumpir la clase... estás como oyente... sólo escuchas... ¡Vale! ((risos)) Entonces veamos...ahí ti/ tiene un:: cuestionario, para comprobar se tú tienes celos o no, ¿vale?... pero inicialmente (decid) ¿quién creer que tiene celos y quien no tiene celos aquí?

A7 – ¡Yo tengo!

[

A8 – ¡Yo tengo!

[

A11 – ¡Yo tengo!

[

A10 – ¡Yo tengo!

PR – ¿() tiene celos?

Todos - ¡Sí!

PR - ¿Muchos o pocos?

Todos – ¡Muchos!

PR - ¡Sí! Entonces veamos... vamos a ver eso:: de/ de modo:: de lec/ lectura, ¿va/ vale?, de/ de modo:::... oral. ¿quién puede leer esa primera pregunta?... Shakira .

Durante o desenvolvimento da conversação transcrita, há outro elemento da assimetria muito presente, **a detenção dos turnos por parte do professor**. Em vários momentos, esse interlocutor domina a conversação com participações importantes para o direcionamento temático da aula e de forma bem extensa, como no exemplo extraído, no qual PR apresenta situações reais do cotidiano, a fim de que os alunos pensem e expressem suas opiniões a respeito de como agiriam em determinados momentos.

EXEMPLO 2

PR – ¿() preguntas? Porque imaginen, ustedes no saben porque no preguntan, ahí si un día ustedes van a una fiesta, y pasa una persona y empieza a hablar con él, ahí cuando sale ustedes preguntas “¿quién es?”, ahí él diga “¡Ah! Es mi amiga.”, “¿de dónde?”, ahí dice que fue su novia un día, ahí tú dices “¿porqué no me dijiste?” ((risos)), ¿no? Pero tú que no querías saber, ¿no?... ((pausa)) — chegam mais dois alunos — ¿tienes ya el papel?

A30 – no...

PR - ¿tú y quién?

A30 – ¡gracias!

No exemplo acima, ainda que o professor hesite, realize pausas e repita palavras, os alunos não têm a possibilidade de interrompê-lo, porque, pela extensão de turnos do docente, ele monitora o tópico da conversação e também não dá oportunidade para os alunos colaborarem mais intensamente, isso pode ser visto como autoritarismo do docente, mas também pode ser uma forma de a aula alcançar o objetivo para qual foi estruturada, que é a construção de um dialogo fluente na língua espanhola.

Como podemos ver nos trechos destacados, o *corpus* analisado traz uma conversação relativamente assimétrica, dizemos relativamente porque não podemos afirmar que uma interação conversacional seja totalmente simétrica nem totalmente assimétrica, já que toda conversação natural mescla momentos de assimetria e simetria, e é a predominância com que isso acontece que define a relação estabelecida pelos interlocutores.

Na aula transcrita, há, por parte do professor, tentativas de estabelecer uma conversação mais simétrica, no entanto, devido às fortes características do gênero aula expositiva e pelas relações de poder inerentes ao ambiente de sala de aula, é possível destacar várias marcas de assimetria e comprovar que as relações de poder presentes na conversação são muito explícitas. Isso se deve não só pela maioria dos turnos e às extensões das falas do docente, mas também pela presença de trechos que

denotam até mesmo autoritarismo por parte deste na discussão sobre alguns subtópicos, como por exemplo, a mudança da data da avaliação e a respeito da estrutura da prova.

De acordo com Santos (op. cit), há elementos linguísticos que servem como marcas de indicação de poder no discurso do professor em sala de aula, e esses podem estar divididos nas três categorias interativas já listadas anteriormente. Notemos um exemplo clássico, retirado do texto analisado, de demonstração do poder do professor perante os alunos:

EXEMPLO 3

PR - ¿Quién va leer? Lea tú...

A28 – (tô sozinha)

PR – ¡Ah! ¿No tiene papel? ... Entonces no puede leer, (lea) Cristina ...

A29 – Pasáis varios días sin veros...

A25 - ¿Veros?

PR – Sí:: (¿Quién?) Ustedes veros, unos dos... ni un ver el otro, ni el te ve...

A25 – veros...

PR – Sí, veros...

A24 – veros...

PR – ver a vosotros...

