

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras

Ciências Humanas

Ciências Sociais

Outubro Ano 07 nº 15 vol.1

2011

2011

2011

Niterói – Rio de Janeiro

Revista Querubim 2011 Ano 07 n° 15 – Vol. 1 – 189p. (outubro – 2011)
Rio de Janeiro: Querubim, 2011 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais –Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Italia)
Carlos Walter Porto-Goncalves (UFF - Brasil)
Darcilia Simoes (UERJ - Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana - Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla - Espanha)
Virginia Fontes (UFF - Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Paolo Vittoria
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vanderlei Mendes de Oliveira
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Homens e mulheres bruscos em tempos pós-modernos: ponderações feitas sobre o baldrame conceitual de teóricos críticos – Alessandro Eleutério de Oliveira	04
02	O ensino de filosofia no pensamento de Michel de Montaigne – Antonio Carlos Lopes Petean	09
03	O professor de ciências da educação infantil e sua prática pedagógica: um olhar sob a LDB 9394/96 e o RCNEI - Catia Cilene Leite Santana, Severina Alves de Almeida, Jeane Alves de Almeida, Fábio de Jesus Castro e Denyse Mota da Silva Ataíde	14
04	Descrição de uma proposta de análise de erros na interlíngua – Chris Royes Schardosim	22
05	As representações sociais no trabalho do acadêmico-professor – Cláudia Fernanda Freitas Maia, Maria Ieda Almeida Muniz e Arlete Ribeiro Nepomuceno	29
06	Pedro Kilkerry, um poeta esquecido – José Omar Rodrigues Medeiros e Danglei de Castro Pereira	36
07	“Fronteiras da diversidade”: entre-lugares e desafios? – Denise Marcos Bussoletti e Cristiano Guedes Pinheiro	44
08	As tecnologias da informação no dispositivo pedagógico – Douglas Rossi Ramos e Hélio Rebello Cardoso Júnior	51
09	A escola no mundo do entretenimento: uma reflexão sobre a série de televisão Manual de Sobrevivência Escolar do Ned – José Carlos dos Santos Debus	59
10	O lúdico e a infância a partir do livro “O fazedor de amanhecer”, de Manoel de Barros Rodrigo da Costa Araujo e Elizabete da Silva	65
11	Sentidos selados, selados sentidos: uma análise discursiva para além das latinhas – Laura Vilela e Souza, Fabio Scorsolini-Comin e Leda Verdiani Tfouni	73
12	A alfabetização na pré-escola e a psicogênese da língua escrita: cognição e aprendizagem na primeira infância – Francisco Edvigés Albuquerque, Severina Alves de Almeida, Maria Conceição J Ranke, Denyse Mota da Silva Ataíde e Gislene Pires de Camargos Ferreira	82
13	Da leitura ao letramento digital: a formação do sujeito/leitor do PARFOR UFT (Araguaina-TO) em perspectiva – Denyse Mota da Silva Ataíde e Maria José de Pinho	90
14	A necessidade da capacitação em educação ambiental e turismo dos professores do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Palmira Barbosa - Santa Cruz/RN – Gilmara Barros da Silva e Kettrin Farias Bem Maracajá	97
15	A internet como ferramenta de ensino-aprendizagem – Gislaine André Baptista Canuto, Rogério Zanetti Gomes, Lilian Salette Alonso Moreira Lima, Marcelo Silvio Lopes e Sonia Maria Mendes França	105
16	A qualidade de vida nas cidades a partir da gestão ambiental e da disposição do paisagismo urbano: a cidade de Araguaina (TO) em perspectiva – Gizelda Pereira de Araújo, Juci Ney Santos Vasconcelos, Severina Alves de Almeida, Jeane Alves de Almeida e Gecilane Ferreira	113
17	Diccionario español monolingüe: su potencialidad en las clases de español/le para brasileños – Glauber Lima Moreira e Antonio Luciano Pontes	121
18	A fantasia e a imagem na literatura irlandesa contemporânea: apresentando Jon Berkeley e <i>The wednesday tales</i> – Gustavo Vargas Cohen	129
19	Linguagem ou metalinguagem? Eis o embate! - Hélder Sousa Santos	135
20	Água e imaginário popular: a boiúna e os índios Tocantins – Luzimeire Ribeiro de Moura Carreira e Hilda Gomes Dutra Magalhães	148
21	Análise crítica do tratamento da linguagem pela mídia – Julia Maria da Conceição Neta e Ivandilson Costa	155
22	Um olhar histórico à questão da cópia e do plágio – Ivy Judensnaider	161
23	Origens e desenvolvimento das teorias curriculares no Brasil: desafios e perspectivas no contexto da globalização – Jeane Alves de Almeida, Severina Alves de Almeida, Francisco Edvigés Albuquerque, Gislene Pires de C. Ferreira e Maria Conceição J. Ranke	168
24	Metodologias utilizadas na educação de alunos alto habilidosos/ superdotados – Karina Inês Paludo	175
25	A solidão do homem contemporâneo na peça <i>Reunião de Família</i> , de Caio Fernando Abreu – Kelly Cristina Eleutério de Oliveira	183

HOMENS E MULHERES BRUSCOS EM TEMPOS PÓS-MODERNOS: PONDERAÇÕES FEITAS SOBRE O BALDRAME CONCEITUAL DE TEÓRICOS CRÍTICOS

Alessandro Eleutério de Oliveira

Doutorando em Educação
Universidade Federal de São Carlos
Membro do Grupo de Pesquisa
“Teoria Crítica e Educação”

Resumo

A partir de escritos de autores da Teoria Crítica, esse artigo objetiva refletir sobre o processo de reificação das relações humanas que alcança uma dimensão avassaladora no mundo hodierno. Esse processo resulta em uma semiformação que brutaliza homens e mulheres, impedindo-os de se constituírem como sujeitos com autonomia de pensamento e de ação.

Palavras-chaves: reificação, experiência de choque, semiformação.

Abstract

From the writings of authors of Critical Theory, this article aims at reflecting on the process of reification of human relations that reaches an overwhelming extent in the modern world. This process results in a semi-formation that brutalizes men and women, preventing them from forming themselves as individuals with autonomy of thought and action.

Keywords: reification, shock experience, semi-formation.

Prólogo

No filme “Tempos Modernos” (CHAPLIN, 1936), um operário da *Electro Steel Corporation* manuseia ferramentas dando acabamento a peças que desfilam freneticamente em uma esteira fabril. Aqui, a atenção deve ser absoluta e os gestos precisos e eficientes. Por suposto, ele é Carlitos e realiza seu trabalho em meio a pilhérias visuais. Quando seu turno é encerrado, afasta-se das máquinas, e seu corpo continua a reproduzir os movimentos necessários ao trabalho na linha de produção, de modo que os cacoetes evidenciam seu adestramento mental e corporal aos desmandos inclementes e indiferentes da indústria. Ele “bate o cartão” e adentra uma sala e acende um cigarro. Uma tela surge nesse recinto e a face onipresente do presidente da corporação ordena que o operário volte para a labuta, o que ele faz imediatamente. Após isso, faz o papel de cobaia para um bizarro protótipo de um dispositivo criado para alimentar as pessoas e, após torturantes momentos, retorna para a linha de produção. Frenética e tresloucadamente, Carlitos tenta cumprir sua função na esteira, mas acaba se vê arrastado por ela e é engolfado pelas enormes engrenagens do maquinário. Nesse instante antológico, em nenhum momento o aparato produtivo trava como seria de se esperar na medida em que um corpo humano passa pelo jogo de rodas dentadas em movimento. Ao contrário, Carlitos e a máquina são fugazmente amalgamados. Finalmente, de volta ao seu posto na esteira, os cacoetes pioram e o desventurado labutador se torna uma triste e descontrolada pantomima viva a perambular pela fábrica. Ao se deparar com uma bela funcionária, esse “híbrido” homem/máquina a persegue apaixonadamente como se perseguisse uma peça a desfilarm pela linha de montagem industrial. Carlitos, uma parte humana da engrenagem, apresenta defeitos e deve ser consertado. Primeiramente é enviado para um hospício. Isso não funciona e ele acaba sendo mandado para uma prisão.

Homens e mulheres bruscos

No ensaio “Sobre alguns temas em Baudelaire”, Walter Benjamin (2000) se remeteu a Marx para diferenciar o trabalho artesanal do trabalho industrial. No primeiro caso, a ligação entre as etapas do trabalho era contínua. No segundo, essa ligação aparece como autônoma e coisificada, de modo que a peça entra no raio de ação do labutador, independentemente de sua vontade, e escapa dele da mesma forma arbitrária. Dessa maneira:

Todas as formas de produção capitalista... - escreve Marx – têm em comum o fato de que não é o operário quem utiliza os meios de trabalho, mas, ao contrário, são os meios de trabalho que utilizam o operário; contudo, somente com as máquinas é que esta inversão adquire, tecnicamente, uma realidade concreta” (MARX, 1872, p.404 apud BENJAMIN, 2000, p.125).

Nesse contexto, na lida com as máquinas, os trabalhadores aprendem a coordenar seus movimentos corporais ao movimento uniforme e constante de um autômato. Assim, o trabalho com as máquinas demanda um adestramento prévio do operário, o que faz com que esse sujeito seja o mais profundamente degradado pelo condicionamento imposto por este aparato produtivo. (MARX, 1872 apud BENJAMIN, 2000). Benjamin acrescenta que na produção fabril o trabalho se torna alheio a qualquer experiência, a não ser aquela que se dá na vivência de conformação à automatização industrial. Essa vivência que engalfinha e amalgama o operário nas colossais engrenagens, concretizando assim a transformação do homem em um mero apêndice da máquina.

Nesse caminho, Benjamin (2000) afirma que essa vivência industrial gerada pelos avanços tecnocientíficos corresponde a uma experiência de choque, que é construída pelo advento do modo de produção capitalista e se objetiva na vida das pessoas por meio da incorporação da mecanização e de seus benefícios, ou seja, os produtos industrializados. Dessa forma, com a invenção do fósforo em meados do século XIX surgiram várias inovações que tinham uma coisa em comum, ou seja, disparar uma série de processos complexos por meio de um simples gesto. Tal evolução foi produzida em vários setores e é evidenciada pelo telefone, no qual o movimento giratório da manivela a foi substituído pela retirada do telefone do gancho. O clique do dedo do fotógrafo na máquina aplicava ao instante um choque póstumo, que cristalizava a imagem para a posteridade. Entre outras experiências desse tipo, movimentar-se em meio ao tráfego acarretava uma série de choques e colisões para os sujeitos, de modo que nos cruzamentos perigosos, inervações os faziam estremecer em rápidas sequências, como se fossem descargas de uma bateria. Dessa maneira, o olhar atento que analisa freneticamente todas as direções ao se atravessar uma rua é fruto da submissão do aparato sensorial a um treinamento complexo. O ato de se assistir a um filme ilustra essa situação, não somente na medida em que o cinema correlaciona som, imagem e movimento, mas também porque na experiência cinematográfica – que se realiza por meio de choques imagéticos – “aquilo que determina o ritmo da produção na esteira rolante está subjacente ao ritmo da receptividade, no filme” (BENJAMIN, 2000, p.125).

Essa experiência de choque, que se dá em um cenário histórico de reificação das relações sociais, e de atrelamento da existência humana ao ritmo da linha de produção, invade e reconfigura inescrupulosamente olhares, gestos e atitudes.

No aforismo 19 da primeira parte de *Minima Moralia*, denominado “Entre sem bater”, Theodor Adorno afirma que a tecnificação torna os gestos precisos e rudes, e com isso os homens, na medida em que ela expulsa dos movimentos toda a hesitação, ponderação e urbanidade. Assim, as pessoas desaprendem a cerrar uma porta com suavidade e cuidado, mas a firmeza dos gestos é imprescindível. Portas de carro e de geladeiras precisam ser fechadas com força. Os desdobramentos são variados em número e grau:

O que significa para o sujeito que no lugar das janelas que se podiam abrir apenas haja vidraças a serem rudemente erguidas, botões giratórios no lugar das decentes maçanetas, nada de vestibulo, nenhum limiar nem muro no jardim? E qual motorista não terá sido tentado, já pela potência do seu motor, a passar por cima das pragas que infestam a rua, transeuntes, crianças, ciclistas? Nos movimentos que as máquinas exigem de seus operadores já está o violento, brutal, o percussivamente interminável dos maus tratos fascistas. Entre os culpados pela morte da experiência, encontra-se a circunstância de que, segundo a lei da sua pura eficácia, as coisas assumem uma forma que restringe a lida com elas à mera manipulação, sem um excedente seja de liberdade de conduta seja de tolerância pela independência da coisa, que sobreviva como germe de experiência por não ter sido consumido pelo instante da ação (ADORNHO, 2008, p.36).

Esse modo de se experienciar a realidade se dá em um contexto de fragmentação das relações humanas, nas quais os gestos bruscos e precisos seguem as regras do trabalho fabril, isola os sujeitos em si mesmos, em um processo de atomização que mantém homens e mulheres coletivamente apartados nos grandes centros urbanos:

A maioria dos que passavam parecia gente satisfeita consigo mesma, e com os dois pés no chão. Pareciam apenas pensar em abrir caminho através da multidão. Franziam o cenho e lançavam olhares para todos os lados. Se recebiam um encontrão de outros transeuntes, não se mostravam mais irritados; ajustavam a roupa e seguiam apressados. Outros – e também esse grupo era numeroso – tinham movimentos desordenados, rostos rabicundos, falavam consigo mesmos e gesticulavam, como se se sentissem sozinhos exatamente por causa da multidão ao seu redor. (...) Se eram empurradas, cumprimentavam as pessoas que as tinham empurrado e pareciam muito embaraçadas (ENGELS, 1848, P.36 apud BENJAMIN, 2000, P.49).

A ação da Indústria Cultural

Esse processo de reificação e fragmentação das relações sociais se dava – e ainda se dá – em um momento histórico em que o desenvolvimento das forças produtivas fornece condições objetivas para a erradicação da fome, da miséria e de centenas de doenças. Na primeira década do século XXI, as contradições que separam ricos e pobres, alimentados e famintos, esclarecidos e alienados, sujeitos e massas de manobra, ainda perduram. Eis uma realidade em que, por um lado, centenas de milhões de pessoas acessam a Internet em todo o planeta, e em que, por outro, centenas de milhões não possuem sequer acesso ao saneamento básico. Esses avanços tecnológicos oferecem milagres que são – ou serão - realizados pela engenharia genética, pela inteligência artificial e pela exploração espacial, de maneira que o ideário prometeico¹ de desenvolvimento pleno das potencialidades físicas e mentais – que levaria à emancipação humana – possa ser concretizado. Contudo, a mesma lógica onipresente e aparentemente invencível² que sustenta a produção material

¹ Christoph Türcke (2010) se refere a Günther Anders (1956) ao usar a expressão vergonha prometeica, que diz respeito à sensação de inferioridade que o ser humano sente ao se comparar com as máquinas criadas por ele, capazes produzir por horas a fio e dotadas de características fantásticas como voar e se mover em alta velocidade. Tal vergonha pode ser decorrente também de nossa percepção acerca das possibilidades de emancipação humana que foram castradas pela lógica reificadora do capital e que vem à baila de modo semiconsciente quando nos deparamos com tais engenhocas.

e espiritual – a lógica da maximização do lucro – impede não apenas que as benesses geradas sejam compartilhadas por todos, mas também gera dispositivos psicossociais que fornecem às massas bens de formação cultural em escala industrial. Esses produtos são oferecidos de modo neutralizado e petrificado, sendo abstraídos de suas potencialidades esclarecedoras, com a função de manter a hierarquia social, ajustando a subjetividade das pessoas aos mecanismos de mercado. Isso resulta em uma semiformação, ou seja, uma formação cultural lesada pelo fato de as pessoas se conformarem ao real sem instrumentos intelectivos que lhes permitissem entender e refletir sobre a totalidade da existência social na qual estão inseridas. Essa semiformação funciona não somente como adestramento psicossocial para a produção e reprodução objetiva e subjetiva da humanidade guiadas pelo lucro, como também exerce o papel de “vacina” contra uma emancipação proveniente de uma formação cultural plena (ADORNO, 2010).

Nesse contexto, o processo semiformativo é reforçado pela ação da Indústria Cultural, conceito engendrado por Adorno e Max Horkheimer (2006) que diz respeito à mercantilização e à deterioração dos valores sócio-culturais. O monopólio comercial dos bens culturais assegura a dominação técnica imposta pela infra-estrutura, o que gera a aceitação passiva dos sujeitos sobre os quais os produtos enaltecidos pelos meios de comunicação para as massas são despejados. Isso ocorre por meio de discursos que ligam o consumismo a qualquer preço às promessas de felicidade, beleza e sucesso. Dessa forma, por meio desses arrebatamentos que constituem cacoetes existenciais reforçadores dos impulsos consumistas, falsas necessidades são apresentadas pelo aparato midiático. Assim, os produtos materiais e culturais do ser humano ganham vida e passam a constituir uma finalidade fechada em si mesma. Devem ser comprados, usados e exibidos. Não estão a serviço das pessoas e sim constituem receptáculos para a realização falsa dos anseios e potencialidades dos sujeitos. Dessa forma:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autopreservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.132).

Nessa acepção, se na fase anterior da dominação econômica tornava-se necessária a degradação que se realizava na transfiguração do “ser” para o “ter”, na fase atual, em que a vida social encontra-se totalmente envolvida pelos resultados acumulados na esfera econômica, sucede um deslocamento generalizado do “ter” para o “parecer ter” (DEBORD, 1997, p.18). Ou seja, é necessário não somente adquirir os frutos da produção capitalista, como também enquadrar-se nas

² No início de um texto chamado Tecnologia, Perda do Humano e Crise do Sujeito de Direito, oriundo de uma mesa-redonda sucedida em 1997, Laymert Garcia dos Santos (2003) percebe a impávida e vertiginosa corrosão dos direitos e do Direito que se dá em um mundo marcado pela globalização, no qual o neoliberalismo teria desarticulado as sociedades democráticas de tal modo que nenhuma força antagonista ou reformadora pudesse colocá-lo em xeque. Para justificar essa situação macroestrutural, os detentores do poder político e econômico bradam triunfantemente que não há alternativa ao modelo vigente. Dessa maneira, aqueles que se opõem ou são excluídos pelo *Status Quo* ou são desafiados a engendrar formas alternativas e realistas de existência social. Santos afirma que esse discurso hegemônico reverbera em meio à certeza de que nenhuma força arrostadora poderia emergir. Essa certeza se alicerçaria na crença da total primazia do capital, ou seja, de sua invencibilidade, desde que o desenvolvimento da racionalidade econômica confluíu-se com o desenvolvimento da racionalidade tecnocientífica. Essa confluência recusaria qualquer limite para a lógica pela qual se dá no mundo hodierno o encadeamento das forças produtivas, ou seja, aquela assentada na maximização desenfreada do lucro sem as incômodas intervenções do Estado-Nação no âmbito neoliberal que reinava impavidamente quando da realização da mesa-redonda.

preconizações estereotipadas pela Indústria Cultural, de acordo com os comportamentos de auto-ajuda que são despejados pelos meios de comunicação para as massas para apaziguar as angústias de sujeitos reificados, e, portanto, atomizados, solitários e desorientados pela conformação de suas vidas à lógica frenética que constitui a vivência fabril. Por sua vez, como já foi afirmado, essa lógica também é genitora da experiência de choque. Dessa forma, temos duas formas experienciais que constituem formas siamesas de percepção da realidade no mundo hodierno.

Considerações finais

Em um contexto macro-estrutural tão hostil, que engolfa e adestra consciências de acordo com os ditames da Indústria Cultural, o clamor constante por uma formação cultural que dote os sujeitos de criticidade, identidade e historicidade não pode e nem deve ser calado. Seja no âmbito do ensino básico, do ensino universitário, da organização política e em quaisquer outras esferas em que o pensamento possa fluir, esse clamor deve investir contra uma realidade em que o progresso alicerçado na livre concorrência e na maximização do lucro. Esse tipo de progresso não somente separa as pessoas, mas também as conforma à reprodução mecânica e passiva dos padrões estéticos e comportamentais empobrecidos que desfilam nas esteiras metafóricas dos meios de comunicação para as massas, e assim lhes castram a possibilidade de se constituírem como homens e mulheres com condições de desenvolverem plenamente suas potencialidades humanas, e os relegam a uma mera caricatura em relação ao que poderiam ser.

Referências

- ADORNO, T.W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L.A.C.N. *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T.W. *Mínima Moralía*. Reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, v(3). São Paulo: Brasiliense, 2000.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- SANTOS, L.G. *Politizar as novas tecnologias*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- TEMPOS Modernos. Direção: Charles Chaplin. United Artists; Charles Chaplin Productions. 1936, 1 DVD, 87min.
- TÜRCKE, C. *Sociedade excitada*. Filosofia da Sensação. Campinas-SP: Unicamp, 2010.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

O ENSINO DE FILOSOFIA NO PENSAMENTO DE MICHEL DE MONTAIGNE

Antonio Carlos Lopes Petean

Doutor em Sociologia pela UNESP/Araraquara
Professor de História da África e Ásia
Centro Universitário Barão de Mauá-Ribeirão Preto

Resumo

O presente artigo busca resgatar as reflexões filosóficas do filósofo Michel de Montaigne sobre a origem do preconceito. O termo bárbaro, empregado pelos viajantes que estiveram no “novo mundo” durante o século XVI, foi objeto de reflexão do filósofo no seu ensaio “Dos Canibais”. O artigo, também, trata da relação entre o papel do ensino de filosofia e o etnocentrismo no pensamento de Montaigne.

Palavras-chave: Bárbaro; Preconceito; Etnocentrismo.

Abstract

This article seeks to rescue the philosophical reflections of the philosopher Michel de Montaigne about the origin of preconception. The term "*barbarian*", used by the travellers who had been in the "*New World*" during the XVI century, was the object of reflection to the philosopher in his essay "*Of Cannibals*". The article also treats the relationship between the role of the philosophy education and the ethnocentrism in Montaigne's thought.

Key-Words: Barbarian; Prejudice; Ethnocentrism.

Como Shakespeare, Montaigne é, em certo sentido, nosso contemporâneo. Poucos escritores do século XVI são mais fáceis de ler ou nos falam tão direta e imediatamente como ele. É difícil não o tratar como contemporâneo. Antes do iluminismo, foi um crítico da autoridade intelectual; antes da psicanálise, um frio observador da sexualidade humana; e, antes do nascimento da antropologia social, um estudioso imparcial de outras culturas. É fácil vê-lo como um moderno nascido fora de sua época. (Burke, 2006, p.9)

Coelho (2001), vê nos ensaios de Michel de Montaigne, grande originalidade e atualidade, pois eles não permitem aos leitores que se aventuram por suas páginas colocarem-se, por preconceito e etnocentrismo, acima de outras culturas e comportamentos que lhes são estranhos e, portanto, não habituais. Esta seria a grande contribuição de Montaigne em pleno século XVI. Um século de “descobertas”, revoluções e críticas a autoridade política e religiosa.

A época de Michel de Montaigne (1553-1592) foi um período de dúvidas, de incertezas e de transição. Dúvidas em relação ao saber amparado na tradição que acabou ruindo devido a uma nova visão sobre o cosmo. Esta nova visão, proporcionada pelas revoluções científicas de Copérnico, Galileu e Bruno e, também, pelas grandes navegações, derrubaram os paradigmas geocêntrico e teocêntrico e ergueram o olhar heliocêntrico sobre o universo colocando, portanto, em dúvida o saber defendido pela igreja romana.

Mas Montaigne não aderiu ao sistema heliocêntrico de Copérnico, apenas disse que tanto o geocentrismo quanto o heliocentrismo são sistemas rivais que não contribuem para desvendar a verdade sobre as coisas que habitualmente convivemos (Smith, 2009).

Não era apenas a ciência que abalava o poder da Igreja, a reforma protestante desencadeada por Martinho Lutero também contribuiu para colocar em dúvida o saber teológico de Roma, a infalibilidade do papa e de seu poder temporal. Lutero traduziu o texto bíblico para o alemão, defendeu o livre exame da Bíblia e, ainda, a sua livre divulgação. Na análise de Marcondes:

As grandes navegações, iniciadas já no século XV, e principalmente a descoberta da América vão alterar radicalmente a própria imagem que os homens faziam da terra. As teorias de Nicolau Copérnico, Giordano Bruno, Galileu Galilei e Johannes Kepler vão revolucionar a maneira de se considerar o mundo físico, dando origem a uma nova concepção de universo. A reforma de Lutero vai abalar a autoridade universal da igreja católica no ocidente, valorizando a interpretação da Bíblia pelo próprio indivíduo. (Marcondes, 2006, p.159)

O mundo moderno que estava nascendo nos séculos XV e XVI valorizou a autonomia do sujeito, pois este passou a ser visto como leitor e autor do conhecimento. A nascente ciência moderna de caráter empírico passou a valorizar o saber baseado na experiência sensível do indivíduo e não mais na tradição. Nascia, com o mundo moderno, o empirismo. Esta filosofia científica recusou todo saber que estivesse à margem ou anterior a experiência, negando assim, o saber baseado nos escritos dos grandes homens do passado e, negou também o saber bíblico. A valorização da experiência e a observação da natureza passaram a caracterizar o empirismo e o conhecimento no mundo moderno.

Foi neste contexto que o pensador francês Michel de Montaigne preocupou-se em retratar a diversidade de costumes e hábitos que os homens são capazes de criar, pois a “descoberta” da América pelos europeus proporcionou-lhe um farto material para suas observações acerca da diversidade humana. Nas palavras de Smith:

É, em boa parte no interior dessa curiosidade natural sobre as múltiplas formas de vida do ser humano, tal como eles efetivamente vivem e se organizam, que a descoberta do novo mundo interessará à Montaigne. (Smith, 2009, p.9)

Montaigne leu os relatos de viagens de Jean de Léry e André de Thevet e, também, esteve em contato com nativos americanos levados para a França por Villegagnon. Os historiadores e os relatos dos viajantes foram a leitura preferida de Montaigne pois estes permitiram-lhe descrever as diferentes formas de culturas e hábitos especificamente humanos. Mas cabe ressaltar que Montaigne tinha preferência pelos relatos dos “homens simples” de sua época, ao invés dos relatos dos eruditos.

Para Montaigne (2009), os eruditos e certos historiadores, ao descreverem seus objetos acabam colocando seus juízos, forçando, desta forma, os leitores a aceitarem suas opiniões. Montaigne julgava os homens cultos e finos mais presos aos costumes e hábitos. Segundo este filósofo, estes hábitos e costumes são os responsáveis pelos juízos de valor que acabam comprometendo os relatos de viagens e outras interpretações.

Não podemos perder de vista que no século XVI parte dos letrados ainda mantinham vínculos com a igreja e, todo saber, ligado a esta instituição, estava sob o crivo da dúvida e da incerteza. Neste clima intelectual, Montaigne fez da filosofia um instrumento para descrever a diversidade humana e não indicou, por meio dela, qual seria a melhor forma para o homem viver em sociedade ou o melhor contrato social para ser construído. A filosofia com Montaigne não estava ligada de forma explícita a instrução pública, mas se ocupava com a observação dos costumes e a crítica cultural. É este o projeto filosófico de Montaigne presente em vários textos de sua obra “Os Ensaaios”.

“Os Ensaaios” abordam temas variados como a educação das crianças, o preparo para a morte, o conceito de bárbaro e a crueldade, entre outros. No texto “Dos Canibais”, presente na obra “Os Ensaaios”, o filósofo realiza reflexões sobre os hábitos e costumes dos Tupinambás, com clara intenção de criticar os próprios europeus, que vivenciavam as guerras religiosas entre católicos e protestantes. Guerras que foram uma das conseqüências da reforma protestante.