Além das outras categorias já mostradas, o texto analisado possui alguns exemplos da **repetição de palavras nos turnos do professor e dos alunos**. No exemplo 4, a repetição da palavra, já mencionada pelo professor, auxilia o aluno na aquisição de léxico, pois o discente estará inserindo uma nova palavra ao seu vocabulário, bem como no fluxo do desenvolvimento de seu discurso. Essa repetição também é feita pela presença do “o” na pergunta do professor, isso limita a resposta dos alunos e não permite a construção de uma sentença livre. Nessa categoria é bem percebido o autoritarismo do docente, já que é este que direciona o que será falado pelo estudante.

EXEMPLO 4

A15 – para quien está...

[

PR – ¿() omitir o mentir?

A15 – para quien (escucho) omitir es la misma cosa de mentir

PR – ¿Sí::?

A15 – porque:: no sabes de la verdad en todo (canto)

4. CONCLUSÃO

Com a análise da transcrição, percebeu-se que a aula expositiva é marcada por princípios constitutivos que estão inseridos em um evento comunicativo maior. Através dessas informações obtidas, podemos dizer que os discursos construídos em sala de aula ultrapassam as barreiras da literalidade, uma vez que os participantes dessa conversação recebem influências do mundo que os cerca e os seus discursos são retratos disso. A Análise da Conversação pode fornecer instrumentos para elaborar construções orais mais estruturadas e que possam atender aos objetivos do interlocutor, por isso é importante que o professor tenha conhecimento de como aplicar essa teoria, uma vez que este é uma influência marcante em sala de aula.

Ademais, a AC procura identificar os possíveis problemas na conversação e fornecer regras básicas para solucioná-los, fator de grande relevância para quem ensina uma língua estrangeira. Com o entendimento da existência de mecanismos como os elementos pragmáticos, o monitoramento dos turnos e dos elementos que identificam a relação de poder em sala de aula, o docente tem como compreender melhor a formação dos discursos de seus alunos, buscando não valorá-los dentro de categorias como certo ou errado.

A AC também fornece importantes instrumentos para tornar as aulas de língua espanhola mais espontâneas, fazendo com que o aluno se enxergue como participante da aula e fale de maneira fluente sem a excessiva e limitante preocupação com as regras adequadas à escrita.

Tudo isso faz com que compreendamos a importância da aplicação, mesmo que assistemática, dessa teoria para aquisição de uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. (Série Princípios)
- _____. **O discurso oral do professor em seus aspectos organizacionais**. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.
- PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. Análise da Conversação. In: _____ **Teorias Lingüísticas: uma introdução**. (Volume 1). Manaus: CEFET-AM/BK Editora. 2008. p. 19-36.
- SANTOS, Maria F. O. **Professor-aluno: as relações de poder**. Curitiba: HD Livros Editora. 1999.

UM ESTUDO LINGUÍSTICO DO DISCURSO VEICULADO NO TWITTER COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE ORGANIZAÇÕES E CLIENTES

T. F. Melquíades¹ e W. P. Silva²

¹Instituto Federal da Paraíba - Campus João Pessoa e ²Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
thiago-melquiades@hotmail.com – wellington_jp500@hotmail.com

RESUMO

O uso das redes sociais, tanto no Brasil como no mundo todo, tem crescido exponencialmente nos últimos anos. Esse tipo de revolução cibernética vem atraindo o interesse tanto das pessoas, como também das organizações. Como qualquer forma de realização comunicativa, a introdução das redes sociais no nosso cotidiano provocou também a necessidade de estudos linguísticos, uma vez que essas redes abrangem o universo da linguagem virtual, ou seja, essa nova linguagem cibernética. A partir destas considerações, esta pesquisa buscou discutir seguintes problemáticas: Como seria a interação das empresas que utilizam as redes sociais, com o seu público? Existe alguma informalidade ou formalidade na utilização do Twitter? Buscamos seguir cinco empresas para construir um perfil que nos dissesse se havia alguma particularidade linguística no discurso entre os atores dessa situação dialógica. Com base nas análises apresentadas, concluímos que, não há nenhum registro linguístico que se defina como próprio das comunicações via Twitter. O que se vê, nas ocorrências analisadas, é que o usuário manifesta sua opinião, em alguns casos, ou faz solicitações, esperando ter uma resposta da empresa com a qual se relaciona. Enfim, entendemos que o Twitter pode se consolidar como um bom recurso de comunicação entre seus usuários, se é que já não o conseguiu, dada sua possibilidade de interação entre os interlocutores.