Ao retratar os costumes dos nativos americanos, no ensaio “Dos Canibais”, Montaigne criticava ao mesmo tempo a educação, os costumes e hábitos presentes na França da sua época. Desta forma, Montaigne acaba por julgar o velho mundo. Foi a primeira crítica cultural no mundo moderno. Pois ao descrever os povos do “novo mundo” ele preparava o juízo sobre o “velho mundo” (Smith, 2009). Sua intenção foi oferecer uma medida para julgar a França e as guerras religiosas que assolavam sua terra neste período. A França vivia um período de turbulência, pois católicos e protestantes estavam em guerra aberta e a carnificina marcou a noite de São Bartolomeu no século XVI, revelando o grau de intolerância que os homens são capazes de criar.

No texto “Dos Coches”, que também faz parte dos seus “Ensaaios”, as reflexões concentram-se na crueldade e na incompreensão dos espanhóis ao defrontarem-se com povos nativos da América. Já no texto “Sobre a educação das crianças”, Montaigne critica a crueldade do ensino de sua época e propõe ensinar a filosofia logo cedo para as crianças, como instrumento de crítica cultural, autocrítica e crítica do próprio etnocentrismo.

Mas, das primeiras linhas da sua obra “Os Ensaaios” até as últimas, fica evidente o ceticismo do filósofo, pois, segundo Burke (2006) do primeiro ensaio até o último, Montaigne exalta a falibilidade das opiniões humanas. Portanto, a filosofia faz-se cética em Montaigne, mas, também, deve auxiliar-nos a sermos mais prudentes e moderados, inclusive em nossas análises de outras culturas. Este seria um dos objetivos do ensino de filosofia para Michel de Montaigne.

Portanto, como foi dito aqui, Montaigne (2009) vai nos dizer que somos escravos de costumes, hábitos e opiniões que circulam entre nós e aos quais aderimos através da educação, dos ensinamentos dados por nossos pais ou por meio do grupo social com o qual partilhamos nossa vida. E, segundo o filósofo, este tipo de escravidão impediria os homens de exercerem livremente o juízo.

A tirania dos costumes faz-nos julgar o outro e daí, todo estranhamento em relação à outra cultura seria, segundo Montaigne (2009), a base de todo preconceito. Podemos dizer que este olhar sobre o outro é a base do vínculo entre o etnocentrismo e o preconceito para Montaigne.

Smith (2009), ao analisar os ensaios de Montaigne, vai nos dizer que o filósofo buscou descrever o ser humano como um prisioneiro de sua época, dos costumes de seu país, de sua cultura e de certo modo de pensar ao qual ele adere sem refletir e, desse modo, naturalizaria certas ideias que circulam na sociedade na qual vive, fazendo delas, as suas ideias.

Portanto, segundo Montaigne, esta assimilação da cultura e dos hábitos teria tanta força em nós que chamamos de bárbaros todos os povos cujos costumes diferem dos nossos. Para o filósofo, a tirania dos costumes e dos hábitos impede-nos o livre exercício da razão e de construirmos um juízo sobre o outro que leve em conta a própria diversidade humana. Embora o projeto filosófico da modernidade esteja amparado na autonomia do sujeito, Montaigne acaba por contestar esta possibilidade ao ver o livre exercício da razão e a livre formulação de juízos ameaçados pelos costumes e hábitos que amordaçariam o homem, gerando uma visão

preconceituosa sobre o outro. Nesta lógica, todos os outros seriam bárbaros, portanto, despossuídos da razão.

Sobre os nativos do “novo mundo”, Montaigne vê os autóctones do Peru com grande poder e império, os do México com a melhor civilização, mas os do Brasil com a melhor vida, pois mais próximos da natureza. Esta análise está presente no ensaio “Dos Canibais”, no qual Montaigne contesta o conceito de bárbaro utilizado pelos europeus para se referirem aos povos do novo mundo, principalmente em relação aos Tupinambás. Diz o filósofo que:

não há nada de bárbaro nessa nação, pelo que dela me relataram, senão que cada um chama de bárbaro o que não é de seu uso; como, em verdade, não parece que tenhamos outro padrão de verdade e de razão que o exemplo e a idéia das opiniões e usanças do país de onde somos. Lá está sempre a religião perfeita, o regime político perfeito, o emprego perfeito e acabado de todas as coisas. Eles são selvagens do mesmo modo que chamamos de selvagens os frutos que a natureza de si e de seu curso ordinário produziu. (Montaigne, 2009, p.51)

Na reflexão filosófica de Montaigne, o preconceito nasce, portanto, dos nossos hábitos e costumes, pois olhamos o outro a partir do que é comum a nós. Este olhar estaria condicionado por nossas maneiras a tal ponto, que chamamos de bárbaros e despossuídos de razão todos os que não comungam com nós os nossos hábitos. Por isso os Tupinambás foram vistos como bárbaros.

Para romper a escravização dos costumes, no ensaio “Sobre a Educação das Crianças”, Montaigne defende um ensino de filosofia que possibilite sermos mais comedidos e prudentes. Só a filosofia nos auxiliaria a construirmos um juízo que não seja mero reflexo da opinião comum. Na análise de Smith (2009), Montaigne viu na filosofia a grande arma para superar a tirania dos costumes e hábitos e, assim, impedir o preconceito de se manifestar. A filosofia de Montaigne, trabalhada nos ensaios “Dos Canibais” e “Sobre a Educação das Crianças”, procurou desconstruir as ideias fixas que os homens alimentam sobre o outro e, o filósofo dá destaque para a filosofia nesta tarefa árdua. Tarefa de desconstruir visões etnocêntricas sobre povos e culturas.

Vale ressaltar que os Tupinambás praticavam o canibalismo e sobre esta questão, Montaigne (2009) disse que não existem diferenças substanciais entre comer um corpo cozido ou esquartejá-lo ainda vivo, fazendo assim, alusão à crueldade das guerras religiosas de seu tempo. Reconheciam, portanto, que tanto os europeus, quanto os Tupinambás cometiam crueldades e este é o pior dos vícios segundo Montaigne. O filósofo não adere, portanto, as interpretações etnocêntricas que marcaram o início da modernidade, pois ele faz da filosofia uma arma contra o preconceito.

Sendo assim, como foi dito, as reflexões filosóficas de Montaigne visavam, também, criticar os costumes e hábitos dos europeus envolvidos nas guerras religiosas do seu tempo. Estas críticas aos costumes dos europeus foram acompanhadas também, por uma exaltação de Montaigne aos costumes dos Tupinambás. Nos diz Montaigne que:

Algum velho, de manhã, antes que eles se ponham a comer, faz uma pregação por toda a tenda, passeando de um canto a outro, repetindo uma mesma frase diversas vezes, até ter dado toda a volta (pois são construções que tem uns cem passos de comprimento). Ele não lhes prega senão duas coisas: a valentia para com os inimigos e o afeto para com as mulheres. (Montaigne, 2009, p.57)

Não se pode negar que nesta passagem o filósofo vê com bons olhos a formação moral dos tupinambás. A cultura oral funciona como uma educação coletiva, pois o ancião exalta a valentia na

guerra e o afeto para com as mulheres no contexto da aldeia Tupinambá. A comparação com o modo de vida europeu é inevitável e intencional em Montaigne ao tratar da guerra entre os Tupinambás.

Sua guerra é de todo nobre e generosa e tem tanta desculpa e beleza quanto pode haver nessa doença humana: não possui outro fundamento, entre eles, que a simples inveja da virtude. Não estão em discussão pela conquista de novas terras, pois ainda gozam dessa fartura natural que lhes sustenta, sem trabalho e sem fadigas, de todas as coisas necessárias, em tal abundância que não tem por que ampliar seus limites. Estão ainda nesse feliz ponto de desejar somente tanto quanto suas necessidades naturais lhes ordenam: tudo o que está além é supérfluo para eles. (Montaigne, 2009, p.62)

O olhar que Montaigne construiu sobre os nativos do Brasil baseou-se em relatos de viajantes e historiadores que passaram por estas terras. Mas a opção pelos relatos de pessoas simples era um indicativo do ceticismo de Montaigne em relação aos homens letrados.

Esse homem com quem estive era simples e grosseiro, o que é condição própria para dar testemunho verdadeiro, pois as pessoas finas observam mais coisas, e bem mais curiosamente as glosam. Para impor sua interpretação e persuadir, acabam por alterar um pouco a História. Eles nunca vos representam as coisas puras, inclinam-nas e mascaram-nas com a face que nela viram. Para dar crédito a seu julgamento e seduzir-vos, apresentam de bom grado a matéria daquele lado, alongam-na e amplificam-na. (Montaigne, 2009, p.50)

O apelo do filósofo para nos libertarmos da tirania dos costumes, hábitos e da própria opinião comum partilhada pelo grupo ao qual pertencemos é marcante, portanto, nos ensaios “Dos canibais” e “Sobre a Educação das Crianças”.

Sendo assim, libertar-nos da tirania dos costumes e hábitos seria tarefa da educação, especificamente do ensino de filosofia, segundo o filósofo. E, se Montaigne não se preocupou em oferecer um modelo de organização de sociedade ou se prestou a especulações filosóficas sobre o melhor tipo de Estado que caberia aos homens construírem, podemos dizer que ele antecipou, com suas reflexões filosóficas, as teses que condenam os olhares etnocêntricos nas ciências humanas e, ao mesmo tempo, podemos ver na obra “Os Ensaios”, um ceticismo quanto ao livre discernimento do qual a razão seria capaz, segundo os racionalistas da sua época.

Referências bibliográficas

- Burke, Peter. **Montaigne**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
Coelho, Marcelo. **Montaigne**. São Paulo: Publifolha, 2001.
Marcondes, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. São Paulo: Editora Jorge Zahar, 2006.
Montaigne, Michel de. **Dos Canibais**; Plínio Junqueira Smith (org.). São Paulo: Alameda, 2009.
Montaigne, Michel. **“Sobre a Educação Das Crianças”**, in: **Os Ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
Smith, Plínio Junqueira. **“Montaigne e o Novo Mundo”**. In: Michel de Montaigne, **Dos Canibais**. São Paulo: Alameda, 2009.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOB A LDB 9394/96 E O RCNEI

Catia Cilene Leite Santana³
Severina Alves de Almeida⁴
Jeane Alves de Almeida⁵
Fábio de Jesus Castro⁶
Denyse Mota da Silva Ataíde⁷

RESUMO: Considerada a principal etapa da Educação Básica, a Educação Infantil visa ao desenvolvimento integral da criança. A LDB 9394/96, estabelece o vínculo entre o atendimento às crianças e a educação escolar de forma incisiva. Neste trabalho o objetivo é estudar o professor de ciências da educação Infantil a partir do que dizem o RCNEI (1998), e a LDB 9394 (1996). Os resultados demonstram que o professor de Educação Infantil tem um bom material para auxiliá-lo na sua prática pedagógica. No caso da LDB 9394/96, o direcionamento é para sua formação. Em relação ao RCNEI são as orientações didáticas e pedagógicas.

Palavras chaves: Educação Infantil; LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Professor de Educação Infantil.

ABSTRACT: Considered the principal stage of basic education, the early childhood education aims at the holistic development of children. The LDB 9394/96 establishes the link between children's attendance in childhood and school education so incisively. In this work the objective is to study of the science teacher of the early childhood education through an analysis of what they say the RCNEI - (1998), and LDB 9394 (1996). The results show that the kindergarten teacher has a good support materials that can assist in their teaching. In the case of LDB 9394/96, is targeting for its formation. Regarding RCNEI are devoted to didactic and pedagogical.

Keywords: Early Childhood Education; LDB - Law of Directives and Bases of Education 9394/96; RCNEI - National Curriculum for Early Childhood Education (1998), Thatcher of Early Childhood Education.

³ Professora da Ed. Básica, Licenciada em Biologia (EaD) pela UFT e-mail: catiacylene.bio@gmail.com

⁴ Pedagoga. Mestranda do PPGL – Programa de Pós Graduação em Letras no MELL - Mestrado em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT – e Profª. Pesquisadora do Curso de Biologia a Distância da UFT Campus Araguaína e orientadora do artigo. e-mail: sissi@uft.edu.br

⁵ Professora Adjunta da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, e coordenadora do curso de Biologia (EaD) UFT/UAB.e-mail: jeane@uft.edu.br .

⁶ Professor Adjunto da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. e-mail: fabio@uft.edu.br

⁷ Mestranda do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins – Araguaína. Professora e Coordenadora Pedagógica de Pós-Graduação do CESTEP-TO. e-mail: denyse@hotmail.com.br.
RECNEI – Referencial curricular nacional para a educação infantil

Introdução

A educação no Brasil no que tange à escolarização das crianças em sua primeira infância acompanha a tendência internacional de expansão, apontando para uma crescente conscientização da importância das experiências nessa fase do desenvolvimento infantil, o que favorece demandas por uma educação institucional para crianças na faixa etária de zero a seis anos, não perdendo de vista a necessidade de se avançar na direção de um sistema de ensino que favoreça essa modalidade educacional.

Fatores como a conjunção diferentes movimentos da sociedade civil e de órgãos governamentais visando ao atendimento escolar às crianças nos seis primeiros anos de vida são reconhecidos na Constituição Federal do Brasil (CRF/1988), quando, do ponto de vista legal, a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas passa a ser entendida como dever do Estado e direito da criança, conforme artigo 208, inciso IV. Acompanhando esse movimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 estabelece o vínculo entre o atendimento às crianças em sua primeira infância e a educação escolar de forma incisiva, apresentando, ao longo do texto, referências específicas à Educação Infantil.

Considerada a primeira e mais importante etapa da educação básica, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, e o Ensino Fundamental, na sua nova configuração⁸, assume a responsabilidade pela sua iniciação, o que leva toda sociedade – civil, governamental, acadêmica - a assumir uma postura de constante avaliação de seu desempenho, promovendo mudanças e alterações no decurso de sua implementação pelos sistemas educacionais, o que deve ser acompanhado de um planejamento cuidadoso desde que envolve questões macro pedagógicas (didática, currículo, avaliação, capacitação profissional, etc.), pois, a ausência de qualquer um desses requisitos pode ser um agravante a mais na situação a ser mudada, o que comprometeria o processo educativo num sentido amplo.

Ao garantir que todas as crianças de zero a seis anos frequentem a escola exercendo o direito de aprender a ler e escrever, o sistema educacional brasileiro avança no sentido de oferecer um futuro melhor para as novas gerações, desprovido de negligências e descaso, fatores que se institucionalizaram ao longo de décadas mediante sistemática omissão de seus representantes legais. Esforços nesse sentido precisam ser priorizados, o que nos remete a uma postura do constante auto-avaliação, o que por si só justifica essa nossa proposta de trabalho.

Nessa perspectiva, desenvolvemos esse artigo, que tem como objetivo fazer um estudo sobre o professor de ciências na/da educação Infantil, ou seja, que trabalham com a alfabetização de crianças de zero aos seis anos de idade. O foco da pesquisa foi estudar e fazer uma discussão analítica sobre o que dizem dois documentos importantes, o RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil v. 3 (1998), e a LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no que tange à formação deste profissional docente e suas práticas pedagógicas.

⁸ No dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. Fonte: <http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/ensino-fundamental-de-nove-anos.htm>. Acesso dia 10 de junho de 2011.

1 - O que dizem a LDB/9394/96 e o RCNEI V.3 (1998) sobre o professor de ciências na/da educação infantil

Segundo Sarat (2001, p. 137), a formação de profissionais para atender a crianças na Educação Infantil é um tema que abre possibilidades de discussão, podendo ser vista por múltiplos olhares, envolvendo competências e habilidades. Para essa autora, num panorama histórico, que vem sendo desenhado por teóricos de diferentes áreas de conhecimento, temos diversos temas que tratam da história do atendimento quais sejam: as discussões atuais sob a égide da legislação; a presença de uma dicotomia nas práticas profissionais envolvendo cuidado e educação; a feminização da formação profissional; a relação de profissionais, crianças e famílias. Enfim, inúmeros são os enfoques pelos quais a questão é tratada, não somente no que diz respeito à atuação dos profissionais, mas também nos diferentes espaços da Educação Infantil.

Nesse sentido a LDB 9394/96, em seu Art. 29, diz que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. No Art. 30, afirma que a Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. O Art. 31 afirma que na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

No tocante à formação dos profissionais da educação, o Art. 61 diz que esta deve se efetivar de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, e que terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Os Artigos 62 e 63 prescrevem que a formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Dessa forma, Sarat (2001, p. 144), informa que “a legislação indica como deverá ser conduzida a formação, propondo um viés escolarizante e incluindo apenas os profissionais que estejam habilitados em cursos de magistério ou cursos superiores”. No entanto, a autora entende que, quando se estuda o cotidiano das instituições, percebe-se que um grande número delas, especialmente as que atendem a crianças de zero a três anos, tem, nos seus quadros, profissionais sem formação específica ou ainda sem nenhuma formação.

Ainda de acordo com a autora a legalidade em ação, sabedora da realidade em que se configura o quadro profissional, traduz, em artigos, incisos, propostas, diretrizes, sua ação e teoricamente pretende resolver a questão, dizendo o seguinte:

A implementação das diretrizes relativas à política de recursos humanos engajados na Educação Infantil exigirá acordos e compromissos de coresponsabilidade dos diversos órgãos que atuam na área. [...] Faz-se necessário intensificar ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil. [...] É fundamental o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua atuação na formação de formadores e na pesquisa e desenvolvimento na área [...] Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não

habilitados que atuam nas creches e pré-escolas. Ações nesse sentido serão apoiadas e incentivadas pelo Ministério (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 25) *apud* (SARAT, 2001, p. 144).

Esta disposição legal, que vem sendo discutida desde 1993, se contradiz na LDB 9394/96, que define a formação feita em curso médio e superior e impõe um prazo para que ela aconteça. Assim, a escolaridade como ao prazo para sua conclusão, não se efetivaram na prática. Além disso, tem-se outras questões cruciais a serem enfrentadas, como por exemplo, o financiamento para a Educação Infantil; o embate entre assistência e educação; a integração das creches aos sistemas de ensino; a valorização profissional a partir de uma política de cargos e salários; plano de carreira. (SARAT, 2001).

Ainda pensando junto com a autora, acreditamos que a própria legislação, nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), indica um perfil profissional associado à polivalência, aquele que dá conta de todas as ações pertinentes ao atendimento. O profissional deverá ser alguém que dê conta da articulação dos conteúdos para desenvolvimento de projetos e que também saiba associar as ações de cuidado (satisfação das necessidades básicas) com a criança. Entre essas competências e habilidades profissionais estariam:

A observação (das crianças e de si mesmo) e a possibilidade de descentralização do próprio ponto de vista, esforçando-se em compreender a perspectiva da criança, o que envolve a possibilidade de questionar o pensamento da criança, procurando realmente entendê-lo, problematizá-lo, instigá-lo. Ambas são habilidades bastante difíceis de desenvolver, apesar da aparente simplicidade, mas imprescindíveis para que o educador, valendo-se dos conhecimentos já mencionados (e aprimorando-os), faça uma correta análise das diversas situações que compõe o estar junto com a criança e possa nelas interferir de uma maneira adequada, enriquecedora (CRUZ, 1996, p. 84) *apud* (SARAT, 2001, p. 147).

Nesse contexto, a autora destaca que os cursos de formação de professores deveriam dar ênfase ao entendimento da criança como um todo e formar uma pessoa capaz de superar a dicotomia educação e cuidado. No entanto, ela percebe que, ao longo dos anos, os cursos têm privilegiado o atendimento de crianças na faixa de quatro a seis anos, que, na Educação Infantil, integram a chamada pré-escola.

Portanto, na opinião de Sarat (2001), tal formação com um viés escolarizante e voltada para a discussão das ações de caráter pedagógico com intencionalidade educativa promove estágios e experiências somente no espaço da pré-escola, deixando à margem as instituições de atendimento da faixa de zero a três anos, chamadas creches pela nomenclatura atual e institucional, mas que, na prática, também atendem crianças até os seis anos de idade.

2.1 – O RCNEI e as orientações gerais para o professor da educação infantil

Um dos objetivos do RCNEI v. 3. (1998, p. 196), é ampliar o conhecimento das crianças em idade pré-escolar em relação a fatos e acontecimentos da realidade social e sobre elementos e fenômenos naturais requer do professor trabalhar com suas próprias idéias, conhecimentos e representações sociais acerca dos assuntos em pauta. É preciso, também, que os professores reflitam e discutam sobre seus preconceitos, evitando transmiti-los nas relações com as crianças. Todo trabalho pedagógico implica transmitir, conscientemente ou não, valores e atitudes relacionados ao ato de conhecer.

Por exemplo, o respeito pelo pensamento do outro e por opiniões divergentes, a valorização da troca de idéias, a posição reflexiva diante de informações são algumas entre outras atitudes que o professor

deve possuir. É preciso também avançar para além das primeiras idéias e concepções acerca dos assuntos que se pretende trabalhar com as crianças. A atuação pedagógica neste eixo necessita apoiar-se em conhecimentos específicos derivados dos vários campos de conhecimento que integram as Ciências Humanas e Naturais. Buscar respostas, informações e se familiarizar com conceitos e procedimentos dessas áreas se faz necessário. (RCNEI V. 3, 1998, p. 196).

Para que a criança avance na construção de novos conhecimentos é importante que o professor desenvolva algumas estratégias de ensino, e o RCNEI v. 3 (1998) aconselha que a partir de perguntas interessantes, em lugar de apresentar explicações, de passar conteúdos utilizando didáticas expositivas sobre fatos sociais, elementos ou fenômenos da natureza, é necessário propor questões instigantes para as crianças. “Boas perguntas, questionamentos interessantes, dúvidas que mobilizem o processo de indagação acerca dos elementos, objetos e fatos são imprescindíveis para o trabalho com este eixo. As boas perguntas além de promoverem o interesse da criança, possibilitam que se conheça o que pensam e sabem sobre o assunto”. (RCNEI V. 3, 1998, p. 196).

Nesse sentido, a proposta do RCNEI indica que é importante que as perguntas ou problematizações formuladas pelo professor permitam às crianças relacionar o que já sabem ou dominam com o novo conhecimento. Esse tipo de questionamento pode estar baseado em aspectos práticos do dia-a-dia da criança, relacionados ao modo de vida de seu grupo social (seus hábitos alimentares, sua forma de se vestir, o trabalho e as profissões que seus familiares realizam, por exemplo); ou ainda ser formulado a partir de fotografias, notícias de jornais, histórias, lendas, filmes, documentários, uma exposição que esteja ocorrendo na cidade, a comemoração de um acontecimento histórico, um evento esportivo etc.

2.1.1 – Diversidade de recursos materiais: o professor de Educação Infantil e sua prática pedagógica

Uma das orientações do RCNEI v. 3 (1998), no que tange aos recursos materiais usados pelo professor, é de que não precisam ser necessariamente materiais didáticos, tampouco circunscritos àquilo que a instituição possui. Há várias organizações governamentais e não-governamentais que dispõem de um acervo de livros, filmes etc. e que podem ser requisitados para empréstimo. É importante que o professor considere as pessoas da comunidade, principalmente as mais idosas, como importantes fontes de informação e convide-as para compartilhar com as crianças os conhecimentos que possuem a respeito do modo de ser, viver e trabalhar da comunidade local, das características de paisagens distantes, daquilo que se transformou no lugar onde as crianças vivem.

É interessante, ainda de acordo com esse documento oficial, que os materiais informativos e explicativos, trabalhados como fontes de informação — sejam eles textos, imagens, filmes, objetos, depoimentos de pessoas etc. —, apresentem informações divergentes ou complementares na maneira como explicam o assunto abordado. Isso será especialmente importante para as crianças, que a partir de informações diversas poderão ter mais elementos sobre os quais possa refletir.

Segundo o RCNEI:

[...] As fontes de informação devem ser apresentadas, debatidas ou pesquisadas quanto ao lugar em que foram obtidas, sua autoria e a época em que foram feitas. É importante que as crianças tenham a oportunidade de saber que existem estudiosos, jornalistas, artistas, fotógrafos, entre outros profissionais, que produzem as versões, as explicações, as representações e diferentes

registros. Ou seja, que as fontes de informação também são produtos da pesquisa e do trabalho de muitas pessoas. (RCNEI V. 3, 1998, p. 199).

É possível montar junto com as crianças um acervo dos materiais obtidos — cartazes, livros, objetos etc. — sobre os diversos assuntos, para que possam recorrer a eles se precisarem e/ou se interessarem.

2.1.5 – Jogos e brincadeiras: o lúdico como aprendizagem

Uma das recomendações que o RCNEI v. 3 (1998) estende aos professores da Educação Infantil no que tange às atividades envolvendo ciências, diz respeito aos momentos de jogo e de brincadeira, sendo que estes devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. Nesse sentido, o professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e/ou em livros e revistas. Para a criança, é interessante conhecer as regras das brincadeiras de outros tempos observar o que mudou em relação às regras atuais, saber do que eram feitos os brinquedos etc.

2.1.6 – Projetos: uma prática interdisciplinar

A elaboração de projetos é, por excelência, a forma de organização didática mais adequada para se trabalhar com o ensino de ciências, devido à natureza e à diversidade dos conteúdos que ele oferece e também ao seu caráter interdisciplinar. A articulação entre as diversas áreas que compõem este eixo é um dos fatores importantes para a aprendizagem dos conteúdos propostos. A partir de um projeto sobre animais, por exemplo, o professor pode ampliar o trabalho, trazendo informações advindas do campo da História ou da Geografia. (RCNEI V. 3, 1998, p. 201).

Ainda de acordo com este documento, muitas culturas atribuem a certos animais valores simbólicos (míticos e religiosos) e existem muitas histórias a respeito. A partir de uma pergunta, como, por exemplo, “Qual o maior animal existente na terra?”, as crianças, além de exporem suas idéias, poderão pesquisar o que pensam as outras crianças, os adultos da instituição, os familiares etc. As lendas, as fábulas e os contos sobre grandes animais, presentes nos repertórios e memórias populares, podem se tornar excelentes recursos para confronto de idéias.

Os conhecimentos científicos sobre animais pré-históricos e sobre os animais de grande porte existentes hoje, sua relação com a vida humana, onde e como vivem, a necessidade de sua preservação etc., são informações valiosas para que as crianças possam pensar sobre o assunto. Ao final, as crianças poderão desenhar coletivamente, por etapas, um animal entre aqueles que passaram a conhecer. Este produto final é interessante, pois envolve pesquisar medidas, formas de trabalhar para fazer desenhos grandes, envolve a cooperação de adultos da instituição para ver onde expor etc. (RCNEI V. 3, 1998, p. 211).

Pode-se também desenvolver um projeto sobre o modo de ser, viver e trabalhar das pessoas de épocas passadas. Para isso, pode-se propor entrevistas com os pais e avós, pesquisas sobre as brincadeiras que as crianças faziam, sobre a alimentação etc. Também se pode desenvolver um projeto semelhante sobre a vida das crianças de uma determinada região do Brasil ou de uma cultura específica, como a indígena, por exemplo.

2.1.7- Organização do Espaço

Segundo o RCNEI, v. 3, (1998, p. 202), o espaço da sala deve ser organizado de modo a privilegiar a independência da criança no acesso e manipulação dos materiais disponíveis ao trabalho, e deve traduzir, na forma como é organizado, a memória do trabalho desenvolvido pelas crianças. Tudo aquilo que foi produzido, trazido ou coletado pelo grupo deve estar exposto e ao alcance de todos, constituindo-se referência para outras produções e encaminhamentos. Sendo assim, o grupo deverá participar tanto da montagem e organização do espaço quanto da sua manutenção. As produções expostas, sempre referentes ao momento vivido e/ou temas pesquisados, podem ser recolhidas ao término do projeto e levadas pelas crianças para casa, que poderão compartilhá-las, recuperando a história das etapas vividas junto a seus familiares.