Palavras-chave: twitter, comunicação, linguística

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, vêm se difundido cada vez mais rápido e ativamente as redes sociais, tanto no Brasil, como em todo o mundo. Esse tipo de revolução cibernética vem atraindo o interesse tanto das pessoas, como também das organizações. Redes sociais como Twitter, Orkut, Facebook têm características bastante ecléticas e de fácil comunicação entre seus usuários.

O Twitter surgiu nos Estados Unidos, através da Odeo Inc. que apresentou o projeto como uma renovação da empresa. O diferencial dessa nova rede social que estava surgindo seria a fácil utilização, uma forma de microblogging, em que o usuário poderia escrever e receber atualizações de outras pessoas em até 140 caracteres, o que se assemelha com a utilização do SMS.

Esse recurso tem sido bastante utilizado pelas grandes empresas para divulgação de suas marcas, tentando uma aproximação com os clientes e usuários de redes sociais. De acordo com Scroferneker (2008)¹

A comunicação organizacional abrange todas as formas de comunicação utilizadas pela organização para relacionar-se e interagir com seus públicos. Para Riel (1995) comunicação organizacional engloba relações públicas, estratégias organizacionais (publicaffairs), marketing corporativo, propaganda corporativa comunicação interna e externa, enfim um grupo heterogêneo de atividades de comunicação, voltadas fundamentalmente para os públicos ou segmentos com os quais a organização se relaciona e depende.

O Twitter está se apresentando com uma significativa ferramenta de fortalecimento das marcas e relação com os internautas e, sem dúvida alguma, diariamente surgem novas formas de explorar esse tipo de rede social.

Como qualquer forma de realização comunicativa, a introdução das redes sociais no nosso cotidiano provocou também a necessidade de estudos linguísticos, uma vez que essas redes abrangem o universo da linguagem virtual, ou seja, essa nova linguagem cibernética. O uso de novos recursos linguísticos tem se tornado cada vez mais frequente nas camadas populares, com a predominância de novas expressões de comunicação da linguagem falada em termos escritos, ou seja, deixando o discurso mais próximo da fala do que da escrita em usos virtuais.

A partir destas considerações, esta pesquisa buscou discutir seguintes problemáticas: Como seria a interação das empresas que utilizam as redes sociais, com o seu público? Existe alguma informalidade ou formalidade na utilização do Twitter? Buscamos seguir cinco empresas para construir um perfil que nos dissesse se havia alguma particularidade linguística no discurso entre os atores dessa situação dialógica.

Nosso investimento teórico baseou-se em Bakhtin (2000), Recuero (2005), Oliveira (2008), Serrano (2008), Matias-Pereira (2007); Koch e Scroferneker (2004).

Em nossa metodologia seguimos cinco empresas, conforme ilustrações na sessão de Análise dos Dados, nas quais pretendíamos aplicar um questionário. Essa estratégia, entretanto, foi descartada, uma vez que observamos que os responsáveis pelo contato entre empresa-cliente atendia especificamente a uma peculiaridade, qual seja a de manter o contato eletrônico e direcionado aos problemas de seus usuários, inclusive, sem grandes detalhes sobre o problema aventado.

¹ Ver site citado nas Referências.

Substituímos esse recurso, então, pelo monitoramento de suas menções², a fim de manter nosso propósito: através de um estudo lingüístico, buscar identificar que instrumentos argumentativos são utilizados pelas empresas na comunicação com o seu público, verificando se existe uma linguagem específica para isso.

Em nosso projeto, pretendíamos também verificar se, em se utilizando do Twitter, os empresários constatariam algum benefício em sua produtividade. Como não nos foi possível fazer uso do questionário, e como optamos pelo rastreamento de cinco empresas, não tivemos condições de verificar esse dado. Para chegarmos a uma resposta dessa ordem, uma possibilidade seria a de acompanhar o comportamento dos possíveis clientes para observar se esses clientes, após avaliação de várias outras empresas, teriam chegado a uma conclusão sobre qual seria aquela que lhe satisfaria às exigências e necessidades. Essa perspectiva nos levaria, porém, a uma outra pesquisa, o que nesse curto espaço de tempo, não seria viável.