Considerações finais

Finalizamos, assim, este artigo que teve o objetivo de fazer um estudo sobre o professor da Educação Infantil no que diz respeito ao ensino de ciências. O foco do estudo foram a LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional e o RCNEI v. 3 (1998) – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O trabalho foi realizado utilizando os procedimentos da pesquisa qualitativa e da bibliográfica. Além dessas foi feita uma pesquisa documental, uma vez que o centro da Investigação foi um conjunto de documentos oficiais que tratam da formação do professor da Educação Infantil que trabalha a disciplina de ciências.

O resultado aponta para uma realidade onde o profissional que se dedica a alfabetização tem ao seu dispor um bom material de apoio pedagógico que irá subsidiar sua prática na sala de aula. Sendo assim acreditamos que aquele professor que realmente buscar se formar adequadamente encontra no RCNEI v. 3 (1998) um bom aliado em relação a conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças de zero a seis anos, não apenas na disciplina de ciências, mas em todas as demais áreas do conhecimento.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). **Metodologia do Ensino Para Elaboração de Resumos, Artigos Científicos e Monografias**. Minicurso oferecido durante II Semana Acadêmica de Pedagogia e I Encontro com Base Local de Metodologias de Ensino. Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis: 2008.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168p.

_____. (1996). **LDB 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MC/SEF.

_____. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MC/SEF.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº.03/2003, que esclarece a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 11 de março 2003.

_____. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**: altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível on line. <http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/ensino-fundamental-de-nove-anos.htm>. Acesso dia 10 de junho de 2011.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação De Professores Para A Educação Infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Dissertação de Mestrado. Disponível on-line: www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf. Acesso 9-mai-2011.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. **Ciências e Letras**, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan./jun., 2002.

NUNES, Clarice. **Ensino Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro, DP& A, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.16, jan./fev./mar./abr. 2001.

SARAT, Magda. Formação Profissional E Educação Infantil: Uma História De Contrastes. **Revista GUAIRACÁ**, 17: 135-158, 2001.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

DESCRIÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE ERROS NA INTERLENGUA⁹

Chris Royes Schardosim¹⁰

Doutoranda em Linguística Aplicada – UFSC

Enviado – 29/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

Resumo: A intenção deste trabalho é apresentar uma proposta de pesquisa em análise de erros na interlengua de alunos brasileiros aprendizes de espanhol. A pesquisa está sendo realizada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e é referente ao artigo neutro 'lo'. Serão apresentados os objetivos, as hipóteses, a metodologia e o referencial teórico da proposta.

Palavras-chave: Interlengua. Linguística Aplicada. Linguística Contrastiva.

Resumen: El intento de este trabajo es presentar una propuesta de investigación en análisis de errores en la interlengua de alumnos brasileños aprendices de español. La investigación sigue su curso en el Doctorado del *Programa de Pós-Graduação em Linguística* de la *Universidade Federal de Santa Catarina* y se refiere al artículo neutro 'lo'. Se presentarán los objetivos, las hipótesis, la metodología y el referencial teórico de la propuesta.

Palabras-clave: Interlengua; Lingüística Aplicada; Lingüística Contrastiva.

Introdução

Será apresentada aqui uma pesquisa situada na Linguística, no campo da Linguística Aplicada e a partir, principalmente das teorias da Linguística Contrastiva. Por tradição, a Linguística Contrastiva (doravante LC) faz comparações entre estruturas de idiomas e trabalha com os erros. Atualmente, a noção de erro não é vista como algo negativo e sim como índice de aprendizagem (SANTOS GARGALLO, 2004). Quando se trata de erros em LE na pesquisa, analisam-se as ocorrências e o contexto, ou seja, o estágio de aprendizagem do aluno. A atuação é no nível do léxico, comparando estruturas e considerando questões fonomorfológicas bem como semântico-pragmáticas. Nas páginas seguintes o leitor tomará conhecimento desse objeto de pesquisa.

A relação da autora com a língua espanhola

A formação de Chris como professora começou há alguns anos, quando fez Magistério, entre 1997 e 2000, na Escola Normal, em Porto Alegre. Continuou ao ingressar, em 2001, na Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 2006 transferiu-se para o curso de Licenciatura em Letras – Espanhol na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde concluiu a Graduação em 2008. É Mestre em Linguística e Doutoranda em Linguística pela mesma Instituição.

De forma empírica, foi observado por Chris que alguns colegas que se tornavam professores de língua espanhola como LE não tinham desenvolvido a proficiência esperada para um professor no idioma estudado. Lecionou por alguns anos o espanhol como LE na educação básica e percebeu que os alunos apresentavam algumas das mesmas dificuldades que

⁹ Aqui será utilizado o termo *interlengua*, em espanhol, pela distinção teórica presente em Durão (2007, p. 23).

¹⁰ Professora de espanhol como língua estrangeira e português como língua materna. Graduada em Letras Espanhol, Mestre em Linguística e Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

aqueles colegas licenciados. Trabalhou também por dois anos com a Educação a Distância, como Tutora, no curso de Licenciatura em Letras Espanhol a Distância, oferecido pela UFSC, e a percepção foi a mesma: alunos de final de curso de graduação com as mesmas dificuldades observadas ao princípio.

Lendo os construtos teóricos da LC, esta área do saber chama a atenção para alguns fenômenos que acontecem em qualquer aprendizagem de LE: os aprendizes de outro idioma formulam hipóteses sobre a língua objeto e vão constituindo gramáticas pessoais e transitórias que requerem confirmação (CORDEIR apud DURÃO, 2007 p.27). Nesses estudos foi encontrado o termo *Interlengua*, o qual mostrou que tanto os alunos da educação básica – aprendizes de espanhol como LE –, quanto os alunos da Licenciatura em Letras Espanhol – aprendizes deste idioma para ensiná-la –, e também os colegas de graduação estavam em estágios intermediários de aquisição/aprendizagem da língua espanhola. Essas etapas pelas quais os aprendizes passam são chamadas de *Interlengua*, as quais permitem que se analisem as características que se deixam ver em cada uma delas.

O objeto de pesquisa

Esta pesquisa de doutorado, orientada pela Prof.^a Dr.^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, contextualizada no programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, na área de concentração Linguística Aplicada e na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, nasceu com propósitos linguísticos e pedagógicos. Foi observado, a partir da experiência como professora e, principalmente, como tutora de Educação a Distância de Licenciatura em Letras Espanhol da UFSC entre 2009 e 2011, que uma das maiores dificuldades dos alunos que estão aprendendo outro idioma e se formando professores é agir sobre a língua, tendo uma postura epilinguística e metalinguística (GERALDI, 1997), tomando consciência de seus conhecimentos nos dois idiomas (LM e LE). Ao longo do processo de aprendizagem de outra língua ocorrem interlínguas. Um dos fenômenos mais característicos desse construto linguístico é a interferência por transferência da LM na LE.

Na pesquisa aqui apresentada, o objeto de análise se constituiu a partir das observações da professora pesquisadora de seu próprio processo de ensino e aprendizagem da LE, de seus colegas em formação e de seus alunos. Foram alguns anos refletindo sobre os tipos de dificuldades e erros que se deixavam ver nas produções orais e escritas desses aprendizes.

A partir disso, foi eleito o artigo neutro ‘lo’, uma das dificuldades que o aluno enfrenta no período de aprendizagem do espanhol. É tipicamente comum que aprendizes de LE utilizem uma estratégia para lidar com a comunicação na língua alvo. Uma das razões da transferência de um termo da língua materna para a língua estrangeira é a aproximação fonético-morfológica que ambos termos em línguas diferentes tem.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as características que transparecem na interlíngua escrita produzida por aprendizes de Espanhol falantes nativos do Português em um curso de Licenciatura em Letras Espanhol modalidade presencial. Um objetivo secundário é dar suporte aos aprendizes e aos professores no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como LE, no que tange o texto escrito. Espera-se que a partir das análises se ofereçam subsídios ao aluno de avaliar a interlíngua produzida para ter conhecimento epilinguístico e metalinguístico (GERALDI, 1997) buscando melhorar a proficiência na língua meta. Outro objetivo é disponibilizar ao professor de espanhol como LE os conceitos de *Interlíngua* para que possa intervir na produção do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Entre as dificuldades antes referidas, chamou a atenção da pesquisadora o uso do artigo neutro do espanhol (*lo*). Os objetivos foram motivados pelos seguintes questionamentos: como os aprendizes de espanhol como LE utilizam o artigo neutro do espanhol no texto escrito? Esses aprendizes, futuros professores de ELE, têm consciência de seu estágio de aprendizagem do idioma?

Tanto os colegas de graduação antes citados, quanto os alunos da educação a distância e os alunos da educação básica, ao produzirem textos escritos em espanhol, deixam ver suas dificuldades no uso do artigo neutro *lo*. A dificuldade do uso do artigo neutro *lo* consiste em usá-lo equivocadamente como artigo definido masculino singular. Portanto, uma das dificuldades que se quer observar nesta pesquisa é a troca do artigo definido masculino *el* pelo artigo neutro *lo*.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa baseiam-se no organizado por Santos Gargallo (2004). Como afirma a autora, o método de análise de erros para o estudo da interlengua do falante não nativo da língua espanhola começou na década de 1990. O laboratório será a sala de aula. O instrumento principal (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 401) para a expressão escrita será redação de tema assinalado e como instrumentos complementares para a compilação dos dados haverá um questionário e observação participativa da investigadora. O perfil do sujeito será tabulado por idade, origem, língua materna, língua estrangeira e semestre.

Para a identificação, descrição e classificação dos erros, Santos Gargallo (2004, p. 404-5) baseia-se em Vásquez e Corder. Dentre os critérios e tipos de erros apresentados serão utilizados dois: critério descritivo/linguístico para erros de adição, omissão, seleção falsa, colocação falsa e/ou justaposição, e critério pedagógico para erros induzidos/criativos, transitórios/permanentes, fossilizáveis, individuais/coletivos, de produção escrita. Santos Gargallo (2004, p. 406) apresenta ainda uma tipologia de causas dos erros, da qual serão utilizados os tipos interferência, tradução, hipergeneralização e aplicação incompleta das regras da língua meta.

Para esta pesquisa, serão realizadas três coletas de dados que comporão a amostra. Uma pesquisa piloto já foi realizada com os alunos da disciplina Língua Espanhola VII, cursada no primeiro semestre de 2011 no curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFSC. Foi feito um questionário com os alunos e um levantamento sistemático de três textos escritos produzidos por eles ao longo de dois meses.

Foi elencado esse item – uso do artigo neutro – para análise por dois motivos: são conteúdos estudados pelos alunos em semestres anteriores e foram dificuldades apresentadas pelos estudantes no 6º semestre de língua. Foi feito um mapeamento, a partir do livro texto das disciplinas, dos conteúdos estudados em cada um dos seis semestres de língua realizados até o presente momento na educação a distância.

Desse levantamento, depreendeu-se que o artigo neutro foi estudado somente em duas disciplinas, mais precisamente nos semestres 1 e 4 do curso. Nos semestres 2 e 3 o *lo* aparece somente como pronome complemento direto, sem que haja o estabelecimento de qualquer relação com a coincidência da forma. Esses dados levam a crer que não houve trabalho suficiente com esse aspecto gramatical, facilitando a ocorrência de interferências da língua materna, tornando-o passível de fossilização.

A base teórica da pesquisa

Esta pesquisa desenvolve-se a partir da teoria da LC aplicada ao âmbito do ensino presencial, no contexto da Linguística Aplicada, como dito anteriormente. Aqui serão relatados brevemente os movimentos teóricos da LC e as principais escolhas teóricas da pesquisa.

Breve histórico da Linguística Contrastiva

Existem três modelos de análise na LC que se complementam num *continuum* (GUILLEMAS apud DURÃO, 2004b, p. 10). São eles: Modelo de Análise Contrastiva (AC), Modelo de Análise de Erros (AE) e Modelo de Interlíngua (IL). A LC apropria-se do contato entre os idiomas com o objetivo de chegar à língua alvo utilizando a língua de partida nos momentos adequados. Esse campo teórico é frutífero e atualizado constantemente, conforme os avanços das ciências. Vejamos brevemente os três grandes momentos que marcaram a LC.

A primeira vertente foi o Modelo de AC, fundado sobre três componentes: linguístico – influenciado pelo estruturalismo norte-americano; psicológico e pedagógico – que se preocupa pela aquisição (DURÃO, 2007, p. 11). Esse modelo tenta prever os possíveis erros dos alunos, com o objetivo de tentar impedir que cheguem a acontecer, mediante ensino do tópico. Trabalha fazendo um estudo detalhado e comparativo da gramática das línguas envolvidas (LM e LE). Ao longo dos anos de 1970 esse modelo sofreu críticas: surgiram as ideias de Chomsky; a interferência não é mais considerada como sempre negativa, às vezes a semelhança também pode ser negativa; não é só a interferência que leva a errar (DURÃO, 2007, p. 13-4).

Após essas mudanças no cenário da ciência da linguagem, estabeleceu-se o modelo de AE, que identifica e cataloga os erros. Surge cronologicamente antes da AC, mas para a didática da LM. A partir de Corder (1967 apud DURÃO, 2004b) passa a servir de respaldo ao ensino da LE, visando superar algumas limitações da AC. Parte da Teoria de Aquisição Linguística de Chomsky, dos conceitos de competência e performance, aos quais Corder (1967) relaciona erros sistemáticos e erros não sistemáticos. Soma-se o conceito de competência comunicativa de Hymes (1972, apud DURÃO, 2004b) à teoria sócio-cognitiva e interacionista de Vygotsky (2009 apud DURÃO, 2004b). Há, inclusive, em Durão (2007, p. 16-20), uma listagem detalhada dos cinco critérios da AE para classificar os erros: linguístico; gramatical; etiológico; pedagógico; comunicativo. Por receber críticas em relação às especificidades do modelo, houve um novo movimento. É nesse movimento que se chega à análise de Interlíngua.

A IL é nomeada por Selinker (1972 apud DURÃO, 2004b) que postula uma ‘estrutura psicológica latente’ que entra em funcionamento quando os aprendizes iniciam o estudo de uma LE. Essa estrutura contém cinco processos psicológicos centrais (transferência de elementos da LM para a LE, transferência de instrução, uso de estratégias de aprendizagem e comunicação, generalização de regras) e quatro processos secundários (pronúncia ortográfica, pronúncia cognata, aprendizagem de holofrases e hipercorreção).

Durão (2007) vai defender o uso do termo Análise de Interlíngua (AI) por considerar a interlíngua como um modelo teórico, mas continua usando o termo *interlíngua* para referir-se ao construto dos alunos. Baralo Ottonello (2004) usa o termo *interlíngua* indiferentemente para os dois usos. Aqui será feita a diferenciação entre o modelo teórico e o construto, assumindo com Durão (2007, p. 28) que “la interlíngua, en su acepción de producto lingüístico de aprendices de lenguas no nativas, abarca el *continuum* que se constituye desde que empieza el

contacto del aprendiz con la lengua meta, hasta que avanza a una etapa en la que, al menos en teoría, LM y LO coexisten.”. Esse *continuum* é ilustrado por uma metáfora: a de uma passarela (a ponte para pedestres), mas não necessariamente retilínea e uniforme. Por ser uma passagem, não depende somente do caminho, e sim dos outros fatores envolvidos, como o tempo, as línguas envolvidas, as pessoas, o contexto.

A Análise de Erros na Interlengua

A análise de interlengua não foca só nos erros, foca no estágio. É necessário, neste momento, discutir a noção de erro. Como visto acima, a visão sobre erro muda, passando de indesejado, transgressão, desvio; para tolerável, positivo, indício do desencadeamento do processo de aprendizagem por influência dos postulados mentalistas de Chomsky, estendidos da LM para a LE (DURÃO, 2007, p. 15). Portanto, nesta pesquisa, erro é o desvio de uso da língua em relação à norma gramatical estabelecida. É importante frisar que, por tratar-se de uma pesquisa de AE na IL, o desvio será visto como índice do processo de aprendizagem e se buscará as razões e as estratégias que levam ao erro e à resolução dele. Santos Gargallo (2004, p. 392-3) apresenta essa noção de erro como desvio em relação à norma da língua objeto (LO), envolvendo aspectos linguísticos, contexto e cultura.

Pesquisa sobre o artigo neutro

O centro da análise, com base nos objetivos e hipóteses estabelecidos, será o uso do artigo neutro. Em espanhol, há o artigo masculino *el*, o artigo feminino *la*, as respectivas formas no plural *los* e *las*, que definem e concordam com os substantivos, e o artigo neutro *lo*, que substantiva adjetivos e advérbios. Os estudantes brasileiros de espanhol como LE costumam usar *lo* como artigo masculino pela redução da forma plural e da influência da forma em português (DURÃO, 2004a).

A dificuldade do artigo neutro *lo* consiste em usá-lo equivocadamente como artigo definido masculino singular. Por exemplo, na frase do português *O carro é do meu pai* fica em espanhol *El coche es de mi padre*. O que acontece muito nos textos dos alunos é escrever *Lo coche*, fazendo a oposição do artigo definido feminino com o artigo neutro. Além disso, *lo* tem mais de um uso: pode ser pronome complemento direto para substituir o objeto direto (Compré el libro. Lo compré.). Mas a dificuldade que se quer observar nesta pesquisa é a troca do artigo definido masculino *el* pelo artigo neutro *lo*.

Analisando a descrição gramatical para este objeto, percebe-se que, além do já constatado acima, há causas históricas para essa troca. Becker (1999, p. 28) afirma que "el artículo neutro *lo* – legítimo orgullo de la lengua castellana – no tiene forma propia en las demás lenguas neolatinas. Se ha producido en ellas la confusión gráfica entre el neutro y el masculino.". Alvar (2000, p. 292-4) descreve peculiaridades formais, funcionais e valores significativos para o artigo neutro.

Durão (2005) analisa as dificuldades que ocorrem sistematicamente na interlengua de estudantes brasileiros da graduação em Letras, aprendizes de espanhol, em relação ao uso dos artigos definidos. Especialmente em relação ao uso do artigo neutro, a autora afirma que “en la IL de brasileños aprendices de español son abundantes enunciados en los que el uso del artículo neutro es erróneo” (DURÃO, 2005, p. 142). O exemplo citado é: **Lo libro** era realmente muy bueno.

Esse uso está incorreto porque em espanhol não se admite o artigo neutro antes de substantivo por não haver substantivo neutro nesse idioma. Durão (1994a, p. 122-3) afirma, ao analisar o uso equivocado do artigo neutro por falantes do português aprendizes do espanhol, que considerando o aspecto formal não há artigo neutro em português para substantivação, mas considerando o aspecto semântico há sim a substantivação através do artigo masculino singular determinado. A dificuldade consiste em que o aprendiz brasileiro precisa distinguir entre a forma masculina e a forma neutro no uso, já que são coincidentes morfológicamente.

Sobre o uso equivocado de *lo*, Durão (2007, p. 16-9) explica que do ponto de vista linguístico, há um erro por falsa seleção; do ponto de vista gramatical, um erro ortográfico e morfológico; do ponto de vista etiológico, além de ser intralinguístico, pode ser também transitório ou permanente (fossilizado ou fossilizável) e do ponto de vista pedagógico, pode ser de compreensão, produção, coletivo, oral e escrito.

Loose (2006), em sua dissertação de mestrado sobre o papel da instrução explícita na aprendizagem de espanhol por brasileiros, aplicou testes a 23 alunos estudantes da segunda fase da graduação em Letras Português – Espanhol antes e após instrução. Os testes consistiam em um texto com tarefas de compreensão e de completar lacunas. Os dados apontaram que na sentença *El niño se fue a su casa* somente 23% utiliza o artigo definido masculino corretamente e que após a instrução o nível de acerto aumenta para 54% (p. 69). Já nas frases onde o artigo a ser completado era o neutro, a diferença de acerto entre antes da instrução e depois é muito maior. Em uma frase onde o *lo* deveria ser colocado antes de um adjetivo, 40% completaram corretamente antes da instrução e 70% depois (p. 68). Esses dados apontam que os alunos compreendem a utilização do artigo neutro em espanhol, mas que a dificuldade está na interferência da língua materna em utilizar o artigo definido masculino *el*.

Considerações finais

Como o leitor pôde acompanhar através da leitura deste trabalho, foi apresentada uma proposta de investigação no campo da Linguística Contrastiva. É interessante desafiar outros pesquisadores a confirmar ou refutar essas hipóteses ou ainda outras em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com a intenção de buscar melhorias nas estratégias de ensino e aprendizagem do professor e do aluno, com o objetivo de auxiliar o avanço nos estudos da LE.

Há também a questão, em língua espanhola, de quebrar um senso comum de que a proximidade entre as línguas significaria facilidade de aprendizagem. É necessário estudo, esforço, análise e reflexão para não fossilizar erros advindos de transferência.

Referências

- ALVAR, Manuel (Dir.). **Introducción a la lingüística española**. 1. ed. Madrid: Ariel, 2000.
- BARALO OTTONELLO, Marta. La interlengua del hablante no nativo. *In*: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004.
- BECKER, Idel. **Manual de español**: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia vocabularios; antología poética. 80. ed. São Paulo: Nobel, 1999.
- DURÃO, Adja B. de A. B. (org) **Lingüística Contrastiva**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004b.
- _____. **La Interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007.

_____. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** 2. ed. mod. Londrina: Eduel, 2004a.

_____. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João (org) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-144

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOOSE, Roberta Egert. **O papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol por falantes do português.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2006. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2006/O_papel_da_instrucao-Roberta_Loose.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2010.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs) **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004. p. 261-286

SANTOS GARGALLO, Isabel. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs) **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004. p. 391-410

Enviado – 29/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO TRABALHO DO ACADÊMICO-PROFESSOR¹¹

Cláudia Fernanda Freitas Maia¹²

Maria Ieda Almeida Muniz¹³

Arlete Ribeiro Nepomuceno¹⁴

Resumo

Neste artigo, analisaremos a linguagem em situação de trabalho do acadêmico-professor, a fim de investigar as representações sociais no real da atividade do protagonista do trabalho, a partir de uma análise enunciativo-discursiva. Tendo como âncora a Psicologia Social, partindo de Jodelet (2001, 2005) e Moscovici (1978, 2003), a Linguística Aplicada, embasando em Bronckart (2004), Machado (2004), Souza-e-Silva (2002, 2004) e Muniz (2008), e a Psicologia do Trabalho com Clot e Faïta (2001). Logo, acreditamos contribuir para entender as representações sociais do acadêmico-professor dos cursos de Letras em sala de aula, objetivando verificar como tais protagonistas do trabalho estão sendo formados.

Palavras-chave: Acadêmico-Professor; autoconfrontação simples e representações sociais.

Abstract

In this article, we analyze the language in work situation of academic-teacher, to investigate the social representation in the real activity of protagonist of work, from an enunciative -discuss analysis. Having social Psychology as an anchor, from Jodelet (2001, 2005) e Moscovici (1978, 2003), the Applied Linguistics basing on Bronckart (2004), Machado (2004), Souza-e-Silva (2002, 2004) e Muniz (2008), and Work Psychology with Clot e Faïta (2001). Therefore, we believe help to understand social representation of academic-teacher of Linguistics course in classroom, aiming verifies how this protagonists of work are being formed.

Key words: academic-teacher; selfconfrontation and social representation

~~tion-~~

Introdução

Este estudo é parte integrante de uma pesquisa realizada por um grupo de acadêmicos e professores da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Minas Gerais, e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), embasando nos estudos da Linguística Aplicada, Psicologia do Trabalho e Psicologia Social. Estudaremos a linguagem em situação de trabalho, objetivando investigar as representações sociais na situação de trabalho de acadêmicos-professores (aqui entendidos como protagonistas do trabalho) dos cursos de Letras Português, Letras Inglês e Letras Espanhol da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) em interação com alunos da rede pública de ensino da cidade de Montes Claros/MG. Essas representações sociais se caracterizam como modos inconscientes de compreender um determinado

¹¹A pesquisa que deu origem a este texto conta com o apoio financeiro da Fapemig, com a aprovação do Projeto SHA-APQ- 02558-10 “O gênero estágio supervisionado e o ethos do aprendiz de professor”, por meio do edital 1/10 – demanda universal.

¹²Unimontes/Minas gerais; graduanda em Letras Português; bolsista da Fapemig; nandamaia8@gmail.com

¹³Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Doutora pela PUCSP; Pesquisadora e colaboradora da Fapemig; mariaiedaalmeidamuniz@gmail.com

¹⁴Unimontes/Minas Gerais; doutoranda na UFMG; bolsista da Fapemig. arletenepo@gmail.com

fenômeno ou uma determinada prática existencial, individual ou coletiva e expressam-se por meio de falas cotidianas, crenças, provérbios, modos de agir, entre outros, que podem estar vinculados ao passado, presente ou futuro, conforme os pressupostos de Jodelet (2001, 2005) e Moscovici (1978, 2003). Como Muniz (2008), utilizaremos o método da autoconfrontação para a coleta de dados que visa a revelar o “difícil de dizer” do protagonista do trabalho no decorrer de sua atividade de trabalho.

A justificativa para este estudo centra-se no fato de que é relevante investigar como está sendo formado o acadêmico-professor, tendo em vista que no ambiente acadêmico circulam prescritos que, em sua maioria, são desarticulados da real prática de tal acadêmico em sala de aula. Desse modo, esta pesquisa poderá contribuir para esta comunidade, na medida em que proporcionará uma discussão que visa a repensar a prática docente, de modo a levar em consideração os prescritos sendo articulados à atividade que de fato é realizada em sala de aula.

Tecendo pressupostos teóricos

Em se tratando das práticas de formação do futuro docente, é de suma relevância entendê-las com base nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, Psicologia do Trabalho e da Psicologia Social, objetivando analisar a relação que se estabelece entre o trabalho educacional e as representações sociais que o circundam, bem como suas relações com o ensino/aprendizagem. Ao tratarmos desta relação linguagem/trabalho, torna-se relevante fazer alguns apontamentos acerca da ciência do trabalho, conhecida como Ergonomia Situada, a qual tem como objeto de estudo a atividade de trabalho.

Conforme os estudos de Souza-e-Silva (2004), a ergonomia (datada de 1947 e oriunda da Grã-Bretanha) nasceu a partir de pesquisas centradas no homem e na máquina, tendo como objetivo primordial trabalhar os aspectos humanos com os mecanismos técnicos ou com as máquinas, a fim de não causar danos ao ser humano provindos da época industrial. Paralelamente, por volta de 1940, surgem outros trabalhos na França que, lidam com o trabalho humano. A Ergonomia aparece, então, sob dois prismas: um voltado para a adaptação da máquina ao homem e o outro, de ordem francesa, cujo foco é adaptar o trabalho ao homem. A partir disso, verificamos que a atividade de trabalho aqui abordada traz à tona a situação de trabalho, bem como os dispositivos reguladores que compõem tal situação.

Levando-se em consideração o trabalho do professor, é importante salientar que tais docentes o tempo todo em sua prática educativa utilizam as prescrições como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Conteúdos Básicos Comuns, os quais norteiam a sua atividade de trabalho, além da organização escolar e do ensino/aprendizagem dos alunos. Toda essa estrutura está vinculada ao coletivo de trabalho do professor. Com isso, percebemos que o trabalho educacional é todo regido por regras de funcionamento que ora organizam a prática do docente, ora podem incitar questionamentos acerca do que de fato acontece no ensino. O modo como os professores interpretam e absorvem tais prescrições e a praticam em sala de aula, com certeza, influencia na interação com os alunos, podendo surtir efeitos positivos e negativos.

Nesse entremeio, observamos que a ergonomia do trabalho pode contribuir de maneira significativa para o trabalho do professor em sala de aula, à medida que não importa somente o fato de o professor dar conta de conduzir as interações sociais em sala de aula, mas também o fato de tal docente organizar o coletivo de trabalho de maneira que a tarefa coletiva seja realizada com eficiência.

A abordagem da Ergonomia da Atividade pressupõe uma relação com as ações em resposta às prescrições. Tal ciência tem como principais estudiosos o psicólogo do trabalho Clot e o linguista Faïta, que, por meio de vários questionamentos, na ergonomia da atividade que visa a entender o trabalho para, posteriormente, modificá-lo, buscam novas perspectivas desta tradição francesa para analisar a atividade. Com isso, tais teóricos procuram compreender como se estrutura o trabalho coletivo e o meio que o circunda. A fim de corroborar a noção de atividade, Clot e Faïta (2001) destacam que, enquanto as prescrições ou atividade realizada diz respeito àquilo que tem de ser cumprido, o real da atividade concerne aos conflitos ou dramas que de fato acontecem no decorrer de uma situação de trabalho.

A fim de compreendermos esses fracassos que ocorrem, utilizar-nos-emos os métodos da autoconfrontação simples e cruzada, instrução ao sócia e aulas gravadas em nossa pesquisa. Segundo Muniz (2008, p. 88), o motivo da escolha do método prende-se ao fato de [...] ter um caráter de transformar o observado em observador da sua própria atividade e ir além dessa observação, dando um destino a esse diálogo comentado. Trata-se de desenvolver o diálogo pela observação e a observação pelo diálogo. É nesse momento de observação de si mesmo que há um estranhamento, o crescimento pessoal daquele trabalhador que é observado e observador em momentos distintos.

Nesse contexto, fizemos um recorte para analisar as autoconfrontações simples dos acadêmicos-professores de Língua Espanhola, visando identificar as representações sociais que emergem através do “difícil de dizer”. Ao estudarmos a teoria das Representações Sociais, doravante RS, postulada pelos construtos teóricos da Psicologia Social, tendo como principais mentores Moscovici (2003) e Jodelet (2001), percebemos que essa teoria é de suma relevância para a pesquisa educacional, tendo em vista que surte um grande impacto na prática educativa, pois promove um olhar social sob um sujeito social e individual. Além disso, as RS podem provocar mudanças no ambiente educacional se conhecermos o caráter simbólico que ali se institucionaliza. *A priori*, entendemos que a Representação Social é criada no senso comum. Pelo viés da Psicologia Social, examinaremos as RS, cujo precursor Moscovici, a partir de estudos acerca da representação social da psicanálise, formulou o seu conceito. Em 1976, procurou modificar o campo da Psicologia Social, ressaltando o papel simbólico, bem como o seu poder. Como alguns estudos acerca de tal teoria apontam, os trabalhos de Moscovici foram os pioneiros acerca das RS.

Para estudar o conceito das Representações Sociais, Moscovici retoma a concepção de representação coletiva, proposta por Durkheim, que era muito estática e, portanto, não se adequava aos processos sociais, políticos e religiosos da sociedade contemporânea; diferentemente da noção de RS implementada por Moscovici que, por sua vez, visava a estabelecer um diálogo entre as relações do homem com a sociedade. Desse modo, verificamos que as RS, na perspectiva de Moscovici (2003), são teorias coletivas acerca do real. Todavia, coube à Jodelet a função de analisar com profundidade a ascensão das RS até a atualidade. Conforme Jodelet (2001), a noção de Representação Social centra-se em dispositivos práticos que norteiam o entendimento e domínio na sociedade das ideias e da materialidade.

Com base nesses pressupostos, articularemos a análise das autoconfrontações simples dos protagonistas do trabalho de Língua Espanhola, procurando identificar as representações sociais que circulam no universo discursivo, ou melhor, no ambiente de formação de tais futuros docentes, objetivando transformar as práticas docentes que, muitas vezes, estão tão amarradas às grades curriculares e a uma dinâmica organizacional fechada em si mesma, o que culmina no não favorecimento e na falta de eficácia da formação dos acadêmicos-professores. Portanto, ancoraremos a nossa análise a seguir nos teóricos que lidam ou pelo menos se preocupam com as práticas discursivas que estão sendo veiculadas nas academias. Convém ressaltar que não estamos

propondo “verdades absolutas”, mas sim tentaremos expor alguns apontamentos acerca do modo como o ensino de Espanhol vem sendo articulado e orientado nesta comunidade de pesquisa, a fim de contribuir nas mudanças de tal realidade acadêmica.

Análise de dados

Sabendo-se que esse trabalho visa a repensar as práticas discursivas de formação docente que vêm sendo veiculadas no ambiente acadêmico, propusemo-nos a investigar as representações sociais que circulam no meio institucional, objetivando perceber o “difícil de dizer” que surge durante as autoconfrontações. Aqui, fizemos um recorte de uma autoconfrontação simples dos acadêmicos-professores de Língua Espanhola. A análise das autoconfrontações permitiu-nos compreender que, ao se falar de educação e professor, normalmente, valoriza-se muito a relação professor/aluno, professor/sala de aula e professor/conteúdo; porém, pouco se discute sobre as suas ações como um trabalhador. O mesmo ocorre ao se tratar do acadêmico-professor, de modo que existem textos acadêmicos que dizem o que tais protagonistas do trabalho devem fazer e de que modo o farão, os quais circulam durante toda a formação desses estagiários. Todavia, sobre o que realmente fizeram ou fazem para se tornar um professor pouco se sabe. Como exemplo, vejamos uma de nossas autoconfrontações simples que proporciona aos protagonistas do trabalho a possibilidade de dizer o que fazem, ou o que teriam ou não podido fazer. Passemos às análises:

Entrevistadora: *quando vocês programaram essa aula... vocês tiveram assim é:: ...a ideia partiu de vocês mesmas ou algum professor de estágio ajudou a vocês a ter a ideia de fazer esse domínio?*

Entvistada 2: *não mesmo...((risos)) (...)*

Entvistada 1: *não...((risos)) (...)*

Entvistadora: *Foram vocês que imaginaram...*

Entvistada 1: *...Nossa aula é sempre assim... sempre dinâmica...e a gente sempre propôs esse tipo de aula...esse tipo é a nossa cara...tanto que você nunca vai chegar lá e vai ver () “escreve aí...vamos analisar esse texto aqui”...a gente faz isso...mas de uma forma mais:: ...alegre...eu acho até que eu sou uma palhaça em sala de aula...MAIS:: é:: a gente...eles nunca...eles ensinam “Olha gente... a aula tem que ser assim” mas eles não falam...vocês podem fazer assim...eles falam assim “vamos seguir nessa linha” ...mas eles não falam assim “tá aqui...você vai esse tipo de aula”...a gente tem que procurar (...).*

Nesse momento, vimos que os acadêmicos-professores já percebem e declaram o modo tradicional como os seus professores os orientam, evidenciando que, além de discordarem desse direcionamento, os prescritos só demonstram a completa insustentabilidade da abordagem pedagógica, uma vez que os orientadores de estágio supervisionado acabam não dando o direcionamento correto aos futuros docentes; o que pode ser percebido no seguinte trecho: “(...)...eles nunca...eles ensinam ‘Olha gente... a aula tem que ser assim’ mas eles não falam...vocês podem fazer assim...eles falam assim “vamos seguir nessa linha” ...(...)” . Verificamos, ainda, que os protagonistas do trabalho do curso de Letras Espanhol, apesar de observarem a aula de Língua Inglesa, também criticam o modo como a professora age com os alunos, bem como o seu trabalho, pois ela nem planeja aulas mais dinâmicas. Vejamos o exemplo:

Entvistadora: *o projeto...ele nasce de um problema né::? que a gente observa em sala de aula...no caso seus do Espanhol...vocês observaram alguma sala de aula pra identificar algum problema?*

Entvistada 2: *Nós observamos as aulas de Inglês (...)*

(...)

Entvistadora: *E teve i...() a partir de observar a aula do Inglês...vocês tiveram alguma ideia pra montar as aulas do Espanhol?*

Entvistada 1: *Sim...Com certeza ((risos))*

(...)

Entrevistada 1: *A gente...não fala assim que...vamos supor “ah:: ela não pode chegar e dar uma coisa numa sala...dá outra coisa em outra” não é ASSIM...é uma mesma matéria...não tem como fugir...mas exemplos gente:: ...o exemplo era igualzinho...era igualzinho...ela chegava lá...do mesmo jeito que ela copiava...até o jeito que ela...vamos supor...sublinhava as palavras...o número um...tudo era igualzinho...parece que ela copiava...cortava e colava...ela não dava um exemplo diferente...ela não falava um A diferente...parece que ela decorava a aula...tipo:: “Oi:: gente:: hoje nós vamos aprender o SIMPLE PAST...o que vocês conhecem de SIMPLE PAST?” (...)*

Entrevistada 2: *Em nenhum momento...ela pede a participação deles...(...)*

Entrevistada 1: *Ela perguntava e ela mesmo respondia e...pan-pan-pan...escrevia no quadro... “anota aí”...aí os meninos...anotavam...*

Entrevistadora: *((risos))*

Entrevistada 1: *“Terminou?...agora...fazer esse exercício aqui...oh:: tem mais viu gente:: ...então...vocês fazem rápido aí...porque tem mais...” Não dava tempo nem dela explicar a matéria...nem de fazer o exercício...era o tempo todo copiando...(...).*

Nesse viés, ressaltamos que os protagonistas do trabalho se valem de uma representação social negativa quanto às aulas de Língua Estrangeira. Dessa forma, o exemplo negativo vivenciado torna-se um antimodelo para o não-agir em suas aulas. Isso remete à seguinte situação vivenciada durante a observação das aulas de Língua Estrangeira, doravante LE: “(...)...o exemplo era igualzinho...era igualzinho...ela chegava lá...do mesmo jeito que ela copiava...até o jeito que ela...vamos supor...sublinhava as palavras...o número um...tudo era igualzinho...parece que ela copiava...cortava e colava...(...)”. Segundo Bronckart e Machado (2004), a análise dos textos sobre a relação linguagem e trabalho pode trazer nova compreensão sobre o trabalho do acadêmico-professor tanto em relação ao seu agir concreto quanto em relação a alguns aspectos das representações que socialmente se constroem sobre eles. Por outro lado, temos outro momento em que os protagonistas do trabalho, pelo fato de terem de cumprir aquilo que foi prescrito, ou seja, as regras de funcionamento que regem a formação docente, acabaram não tomando partido, deixando de se posicionarem contra uma prática educativa que não é eficaz quanto ao Ensino de Língua Espanhola, revelando o “difícil de dizer”, como bem destaca Muniz (2008, p. 90),

As sessões de autoconfrontação revelam que os enunciados do coletivo de trabalho não encontram eco em verdades momentâneas, ou seja, em verdades situadas em um momento específico. Os enunciados considerados relevantes são aqueles omitidos, aquilo que não é dito do real da atividade: o “difícil de dizer” que se materializa discursivamente mostrando um fazer diferente daquilo que se fez.

Corroborando o que foi exposto, vejamos uma situação referente ao momento em que as acadêmicas são arguidas pela pesquisadora sobre o modo como elas agiram diante da observação das aulas da professora, mesmo percebendo que as ações de tal docente não condiziam com a realidade da turma nem com a prática educativa:

Entrevistadora: *Vocês perceberam que esse exemplo foi negativo e a partir daí vocês projetaram a aula... (...)*

Entrevistada 2: *Ela já tinha sido Professora nossa antes lá...mas...foi por um tempo curto...mas...aí a gente não comentou nada com ela...assim...também pra num desagradar ela e porque a gente precisava dela assinar a nossa pasta de estágio...então a gente (...)*

Entrevistada 1: *Como é que ia falar “não...não é assim não...” ... (...)*

Entrevistada 2: *Já ia chegar estagiário lá...questionando ela que já tem muitos anos que tá lá dando aula né::?.*

Conforme esse excerto, observamos que o cumprimento dos prescritos ou textos oficiais que organizam a prática educativa estão acima do trabalho do professor ou até mesmo daquilo que esteja sendo empregado de modo falho e ineficaz, o que é notório nesse recorte que fizemos do *corpus*, momento em que os protagonistas do trabalho não se veem no direito de questionar a professora regente da turma só pelo fato de ela ter experiência, muitos anos de trabalho em sala de aula: “(...) a gente não comentou nada com ela...assim...também pra num desagradar ela e porque a gente precisava dela assinar a nossa pasta de estágio(...) Já ia chegar estagiário lá...questionando ela que já tem muitos anos que tá lá dando aula né:?”.

Partindo dos pressupostos de Vargens, Freitas e Barreto (2009), quanto ao panorama do ensino de Espanhol no Brasil, podemos destacar a urgência de se repensar a necessidade de tal ensino na escola pública da rede regular de ensino de Minas Gerais, pois tal língua já é obrigatória nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro há vários anos, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, estabeleceu que a língua espanhola, assim como quaisquer línguas estrangeiras fossem implementadas nos ensinos fundamental e médio da rede pública de ensino. Logo, faz-se necessário que os professores dessa Língua Estrangeira e outros profissionais da educação pensem nessas questões que estão sendo veladas em nosso país e ajam de modo politizado e organizado, a fim de mudar a realidade.

Considerações finais

Percebemos que as representações dos protagonistas do trabalho procuram revelar, através do “difícil de dizer” que emerge nas autoconfrontações, que, mesmo discordando do sistema tradicional imposto pelos prescritos, tendem a ter as mesmas atitudes, mas não as têm, pois procuram refletir criticamente sobre a formação dos docentes.

Mesmo que os currículos dos cursos de formação em Letras não abarquem em todas as suas disciplinas discussões e/ou debates voltados para as práticas docentes nos ensinos fundamental e médio, verificamos que as representações sociais negativas que os protagonistas do trabalho têm de seus formadores não os deixam desanimar no meio do caminho da docência, pois eles tentam fazer diferente em sua prática de sala de aula; nesse caso, durante o estágio supervisionado. A partir disso, este estudo pode contribuir para esta comunidade de pesquisa que se preocupa com a formação docente, pois esperamos que os resultados, mesmo sendo parciais, possam influenciar também transformações nos currículos dos cursos de Letras Português, Inglês e Espanhol.

Referências

- BRONCKART, J-P. & MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A. R. MACHADO (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CLOT, Y. et al. Entrétiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: *Éducation Permanente*, n. 146, 2001, p. 17-25.
- JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 391.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D.(org.). *As Representações Sociais*. Trad.Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.
- MAZZOTTI, A. J. A, *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 10 Jul. 2011.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. do inglês por P. A. GUARESCHI. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MUNIZ, M. I. A. *As práticas discursivas em situação de trabalho e o real da atividade: uma consciência jurídica*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-São Paulo/LAEL. 2008.

OLIVEIRA, M. S. B. S. *Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici*. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 Jul. 2011.

SILVA, Bruna. *Mudanças na educação segundo alunos de pedagogia: um estudo em representações sociais*. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br>. Acesso em: 11 Jul. 2011.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: M. C. P. de SOUZA-e-SILVA & D. FAÏTA (org.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 61-76.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.. O ensino como trabalho. In: A. R. MACHADO (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

VARGENS, D.; FREITAS, L.; BARRETO, T. de A.. O ensino do espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos. In: DAHER, Maria Del Carmen; GIORGI, Maria Cristina; RODRIGUES, Isabel Cristina. *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 155-168.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

PEDRO KILKERRY, UM POETA ESQUECIDO¹⁵

José Omar Rodrigues Medeiros

Graduando no segundo ano do curso de Letras –UEMS

Danglei de Castro Pereira

Professor da Faculdade de Letras –UEMS

Resumo:

O trabalho discute a poesia do baiano, Pedro Kilkerry, no contexto da produção simbolista no Brasil. Daremos importância a forma inusitada com que Kilkerry lida com aspectos temáticos em seus textos. Tomaremos como *corpus* específico da pesquisa o livro Câmara Ardente (1899). A ideia central é valorizar a poesia do poeta e discutir seu enquadramento à heterogeneidade de produções no Simbolismo brasileiro. Acreditamos ser pertinente discutir aspectos estéticos da poética de Kilkerry com vistas a compreendê-lo como poeta simbolista e, para isso, compreendemos o Simbolismo como uma tendência literária que aprofundou e radicalizou os ideais românticos ao produzir uma nova projeção sensitiva. Nas palavras de Campos (1964) a poesia de Kilkerry beira o exótico ao provocar uma nova associação de imagens advindas da mistura de matizes e sentidos contraditórios, porém dialoga tensivamente com a tradição passadista configurando um estilo próprio a sua poesia.

Palavras-chave: Pedro Kilkerry, Simbolismo, revisão do cânone.

Abstract:

The work discusses the poetry of the from Bahia, Pedro Kilkerry, in the context of the production simbolista in Brazil. We will give importance the unusual form with that Kilkerry read with thematic aspects in its texts. We will take as specific corpus of the research the book Burning Camera (1899). THE central idea is to value the poet's poetry and to discuss its enquadramento to the heterogeneity of productions in the Brazilian Symbolism. We believed to be pertinent to discuss aesthetic aspects of the poetic of Kilkerry with views to understand it as poet simbolista and, for that, we understood the Symbolism as a literary tendency that deepened and radicalizou the romantic ideals when producing a new sensitive projection. In Campos' words (1964) the poetry of Kilkerry beira the exotic when provoking a new association of images advindas of the mixture of shades and contradictory senses, even so he/she dialogues tensivamente with the tradition passadista configuring an own style its poetry .

Key-Words: Pedro Kilkerry, Symbolism, revision of the canon.

Introdução

É comum encontrarmos referências às obras e autores do Simbolismo brasileiro e percebermos poucas referências a poesia de Pedro Kilkerry. A ausência de trabalhos científicos de maior fôlego, salvo o famoso estudo dos irmãos Campos (1964), e a aparente marginalidade do poeta baiano em muito se deve ao destaque dado a poesia de Cruz e Souza, Alphonsus de Guimarães entre outros simbolistas.

O artigo, por um lado, apresenta aspectos relevantes da poesia de Kilkerry e, por outro, discute a obra de um poeta em muito esquecido pela crítica literária. Ao visitar obras de poetas como Kilkerry, contribuimos para a revitalização dos limites canônicos da tradição poética brasileira

¹⁵ Este artigo é uma versão modificada da pesquisa “O simbolismo em Pedro Kilkerry”, desenvolvido de agosto de 2010 a julho de 2011, sob orientação do Prof. Danglei de Castro Pereira. Agradecemos ao CNPq/AAF e a UEMS que financiaram a pesquisa por meio de bolsa de Iniciação Científica.

e, com isso, apresentamos autores e obras que apresentam relevância estética dentro desta diversidade. A hipótese central da pesquisa é a de que a qualidade estética dos textos de Kilkerry garante ao poeta um lugar de destaque dentro da poesia simbolista no Brasil. Essa postura entra em consonância com a preocupação de revisão e discussão constante do cânone literário nacional com vistas a ampliar os horizontes da crítica literária no Brasil e, conseqüentemente, valorizar a diversidade de produções literárias nacionais como expressões da heterogeneidade da cultura brasileira.

Selecionamos como corpus da pesquisa o livro **Câmara Ardente** (1899). Deste, discutiremos os recursos poéticos do Simbolismo em Kilkerry e como este poeta lida com o erotismo e o cromatismo em sua poesia. Lembramos, porém que a discussão aponta para a utilização do erotismo e da sensualidade como fatores construtores de uma poesia simbolista singular. Partimos da ideia de que Kilkerry utiliza o cromatismo como fonte para uma poesia altamente sensual, mas que não chega ao obsceno; antes a reflexões ontológicas.

Antes de apresentarmos a poesia de Kilkerry de forma específica, achamos interessante focar alguns aspectos do erotismo como fonte temática na literatura e, posteriormente, discutir aspectos temáticos e estéticos do Simbolismo, objetos da próxima sessão deste trabalho.

Algumas considerações sobre o simbolismo

O Simbolismo é uma tendência literária que teve como marco cronológico a obra **As flores do mal**, de Charles Baudelaire, em 1857. O Simbolismo aprofundou e radicalizou os ideais românticos, estendendo suas raízes à literatura, aos palcos teatrais e às artes plásticas. Os simbolistas percorreram caminhos ousados e, muitas vezes, aproximaram-se de aspectos irracionais, recorrendo ao uso extremo dos símbolos e do misticismo. Desta relação contraditória surge a sugestibilidade e a temática insólita que aproveita fragmentos e imagens nem sempre plausíveis no ponto de vista da realidade empírica. Este aparente caos indica uma jornada além dos limites extremos da razão pressupondo, em alguns momentos, um mergulho nos recantos mais ocultos do inconsciente, porém sem a afetação sentimental dos últimos românticos.

Para os simbolistas não bastava sentir as emoções, era necessário levar em conta também a sua dimensão cognitiva, suas implicações racionais. Esse movimento se revestiu de um marcante subjetivismo, ou seja, um teor individualista, em detrimento da visão geral dos fatos, porém o subjetivismo simbolista é permeado pela consciência crítica.

Na Europa a corrente simbolista ganha forma por volta de 1889 na Itália com a obra de Gabrielle D'Annunzio que tentou resgatar a poesia italiana do Classicismo, importando novidades decadentistas e, com isso, cria uma poesia repleta de sensações mórbidas e sensuais. Na Espanha o Simbolismo é contemporâneo a uma renovação política fato que orienta o tom reformista e sensitivo de muitos poetas; na Rússia o movimento chega no início do século XX e termina de maneira repentina com a Revolução Comunista de 1917, porém sua temática pode ser sentida de forma latente na arte de final de século, sobretudo nos expressionistas e nos impressionistas. Na Inglaterra não houve um movimento caracterizado especificamente como Simbolista, porém, como na Alemanha, surgem grupos como: os “pré-rafaelistas” que se apegaram ao misticismo medieval, ao visionarismo utópico e ao culto da beleza. É na Alemanha que o Simbolismo aparece em uma poesia rica e diversificada, que explora as relações íntimas entre o sonho e o sentimento de morte.

Em relação ao Simbolismo alemão a figura mais representativa é Stefan George, seguidor da sutileza musical de Verlaine. Responsável pela divulgação do Simbolismo na Alemanha, escreverá uma poesia rica de nuances. Em Portugal, o Simbolismo estava ligado às atividades das

revistas: *Os Insubmissos* e *Boémia Nova*, fundadas por estudantes de Coimbra, entre eles *Eugênio de Castro*, que ao publicar um volume de versos intitulado *Oaristos*, instaurou essa nova estética em Portugal e, explora os recursos de aliteração, as palavras exóticas, as rimas estranhas, criando com isso uma poesia absolutamente artificial. Contudo, o mais importante de todos os poetas simbolistas do período é Camilo Pessanha, com sua única obra poética *Clepsidra*, que chegou até a influenciar Fernando Pessoa, Pessanha é venerado pelos jovens poetas que irão constituir a chamada Geração Orpheu. O movimento simbolista durou aproximadamente até 1915 quando do teve início o Modernismo português.

No Brasil, segundo Alfredo Bosi (1993), o simbolismo teve início em 1893 com a publicação de dois livros: **Missal** e **Broquéis**, ambos de Cruz e Souza. O movimento ao conviver cronologicamente com Parnasianismo, o último Realismo e, depois, o Pré-Modernismo, passa em muito eclipsado por estes movimentos. Esta convivência faz com que o Simbolismo no Brasil assumira uma feição subterrânea que pouco influência a poesia de início de século XX, sendo praticamente desconhecidos seus maiores representantes - Cruz e Souza e Alphonus de Guimarães – à época de suas publicações.

No entanto, poetas como Augusto dos Anjos, Cruz e Souza, Mário Pederneiras, entre tantos outros, além de Pedro Kilkerry, criaram uma rica diversidade poética, fato que garante o reconhecimento do valor literário deste movimento como fonte de influência ao longo da poesia do século XX. Não nos debruçaremos sobre esta questão polêmica, já bastante discutida.

Os "decadentes" – como eram jocosamente chamados – ultizaram o som e a sugestão como fontes para uma poesia sensível e racional. O resultado é uma reforma estética que foge ao mimetismo realista rumo ao subjetivo e a sugestão. As aliterações, assonâncias, sinestesias, sinalefas e diástoles criam uma ampliação dos sentidos imediatos da metáfora rumo ao símbolo construídos por um elevado trabalho estético, características¹⁶ simbolistas importantes que procuraremos evidenciar neste trabalho. Os valores estéticos e a rebeldia temática que fogem a uma referencialidade imediata são marcas importantes para o simbolista. O erotismo, neste sentido, surge via sugestão, fato importante para a presença de aspectos humanos na poesia dos decadentes.

É por este prisma que abordaremos a inusitada poesia simbolista de Pedro Kilkerry, entendido como um poeta simbolista que soube a sua maneira mobilizar as características de seu tempo.

¹⁶ São características importantes para o Simbolismo: a) Subjetivismo: - Os simbolistas terão maior interesse pelo particular e individual do que pela visão mais geral. A visão objetiva da realidade não desperta mais interesse, e sim está focalizada sob o ponto de vista de um único indivíduo. Dessa forma, é uma poesia que se opõe à poesia parnasiana e se reaproxima da estética romântica, porém mais do que voltar-se para o coração, os simbolistas procuram o mais profundo do "eu", buscam o inconsciente, o sonho; b) *Musicalidade*: - A musicalidade é uma das características mais destacadas da estética simbolista, segundo o ensinamento de um dos mestres do simbolismo francês, Paul Verlaine, que em seu poema "Art Poétique", afirma: "*De la musique avant toute chose...*" ("A música antes de mais nada..."). Para conseguir aproximação da poesia com a música, os simbolistas lançaram mão de alguns recursos, como por exemplo aliteração, que consiste na repetição sistemática de um mesmo fonema consonantal, e a assonância, caracterizada pela repetição de fonemas vocálicos; c) *Transcendentalismo*: - Um dos princípios básicos dos simbolistas era sugerir através das palavras sem nomear objetivamente os elementos da realidade enfatizando com isso, no imaginário e na fantasia. Para interpretar a realidade, os simbolistas se valem da intuição e não da razão ou da lógica. Preferem o vago, o indefinido ou impreciso. O fato de preferirem as palavras *névoa*, *neblina*, e palavras do gênero, transmite a idéia de uma obsessão pelo branco Cf. http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Verlaine

Pedro Kilkerry: vida e obra¹⁷

Pedro Militão Kuilkuery nasceu em Salvador/BA, em 10 de março de 1885 e foi batizado em 05/01/1886, na Paróquia de Nossa Senhora da Penha. Filho de João Francisco Kilkerry e Salustiana do Sacramento Lima teve dois irmãos: João Francisco Kilkerry, o mais velho, e Maria da Purificação Kilkerry (Menininha). Descendia, pelo lado paterno, de irlandeses e a mãe era uma mestiça baiana. Corrigiu a grafia do sobrenome paterno para “Kilkerry”, correção adotada por toda a família.

Pedro Kilkerry não chegou a publicar um livro durante sua vida, porém colaborou em alguns periódicos como **Os Anais** e **Cruzada**. Redescoberto pela vanguarda concretista, via publicação do estudo crítico **Revisão de Pedro Kilkerry** em 1964, adquire alguma notoriedade, porém passados quase sessenta anos da publicação do estudo dos irmãos Campos sua obra continua desconhecida pelo grande público e, em muito, ignorada pela crítica especializada.

Pedro Kilkerry perambula pelas ruas de Salvador. Boêmio viveu, por muito tempo, num modesto quarto à rua do Cabeça, em Salvador, onde lia freneticamente autores como Homero, Dante, Shakespeare, Milton, Wordsworth, Sterne, Nietzsche, Emerson, Poe, Baudelaire, Verlaine, Mallarmé, Rimbaud, Laforgue, Corbière, Villiers de l'Isle Adam, Maupassant, Flaubert, entre outros. Apesar de suas dificuldades econômicas, Kilkerry chegou ao 6º ano do Curso de Bacharelado de Letras, no Ginásio da Bahia e formou-se na Faculdade de Direito da Bahia. Fragilizado pela tuberculose, morre aos 32 anos no dia 25 de março de 1917 ao ser submetido a uma traqueotomia, realizada no Hospital de Salvador.