Enfim, como primeiras conclusões, a partir do rastreio dessas cinco empresas através do Twitter, pudemos observar que não há, especificamente, qualquer elemento gramático-formal que caracterize esse veículo de comunicação. Mesmo as abreviações do tipo “vc” para *você*, “tb” para *também*, e similares, não foram registrados nos textos postados. Ainda que esse traço formal não tenha sido observado, pudemos constatar que há uma tentativa de aproximação com o cliente, o que aparece em registros da linguagem coloquial, aparentemente, propositais. Quanto ao enunciado propriamente dito, observamos algumas estratégias de cunho argumentativo que, de fato, são correntes entre os usuários, tanto na perspectiva do consumidor-cliente, quanto da empresa e que dizem respeito a um discurso mais incisivo por parte do consumidor e mais prudente, quase esquivo, no discurso da empresa.

2. REDES SOCIAIS

De acordo Recuero (2005, p.1) rede social “é um conjunto que envolve dois elementos, os atores (pessoas, instituições ou grupos) e suas conexões”. Ou seja, as pessoas se interligam através de um laço social em um determinado site composto por relações sociais que são formadas por interações sociais.

Oliveira (2008) conceitua as redes sociais como:

Agrupamentos, por meio de softwares específicos (aplicativos Web 2.0) que permitem a gravação de perfis, com dados e informações de caráter geral e específico, das mais diversas formas e tipos (textos, arquivos, imagens, fotos, vídeos, etc.), os quais podem ser acessados e visualizados por outras pessoas. Há também a formação de grupos por afinidade, com ou sem autorização, e de espaços específicos para discussões, debates e apresentação de temas variados (comunidades, com seus fóruns).

A ascensão de redes sociais e outras formas de comunicação é uma necessidade constante do ser humano, por se tratar de uma das características da vida em comunidade. Essa necessidade impulsionou os pioneiros na construção de uma rede de computadores e serve de combustível para o crescimento atual da Internet.

² Menção – pode-se dizer de um caractere específico da ferramenta Twitter para identificar os interlocutores.

2.1 Twitter

O Twitter surgiu em 2006 e seu nome remete ao piado dos pássaros, que é chamado pelos americanos de *tweet*. O site foi projetado como uma ferramenta de comunicação interna para uma empresa. Os funcionários acessavam a página e poderiam comunicar o que estavam fazendo em determinados momentos.

A forma de postagem das mensagens é livre, a única restrição é o número de caracteres. Um usuário pode, ao mesmo tempo, colocar um texto e um link para outro espaço dentro da Internet, seja esse fotografia, imagem ou endereço de página. Há também a possibilidade de bloquear tweets a não-seguidores, permitindo apenas que os perfis “amigos” (sob prévia autorização) possam ter acesso ao que é postado por determinado perfil.

Segundo Serrano (2008), o Twitter é um sistema de micro-blog, pois funciona exatamente como um blog integrado a uma rede social. É ‘blog’ pois cada usuário tem sua página que exibe seus *posts* em ordem cronológica inversa (do mais atual para o mais antigo). E é ‘micro’ pois cada *post* deve ter o máximo de 140 caracteres.

O Twitter se transformou em uma das redes sociais mais relevantes dos últimos anos. Indivíduos e instituições começaram a utilizá-la de maneiras diversas. Em pouco tempo, se descobriu o enorme potencial do site. Diferentes interesses começaram a entrar dentro do universo do Twitter.

2.2 Comunicação e Interação

Apesar de toda a evolução humana ainda se percebe a intensa lacuna que separa os homens em suas atividades mais complexas de comunicação. Às voltas com novas tecnologias, a sociedade ainda faz bom uso de instrumentos mais simples como os gestos, o balbucio, os textos escritos, em seus diversos gêneros discursivos, em busca de uma identidade própria e da formação de sua comunidade: o grupo social que lhe faz existir.

Ainda que, digamos, “simples”, esses instrumentos em algumas circunstâncias confundem e provocam reações diferentes das esperadas por quem as expressa ou as utiliza. Surgem os mal-entendidos.

Ainda assim não há como ignorar o valor desses artefatos tão longínquos, no espaço e no tempo, mas comumente usados entre todos aqueles que se dizem seres sociais.

Esses instrumentos se veem hoje aprimorados ou acompanhados de outros recursos – aparecem as novas tecnologias. Essas com linguagem própria representam um novo desafio para os responsáveis por sua prática efetiva. Entre esses recursos está o Twitter. É sobre essa ferramenta que lançaremos nossa atenção, uma vez que percebemos que os envolvidos em ações comunicativas buscam se expressar não mais com lápis e papel, mas com novos aparatos que exigem uma nova interpretação, um novo uso, novas posturas organizacionais, de leitura, de produção de interação, enfim.

E se a comunicação é vista como algo singular ao homem, seus instrumentos precisam ser vistos nessa singularidade, porém, como a comunicação – que parece ser singular – esses objetos também precisam ser vista em sua coletividade, no seu poder de ação sobre o outro, seja qual for sua finalidade.

3. FILTRANDO OS DADOS

Através do monitoramento das menções dos interlocutores objetos da pesquisa, apresentamos alguns comentários que balizam nossas conclusões. Vejamo-los.

Antes de iniciarmos as análises, vale lembrar que nosso trabalho não tinha a pretensão de aferir objetos, mas sim descobrir a natureza das experiências das pessoas com respeito aos resultados dos serviços oferecidos a fim de captar quão útil a ferramenta Twitter pode ser para atividades ou procedimentos de comunicação empresa-cliente.

Fizemos a reprodução de algumas páginas da Internet trazendo alguns contatos entre seus usuários. Fazemos algumas leituras:

Figura 1 – Indagação do Cliente

Ao analisarmos esse texto, embora seja apenas um recorte, já podemos perceber um certo tom de ameaça: o verbo “faremos” denota uma ação a se realizar no futuro e dita de forma não modalizada, ou seja, há toda uma clareza de intenções e de total envolvimento do locutor com o dito. Isso se confirma também no uso do adjetivo “grande” para modificar o substantivo *campanha*, o que também não deixa dúvidas de que é algo de dimensão significativa e que pelo teor restante pode vir a prejudicar os negócios da empresa em referência LGdoBrasil. Essa empresa também é alvo não só de uma denúncia mas ainda de uma constatação: “A LG não dá suporte”.

Veiculada no Twitter, espera-se da empresa uma reação que acalme os ânimos do locutor/cliente e se justifique. Vejamos como aconteceu a resposta:

Figura 2 – Resposta da Empresa

A empresa responde solicitando mais dados para em outro momento entrar em contato com a cliente. Também não se justifica ou questiona sobre a natureza do problema que exigiria um “suporte”. O espaço virtual aqui funciona como uma primeira porta de contato, mas não de resolução imediata, pelo menos neste caso específico.

Nota-se que a empresa cita o *direct message* (DM), que é uma forma de comunicação privada, ou seja, a solicitar que o cliente use esse “caminho” para continuar tratando do assunto. Nestes casos, a comunicação via Twitter será, digamos, substituída por um outro instrumento não mais acessível aos seguidores da empresa.

Recursos linguísticos como expressões do tipo “lamentamos”, “pedimos desculpas”, ou algo semelhante não aparecem nesse texto, deixando claro que esta não é a primeira preocupação da empresa.

Figura 3 – Pergunta do Cliente e resposta da TAM

Nesta imagem, podemos analisar duas menções simultaneamente. No caso, do consumidor, este se manifesta com uso formal da língua materna, embora sem abusos erudíticos. A mensagem se refere a um pedido de informação; não se observa crítica ou reclamação. Avaliando o texto em si, o cliente não parece ter dúvida de que terá direito a um reembolso. Sua única incerteza é em relação à data da passagem.

A empresa, por sua vez, solicita alguns dados, fazendo uso da DM, já citado anteriormente, nos levando a crer que também essa empresa tentará resolver o problema de seu cliente sem divulgação pública da possível solução.

Sua linguagem também é formal e clara, e parece atender às expectativas do cliente no sentido de que não o deixa sem uma resposta, ainda que esta não represente a solução do caso ou solucione diretamente a dúvida posta por este último.

Figura 4 – Argumentação do Cliente

Nesse texto, o cliente manifesta seu desagrado através do diminutivo no substantivo *empresinha* para a desqualificar; usa, em sentido contrário, o advérbio modalizador *altamente* para reforçar seu desagrado com o atendimento da empresa e ainda limita, também com reforço linguístico, por meio de outro modalizador³ - *principalmente* – o objeto de sua reclamação.