Pretendemos, nesta investigação, verificar alguns procedimentos da poesia de Kilkerry, entre eles o erotismo e a utilização do cromático. A ideia é discutir singularidades em sua poesia e, ao mesmo tempo, verificar como o poeta lida com a tradição simbolista. Para tanto, antes de iniciarmos os comentários específicos sobre sua poesia, achamos prudente discutir a ideia de erotismo e cromatismo, para, posteriormente, verificarmos a presença destes aspectos na poesia do poeta.

Apresentação da poesia de Kilkerry

O Simbolismo surge não apenas como uma estética literária (poesia, especificamente), mas fixa raízes profundas na pintura e na reorganização da tradição social. Amplamente plástica e descritiva os valores ideológicos e existenciais da burguesia do final do século XIX são questionados por uma visão crítica dos padrões sociais. A adoção de temas marginais em Verlaine e o questionamento da moral burguesa em Rimbaud, bem como as experiências estéticas de Mallarmé são exemplos do percurso crítico adotado pela literatura simbolista.

Nesta nova perspectiva estética, o artista experimenta, à maneira dos românticos, um profundo mal-estar face à cultura e a realidade. O resultado é o mergulho no irracional, fugindo, muitas vezes, do aspecto realístico advindo da poética realista via expressão burguesa de mundo. As obras simbolistas vão além da subjetividade romântica. Seus autores descem até os limites do subconsciente e, em alguns momentos, do inconsciente; fato que explica o caráter ilógico ou o clima de delírio presentes em muitos poemas simbolistas.

¹⁷ No que refere-se as informações biográficas sobre Pedro Kilkerry, tomamos por fonte: CAMPOS, A. **Revisão de Kilkerry**. São Paulo. Brasiliense, 1985.

É neste contexto de inovações que encontramos a poesia de Kilkerry. Seu erotismo que, muitas vezes, beira o profano indica uma sugestão de sentidos sexualizados. O erótico, neste sentido, é compreendido como recurso de estilo, na medida em que foca a sexualidade e o sensualismo para produzir uma projeção sensitiva.

Nas palavras de Campos (1964) o erótico em Kilkerry beira o exótico ao provocar uma nova associação de imagens advindas da mistura de matizes e sentidos contraditórios.

Na verdade, mais do que o exotismo de uma personalidade invulgar, Kilkerry traz para o Simbolismo brasileiro um sentido de pesquisa que lhe era, até então, estranho, e uma concepção nova, moderníssima, da poesia como síntese, como condensação; poesia sem redundâncias, de audaciosas crispações metafóricas e, ao mesmo tempo, de uma extraordinária funcionalidade verbal, numa época em que o ornamental predominava e os adjetivos vinham de cambulhada, num borbotão sonoro-sentimental que ameaçava deteriorar os melhores poemas. (CAMPOS, 1964, p. 11)

Na discussão dos poemas selecionados exploraremos a presença de matizes cromáticas e do erotismo como recursos estéticos da poesia de Kilkerry. A ideia é verificar como o poeta usa o cromático e o erótico para construir suas imagens e sugestões poéticas. Entendemos que este recurso é uma das formas do poeta lidar com uma nova forma de construção do poético e, em alguns casos, aproximar a poesia à pintura.

Ressaltamos, porém, que a relação entre poesia e pintura não é objeto específico do trabalho; antes procuraremos viabilizar algumas considerações por trata-se de um poeta simbolista que lida imageticamente com o discurso.

O Simbolismo em Pedro Kilkerry: dois olhares

A poesia de Kilkerry oscila entre as convenções simbolistas e um sentido profundo de incompreensão do homem face ao mundo. Nas palavras de Campos (1964) o poeta apresenta um caráter visual em seus versos mesclado à ideia de fragmentação do mundo ao fim do século XIX.

Isnabel

Fosse este amor vergel desabrochando em sonhos,
Da esperança ao luar, virgem de mágoa e dor,
Onde o riso salmeasse em salmeios risonhos,
E este amor, Isnabel, bem que seria amor.

Mas se minh'alma é toda um pedaço de noite,
Sem que pirilampeie uma estrela sequer,
Onde brame o rancor e passa o ódio, em açoite,
Como na tempestade os maus ventos, mulher...

Maldize-o. Conserva a candidez do arminho,
Abrindo ao sol da vida, a vida rindo, - flor.
Nunca merecerei, por ser mau, teu carinho
E este amor, Isnabel, não pode ser amor.

Maldize-o eternamente. E, eternamente, nega
Do palácio do Beijo a porta rosicler;

Deve minh'alma ser eternamente cega,
Deves eternamente esplender, mulher

O poema possui quatro quartetos em versos alexandrinos. Além de destacar o amor a uma mulher “Isnabel” o eu-lírico sonha com seu amor, comparando-o ao desabrochar de um jardim exuberante de beleza. O poeta lamenta a distância do objeto de desejo, mas ao mesmo tempo, quer conservar a candura e leveza trazida pela evocação do sentimento amoroso, aspecto que lhe proporciona tranquilidade. O dilema do lírico-amoroso encobre a constatação da precariedade da figura humana em uma atitude contemplativa, quase submissa. Ao suplicar a compreensão da figura feminina, o eu-lírico idealiza um espaço de pureza contraposto ironicamente à imagem onírica de um “amor vergel desabrochando em sonhos”.

A imperfeição do eu-lírico impede o contato entre os objetos de desejo evocados pelo poema, impulsionando uma transposição do aspecto carnal e erótico, presente no poema, em direção mundo onírico. A sobreposição de imagens insólitas e a presença do sonho contribuem para a diluição do real imediato, levando ao delírio.

Nesse poema o amor vem amalgamado ao sentido fálico e erótico, apenas sugerido pela segunda estrofe do poema. A referência a necessidade de fixação de uma pureza inata à figura feminina, terceira estrofe, contrasta com o pecado projetado pelo desejo carnal do eu-lírico nos dois últimos versos da primeira estrofe. É da constatação da dualidade – pureza e impureza – que a metáfora sexualizada, contida no verso “Do palácio do Beijo a porta rosicler”, evidencia a necessidade de purgação do eu-lírico diante do corpo feminino, metaforizado na imagem do “palácio do beijo”. A alusão à “porta rosicler”, faz sonhar e viver em uma projeção altamente erótica, mas ao mesmo tempo, evoca o sofrimento e a necessidade de distanciamento do pecado. O poema simbolicamente evoca o copo feminino e apresenta o dilema do eu-lírico, mas em uma atitude contemplativa conduz a iminência de contaminação deste espaço pelos sentimentos impuros do eu-lírico.

A impossibilidade de um amor puro “vergel” nos olhos do eu-lírico revela a depreciação da pureza lírico-amorosa pela contaminação mundana. Ao descrever a paixão e desenvolver um processo reflexivo sobre o desejo despertado na alma, o poema desenvolve um percurso que desemboca na intimidade, na qual o palácio (corpo dela) pode ser contaminado pelo contato com um eu-lírico contaminado pelo desejo. O beijo à porta de entrada (porta rosicler) funciona como ponto de parada e, ao mesmo tempo, denuncia a erotização do corpo feminino que, pela inocência, causa o sofrimento do eu-lírico. A tensão dramática retirada desta constatação, terceira quadra, demonstra como o eu-lírico expõe a necessidade da conservação da pureza da musa descrita no poema.

É por conta desta condição de proximidade que o eu-lírico condena o amor por ele tematizado, uma vez que impuro e contaminado. A recomendação, quase aflitiva da conservação da pureza “Conserva a candidez do arminho”, evoca ironicamente um passado de pureza e condena o sujeito-poético ao isolamento “eterno”. Podemos dizer, então, após os comentários sobre o poema, que o erótico funciona como complemento da imperfeição humana na poesia em discussão, fato que o distancia do pornográfico.

A presença da reflexão ontológica aparece amalgamada a necessidade de purificação do eu-lírico como pode ser visto no poema “Não sei a causa”.

Não sei a causa

Não sei a causa. Oh! Tanto gelo

E tanta névoa por sobre mim,
Que dizes brilha no meu cabelo
E que, no rosto, me brilha assim.

Se bebo em vaso de *marmor* preto
O vinho negro da minha dor,
E arde no fogo do meu soneto
A ovelha branca da minha dor.

Choro se penso no teu afeto
Na alta doçura de teu amor,
Rio, se ao peso do mal secreto
Encurva as asas a minha dor...

O poema representa uma reflexão sobre estado negativo vivido pelo eu-lírico. O tema do poema passa por uma reflexão sobre o sofrimento do eu-lírico diante do tema lírico amoroso, porém ao não apresentar uma solução para o conflito, conduz a uma reflexão ontológica, sobretudo pela alusão a um sentido de pureza e a presença da imperfeição do sujeito-poético. Ao introduzir uma seqüência de signos que prolongam o sentido de desesperança, presente no seio temático do poema, a ideia de desesperança vem alinhada a uma constatação de imperfeição humana.

É uma atitude contemplativa que na medida em que evoca ao final do poema a imagem de um anjo que lança “asas a minha dor” aponta para uma leitura dogmática que ameniza o sofrimento do eu-lírico no poema. A contraposição entre o “negro” e a evocação de “nevoas” que ofuscam a visão do eu-lírico provoca o insólito das ações humanas, metaforizadas em uma espécie de “mal secreto” que assola o eu-lírico e o impede de uma existência tranquila e equilibrada. O eu-lírico parece não saber a causa de seu sofrimento, mas compreende este mal como algo interiorizado no “vaso de *marmor* preto” do qual bebe “O vinho negro de minha dor”.

O eu-lírico assume, então, sua condição de imperfeição, tônica temática no poema. A alusão dogmática a uma “alta doçura de teu amor” vem organizada pelo jogo cromático que evoca imagens insólitas em um espaço também caótico. É dessa profusão de imagens e tons (negro, claro e vermelho) que surgem as sensações evocadas no poema. A perspectiva imagética e a utilização de matizes sobrepostas cria no poema em discussão um traço inovador que não permite ao leitor a percepção do objeto concreto apresentado. O resultado é a indicação de que a poesia “o soneto” é o espaço das revelações nos sentidos implícitos no poema em discussão. A transposição da figura feminina personifica para uma referência insólita, conduz à ideia de um teor metalingüístico inerente aos poemas comentados.

A leitura e comentário dos poemas aqui apresentados apontam para a inusitada utilização, em Pedro Kilkerry, do erótico e do cromático como recurso metalingüístico. Deles o poeta extrai as reflexões ontológicas do sujeito face ao mundo, fato que reafirma o sentido lírico de sua poesia, mas expõe caracteres mais amplos no trato literário.

Naturalmente, compreendemos a necessidade de ampliar o estudo sobre a poesia de Pedro Kilkerry como forma de contribuirmos para a fortuna crítica do poeta e, sobretudo, verificar com maior riqueza de detalhes a metalinguagem no poeta. Fica, no entanto, a percepção que o erótico e o cromático em Kilkerry são instrumentos de sublimação das questões humanas, aspecto relevante para a compreensão do traço ontológico em sua poesia.

Considerações finais

O trabalho elaborado em torno da poesia de Pedro Kilkerry, poeta simbolista, mostrou a relevância de sua poesia. Acreditamos que estudar obras de poetas como Pedro Kilkerry contribui para a revitalização dos limites do cânone dentro da tradição poética brasileira ao apresentar autores e obras que têm importância estética nesta diversidade.

Reverendo os caminhos trilhados neste estudo, acreditamos ser importante o estudo de poetas como Pedro Kilkerry, pois além de permitir inusitadas descobertas, contribui para a compreensão da diversidade na produção poética do Simbolismo brasileiro.

Referências bibliográficas

- BATAILLE, G. **O erotismo**. Lisboa: Antígona, 1988.
- BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**: o pintor da vida moderna. Organizador e tradução de Teixeira Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**: os livros e a escola do tempo. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CALDEIRA, J. **O cânone nos estudos Anglo-americanos**. Coimbra: 1994.
- CAMPOS, H. **Revisão de Pedro Kilkerry**. São Paulo. Invenção, 1964.
- CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 2000. v. II.
- CANDIDO, A.. **A Educação pela Noite e Outros Ensaios**. São Paulo: Ática, 2000.
- CARPEAUX, O. M. **História da literatura ocidental**. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1961.
- COUTINHO, A. **A literatura no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1969.
- DURIGAN, A. J. **Erotismo e Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- GOMES, A. C. **O simbolismo**. São Paulo: Ática, 1994.
- MARETTO, F. M. (Org.) **Caminhos do decadentismo francês**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- MICHELET, J. **A mulher**. São Paulo: Monteiro Lobto Editor, 1925.
- PAZ, O. **A dupla chama: amor e erotismo**. São Paulo: Siciliano, 2001
- PEYRE, H. **A literatura simbolista**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- PRAZ, M. **O amor, a morte e a carne na literatura romântica**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- TELLES, G. M. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- TREVISSAN, J. S. **Devassos no paraíso**. São Paulo: Record, 2000.
- VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

“FRONTEIRAS DA DIVERSIDADE”: ENTRE-LUGARES E DESAFIOS”

Denise Marcos Bussoletti¹⁸
Cristiano Guedes Pinheiro¹⁹

Resumo: O programa “Fronteiras da Diversidade: extensão, inclusão e formação crítica para a cidadania” faz parte de um conjunto de ações direcionadas à formação de agentes culturais com o objetivo da construção do “Fórum Universidade da Diversidade” na Universidade Federal de Pelotas. Este artigo apresenta e discute os pressupostos deste programa. Para tanto, inicialmente relacionaremos diversidade, preconceito e a realidade local. Posteriormente, esboçaremos brevemente os marcos de uma “pedagogia da fronteira”. Por conseguinte, o programa será descrito em seus aspectos gerais. Ao final, em notas propositadamente não conclusivas, serão lançadas questões que fazem parte dos desafios do programa em curso.

Palavras chave: Fronteira; Diversidade; Extensão Universitária.

Resumen: El programa "Fronteras de la diversidad: la extensión, la inclusión y la educación para la ciudadanía crítica" es parte de un conjunto de acciones dirigidas a la formación de gestores culturales con el objetivo de construir el "Foro de la Diversidad de la Universidad" en la Universidad Federal de Pelotas. Este artículo presenta y discute los supuestos de este programa. Para ello, inicialmente figuran la diversidad, el prejuicio y la realidad local. Más tarde, hacemos un breve resumen de los hitos de una "pedagogía de la frontera". Por lo tanto, el programa se describe en sus aspectos generales. Al final, las notas no intencionalmente concluyentes, habrá temas que forman parte de los retos actuales del programa.

Palabras clave: Frontera, la diversidad, de Extensión Universitaria.

Introdução

Educar na diversidade, respeitando a identidade de cada um, aceitando as diferenças na perspectiva da igualdade entre os mesmos, é quase um “lugar comum” em se tratando das práticas discursivas atuais em educação. Em diferentes linguagens e contextos as representações articuladas a esta compreensão acabam re-produzindo homogeneizações e/ou impedimentos discursivos. O próprio conceito de diversidade possui um caráter multifacetado, por vezes remetendo ao que a definição dicionarizada associa, ou seja, aos conceitos de diferença e dessemelhança, ou ainda aos múltiplos sentidos em que a diversidade, ou as diferenças, podem ser tratadas na medida em que são construções sociais, historicamente elaboradas. Implicações desta discussão ocupam a centralidade de uma boa parte das produções acadêmicas na atualidade destinadas ao reconhecimento do Outro, ou da reflexão acerca da relação Eu-Outro e os desdobramentos éticos consequentes da discussão da alteridade no campo educativo, nosso interesse específico.

Em que pese toda esta discussão, a realidade ainda nos assusta, por exemplo, podemos destacar os dados resultantes da pesquisa de 2009, da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) realizada a pedido do Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas (INEP) intitulada “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”. Esta pesquisa revelou que 99,3% das pessoas pertencentes às comunidades escolares de 501 escolas públicas do Brasil (pais, professores, funcionários e alunos) possuem preconceito. Preconceitos das mais diferentes ordens e níveis foram identificados: pessoas portadoras de deficiências (96,5%), étnico-racial (94,2%), gênero

¹⁸ Doutora em Psicologia, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: denisebussoletti@gmail.com.

¹⁹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: cgptapes@gmail.com. Bolsista CAPES 2011-2012.

(93,5%), geracional (91%), socioeconômico (87,5%) orientação sexual (87,3%), preconceito territorial (75,95%). O estudo apontou também para o fato de que 99,9% das pessoas entrevistadas manifestaram a necessidade de manter distância de pelo menos algum grupo social especificamente. Em índices alarmantes, e em escala de maior preconceito, situam-se os seguintes grupos: deficientes intelectuais (98,9%), homossexuais (98,9%), ciganos (97,3%), deficientes físicos (96,2%), índios (95,3%), pobres (94,9%), moradores da periferia ou de favelas (94,6%), moradores da área rural (91,1%) e negros (90,9%) (BRASIL. MEC/INEP, FIPE, 2009).

Tal estudo, aliado às análises dos indicadores educacionais disponíveis (sociodemográficos, oferta, acesso, participação e rendimento) vem demonstrando desde os anos 90 que, mesmo considerando à existência de políticas educacionais universalistas, a redução das desigualdades sociais e educacionais não se verifica na mesma medida. Como um dos resultados desse quadro, grupos sociais específicos encontram-se sujeitos a práticas discriminatórias e continuam a apresentar desempenhos escolares inferiores na escola, evidenciando fatores que afetam significativamente um desempenho generalizado positivo. No contexto da proposição de políticas afirmativas e de inclusão social, as políticas públicas brasileiras vêm pautando o discurso da diversidade através dos eixos da organização social e de políticas necessárias a sua viabilização, chegando a afirmar através de documentos oficiais que:

Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos (BRASIL, 2005, p.7).

Se atentarmos para o cenário municipal, palco onde se desenvolve nossa intervenção, a localização geográfica da cidade de Pelotas, situada no extremo sul do Brasil, contribui no contexto do MERCOSUL na sua caracterização como um espaço privilegiado de expressão de identidades culturais distintas. A trajetória histórica configurou a cidade como um dos principais pólos culturais do Rio Grande do Sul. Ao longo deste processo representam sua identidade as diferentes contribuições de mulheres e homens, que foram imprimindo traços culturais característicos. No entanto, essas contribuições, nem sempre harmônicas, foram se constituindo também e através de um cenário de conflitos. Ilustração disso pode ser apreendida, por exemplo, no processo de implantação do “Pólo Charqueador” pelotense situado às margens do canal São Gonçalo e do arroio Pelotas, nas últimas décadas do século XVIII, processo marcado por disputas no território da bacia do Rio da Prata, envolvendo não só portugueses e espanhóis, mas também: “ingleses, africanos, brasileiros, criollos, piratas, Papas, padres da Companhia de Jesus, charruas, guaranis, holandeses, franceses...”. Acrescente-se a esses grupos nacionais, ou não, as conveniências individuais, de classe, étnicos, religiosos, comerciais, etc. (GUTIERREZ, 2001. p.17).

Observa-se assim, que a identidade cultural da cidade é produto de um longo processo e de inúmeros e outros tantos jogos de poder, disputas e divergências, mais ou menos explícitas. A Pelotas, em nossos dias, possui em sua identidade, as marcas dessas diferenças originárias e constitutivas, nem sempre socialmente positivas. Não diferente do contexto brasileiro como um todo, derivantes sociais dessas diferenças e divergências se evidenciam.

Diante do até aqui brevemente exposto, compreende-se a necessidade da criação de projetos e ações afirmativas no sentido de qualificar as práticas educativas que promovam o respeito à diversidade e aos direitos humanos no espaço educativo. Ao propor o programa

“Fronteiras da Diversidade: extensão, inclusão e formação crítica para a cidadania”²⁰ compreendemos que a universidade cria condições de reencontrar a sua missão pedagógica tendo como horizonte o compromisso social, reafirmando sua história e a construção de políticas extensionistas propositivas, construídas e pensadas com e para a comunidade e suas necessidades, reais e legítimas.

O que faremos neste artigo é um primeiro esforço de sistematização da proposta do programa “Fronteiras da Diversidade” que após esta introdução se dedicará, na próxima sessão, em estabelecer rapidamente os marcos nos quais se inscreve a sua concepção pedagógica. Logo após tratará da descrição do programa (objetivos, metas e estratégia metodológica). E ao final, com algumas notas de caráter propositadamente não conclusivo, erguerá questões e buscará apontar os principais desafios em curso.

Por uma pedagogia da fronteira

Homi Bhabha na introdução do seu livro “O Local da Cultura” transforma em epígrafe a formulação de Heidegger que diz que: “uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente*” (HEIDEGGER, 1971, citado por BHABHA, 1998, p. 20, grifo do autor).

Boaventura de Souza Santos sugere que a metáfora da fronteira pode nos auxiliar a compreender o modelo de uma subjetividade emergente, crítica e emancipatória (SANTOS, 2005), num cenário onde existe um certo desassossego no ar, algo típico dos tempos atuais, tempos considerados como “de passagem”. Existe, nesta perspectiva, uma desconfiança nos mapas antigos, e a exigência de outros e novos mapas, no espaço de uma “sociedade intervalar” ou de uma “sociedade de transição paradigmática”. É neste espaço onde as novas fronteiras se alinham (SANTOS, 2001).

Também é nesse espaço e nesse tempo, que nos parece importante afirmar que pensar fronteiras no âmbito da educação e da cultura significa também pontuá-las não só nas presenças, como também nas ausências reprimidas e ativamente construídas enquanto tal. Podemos dizer assim que é por entre ausências que o programa “Fronteiras da Diversidade” se verifica como um espaço de exercício e de apreensão do desassossego, relacionado com a criação e a possibilidade de encontro com as rupturas necessárias, com a emergência de novos paradigmas atentos aos desafios que se apresentam à educação neste começo de séc. XXI.

Parece-nos de renovada importância indagar hoje acerca das representações²¹ da identidade e da alteridade no lastro daquilo que os Estudos Culturais sugerem como uma “pedagogia da fronteira” (GIROUX, 1992), ou ainda daquilo que McLaren (1999) denominou como sendo uma “identidade de fronteira” criadas “a partir da empatia por outros como forma de uma conexão passional através da diferença” na luta “contra a nossa falha em ver nosso próprio reflexo nos olhos dos outros [...]” (MCLAREN, 1999, p.193-195).

Ou ainda, é necessário compreender que:

²⁰ O programa “Fronteiras da Diversidade: extensão, inclusão e formação crítica para a cidadania” foi recentemente contemplado com recursos federais do Programa de Extensão Universitária PROEXT 2011 – MEC/SESU.

²¹ Representar neste texto é um re-apresentar, portanto um pouco cópia, e outro pouco interpretação da realidade, conforme Spink afirma, “um misto de pré-ciência, ainda nos estágios de descrição do real, e de teatro, em que atores criam um mundo imaginário, reflexo também do mundo em que vivemos – um exemplo como queria Wittgenstein, do poder da linguagem de criar o mundo” (SPINK, 1993, p.7).

O ritmo da luta pela transformação educacional e social não pode mais estar contido nos passos regulares e sem medo do exército de trabalhadores marchando em direção aos portões de ferro da liberdade, mas já está sendo ouvido nos templos híbridos das bandas das cidades de fronteiras, nas correntes espirais do vocal de uma Aster Aweke Kabu, nos sons do *ason* e do *prìyè Deyò*, nos polirritmos percussivos de um *black rap* profético, nas invocações de Ogum, Iansã e Obaluaê, significando o que aparenta ser o silêncio ensurdecedor da vida cultural na qual as identidades são mapeadas não apenas pela diversidade, mas sim pela diferença. (MCLAREN, 1999, p. 104, grifo do autor).

Partindo desta compreensão somos levados a crer que urge consolidar isto que pode ser entendido com uma “pedagogia da fronteira”. Uma pedagogia que pautar o seu compromisso por um restabelecimento crítico da formação pedagógica mantendo o espaço para as perguntas mais do que para as respostas conceituais e acabadas, suportando a experiência radical da diversidade. Passemos agora a materialização desta proposta em termos da caracterização, procedimentos e objetivos.

Sobre o Programa Fronteiras da Diversidade

a) Rede de apoio e sustentação

O programa “Fronteiras da Diversidade” articula quatro projetos distintos, que possuem como unidade, a temática da diversidade, reunindo a partir destas perspectivas: um projeto central e de origem que é o projeto “Contadores de Histórias”, vinculados ao Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade (NALS), ligado à Faculdade de Educação da UFPel e que objetiva o resgate da identidade cultural de grupos periféricos e daquilo que nominamos de “estéticas periféricas”, promovendo sua visibilidade e o exercício da cidadania emancipatória através da arte e da cultura. Articulada ao projeto “Contadores de Histórias” se situa o grupo de pesquisa “Narrativas cotidianas: identidade, representação e cultura” que através da linha de pesquisa denominada “Narrativas Populares” busca estabelecer um diálogo entre diferentes formas de conhecimentos, os produzidos pela universidade e os conhecimentos reconhecidamente populares, fortalecendo perspectivas identitárias e considerando a diversidade como elemento estruturante e discursivo. Procura ainda produzir inovações práticas e teóricas delineadas pelo encontro de diferentes territórios narrativos na perspectiva da edificação de alianças que busquem pensar a universidade e a sociedade como espaços dialógicos e de transformações possíveis.

Um terceiro projeto a estes articulados é o intitulado “Diversidade e Tolerância” e o grupo de Pesquisa “Intolerância: História e Sensibilidades”, ambos originados de práticas e ações do Núcleo de Documentação Histórica (NDH) do Instituto de Ciências Humanas da UFPel. O projeto “Diversidade e Tolerância” se pretende, justamente, como um espaço de articulação de trabalhos vinculados às etnias, colonos sem terra, às mulheres e à práticas populares, como a das benzeduras. O grupo de pesquisa “Intolerância: História e Sensibilidades”, partindo de estudos sobre o Holocausto, na Segunda Guerra Mundial, discute e promove ações no sentido do combate a todas as formas de intolerâncias em nossos dias.

A articulação entre os quatro projetos se edifica na formação de “agentes culturais”. Nesta perspectiva, pretende-se a criação de uma rede de formação social e cultural de diálogos, trocas e de outras ações educativas, perpassada pelo princípio universitário da indissociabilidade entre a extensão, o ensino, e a pesquisa.

b) Objetivos e metas

O programa “Fronteiras da Diversidade” possui como objetivo geral, a implantação, dentro do prazo de um ano de um processo de formação de “agentes culturais”, que ocorrem através de cursos de formação, oficinas, palestras, seminários, eventos culturais, campanhas educacionais, mostras de trabalhos, concursos e exposições artístico-culturais. Estes agentes culturais (estudantes universitários, agentes comunitários, ativistas de movimentos sociais e culturais, professores e alunos da rede pública de ensino, comunidade acadêmica e comunidade em geral) possuem suas ações pautadas pelas ações extensionistas de fomento dos protagonismos culturais emergentes.

Como produto final, pretende-se assim a criação de uma instância organizativa e deliberativa de ações de sensibilização, organização, sistematização e valorização das diferenças e para a promoção da tolerância, intitulado “Fórum Universidade da Diversidade”. Projeta para isso, utilizar o espaço e o papel da UFPel como promotora e defensora de saberes e práticas sociais e culturais relevantes, que contribuam para o exercício da cidadania, bem como, de sua expressão simbólica no desenvolvimento cultural local, regional e do país. Articulada a esta meta, está à confecção de dois produtos: um livro que terá como tema a “Universidade da Diversidade” e um vídeo que sintetizará todas as atividades realizadas durante o processo de constituição do “Fórum Universidade da Diversidade”, seus atores e ações específicas no campo da diversidade.

Como desdobramento e de forma sintética propomos:

- Compor na universidade, uma equipe de “agentes culturais da diversidade”, que pautem suas ações extensionistas pelo princípio da indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa;
- Possibilitar a comunidade interna da universidade uma experiência enriquecida pela integralização curricular e pela formação de um profissional crítico e comprometido com as demandas sociais relevantes e significativas;
- Descentralizar as práticas formativas do contexto da universidade permitindo a realização de ações de valorização e de promoção da identidade cultural nos locais onde estas emergem e se legitimam;
- Estabelecer diálogos, trocas de experiências, e outras ações educativas entre a universidade e os “agentes culturais locais”, através de diferentes produtos: oficinas, cursos, eventos culturais e outras ações pontuais específicas;
- Desenvolver um trabalho interno (comunidade universitária) e externo (comunidade em geral) de criação de uma rede de formação cultural para a diversidade. Esta rede é concebida como um veículo de interação e comunicação entre a universidade e a sociedade;
- Contribuir na multiplicação dos “agentes culturais” da diversidade reforçando os elos de organização de diferentes setores sociais e suas demandas acumuladas e significativas, contribuindo na consolidação de práticas inclusivas e participativas;
- Oferecer um suporte pedagógico e estrutural na formulação, realização, socialização de resultados de atividades sociais, culturais e educacionais que estimulem, sensibilizem e ou, efetivem práticas formativas (metodologias e conteúdos) que tratem da diversidade cultural em suas mais diferentes tematizações: étnico-raciais, gênero, diversidade sexual, geracional, socioeconômica, territorial, entre outras.

c) Eixos norteadores e metodologia

Para alcançar a amplitude dos objetivos e metas propostas, o programa “Fronteiras da Diversidade” se sustenta através dos seguintes eixos norteadores:

- A concepção da extensão na universidade como uma ação educativa indissociável do ensino e da pesquisa;
- A perspectiva de trabalhar na garantia do caráter interdisciplinar e integrado as diferentes áreas de conhecimento de atividades de ensino e pesquisa;
- A compreensão do papel da universidade na formação de estudantes críticos e comprometidos, buscando desenvolver novos conhecimentos e metodologias que contribuam no enfrentamento dos desafios da realidade brasileira e da realidade local específica;
- O propósito de contribuir na formação de “agentes culturais” comprometidos com o respeito à diversidade e a promoção da tolerância;
- A intenção de valorizar os conhecimentos, a cultura popular, as práticas culturais e as estéticas concebidas como “periféricas”, auxiliando e atuando para o seu reconhecimento, visibilidade e autonomia.

Partindo desses eixos obedecemos algumas estratégias metodológicas, que podem assim descritas:

- **Formação e Capacitação de Recursos Humanos para a Implementação do “Fórum Universidade para a Diversidade”**: qualificação e formação de “agentes culturais”: estudantes universitários, agentes comunitários, ativistas de movimentos sociais e culturais, professores e alunos da rede pública de ensino, comunidade acadêmica e comunidade em geral. Este formação se dará através de atividades como: cursos de formação, oficinas, palestras, seminários, eventos culturais, campanhas educacionais, mostras de trabalhos, concursos e exposições artístico-culturais;
- **Integração Curricular**: Os currículos dos cursos de Pedagogia e de História prevêem em seu projeto pedagógico disciplinas de caráter “obrigatório” denominada “Atividades Complementares” com uma carga horária mínima de 200 horas. Estas atividades consistem em participação em seminários, encontros, palestras, estágios, atividades de extensão, etc. A proposta é de que através do programa “Fronteiras da Diversidade” ocorra a possibilidade de que os alunos dos cursos de Pedagogia e de História participem do conjunto das ações do programa, integralizando-as ao seu currículo efetivo (inicialmente serão estes dois cursos, pretende-se levar essa proposição aos demais que poderão futuramente participar do programa);
- **Ação Afirmativa – Universidade da Diversidade**: Criação e institucionalização de um espaço político-pedagógico de organização, deliberação e valorização das diferenças e dos direitos humanos: O “Fórum Universidade da Diversidade”, a ser realizado ao final do ano de 2012 em Pelotas.

Fronteiras da Diversidade: entre-lugares e desafios

Interessa-nos pois, através da iniciativa do programa “Fronteiras da Diversidade” explorar o processo de formação de identidades pela diversidade e as práticas discursivas que se verificam naquilo que Bhabha denominou de “terceiro espaço de tradução”, ou no que posteriormente identifica como sendo os “entre-lugares” da cultura, local onde as diferentes estratégias de subjetivação, tanto singular como coletivas, podem significar novas identidades, tanto no sentido da colaboração como de contestação definidora da idéia de sociedade (BHABHA, 1998).

Assim considerando e através da motivação que esses “entre-lugares” fornecem como possibilidade de inquietação e elaboração que lançamos as seguintes questões como desafio investigativo:

- Por quais sentidos, os processos de constituição da diversidade, nessa condição de fronteira, convivem harmonicamente, ou não, com as práticas discursivas em educação?
- Partindo da evidência de que são produzidas distintas versões discursivas acerca do tratamento dado ao “Outro” em contextos culturais distintos. Como se verifica esta produção?
- Quem é o “Outro” na perspectiva de uma educação intercultural, e como a sua existência se articula (se é que) com as práticas discursivas pedagógicas em exercício?
- Quais representações possuem os diferentes atores do processo educativo sobre a diversidade e a diferença na cultura?
- É possível interculturalizar o currículo escolar na perspectiva da diversidade cultural ou de uma cultura da diversidade?

Longe estamos ainda de algo que possa dar conta de uma produção mais conclusiva acerca desse universo, esta é a primeira tentativa de sistematização das inquietações que delimitam a elaboração e a fase inicial da execução do programa neste texto apresentado. Acreditamos que ao adentrar no âmbito das práticas discursivas que representam a diversidade mais nos capacitaremos para enfrentar lacunas importantes que existem em termos dessa produção específica.

Convictos também estamos que as práticas discursivas que representam a diversidade podem contribuir para apreender os processos educativos nos marcos das fronteiras e das mobilizações que se verificam em torno da igualdade na diferença e da diferença na igualdade em sua multiplicidade de sentidos.

Referências

- BHABHA, H. *O Local da cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BRASIL. MEC/INEP, FIPE. *Pesquisa sobre discriminação e preconceito no ambiente escolar*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas, 2009.
- GIROUX, H. *Border crossing*. Nova York e Londres, Routledge, 1992.
- GUTIERREZ, E. *Negros, charqueadas e olarias: um estudo sobre o espaço pelotense*. Pelotas: Ed. Universitária, 2001.
- HEIDEGGER, M. *Poetry, Language, Thought*. New York Harper & Row, 1971. Building, dwelling, thinking. In: BHABHA, H. *O Local da cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 1998.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, B. *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- _____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SPINK, M. J. *O Conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Douglas Rossi Ramos²²

Mestrando em Psicologia da Unesp

Hélio Rebello Cardoso Júnior

Professor Livre Docente de Filosofia da Unesp

Resumo

As tecnologias de informação possibilitaram novas formas de interações entre os sujeitos, sendo inclusive difundidas nas mais diversas instituições pedagógicas. Todavia, apesar de se apropriarem de novos instrumentos tecnológicos, as práticas educacionais continuam a se pautar em um suposto sujeito pedagógico concebido como uma forma transcendental, ignorando sua emergência e proveniência num determinado período histórico, bem como os mecanismos de controle aos quais esse sujeito está imerso. A partir disso, este texto pretendeu trazer uma análise sobre tecnologia e educação a partir do pensamento do filósofo Michel Foucault, recorrendo a textos extraídos de uma revista de educação denominada “Pátio-Revista Pedagógica”.

Palavras-chave: 1. Tecnologia; 2. Educação; 3. Foucault.

Abstract

Information technologies have enabled new forms of interactions among individuals, and can also be found in various educational institutions. However, despite appropriating new technological tools, educational practices continue to be based on a supposed pedagogical subject conceived as a transcendent way, ignoring his emergence and his origin in a particular historical period, and the control mechanisms by which is immersed. as well. This article aims to present results of an analysis on "technology and education" based on the thought of philosopher Michel Foucault. We analyzed proposals and discourses found in articles in a magazine entitled "Patio - Revista Pedagógica".

Keywords: 1. Technology; 2. Education; 3. Foucault.

Introdução

A informática e a internet possibilitaram o surgimento de outras formas e modos de interação entre os indivíduos no mundo todo, pois a partir desses meios não seriam mais necessárias estruturas, tais como complexos arquitetônicos educacionais e mecanismos tradicionais de comunicação, para a troca de informações e interações.

O advento dessas novas tecnologias de transmissão de dados irrompe em novas dimensões de interação dos sujeitos, as quais ocorrem em um contexto de estrutura heterárquica (ausência de hierarquia), de nova dimensão de tempo e espaço, bem como de possibilidades de interdependência e interoperatividade em ambientes virtuais, devido aos recursos de comunicação com voz, imagem e texto. O computador deixaria então de ser um centro para se transformar num fragmento, já que “não são mais os especialistas, mas a grande massa de pessoas interage na busca, produção,

²² Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp.

transformação e transmissão de informações, construindo conhecimento de maneira cooperativa em sua atividade cotidiana” (FAGUNDES, 1997, p. 17).

A partir dessas considerações, o intuito do presente texto é analisar a problemática a respeito do tema *tecnologia e educação*, recorrendo-se principalmente à concepção de dispositivo do filósofo francês Michel Foucault. Para isso foi realizada a análise de proposições e discursos extraídos de um conjunto de artigos da revista intitulada *Pátio – Revista Pedagógica*, editada pela ARTMED Editora S/A, especializada na edição de livros com o propósito de *formação em educação*, a qual foi inclusive distribuída às escolas da rede pública de ensino sob o subsídio do Ministério da Educação (M.E.C.), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Os artigos de tal revista são constituídos por discursos a respeito das instituições pedagógicas e do sujeito pedagógico na contemporaneidade.

O dispositivo

Deleuze (1989) em seu artigo *O que é um dispositivo* entende-o como conceito multilinear e que tem como componentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação e de fuga (fratura) responsáveis por organizar estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relação de força consigo mesmo.

Ao enfatizar a questão dos dispositivos, entende-se o que Foucault designa ao dizer que:

Um dispositivo seria um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1984, p. 12).

E ainda, Deleuze (1989) o postula como:

[...] um conjunto multilinear, composto de linhas de distintas naturezas, as quais percorrem esse dispositivo em todos os sentidos, delineando processos diversos, os quais se encontram em permanente desequilíbrio. Essas linhas são vetores ou tensores, que podem endurecer, sedimentando um dispositivo (linhas de estratificação), mas que também podem quebrar, produzindo variações de direção, ou bifurcar, engendrando derivações, isto é, podem configurar-se como linhas de atualização, por meio das quais se operam as transformações de um dispositivo (DELEUZE, 1989, p. 3).

Segundo Deleuze (1989), Foucault cartografa um dispositivo a partir de três grandes feixes de linhas: o saber, o poder e a subjetivação. A característica multilinear do conceito de dispositivo não está relacionada apenas ao fato de ser composto por um conjunto de linhas, curvas e regimes, mas indica também que tais elementos são transitórios, efêmeros e predispostos a variações de intensidade e direção. As linhas do saber, por exemplo, comportam curvas de visibilidade e de enunciação, constituindo o dispositivo em uma máquina de fazer ver e falar. As linhas de visibilidade instauram feixes de luz que formam figuras variáveis, sendo que, “cada dispositivo tem o seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe” (DELEUZE, 1989, p. 8). Dessa forma, conforme Deleuze (1989, p. 4), o dispositivo pode ser concebido como “uma máquina ótica, construída em condições históricas específicas, a qual estabelece áreas de

visibilidade e de invisibilidade e engendra, simultaneamente, um sujeito que vê e um objeto a ser visto”.

Para Deleuze (1989), o dispositivo consistiria também em uma máquina enunciativa que determinaria o regime de dispersão dos enunciados em um conjunto de práticas discursivas, apontando as inúmeras posições do sujeito e do objeto no discurso, bem como suas modalidades de enunciação, definições conceituais e escolhas estratégicas. De acordo com o autor, o dispositivo comportaria linhas de força invisíveis e indizíveis, que articulam o ver e o dizer, tangenciando as curvas de visibilidade e de enunciação, definindo as condições de possibilidade do saber, consistindo numa dimensão do poder analisada por Foucault em termos de tecnologias específicas por meio da investigação das condições históricas de sua organização. Segundo Deleuze (1989), ao perceber que essa dimensão do poder estava encerrando o mapa dos dispositivos em linhas de força intransponíveis, impondo contornos definitivos, Foucault recorre às linhas de subjetivação, o que consistirá na resistência à ação de tais forças, cujo ato de recurvá-las e voltá-las sobre si próprias se constituirá numa dimensão que escapa aos saberes e poderes estabelecidos, proporcionando uma linha de fuga que transpõe o limiar do dispositivo, abrindo-lhe uma fissura, embora possa a todo o momento ser recapturada.

De acordo com tal enfoque, pode-se afirmar, conforme Weinmann que:

[...] o dispositivo educacional moderno consiste em um conjunto heterogêneo de práticas disciplinares (Foucault, 1987), tais como: discursos sobre a importância de educar a infância, instituições educacionais diversas, prédios e regulamentos escolares, leis de ensino, portarias ministeriais, enunciados com pretensão de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc –, filosofias educacionais, proposições moralizadoras da infância, etc. Um dispositivo também pode ser conceitualizado como uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, a qual possui uma função estratégica, em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico (WEINMANN, 2006, s. p.).

O funcionamento do discurso é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produzem, assim como da estrutura e do funcionamento das práticas sociais, entendidas como máquinas óticas e enunciativas. Para Foucault (2001) o poder não está fora do discurso e tampouco é a fonte ou a origem do discurso, mas é algo que funciona através do discurso, sendo o discurso, ele mesmo, “um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (Ibid., p. 465).

Segundo Deacon e Parker (2002), os discursos educacionais de inspiração iluminista trazem uma concepção de conhecimento como uma verdade que representa a realidade e que pode ser assimilado à consciência por meio do referencial da linguagem. Foucault (2000), em contrapartida, concebe o conhecimento como discurso composto de práticas que sistematicamente formam objetos dos quais falam, sendo que, essas, não identificam objetos, mas os constituem, e, no ato de fazê-lo, ocultam sua própria invenção.

Para Larrosa (2000), as práticas educativas podem ser consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos, sendo que, o sujeito pedagógico apareceria em um dado momento histórico como resultado da articulação entre os discursos educacionais que pretendem ser científicos e que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam.

De acordo com Weinmann (2006), Foucault observa ser necessário estudar as práticas concretas por meio das quais objetiva-se um sujeito, pois desse modo, pode-se descrever as formas de racionalidade estratégica pelas quais se delinea um certo domínio de experiências possíveis e o

modo como um sujeito deve fazer a experiência de si próprio neste campo. Assim, segundo Weinmann (2006), ao se afirmar que essas práticas fazem de um sujeito o seu objeto, aponta-se para além de uma relação epistêmica.

Os artigos da análise

A partir das considerações alçadas anteriormente, pretende-se aqui, apresentar a análise realizada dos textos da revista *Pátio*, a partir da referida ferramenta conceitual de Foucault. Os artigos utilizados para a análise foram: Ferreiro (2001), cujo título é *O Mundo Digital e o Anúncio do Fim do Espaço Institucional Escolar*; Valente (2008), que tem o título *As Tecnologias Digitais e os Diferentes Letramentos*; Ramal (2001), com o nome *Entre mitos e desafios*; Litwin (2008), denominado *Cenários para a Análise das Tecnologias*; Corrêa (2001), intitulado *Devemos aplaudir a educação a distância?* e, por fim, Buckingham (2008) de título *Aprendizagem e Cultura Digital*.

No decorrer da transcrição da análise, foram apontados trechos dos textos extraídos dos referidos artigos, de forma a melhor ilustrar e reforçar nossa argumentação, conforme o desenhar da discussão proposta.

Resultados

Para Ferreiro (2001), com o advento da internet e das tecnologias de informação, um modelo pedagógico alternativo foi esboçado. Tal modelo seria “inicialmente pensado para os superdotados (ou seja, as crianças que 'perdem tempo' na escola regular)” (Ibid, p. 10), de forma que as crianças poderiam exercer suas atividades individualmente em seus computadores “monitoradas a distância pelos melhores professores, avançando tão rápido quanto suas capacidades permitissem” (Ibid., p. 10).

Esse modelo supostamente aponta para uma tendência que visa trabalhar às especificidades dos sujeitos pedagógicos em suas peculiaridades, rechaçando o modelo homogeneizante de ensino vigente, de forma a reforçar as potencialidades de cada indivíduo. Entretanto, os parâmetros que dão suporte à legitimação dessa qualificação de *superdotação*, por exemplo, apresentam-se estritamente relacionados à dimensão de práticas econômicas, segundo a mensagem ideológica, que indica que “já não existe distinção entre ricos e pobres, grandes e pequenos. A única distinção é entre rápidos e lentos” (FERREIRO, 2001, p. 10). As curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade do dispositivo pedagógico permitem ver tal forma objetivada do superdotado, possibilitando assim o encadeamento de modalidades discursivas tais como da pedagogia atreladas às da economia, as quais sugerem uma lógica de velocidade e de eficácia que seriam legitimadas, segundo uma lógica colocada em funcionamento pelo próprio dispositivo.

A informatização e o acesso à internet como tema de interesse, tanto nos programas de educação à distância quanto nas salas de aula convencionais, estariam então pautadas numa concepção de inteligência que se associa à apropriação de informação, como requisito para sua expansão. Quanto mais rápido o sujeito conseguir ter acesso ao maior número de informações possíveis, mais supostamente capacitado ele estaria. Conforme indica Valente (2008, p. 13), além da distinção eventual entre *sujeitos alfabetizados*, entendidos como os que sabem decodificar sinais gráficos do próprio idioma, mesmo que superficialmente, e *sujeitos letrados*, os quais seriam capazes de ler, escrever e também utilizar tais conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita, haveria agora também o *letramento digital*, que consistiria no “domínio das tecnologias digitais, no sentido de alguém não ser um mero apertador de botões (analfabetizado digital), mas sim, ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais”. Esse suposto sujeito de inteligência diria respeito a uma forma delineada conforme linhas de força do capital que atravessam o dispositivo pedagógico,

evidenciando-se assim uma inteligência relacionada à capacidade de êxito individual nas atividades sociais, particularmente em atividades relacionadas ao mundo do trabalho. Dessa maneira, segundo tal concepção, *ser inteligente* envolveria a capacidade de desenvolver habilidades específicas, todas elas, de certa forma, importantes para o êxito em meio a um contexto neoliberal, conforme os modos de produção capitalista.

Diferente da escola tradicional, entendida como um espaço de homogeneização em que a aula, a prova, o conteúdo cobrado, os uniformes, o monitoramento da disciplina, os currículos escolares, os conteúdos escolhidos, são tudo para todos ao mesmo tempo, a educação a distância, em especial pela internet, propõe um currículo sem limites, em rede e descentralizado, em que saberes “até então excluídos do ensino invadem a cabeça dos estudantes e, de forma transgressora, convidam os mesmos a fazer links e a ousar abrir janelas que trazem luzes inusitadas para os ambientes educativos” (RAMAL, 2001, p. 13). O advento da internet possibilitaria uma fuga aos modos tradicionais de relação dos sujeitos com o conhecimento de maneira que, agora, não seriam mais necessárias a presença das tradicionais instituições transmissoras de saberes (escolas, bibliotecas) ou mesmo de intermediários (professores, instrutores) mediadores do acesso à informação e ao conhecimento, visto que, com a internet, o sujeito poderia fazer e refazer interconexões em rede. Todavia, como pode ser observado a partir do texto de Ramal (2001), que discorre a respeito da EAD (Educação a distância), o dispositivo pedagógico captura essa linha de fuga atualizando-se, de forma a se apropriar da internet, adaptando-a e enrijecendo-a, conforme o mesmo modelo de ensino vigente:

[...] o baixo custo da EAD somente é alcançado se houver poucos professores para muitos estudantes conectados. Ora, volta o problema da massificação, e quem pode dizer que não teremos, de novo, o mesmo para todos e, além disso, sem a relação interpessoal mediando a aprendizagem? (RAMAL, 2001, p. 13).

O próprio uso de tais meios digitais muitas vezes não são de domínio nem mesmo dos próprios professores, sendo que, por exemplo, na maioria das vezes, eles acabam por adotar produções de terceiros (técnicos, programadores), utilizando-as “para finalidades diferentes daquelas para as quais tinham sido criadas” (LITWIN, 2008, p. 17). Assim, além de se apropriar de novos meios e ferramentas de transmissão de informação e conexão entre os indivíduos, o dispositivo pedagógico também recorrerá à ação de profissionais tais como programadores, webdesigners, comunicadores e informatas, conferindo a essas tarefas pedagógicas. Tal dispositivo possibilitará até mesmo o surgimento de novos profissionais tais como o *instructional designer* que, segundo Ramal (2001, p. 16), seria um profissional responsável por, através das conexões de rede, “projetar caminhos possíveis de navegação para que o usuário construa ativamente o conhecimento, selecionando para tanto os meios tecnológicos mais adequados, concebendo atividades pedagógicas e avaliando permanentemente a sua utilização”.

Mesmo com o surgimento da educação a distância sob o propósito de servir aos princípios da democratização da educação, os modos de relação entre os atores sociais da escola, no que diz respeito à dimensão pedagógica, teria uma transformação apenas aparente. Dessa maneira, conforme aponta Corrêa (2001, p. 23), a partir da EAD, o educador que antes frequentemente trabalhava em 3 turnos e até em escolas diferentes, agora teria mais tempo “para sugar o máximo de informações possíveis, mas tempo nenhum para dialogar, registrar, sistematizar as próprias vivências” e ainda, ao buscar novos cursos, encontraria novamente professores “com referenciais já definidos, bibliografia já selecionada. Tudo igual. Continuamos fazendo tarefas, continuamos distantes, ainda que próximos, em um cotidiano sem interlocutores”. Ainda, de acordo com Corrêa: A escola recebe antena parabólica, vídeo, computadores, mas o que fazemos? Mais tarefas para cumprir. A preparação dos exercícios, das provas e dos bilhetes passa a ser feita no computador, porém a lógica é a mesma. As pessoas pouco se comunicam, apenas cumprem tarefas de forma

cada vez mais eficiente e mais sem significado. Mesmo assim, raramente questionamos o ensino presencial, porque partimos do princípio de que a presença, a assiduidade, é garantia de aprendizagem; caso não ocorra, é culpa do aluno, da família ou até mesmo do professor (CORRÊA, 2001, p. 24).

Ainda a respeito do uso de tecnologia nas escolas, Buckingham (2008) relata que, assim como a ideia do uso de televisão e filmes na educação causou certa euforia na época em que surgiram, o mesmo acontece atualmente com o computador e a internet. Todavia, de acordo com o autor, grande parte do uso de tecnologia nas escolas é estreito e instrumental:

[...] Tal fato, por sua vez, resulta em uma visão instrumental do papel da tecnologia na educação. Ela é vista como um mecanismo neutro de transmissão de informações, e a própria informação é considerada uma espécie de objeto desencarnado que existe de modo independente dos interesses humanos ou sociais. Isso acarretou uma negligência de questões educacionais básicas, não apenas sobre como ensinamos com tecnologia, mas também sobre o que as crianças precisam saber a respeito dela (BUCKINGHAM, 2008, p. 9).

De acordo o autor, tanto a internet quanto o livro, por exemplo, seriam meios e formas de tecnologia, e ambos deveriam ser considerados como formas de cultura e de comunicação. O dispositivo pedagógico se apropriou dessas novas tecnologias digitais de maneira a readaptá-las como mais um instrumento escolar a ser utilizado no mesmo modelo vigente. Conforme indica Valente (2008, p. 15), em grande parte, “essas tecnologias não estão incorporadas às práticas pedagógicas das diferentes disciplinas do currículo, ainda acontecendo como apêndice do que é feito em sala de aula”.

Considerações finais

A captura e o manejo desses mecanismos de transmissão de informação pelo dispositivo pedagógico permitem aperfeiçoar suas possibilidades de alcance e de atuação, além de tornar possível o agir de forma especializada sob um novo público. Todavia o dispositivo pedagógico opera no indivíduo por meio desses instrumentos tecnológicos de modo a constituir-lo como uma visibilidade autônoma, incitando tal sujeito a crer e a se ver como um ‘ser autônomo’, livre da dinâmica e relações de poder concernentes aos elementos que compõem tal dispositivo. Desse modo, parece ser uma das principais estratégias do dispositivo pedagógico no contemporâneo fazer inúmeros convites ao sujeito pedagógico a se compreender e se enunciar como autônomo, negligenciando ou mesmo não se atentando às relações e mecanismos de poder aos quais está imerso e que o constitui.

O uso da informática na educação corresponderia assim a uma tendência de consolidação de uma formação continuada, na qual há a pretensão de uma ação educativa que se estenda por toda a vida do sujeito pedagógico, estimulando-o em sua autonomia. Tal autonomia, tanto do educador quanto do educando, seria, entretanto, minuciosamente monitorada a partir de saberes legitimados, especializados, os quais delimitariam os modos de ser autonomista. Essa dinâmica aponta para uma configuração nas relações de poder que se caracterizaria por serem mais dispersas, difusas e ilocalizáveis, remetendo ao que Deleuze (1992) denominou de controle. Segundo o autor, atualmente há uma transformação gradual da sociedade disciplinar para outra denominada de “controle”, na qual surgem modos ainda mais abrangentes de contenção e direcionamento do sujeito contemporâneo, sendo que, na sociedade de controle, a disciplina é substituída por outro tipo de estratégia, modulada e flexível. Se antes na sociedade disciplinar o enclausuramento dos corpos em meio a espaços institucionais fechados era sua operação fundamental, na sociedade de

controle, há uma *interpenetração dos espaços*, devido a uma suposta ausência de limites definidos e à instauração de um tempo contínuo, ou seja, uma modulação constante e universal.

Dessa maneira, por exemplo, no que se refere à escola, o processo de formação e aprendizagem dos escolares não estaria mais concentrado e restrito ao seu espaço físico, mas seria substituído pela formação permanente, enquanto que *o exame*, pelo controle contínuo. Sendo assim, de acordo com Deleuze (1992), o campo da educação tende a ser cada vez menos distinto do meio profissional, ambos desaparecendo em favor de um controle contínuo que se exercerá, por exemplo, sobre o *aluno-operário* ou o *executivo-universitário*.

Essa nova configuração das relações de poder, a qual também atravessa o dispositivo pedagógico, diz respeito a um novo modo de ação minucioso sobre a produção de subjetividades no contemporâneo cuja dinâmica, mais especializada e distribuída, parece a continuar, inclusive a partir da informatização e da educação a distância, agindo na manutenção da desigualdade social seja a partir de suas práticas divisoras, classificando sujeitos como inteligente/incapaz, disciplinado/indisciplinado e normal/hiperativo, ou mesmo por meio do controle dos corpos, conforme a ação e articulação dos elementos do dispositivo. Caberia a nós no presente contexto, como tarefa analítica e ética, (re) pensar as práticas educativas a partir de tal perspectiva relacionada à dimensão do poder, suscitando assim novas táticas possíveis bem como modos de atuação, de maneira a serem possibilitadas mudanças nas formas de o sujeito educando ser e existir.