Vale-se também de símbolo #, cuja configuração no sistema do Twitter conduz a um *hashtag*⁴, seguido da palavra *raiva*, em caixa alta, o que na simbologia dos textos escritos, na comunicação virtual, converge para o grito, o falar alto, indicando a indignação do cliente.

Na imagem seguinte, veremos como se comporta a empresa ao receber esse contato.

Figura 5 – Contato da Empresa com o Cliente

³ Diz-se de modalizador o elemento linguístico que permite identificar a manifestação de intenções do locutor e sua atitude perante os enunciados (KOCH, 2002)

⁴ Hashtags são palavras-chave antecedidas pelo símbolo "#", que designam o assunto abordado e acessível para qualquer usuário (Planeta Twitter, 2011)

A linguagem amável da representante da empresa, permite-se pensar que há uma tentativa de acalmar os ânimos da cliente. Vemos também que a empresa parece não saber do que se trata, o de que não se pode duvidar, uma vez que na mensagem anterior, a cliente só reclama, mas não diz, de fato, o que ocorrera.

Mais uma vez o recurso DM é indicado, o que nos reforça a ideia de que o twitter é usado para um primeiro contato, porém a resolução será conduzida por outros meios. A empresa também faz um registro de afabilidade ao enviar “beijos”, de forma abreviada, recurso típico da comunicação virtual, tão econômica em seus enunciados, mas que sinaliza para uma confirmação da tentativa de diminuir o mal estar entre os envolvidos nessa ação comunicativa.

4. CONCLUSÃO

Com base nas análises apresentadas, concluímos que, não há nenhum registro linguístico que se defina como próprio das comunicações via Twitter. O que se vê, nas ocorrências analisadas, é que o usuário manifesta sua opinião, em alguns casos, ou faz solicitações, esperando ter uma resposta da empresa com a qual se relaciona.

As empresas, por sua vez, mantêm um padrão linguístico típico de sua posição, ou seja, a linguagem é formal, sem preciosismos, e a intenção dialógica se mantém: o importante é, mesmo que não se resolva o problema apontado, que se tente, ao menos, garantir um relacionamento seguro e confiável.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de, na estrutura composicional do Twitter, haver, geralmente, um dado próprio dessa ferramenta, a menção, sempre acompanhado do símbolo @, utilizado para direcionar a mensagem.

Os textos das mensagens são curtos e claros, direcionados com objetividade. Essa característica se justifica pelo limite de 140 caracteres por mensagem. Este talvez seja o motivo pelo qual as empresas pedem que os contatos para buscar solucionar os problemas levantados pelo cliente sejam feitos via e-mail, que permite maior amplitude na construção do texto. Um outro detalhe é que as empresas também solicitam que esse e-mail seja enviado por *Direct Message* – DM, a fim de garantir uma maior privacidade nesse contato empresa-cliente.

Enfim, entendemos que o Twitter pode se consolidar como um bom recurso de comunicação entre seus usuários, se é que já não o conseguiu, dada sua possibilidade de interação entre os interlocutores. Necessário se faz registrar que, ainda que essa ferramenta permita essa interação, em alguns casos, quase instantânea, ainda se verifica que esse recurso representa o início de um contato, embora sua continuidade se dê através de outros recursos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MATIAS-PEREIRA, José. Manual de Metodologia da Pesquisa Científica. São Paulo: Atlas, 2007.

SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. Perspectivas Teóricas da Comunicação organizacional. <<http://www.sinprorp.org.br/clipping/2004/090.htm> > Acessado em: 30/08/2010.

RECUERO, Raquel; Um estudo do capital social gerado a partir de redes sociais no Orkut e nos Weblogs. Trabalho apresentado no GT de Tecnologias Informacionais da Comunicação da Compós, 2005.

SERRANO, Guilherme. Twitter – o que é, como usar e porque usar. <http://www.andafter.org/publicacoes/twitter-o-que-e-como-usar-e-porque-usar_370.html> Acessado em: 29/08/2010.

OLIVEIRA, Luiz Angelo de. Redes sociais na Internet – Novas ferramentas no século XXI. <www.eteavare.com.br/arquivos/43_66.pdf> Acessado em: 30/08/2010.

TWITTER, Planeta. Hashtag, o que é e como usar? <<http://www.planetatwitter.com/2009/08/o-que-e-ecomo-usar-hashtag.html>> Acessado em: 30/06/2011.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO NORTE