Referências

- BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e Cultura Digital. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A escola multimídia. Como educar para a sociedade da informação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- CORRÊA, J. Devemos aplaudir a educação a distância? IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação a Distância*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- DEACON, R.; PARKER, B. “Educação como Sujeição e como Recusa”. In: SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis Vozes, 2002.
- DELEUZE, G. “*Conversações*”. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. “O que é um dispositivo?” Tradução de Fernando Cazarini, Ruy de Souza Dias e Hélio Rebello Cardoso Jr. IN: DELEUZE, G. *Qu’ est-ce qu’un dispositif? – Michel Foucault Philosophe – Rencontre Internationale*. Paris 9,10, 11 janvier 1988. Paris: Seuil, 1989.
- FAGUNDES, L. C. A inteligência coletiva – A inteligência distribuída. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência: Dimensões e Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.
- FERREIRO, E. O Mundo Digital e o Anúncio do Fim do Espaço Institucional Escolar. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação - Agenda para o Século XXI*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.
- _____. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. (Tomaz Tadeu da Silva, Trad.) In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis Vozes, 2000.
- LITWIN, E. Cenários para a Análise das Tecnologias. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A escola multimídia. Como educar para a sociedade da informação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- RAMAL, A. C. Entre mitos e desafios. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação a Distância*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.

VALENTE, J. A. As Tecnologias Digitais e os Diferentes Letramentos. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A escola multimídia. Como educar para a sociedade da informação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan 2008

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

A ESCOLA NO MUNDO DO ENTRETENIMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A SÉRIE DE TELEVISÃO MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA ESCOLAR DO NED

José Carlos dos Santos Debus²³

Resumo:

O presente ensaio desenvolve uma reflexão sobre a imagem do espaço escolar apresentada por roteiristas e diretores do mundo do entretenimento, em particular por meio da série de televisão Manual de Sobrevivência Escolar do Ned. Nossa leitura se sustenta nos estudos da Semiótica, de modo especial, a partir de Jacques Aumont e Guy Debord, nos respectivos trabalhos A imagem (1995) e A sociedade do espetáculo (1997). É muito difícil saber a influência, negativa ou positiva, da série sobre os espectadores adolescentes e pré-adolescentes. Mas, é possível afirmar que o espetáculo Manual de Sobrevivência Escolar do Ned traz, em todo o seu conjunto, uma série de questionamentos sobre a educação escolar que é colocada na realidade da vida do espectador.

Palavras-chave: espaço escolar, televisão, semiótica.

Abstract

The present work draws on the image of school space represented by screenplay writers and directors of the TV series Ned's Declassified School Survival Guide. The rationale that guides the present reflection is based upon studies of Semiotics, particularly those of Jacques Aumont and Guy Debord and their respective works The image (1995) and Society of spectacle (1997). It is a rather difficult task to determine whether the TV series has a positive or negative influence on preteens and teenagers. However, it is possible to state that the spectacle of Ned's Declassified School Survival Guide brings up a series of questions about education within the context of the spectator's own life.

Key-words: school space, television, semiotics.

As imagens não são mais o que eram, não se pode mais confiar nelas. (...) Antes as imagens 'contavam histórias' e 'mostravam coisas'. Agora só vendem histórias e coisas.
(WENDERS, 1995)

Este ensaio desenvolve reflexão sobre a imagem do espaço escolar ficcionalizado num programa de televisão, que se utiliza desse ambiente como cenário e como roteiro. Procuraremos compreender e relacionar a escola real, aquela do cotidiano, com a escola ficcional, aquela construída pelos profissionais do mundo do entretenimento, em particular roteiristas e diretores. O objeto de análise para este estudo é a imagem em movimento: a série de TV Manual de Sobrevivência Escolar do Ned²⁴.

²³ Acadêmico do programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (Mestrado), da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).e-mail zecadebus@pop.com.br

²⁴ *Manual de Sobrevivência Escolar do Ned* ou Ned's Declassified School Survival Guide é uma comédia dirigida a adolescentes, criada por Scott Fellows e produzida pela AppolloProScreen GmbH & Co., Filmproduktion KG em associação com a Jack Mackie Pictures. Os efeitos visuais ficaram a cargo de John Allison Inc. e supervisionado por John Allison e Robin Snelson.

Para tanto, nos debruçaremos sobre os estudos desenvolvidos por Jacques Aumont, em *A imagem* (1995), e Guy Debord, em *A sociedade do espetáculo* (1997). O primeiro mostra como as práticas da imagem a tornaram cada vez mais autônoma e como essas práticas se espalharam pela cultura de massas. O segundo nos leva a entender que tudo o que era real tornou-se uma representação, ou seja, pela mediação das imagens e mensagens dos meios de comunicação de massa, os indivíduos deixam a dura realidade dos acontecimentos da vida cotidiana e passam a viver num mundo movido pelas aparências e pelas necessidades de consumo.

Debord (1997) faz uma crítica radical a todo e qualquer tipo de imagem que leve o homem à passividade e à aceitação dos valores pré-estabelecidos pelo capitalismo. Para o filósofo, cineasta e ativista francês, a sociedade está contaminada pelas imagens, torna-se mais fácil ver e verificar a realidade no reino das imagens, e não no plano da própria realidade. Debord ainda destaca (1997, p. 28), “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”.

A epígrafe inicial deste diálogo, recolhida da fala de um dos personagens do filme *O céu de Lisboa* (1995), de Win Wenders, diz respeito ao papel que a imagem tem ganhado no espaço social, em especial a imagem veiculada pela televisão e a sua influência na vida de seus telespectadores. É muito grande o universo da imagem. Sua trajetória percorre a história da cultura, alcançando a comunicação e envolvendo reflexões sobre o seu ensino, desde as primeiras manifestações pictóricas das cavernas até os nossos dias (RAHDE, 2000, p.15).

A palavra imagem deriva do termo latino *imago* e pode designar imitação, cópia, representação, semelhança. Para Platão, o processo de criação de imagens acontece por imitação da verdade, por sua semelhança com o real. A imagem sem alusão ao real era considerada arte fantástica. Os escritos de Aristóteles é que trazem a confirmação da imagem enquanto realidade efetiva. O pensador grego vai afirmar que um animal pintado é ao mesmo tempo animal e imagem (MADJAROF, 2010).

O mundo contemporâneo, através de vários pensadores, tem feito uma abordagem renovada que procura compreender a imagem por si própria. Surgindo não somente como representação, mas mostrando o seu movimento interno de funcionamento. Jacques Aumont (1995, p.80) afirma que “as ‘funções’ da imagem são as mesmas que, no curso da História, foram também as de todas as produções propriamente humanas, que visavam estabelecer uma relação com o mundo”. O autor classifica essa relação em três modos principais:

- a) O modo simbólico. Inicialmente as imagens serviram de símbolos religiosos, vistos como capazes de dar acesso à esfera do sagrado pela manifestação, mais ou menos direta, de uma presença divina.
- b) O modo epistêmico. A imagem traz informações (visuais) sobre o mundo. Essa função foi consideravelmente desenvolvida e ampliada desde o início da era moderna.
- c) O modo estético. A imagem é destinada a agradar seu espectador, a oferecer-lhe sensações específicas (AUMONT, 1995 p.80).

Nos últimos anos, as transformações tecnológicas colocaram a TV como um instrumento de mídia poderoso e de fácil acesso no mundo todo, tendo passado a ditar hábitos e comportamentos. Num primeiro momento, a relação escola/televisão foi muito contestada, ocorrendo uma reação de negatividade e de questionamento quanto ao seu papel educativo. Como ressalta Santaella (1995, p.52), “a TV não é um mero instrumento dócil a serviço da opressão,

simples máquina neutra acima das contradições sociais, e manipulável a bel prazer dos interesses das classes dominantes.”

Por outro lado, contemporaneamente, essa reação foi superada por outro olhar que vê a TV como um instrumento capaz de “fascinar tanto, dando ao homem a ilusão de controlar a realidade por mágica, de poder reverter o tempo; de separar a matéria e juntá-la novamente e de mover-se a velocidades excessivamente lentas ou rápidas” (PILLAR, 2001, p. 56). Hoje, toda a comunidade escolar, professores e alunos, compõem uma geração que nasceu e cresceu com a televisão como parte integrante do seu cotidiano.

Nas últimas décadas, surgiram vários programas de TV que utilizam o ambiente escolar como cenário e roteiro para representar quadros cômicos e atraentes para o espectador. No Brasil, fez muito sucesso a produção da Rede Globo de Televisão - Escolinha do Professor Raimundo, destinada a todo público (infantil, juvenil e adulto), permaneceu muitos anos no ar e foi copiada por outras emissoras. Também, da mesma rede de televisão, podemos citar a novela Malhação que, em alguns períodos, foi produzida dentro do ambiente escolar.

Nos Estados Unidos surgiram alguns programas voltados para o público infantil e juvenil e protagonizados por atores pré-adolescentes e adolescentes e, também, ambientados no espaço escolar. Alguns deles são transmitidos no Brasil, dentre outros, Meu Amigo da Escola é um Macaco, Manual de Sobrevivência Escolar do Ned, Zoe 101.

Como já exposto, para este estudo, vamos nos concentrar no programa Ned's Declassified School Survival Guide, em português, Brasil, Manual de Sobrevivência Escolar do Ned. Esse espetáculo foi apresentado originalmente nos Estados Unidos pela Nickelodeon, entre 14 de setembro de 2004 a 8 de junho de 2008, num total de 55 episódios, de aproximadamente 22 minutos ou 11 minutos por segmento, é exibido também no Brasil pela Nickelodeon, no bloco BandKids, da Rede Bandeirantes.

O público alvo da série são os adolescentes em fase escolar, visando que, com esse manual, tenham dicas valiosas para sobreviver em um ambiente habitado por eles, mas formulado e regulado pelos adultos. A série mostra o dia-a-dia dos alunos na James K. Polk Middle School. A história é centrada no personagem adolescente Ned Bigby o qual, com suas experiências, apresenta formas de driblar as armadilhas criadas pelo sistema escolar, apresentando de forma satírica as relações entre os estudantes e os profissionais que ali exercem o ofício de educar.

Nesse programa, o ambiente escolar é mostrado sempre como um espaço desagradável/entediante e cansativo. Comida ruim, professores “malucos”, colegas valentões que agridem, funcionários ignorantes e diretores autoritários. Com o Manual de Sobrevivência Escolar, Ned e seus amigos tentam sobreviver a cada dia na selva da escola. A escola real é colocada numa situação de banalização e é contestada a todo momento. A realidade, nesse tipo de programa, é manipulada.

A imagem manipulada da realidade pelos meios de comunicação de massa domina mundialmente a sociedade moderna, assim:

O movimento de banalização que, sob a diversão furta-cor do espetáculo, domina mundialmente a sociedade moderna, domina-a também em cada ponto em que o consumo desenvolvido das mercadorias multiplicou na aparência os papéis e os objetos a escolher... A aceitação dócil do que existe pode juntar-se a revolta puramente espetacular: Isso mostra que a própria insatisfação tornou-se mercadoria, a partir do momento em que a abundância econômica foi capaz de

estender sua produção até o tratamento dessa matéria prima (DEBORD, 1997, p. 39-40).

O personagem central da trama do programa aqui analisado, Ned Bigby, expõe no dia-a-dia dos adolescentes as mazelas do modelo de ensino. Há uma crítica satiricamente formulada para contrapor o sofrimento da aprendizagem. Jovens estudantes apontam o caminho para a escola perfeita, baseada no entretenimento, no espetáculo. Debord (1997, p.42), ao refletir sobre o espetáculo, observa que aparece, em primeiro plano “uma oposição espetacular entre a juventude e os adultos...São as coisas que reinam e que são jovens, que se excluem e se substituem sozinhas”.

A mídia, principalmente a televisão, assume de maneira decisiva a crítica cultural e social através da criação de uma realidade própria para que a sociedade se solidarize e crie novos critérios de julgamento e justiça, conforme os conceitos do espetáculo. A raiva, a justiça, a paz e a solidariedade são apresentadas como parte integrantes do espetáculo. Nesse sentido, “o espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta em sua plenitude a essência de todo o sistema ideológico: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real”(DEBORD, 1997, p.138).

O mundo contemporâneo é o mundo das imagens, o qual vai dando forma a um novo tipo de experiência humana, caracterizada pela fusão entre ficção e realidade. Ao espetáculo cabe a multiplicação dos novos ícones e imagens. Como se destaca,

O espetáculo consiste na multiplicação de ícones e imagens, principalmente através dos meios de comunicação de massa, mas também dos rituais políticos, religiosos e hábitos de consumo, de tudo aquilo que falta à vida real do homem comum: celebridades, atores, políticos, personalidades, gurus, mensagens publicitárias – tudo transmite uma sensação de permanente aventura, felicidade, grandiosidade e ousadia (DEBORD, 1997, p. 39).

A TV, imagem em movimento, aparece como gênero estruturador de um cenário massificado e globalizado de cultura juvenil. A imagem/espetáculo é uma combinação formulada pela sociedade capitalista com os meios de comunicação de massa. A mundialização dos sistemas de comunicação “levou à formação de grandes conglomerados, que se espalharam pelos continentes, combinando o controle de rádio e televisão, imprensa, edição, indústria fonográfica e edições de filme, além de dominarem o setor de distribuição, com satélites e redes de cabos” (MIRA, 1994, p.136).

Para Debord, o espetáculo não é somente um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. O estudioso ainda afirma que “não é possível fazer uma oposição abstrata entre o espetáculo e a atividade social efetiva. O espetáculo que inverte o real é efetivamente um produto” (DEBORD, 1997 p.15). Podemos dizer que esse produto é a representação espetacular do homem vivo.

O produto Manual de Sobrevivência Escolar do Ned é protagonizado por Ned Rigby, um jovem estudante, que, do mesmo modo que todo aluno real, enfrenta muitos problemas e contratempos na escola e, ainda, aconselha seus amigos e se dirige diretamente aos espectadores sobre diferentes temas e situações que ocorrem no cotidiano da escola, com os professores, as namoradas, as amigas, entre outros.

As questões do dia-a-dia e as próprias circunstâncias da adolescência, como a convivência, o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento físico, a sexualidade e as demais questões do

comportamento juvenil, que influenciam na compreensão e na construção do mundo, são envolvidas pela linguagem do show e explicadas ao espectador pela imagem e sua relação com o real.

A cada episódio, Ned e seus amigos enfrentam uma situação problema, que vai sendo desenrolada e solucionada até o final do capítulo. Manual de Sobrevivência Escolar do Ned não pode ser tomado como um código de conduta do dia-a-dia de uma escola, pois, por diversas vezes, os alunos apresentam um comportamento que contraria completamente o que se considera como regras mínimas de convivência e respeito ao outro. No entanto, o cenário procura representar o real de uma escola padrão de ensino fundamental, no interior dos Estados Unidos.

Ao representar a imagem de um jovem estudante que soluciona seus problemas com clareza e sabedoria, que vai direto ao ponto, em contraponto a professores mal humorados e um diretor autoritário, a posição dos adultos é banalizada e a atitude juvenil enaltecida. E isso mostra um mundo em que a imagem representa os desejos do espectador. Aumont afirma que a imagem não possui sentido sozinha, ela depende do espectador que a complementa. “O imaginário é o domínio da imaginação, compreendida como faculdade criativa, produtora de imagens interiores eventualmente exteriorizáveis” (AUMONT, 1995, p 118).

O que o espectador vê é a possibilidade de interferir, imaginariamente ou não, naquele espaço. Marcada pela falta de perspectiva e presa a modelos arcaicos de ensino, a escola permanece como um espaço sofrível, angustiante e autoritário. Ned e seus amigos se colocam como vítimas desse modelo e essa realidade é confrontada e atacada pelo espírito juvenil. O manual escolar do Ned se constitui num “maquiavélico” livro de conselhos contra inimigos comuns dos jovens estudantes: professores, diretores, e as regras por estes estabelecidas. Nesse caso, “a televisão se apresenta com os mecanismos necessários para integrar expectativas diversas e dispersas, os desejos e as insatisfações difusas, consegue incorporar novidades e proporciona a própria eficácia da imagem” (BUCCI, 1996, p.12).

A série Manual de Sobrevivência Escolar do Ned traz, na sua concepção, um alerta para o modelo de ensino vigente no ocidente e coloca, através da imagem, a letargia, a incompreensão e a falta de diálogo desse modelo. E isso, que não é possível ver por si mesmo, agora está ali, naquele mundo, e a “imagem será a sustentação de tudo, pois dentro de uma imagem é possível justapor sem contradição qualquer coisa” (DEBORD, 1997, p. 188).

A imagem do espaço escolar e a forma de educação que nele se organiza, por certo, nos últimos anos, vem sofrendo cotidianamente com o vazio profundo que se estabeleceu nas práticas de ensino/aprendizagem para pré-adolescentes e adolescentes, no Brasil e no mundo. É muito difícil saber a influência, negativa ou positiva, da série sobre os espectadores adolescentes e pré-adolescentes. Mas, é possível afirmar que o espetáculo Manual de Sobrevivência Escolar do Ned traz, em todo o seu conjunto, uma série de questionamentos sobre a educação escolar que é colocada na base real da vida do espectador.

Referências bibliográficas

- AUMONT, Jacques. A imagem. Campinas: Papirus, 1995.
BUCCI, Eugênio. Brasil em tempo de TV. São Paulo: Boitempo Editorial, 1996.
DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
MADJAROF, Rosana. A vida e as obras de Platão e Aristóteles.
<http://www.mundodosfilosofos.com.br>. Acessado em 20 de novembro de 2010.
MIRA, Maria Celeste. Circo eletrônico – Silvio Santos e o SBT. São Paulo: Loyola, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. Criança e televisão: leituras de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001.
RAHDE, Maria Beatriz Furtado. Imagem . Estética Moderna e Pós-Moderna. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000
SANTAELLA, Lúcia. A percepção - uma teoria semiótica. São Paulo: Experimento, 1993.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Neds_Declassified_School_Survival_Guid
<http://epguides.com/NedsDeclassifiedSchoolSurvivalGuide/>. Consultado em 08/11/2009.
WENDERS, Wim. Sob o céu de Lisboa (Lisbon Story). Alemanha/Portugal, 100 minutos. Baseado em poesias de Fernando Pessoa, 1995.

Enviado – 29/07/2011

Avaliado – 15/10/2011

O LÚDICO E A INFÂNCIA A PARTIR DO LIVRO “O FAZEDOR DE AMANHECER”, DE MANOEL DE BARROS

Rodrigo da Costa Araujo²⁵
Elizabete da Silva²⁶

Resumo: Este ensaio apresenta representações da infância no discurso lírico de Manoel de Barros, além de falar da estética do fragmento, alguns paratextos e ludismo. Como *corpus* de análise para essa leitura, utilizaremos o livro infanto-juvenil *O Fazedor de amanhecer* (2001), além de outros textos do conjunto da obra do poeta pantaneiro.

Palavras-chave: memória - infância - Manoel de Barros - paratextos

Abstract: This essay presents representations of children in lyrical speech of Manoel de Barros, and talk about the aesthetics of the fragment, some paratexts and playfulness. As the corpus of analysis for this reading, we use the children's book *The Maker of dawn* (2001), and other texts of the poet's oeuvre Pantanal.

Keywords: memory - childhood - Manoel de Barros - paratexts

Da infância e da escrita

A infância da palavra já vem com o primitivismo das origens (BARROS, Manoel de. 2010, p. 458).

A infância na poesia de Manoel de Barros admite um caráter lúdico e inovador. Lúdico, por escrever com a inocência e a felicidade do discurso infantil, por incorporar seu próprio personagem para retratar um tempo de ‘menino’, cuja memória está internalizada no jogo discursivo do poeta e, também inovador por apresentar uma escrita intrigante quando desconstrói termos simples e primitivos para construir o “novo”. Em cada palavra inventada é destacável a “recordação” como volta a um passado, fazendo da poesia lugar da esfera lúdica, remetendo-nos, ainda, a uma complexidade de indagações sobre a memória e o ato de escrever.

Criador de um léxico envolvente e responsável por deslocamentos discursivos, sua obra (re)apresenta uma linguagem dissimulada, que vira os sentidos pelo avesso, - num bom sentido -, transforma a ordem dos elementos da natureza, demonstrando, de maneira implícita, uma irreverência à norma padrão. Utilizando a metalinguagem, Manoel de Barros compõe seus poemas com versos curtos, onde o insólito, o que não é habitual a nós, faz fruir no seu discurso lírico, reforçando algumas características da modernidade e a evidente paixão pela escrita. Na poética barreana “há uma ressonância verbal que encanta. Esse encantamento é o que o poeta procura”

²⁵ Orientador desta pesquisa, professor de Literatura infantil e Arte Educação da FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé. Mestre em Ciência da Arte e Doutorando em Literatura Comparada pela UFF/ Universidade Federal Fluminense.

²⁶ Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do CIEP Brizolão Joaquim do Rego Barros/ Rio das Ostras - RJ e autora da pesquisa “O lúdico e a infância em Manoel de Barros a partir do livro “O Fazedor de Amanhecer”, realizada em agosto de 2011, na FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, como forma de Trabalho de Conclusão de Curso.

(BARBOSA, 2003, p. 17). Para alcançar, pois, esse encantamento, busca-se o “criançamento” da palavra, fruto de imagens trazidas no artista, num retorno insistente à infância.

A linguagem infantil, por outro ângulo, surge, também, como instrumento encantatório para arquitetar a obra do poeta, e, a metáfora da criança, é, muitas vezes, quem lhe dá a “semente da palavra”. Operando com esta “semente” na escrita, a poesia procura criar casamentos com a gramática surreal, àquela fora da realidade da qual estamos habituados a lidar no cotidiano. É por essa e outras razões que, para o leitor incorporar-se à sua poesia, como ele mesmo propõe, deve assumir uma única opção: o caminho da sensibilidade.

O poeta vê na criança uma parceria perfeita e, não é à toa que ela é sugerida como “doador de fonte” para a sua poética. O que interessa a ele é a linguagem da infância, a espontaneidade desse gesto para a construção de metáforas e a criação de formas linguísticas, manifestadas por influência desse ser inquieto, inventivo e transgressor. Seu trabalho, em parceria com a criança, o distancia da compreensão de um “ser ingênuo”, pois, se assim o fosse, não serviria como seu “parceiro”, “colaborador” e “doador” no processo de construção lírica. Nesse labor escritural, portanto, entrelaçam-se esses fios condutores responsáveis para compor sua poética, reforça-se, de alguma maneira, a memória da “criança-parceiro”, da imagem de criança que ele tanto busca e tece no seu jogo poético, pela maneira mais lúdica. De alguma forma ou de outra, nesse dissimulamento discursivo, Manoel de Barros reforça, pela memória, que nunca esqueceu as lembranças de ser criança. Pela poesia, retoma-se uma infância na qual a linguagem dessa fase é a sua referência. Seu prazer é brincar com as palavras para, a partir daí, alcançar o “grau de brinquedo”, a “língua de faz-de-conta”. E, por não ter sido um menino peralta, ele “faz peraltagens com as palavras” e “enche os vazios” com elas. O poema, pelas máscaras do sujeito, alude as suas “raízes crianceiras, a visão comungante e oblíqua das coisas”, opta, portanto, pela inversão da sintaxe usual, ou seja, tem preferência pela recriação da língua para se comunicar com as pessoas.

Manoel de Barros, como percebemos, assume, criativamente, a ousadia em brincar com os sentidos, apresenta-se como uma criança que não se cansa de descobrir e buscar o “novo”, numa aventura constante. As percepções da infância, nesse caso, comandam o seu poema, pois crianças “são atores” capazes de se manifestar através da palavra e da imaginação. Ao traçar essas proximidades, da criança com a poesia, vamos percebendo que, além do recurso da metalinguagem, certo reforço do discurso imaginário e memorialístico. Se as palavras têm poder de encantar e emocionar o sujeito poético num retorno ao passado, ela, também, rememora a infância para assegurar sua presença na obra e para formar o repertório vocabular e imagético, pois “crianças desescrevem a língua. Arrombam as gramáticas” (BARROS, 1990, p. 256).

Carregar “água na peneira”, conforme fazem os poetas, faz parte do mundo que Manoel de Barros penetra. Jogar “pedrinhas no bom senso” permite a ele usar a infância da palavra para pautar sua imaginação singela, porém altamente inspiradora e voltada para o exercício de “transver”, possibilitando-o des-aprender, des-ler, enfim, reensinar a ler um mundo, que o apresente a virgindade das palavras e dos sentidos. Buscando esses intuitos e através de vários mascaramentos, o poeta é múltiplo em significados. Os movimentos criados pelos sujeitos líricos, em suas palavras, encantam, de maneira bastante lúdica, cada leitor que mergulha em suas obras, e percebe nelas, uma forma diferente de se fazer poesia, de reconstruir para construir algo criativo.

Como se vê, a presença infantil na obra manuelina é visivelmente notória. Em sua lírica, situada dentro da esfera lúdica, é destacável a recordação de um passado distante que encaminha o poeta a uma dimensão inventiva e descobridora, permitindo-lhe múltiplas e surpreendentes linguagens, que o transporta para esse universo extremamente motivador e poético.

A poética barreana, repleta de neologismos, apresenta uma diversidade de vocábulos explorados pelo próprio autor quando reinventa a linguagem e aproveita a inocência da palavra para transmitir encantamento ao seu leitor. Uma das características dos seus textos é o antropomorfismo, que atribui formas humanas às entidades abstratas, a seres não humanos, como: homens transfigurados em pedra, emoções humanas dadas a uma formiga, por exemplo. Seu estilo de escrever mostra, portanto, intimidade linguística suficiente para tal, um caráter ilógico que vem como consequência da rememoração da infância e da necessidade de ser criança.

Para atingir o “criançamento” do idioma, o poeta usa a “sintaxe torta das crianças, dos bêbedos e dos loucos” desarrumando sintaticamente a palavra; e, de maneira criativa, busca o “desaprender pra chegar ao grau da infância”, apreendendo em si esse olhar da infância, porque ele, como o ser criativo, é quem pode ser o mensageiro desse universo poético e mirabolante. Através dessas manifestações, jogos e figuras de linguagem, Manoel de Barros vê a poesia como espécie de “loucura da palavra”, não assumindo, contudo, o compromisso com as regras padronizadas da nossa língua. Seu trabalho é em defesa da “desexplicação”, de palavras não convencionais, e encaminha-se a “um movimento consciente ao contrário, em que o prefixo ‘des’ - o mais utilizado em sua obra - evidencia essa inversão: “desfunção”, “descomeço”, “desimportância”, “despalavra” (CAMPOS, 2010, p. 223)”.

O autor de *Gramática Expositiva do chão* teve uma infância de brincadeira com “criaturas” tipo: sapos, formigas, lesmas, etc., escreve seus versos curtos porque usa a mesma inocência de criança quando brincava com essas “criaturas”. Hoje, ele se vê sustentado pela “entoação” da palavra para compor a sua poesia e, por ter crescido em lugar onde não tinha brinquedo pronto, “brincava de palavras descomparadas. Tipo assim: céu / sol, têm três letras. O inseto é maior. Tem seis letras. Parecia, mas era despropósito”. Brincava, também, de brinquedos fabricados por ele mesmo, como: boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata, que, ao longo dos tempos, vêm sendo suprimidos do mundo infantil, mas, na visão do poeta, são de suma importância para desenvolver a capacidade criativa da criança e por serem “medidos pelo encantamento”.

Da estética do fragmento e da poesia

há pessoas que se compõem de atos, ruídos,

Retratos.

Outras de palavras.

Poetas e tontos se compõem com palavras.

(BARROS, Manoel de. *O Guardador de águas*. 1989, p.51)

Além da metalinguagem, há ainda, nos poemas de Manoel de Barros, a utilização do fragmento como processo crítico e marca da modernidade em busca de uma nova maneira de apresentação de sua arte poética. A fragmentação reforça certo comprometimento com o lirismo às avessas, pondo em evidência um mundo onde, nos vôos da imaginação, articulam-se de modo ambíguo palavras e erros, aproximam-se em comunhão realidades distantes, diversificam-se dissonantemente o popular e o erudito, desencadeam-se caoticamente novos entendimentos, sem se preocuparem com as amarras das normas gramaticais e da ordem estabelecida pelo pensamento lógico.

Para Latuf Isaias Mucci, quando teoriza o conceito de fragmento ressalta que ele é Testemunha do passado, que ajuda a compreender e a reconstituir, extrato de um livro, de um discurso, índice de uma crise do gênero, da totalidade, da obra, do sujeito, do autor e do leitor, espécie de gênero que engendrou uma estética do fragmento.[...] ele ressurgiu como signo de certa modernidade em busca de uma nova linguagem num mundo onde a unidade e a certeza não são,

definitivamente, evidentes onde vigem a aporia, as contradições, a fluidez, inscritas, como modos de dispersão e justaposição, no texto.

Acompanhando esse raciocínio, *O Fazedor de amanhecer* é construído por fragmentos, de articulações de instantes que vêm picar, ferir, como o *punctum* barthesiano²⁷ o leitor, no momento de ler, desmontando o oral em proveito do imaginário da escritura. O poeta-esteta, nesse sentido, reflete, em suas múltiplas máscaras e rubricas, e na polifonia de suas referências artísticas e culturais, uma marca singular em relação ao discurso poético. É a singularidade desse discurso, o registro do cotidiano e as miríades de conexões por ele viabilizadas que pluralizam a leitura das descobertas.

O fragmento, portanto, marca inconfundivelmente da poética barriana, presta-se em alto grau ao objetivo do autor, o de escapar à organização retórica, o que equivale a dizer, dada a explicitação desse objetivo, que o autor não tem ensinamentos a transmitir e tampouco tem a pretensão de criar, com sua produção literária, um modelo que possa ser seguido ou imitado. Isso se comprova tanto pela pluralidade de sua obra como um todo, quanto pelo fato de dela não se poder extrair nenhuma metodologia aplicável ao tratamento dos textos. A pluralidade do autor espelha a pluralidade do leitor e, essa relação especular está na própria raiz do conceito de poesia que nasce desse processo.

Nesse livro, os fragmentos exibem-se como espetáculo das impressões dos acontecimentos, dos testemunhos literários e poéticos, da observação minuciosa, da infância e da vida pessoal, transcritas, inscritas, reescritas nesse livro. A estética do fragmento, para Latuf Isaias Mucci, recria um “espaço literário”, postulado por Maurice Blanchot (1907-2003), em que cintilam, significam, reverberam resíduos, traços, marcas discursivas. Dele, resulta um relativismo estético e histórico, que amalgama o criador e o leitor, no desenho da rede escritural, onde bailam os objetos percebidos, os signos lidos, relidos, interpretados e reinterpretados.

Na poética barriana, tornam-se evidente esse pensamento e o extermínio da chamada “lógica”, características de um determinado discurso e uma maneira de pensar. Os fragmentos e o desprezo pela pontuação correspondem à revelação de uma liberdade como recorrência à sua própria poética, onde os poemas são construídos por conexões de fragmentos, “como um brinquedo de montar, passível de decomposição e recomposição” (NETO, 1997, p.76). Apesar dessas transformações, “a composição fragmentária tende assustar os leitores que estão habituados a imagens e estilos tradicionais” (ROSENTHAL, 1975, p. 156).

Segundo Osmar Calabrese, como, também, Latuf Isaias Mucci, as novas tecnologias propõem-nos hoje maneiras renovadas de compreender o pormenor e o fragmento, sobretudo nos meios de comunicação social. É desse modo que Calabrese reforça: “observar o (ou os) critérios de pertinência segundo os quais se opera por pormenores ou por fragmentos pode dizer-nos algo acerca de um gosto no estabelecimento de estratégias textuais, quer de gênero descritivo, quer criativo” (1988, p. 84). O fragmento, explica Calabrese em *A Idade Neobarroca* (1988) deriva do latim *frangere* e significa quebrar. Para ele, “o fragmento pressupõe, mais do que o sujeito romper-se, o seu objecto” (1988, p. 88). O fragmento, embora fazendo parte de um inteiro anterior, não contempla, para ser definido, a sua presença. Nesse caso, “o inteiro está *in absentia*”. A geometria do fragmento ensina Calabrese, “é a de uma ruptura em que as linhas de fronteira devem considerar-se como motivadas por forças [...] que produziram o “incidente” que isolou o fragmento do seu todo de pertença” (1988, p. 88). É a partir dessa noção que o autor caracteriza o *fragmento* como parte de

²⁷ *Punctum* é mais conhecido como um conceito de Roland Barthes, o que em fotografia “pinça o olhar do espectador”. A definição de *punctum* em fotografia, segundo Barthes (1984, p. 45-46), é um despertar para algo que nos chamou a atenção na imagem. Esse despertar - ao contrário do *studium* que é do leitor para imagem o interesse ou o gosto pela foto - emana da cena na fotografia para o leitor e é parecido com uma marca que pontua, um instrumento que fere.

uma obra de re-construção de um sistema, ao contrário do *detalhe* que produz uma obra de re-constituição. O fragmento é, de modo geral, “uma porção presente que reenvia para um sistema suposto como ausente” (1988, p. 90).

Manoel de Barros, assumindo essas características em sua poética, dialoga com esses princípios. Segundo a pesquisadora Goiandira Camargo, em *A Poética do Fragmentário*:

“Da colisão entre os fragmentos, surgem as centelhas do poético, os sortilégios da poesia. O procedimento do poeta desorganiza o código comum, cria obstáculos para a leitura, estabelecendo novas relações entre as palavras que privilegiam o novo e instauram uma linguagem ambígua, precária e evanescente, enraizada na desestabilização do sentido(CAMARGO, 1996, p. 235.)”.

Portanto, reforçando a fragmentação, a linguagem poética em Manoel de Barros, ao criar novas hierarquias, faz aumentar a dificuldade da percepção, levando o leitor a ter acesso ao desconhecido, singularizando a visão das coisas, que, pelas suas rupturas, o verso não se completa sintática e semanticamente. A esse respeito, quando Manoel de Barros foi questionado sobre o processo de sua criação, respondeu: “O próprio mundo está obrigando a gente a se fragmentar. É uma falta de unidade, o homem moderno não tem mais as grandes unidades, como Deus. A gente não tem crença em mais nada, aliás, toda a arte deste século é fragmentada, ninguém defende mais uma ideologia, hoje” (BARROS, apud CAMPOS, 2010, p. 160).

A poesia e “O Fazedor de amanhecer”

Só o silêncio
Faz rumor
No vôo das borboletas.
(BARROS, Manoel. *O Fazedor de amanhecer*. 2001, p.18)

O livro *O Fazedor de amanhecer* reúne dois grandes e estimados artistas: Manoel de Barros, - o poeta “fazedor” -, e Ziraldo, o artista da ilustração, da imagem, cor e forma. A obra, numa visão inicial, é composta de comentários sobre a maneira como se descobre o “amor”, este traduzido, simbolicamente, por um coração vermelho e a revelação de três máquinas de sua criação: “uma manivela para pegar no sono, um fazedor de amanhecer para usamentos de poetas e um platinado de mandioca para o fordeco do meu irmão”, bem como a “solidão” citada na figura mitificada do avô, além de outros.

Neste livro, além das galerias por onde desfilam vários personagens, poemas e imagens se dialogam e se interagem constantemente, de tal forma que esses paratextos completam o sentido da obra e com o tema da infância que é peculiar no poeta sul-mato-grossense.

Através de lembranças, o sujeito lírico dos poemas em *O Fazedor de amanhecer* adota a “infância” para ser a base discursiva das discussões e o sustentáculo da poesia. Ele aproxima-se do ser infante, a partir do momento em que desperta em si o interesse por coisas que não têm utilidades. Então, ele planta as sementes das palavras e, logo se dá ao luxo de explorar os neologismos, além das linguagens carregadas de imagens e metáforas não intelectualizadas, mas de extrema delicadeza no jogo linguístico e metafórico. Por meio dessas imagens da “infância” é que a fantasia persiste no adulto-poeta. É essa característica do ser infante que desperta em Manoel de Barros a sensibilidade para a aproximação que faz entre a criança e o poeta, a infância e a poesia, ligação primitiva, mas não distanciada do esteta e “fazedor” de versos.

Além desse tom memorialístico, a obra manuelina requer um olhar atencioso do leitor e um vasto conhecimento de mundo que facilitem uma familiarização com os “arranjos” por ele inventados, concedendo, portanto, horizontes capazes de alicerçar um entendimento de seus textos poéticos. De acordo com Maria Auxiliadora Fontana Baseio, em sua poesia “... desenha-se o homem do porvir, um ser livre de imposições, liberto do consumismo, hábil para enxergar o todo, para contrair visão das fontes, para voar livremente e sem limites, para fazer o amanhecer” (2008, p. 89).

O termo “Fazer pessoas no frasco” dá abertura às primeiras páginas do livro fazendo alusão ao “bebê de proveta” gerado por tubo de vidro e inventado, artificialmente, pelo homem. “Fazer pessoas na cama”, contrariamente, alude à reprodução do ser no útero da mãe, maneira primitiva e milenar, criada por Deus e dada ao homem como um presente. “Para fazer pessoas ninguém ainda não inventou nada melhor que o amor” - o termo empregado neste terceiro fragmento nos remete à ideia de que o “amor” é uma ordenança divina. Esses argumentos conferem certa agradabilidade quando o poeta recorre a um eu-lírico infantil e a ele concede a “palavra” para uma conexão ampla e direta com o amor natural e primitivo, de modo a não valer a pena ser trocado por mecanismos meramente superficiais.

Manoel de Barros, ainda neste livro, apresenta três máquinas de sua criação que recebem outras “tratagens”: 1 - “Uma pequena manivela para pegar no sono”: aqui, a máquina, a serviço do devaneio, está relacionada ao sono. 2 - “Um fazedor de amanhecer para usamentos de poetas”: também a serviço do devaneio. É o instrumento exclusivo de criação do poeta, o que dá título ao próprio poema e à própria obra. 3- “E um platinado de mandioca para o fordeco de meu irmão. O “platinado” faz referência à peça que é vida para o automóvel, responsável por sua ignição. A “mandioca”, alimento de uso do cotidiano, ganhou, no verso, um “encantamento”, enriquecida com uma nova significação. Fordeco, de acordo com o sentido dicionarizado representa, um “modelo antigo de automóvel da marca Ford”.

No poema “Eras”, estruturado em uma estrofe e quinze versos, o sujeito lírico tematiza o retorno à infância utilizando a metáfora do sapo com a pedra (“Antes a gente falava: faz de conta que/ este sapo é pedra/ E o sapo Eras”) na tentativa de resgatar o jogo do faz-de-conta ou mesmo a proximidade do poema com a narrativa. Logo após, se transporta para o tempo presente numa comparação de que o “hoje”, “agora, a gente parou de fazer comunhão de pessoas com bicho, de ente com coisas”, como se quisesse buscar um estilo próprio nas “raízes crianceiras” para construir o jeito particular de se fazer poesia.

Em “Meu avô”, o sujeito lírico recupera a figura mitificada do mais velho, como um homem de poesia, um sábio que amplia a solidão e enriquece os sentidos da palavra “abandono” ressaltando as relações com o mundo, o vento e os bichos. Por outro lado e assumindo um tom metalinguístico, em “A língua mãe” o eu-lírico não consegue estabelecer essas mesmas relações do poema “Meu avô”. Apresentando pares entre língua oral nativa e língua francesa, o sujeito esclarece as distâncias entre “oiseau” e “pássaro” - enquanto uma revela elementos linguísticos da língua materna a outra não repercute a infância esperada.

Figura 1
Ilustração intertextual
com a pintura de
Van Gogh



Em “Bernardo”, personagem mitificado como a figura do avô, também está integrado à natureza como o “Bernardo-arvore”, o sujeito narrativo que “virou passarinho” após a sua morte, representada na metamorfose, ou seja, mudança de forma, o qual seu corpo não fala, mas transforma-se em um “arãquã” (ave) “para compor o amanhecer.” O poeta, ainda, nomeia três seres colaboradores de suas obras: 1 - os *pássaros* repercutem a infância do poeta, num retorno ao passado em que, quando menino, ia para debaixo das árvores ouvir os seus cantos. 2 - o *andarilho*, figura não vista como insignificante, marginalizado, mas um sujeito de valor que está associado à dignidade “do ser” e não “do ter”. 3 - a *criança*, sujeito que emite sensibilidade e afeto ao poeta. Aproximando-se dessas temáticas e retomando brincadeiras de menino, o poema “Campeonato”, por outro lado, constroi-se sobre as antigas brincadeiras que estão bastante afastadas das atuais, principalmente as eletrônicas. Nesse poema, o antigo tipo de diversão é rememorado entre crianças que, sem malícia, brincam, usando a ingenuidade de urinar mais alto e mais longe, como se colocasse em pauta a questão da “potência” masculina, despertando certa curiosidade nas meninas que não participavam.

No terceto, “as coisas, /muito claras/me noturnam”, o “eu-lírico” apresenta um contraste das situações que refletem muita luz, com as noturnas. O claro e o escuro direcionam o pensamento dos opostos que se atraem; trata-se aqui de uma antítese que reforça o sujeito poeta em profunda admiração pela noite e pelas estrelas. Diante dessa contemplação, uma grande estrela ocupa o espaço celeste, ganhando nitidez e destaque na ilustração de Ziraldo.

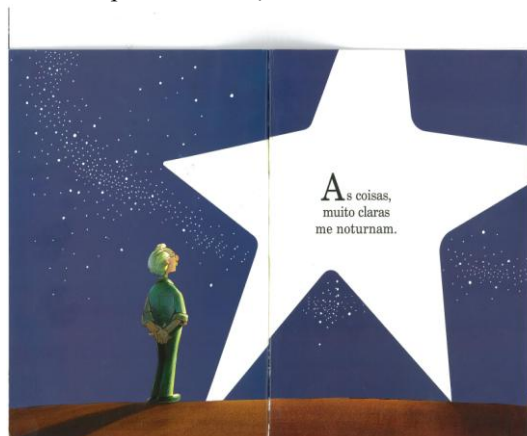


Figura 2
O poeta e as estrelas

O poema “As bênçãos” nos remete a uma certeza de que o homem é grande e infinitamente abençoado por um ser superior, Deus. O eu-poemático faz breves comentários nesse poema de quinze versos, seguidos de reconhecimentos de que são constantes as bênçãos em sua vida. Em tom de prece, o sujeito lírico traça proximidades de gestos infantis e graça divina. Fazedor de imagens insólitas e surreais, Manoel de Barros procura aproximar o leitor de suas obras em um contato direto com as coisas da natureza. E, por não fugir do seu estilo “fazedor de amanhecer”, cabe ao leitor, romper com o olhar arcaico e limitado da leitura tradicional e permitir que os “deslimites” da palavra reinam na construção e leitura poéticas.

Em Manoel de Barros aplica-se o pensamento de Octávio Paz: “cada imagem - ou cada poema composto por imagens - contém muitos significados contrários e díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los” (PAZ, 2005, p.38). A desconexão das ideias só se justifica por “um elevado grau de absurdez imediata” que admite ceder espaço a tudo que há de admirável, de legítimo no mundo. Enfim, importa ao poeta em *O Fazedor de amanhecer* a tessitura das imagens que

lhe propiciará a criação de uma linguagem original, sem se ater a nenhum tipo de sentido que, uma vez liberta, encontra espaço para revitalizar fatos e objetos esquecidos pela existência, condição que a faz atingir a substância das palavras, principalmente, as abandonadas ou execradas de sua essência.

Referências Bibliográficas:

- ARAÚJO, Rodrigo da Costa. *Delicadezas da poética barriana*. Revista *Mosaicum*. Teixeira de Freitas. Faculdade do Sul da Bahia. 2010.p.83-85.
- _____. *Encenações de ser criança em Manoel de Barros*. Revista Querubim. Ano 07. nº 14. Niterói- RJ. 2011.
- _____. *Diário de Luto de Roland Barthes ou a estética do fragmento*. Cadernos do CNLF, vol. XIV. nº 4, t. 3. XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2010.
- BARBOSA, Luiz Henrique. *Palavras do chão: um olhar sobre a linguagem adâmica em Manoel de Barros*. São Paulo. Annablue. 2003.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas. As Infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo. Ed. Planeta do Brasil. 2008.
- _____. *Menino do mato*. São Paulo. Leya. 2010.
- _____. *Poesia completa*. São Paulo. Leya. 2010.
- _____. *O Fazedor de Amanhecer*. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro. Salamandra. 2001.
- _____. *O guardador de águas*. São Paulo. Art Editora. 1989.
- BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris. Seuil. 1977.
- _____. *A Câmera clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1984.
- BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. *Por uma estética em língua de brincar: breves reflexões acerca da literatura de Manoel de Barros e de Mia Couto*. In: *Revista Atlântica*. São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. USP. São Paulo. 2008. pp. 81 - 100.
- BLANCHOT, Maurice. *O Espaço Literário*. Rio de Janeiro. Rocco. 1987.
- CALABRESE, Omar. *A Idade Neobarroca*. Lisboa. Edições 70.1988.
- CAMARGO, Goiandira de F. Ortiz de. *A poética do fragmentário: uma leitura da poesia de Manoel de Barros*. Tese de Doutorado em Literatura Brasileira. UFRJ. Rio de Janeiro. 1996.
- CAMPOS, Cristina. *Manoel de Barros: o demiurgo das terras encharcadas: educação pela vivência do chão*. Cuiabá. Ed. Carlini & Caniato. 2010.
- MEDEIROS, Regina Lúcia de. *Fabricando o amanhecer: Infância e criação poética em Manoel de Barros*. Departamento de Letras- UFRN. In: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT31/31.2.pdf>. Acesso em 22-08-2011.
- MUCCI, Latuf Isaias. *Fragmento*. "Verbete", *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 22-08-2011.
- MÜLLER, Adalberto (org.); *Manoel de Barros (encontros)*. Rio de Janeiro. Beco do Azougue 2010.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo. Perspectiva. 2005.
- ROSENTHAL, E. Theodor. *O universo fragmentário*. USP. São Paulo. Cia Editora Nacional. 1975.
- SANCHES NETO, Miguel. *Achados do chão*. Ponta Grossa. Paraná. Ed. UEPG. 1997.
- SILVA, Elizabete da. *O Lúdico e a infância em Manoel de Barros a partir do livro " O Fazedor de Amanhecer"*. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientação de Rodrigo da Costa Araujo. FAFIMA. Macaé. 2011. 61 p.

Enviado – 23/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

SENTIDOS SELADOS, SELADOS SENTIDOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA PARA ALÉM DAS LATINHAS

Laura Vilela e Souza

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Fabio Scorsolini-Comin

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Leda Verdiani Tfouni

Universidade de São Paulo (USP)

Resumo

Tendo por base a análise do discurso de linha francesa, a AD, o objetivo deste estudo foi investigar os *slogans* de duas marcas de cervejas comercializadas no contexto brasileiro, uma veiculada no ano de 2004 e outra em 2010. A mais antiga trazia os dizeres “A primeira que vem seladinha”, sendo que a mais recente já traz em seu nome a marca de um movimento diferente, da “devassa”. O selo definido como lacre, fecho, aquilo que mantém algo fechado ou em segredo, provavelmente deu origem ao uso informal da palavra como sinônimo de hímen, a membrana que cobre e, portanto, fecha, a entrada da vagina nas mulheres que não ainda não tiveram relações sexuais. Essa mesma interpretação do selo como sinônimo de castidade é evocada em sátiras dessas propagandas disponíveis na internet, como “Mesmo sem o selinho ela continua gostosa”. Fazendo um paralelo com a cerveja, o conteúdo da lata (líquido) seria mais importante que o fato de ter ou não o selo de higienização e de proteção. Assim, valeria o conteúdo da lata, ou a mulher em si, não sendo a castidade o requisito fundamental.

Palavras-chave: slogan; feminino; análise do discurso.

Abstract

Using French discourse analysis, the aim of this study was to investigate the slogans of the two brands of beer sold in the Brazilian context, one published in 2004 and another in 2010. The first had the words "The first that comes sealed", the second brings a different movement using the name "Devassa" (in Portuguese). The seal defined as something that keeps it closed or secret, probably gave rise to the informal use of the word as a synonym of hymen, the membrane that covers and thus closes the entrance to the vagina in women who have not yet had sex. This same interpretation of the seal as a synonym for chastity is evoked in these advertisements available on the Internet, such as "Even without the seal it remains hot." Drawing a parallel with the beer, the liquid of the can would be more important than the fact of whether or not the seal of hygiene and protection was used. So, the content of the can or the woman would be more important than chastity.

Keywords: slogan; female; discourse analysis.

A formação discursiva é, segundo Pêcheux (1988), aquilo que, a partir de uma determinada formação ideológica, determina o que pode e o que deve ser dito. O autor considera formação ideológica “uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes” (p. 160). O processo de interpelação e identificação que produz o sujeito e seu discurso é dado a partir das normas e relações sociais que vão, por sua vez, constituir o sujeito ideológico: “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Temos a ponte para a compreensão de que o sentido das palavras e

expressões não existe em si mesmo, na sua relação com a literalidade do significante, sendo determinado pelas posições ideológicas dentro de seu processo sócio-histórico de produção-reprodução. O sentido muda de acordo com a posição dos sujeitos, sempre de acordo com as suas formações ideológicas, ou seja, é construído e constituído nas formações discursivas.

Para a perspectiva da análise do discurso de filiação francesa, a AD, Pêcheux (1988) traz a análise das evidências da ideologia presente nos discursos. A partir dessas evidências uma palavra ou enunciado mascaram o caráter material de seu sentido: “sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’” (PÉCHEUX, 1988, p. 160). Não existe, portanto, transparência da linguagem ou do sentido, pois toda formação discursiva traz em si, ainda que de forma dissimulada, a dependência com relação à ideologia. Segundo esse mesmo autor, estamos falando do território chamado interdiscurso, a partir do qual o sujeito é capaz de se reconhecer (consenso intersubjetivo) e reconhecer a sua realidade.

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela sua identificação com a formação discursiva que o domina e que o constitui enquanto sujeito e unidade (imaginária). Dentro dessa lógica, Pêcheux (1988) afirma que os elementos do interdiscurso são reinscritos no discurso do sujeito, impondo a realidade e os sentidos, na sensação ilusória do “sempre estive aí, e sempre foi assim, portanto, deve ser assim”. Desse modo, o autor chama a atenção para o interdiscurso enquanto pré-construído, a matéria prima para o sujeito se constituir enquanto sujeito-falante e sobredeterminado, sem que se dê conta.

O assujeitamento frente à formação discursiva ocorre muitas vezes na ignorância do sujeito, que “se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina” (p. 163). Isso acontece, segundo Pêcheux (1988), porque o ego, considerado em sua relação imaginária com a realidade, não pode reconhecer sua subordinação e assujeitamento ao Outro ou ao Sujeito, pois estas se realizam no sujeito sob a forma de autonomia. Ainda que seja sentido como um atentado à autonomia do sujeito, deve ser levado em conta que não existe interior (ego) sem o exterior, reflexão que aponta para a crítica de Pêcheux (1988) com relação à consideração do interdiscurso como real. O idealismo é o funcionamento forma-sujeito “por meio do qual se dá como essência do real aquilo que constitui seu efeito representado por um sujeito” (p. 163), a forma-sujeito fornece a própria realidade do sujeito, levando-o a esquecer as determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa.

Colabora nessa leitura do real o fato de que os sujeitos dominados por uma dada formação discursiva “se reconhecem entre si como espelhos um dos outros” (p. 168), em uma articulação que gera a sensação de “como todo mundo já sabe”, ou seja, uma universalidade que acaba confundida com realidade. Cada um como espelho dos outros (formação discursiva) como “espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de intersubjetividade falante pela qual cada um sabe de antemão o que o outro vai pensar e dizer” (p. 172).

A tomada de posição não é ato originário do sujeito-falante, e sim o efeito do interdiscurso, que para ser “revelado” precisa levar em conta a exterioridade no interior do sujeito. Para tanto, Pêcheux (1988) traz conhecimentos psicanalíticos baseados principalmente na primeira tópica sobre o funcionamento mental proposta por Freud a saber: consciente, subconsciente e inconsciente), para elucidar de que maneira o encoberto pode ser revelado por meio da Psicanálise. O autor retoma a noção freudiana de esquecimento enquanto recalque inconsciente e afirma que esse esquecimento cobre o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, levando a ilusão de liberdade de sujeito-falante:

a marca do inconsciente como discurso do Outro designa no sujeito a presença eficaz do Sujeito, que faz com que o todo sujeito funcione, isto é, tome posição, em total consciência e em total liberdade, tome iniciativas pelas quais se torna responsável como autor de seus atos, etc., e as noções de asserção e de enunciação estão aí para designar, no domínio da linguagem, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante (p. 171).

A partir desse contexto de análise das produções discursivas, nosso objetivo neste estudo foi encontrar material que possibilitasse a discussão das ideologias presentes em determinado discurso, sua utilização dentro do contexto social e histórico, as relações sociais de dominação presentes; enfim, que abrisse margem para reconhecer as evidências das formações discursivas e suas implicações na produção de sentidos.

Qual não foi nossa surpresa ao ver-nos dias folheando revistas e jornais e duvidando de nossas interpretações sobre algumas manchetes e textos, algo como, “mas será que isso realmente é uma análise do encoberto”? Ou, ainda, achávamos que o escrito muito pouco denunciava sobre a ideologia de seu autor, muito bem dissimulado que por nós, passava em brancas nuvens, quase como uma passagem por uma guarda alfandegária que muito pouco sabe dos novos métodos de falsificação de passaportes e táticas de contrabando. Essa impressão de obviedade do sentido corresponde àquilo que Pêcheux denominou de esquecimento nº 2, que faz o sujeito crer que o que foi dito só poderia ter sido dito daquele jeito. Esquecemo-nos de que ao analista cabe duvidar da obviedade dos sentidos, e colocar-se num lugar extraposto a partir do qual é possível considerar os dois esquecimentos e, não anulá-los, pois isto é impossível, mas levá-los em conta durante a análise.

A partir dessa descrição de nossa investigação em seus pormenores, muitas vezes descartados nas descrições de pesquisas, partimos para duas reflexões dentro da abordagem da análise do discurso, que são a contextualização sócio-histórica do investigador e o questionamento da realidade obtida por meio da análise científica.

Segundo Tfouni (1992), o investigador determina e é determinado por diferentes perspectivas e processos de contextualização que são “determinantes das relações específicas estabelecidas em determinados recortes metodológicos, os quais, por sua vez, estão inseridos em contextos históricos” (TFOUNI, 1992, p. 208). As pré-disposições e pré-julgamentos do investigador fazem parte da produção de conhecimento, porém muitas vezes esse fato é ocultado (inconsciente) ao nível ideológico.

Retomando ideias de Wertsch e Youniss (1987) presentes em Tfouni (1992), temos que “a noção de contexto deve ser encarada como pré-existente e determinante das investigações, e não como algo acessório que é incorporado posteriormente, como reforço, ou como desculpa” (TFOUNI, 1992, p. 209). Na importância da análise do investigador para reconhecimento de seus interesses (o que me traz até aqui? o que faz meu olhar voltar-se para isso?), suposições (a partir disso sou levado a crer que...), incluímos a ideologia: a escolha do objeto de análise não é acidental, mas sim relaciona-se com o contexto no qual o investigador e seu estudo participam. O cientista, segundo Tfouni (1992) é um produto sócio-histórico em análise de outros produtos (abandono da onipotência científica) e deve levar em conta: o dado como indício; o teste como situação discursiva; e a busca de diferentes posicionamentos para gerar diferentes pontos de vista e perspectivas.

Muitas vezes, esse processo de contextualização do investigador e do próprio sujeito com relação ao Outro não ocorre pela dor do reconhecimento do assujeitamento (ferida narcísica de perda da autonomia e controle sobre si).

Nas investigações científicas, temos que a constatação do efeito das ideologias do pesquisador na sua produção gera grandes controvérsias. Colaboram nessa discussão algumas colocações de Pêcheux (1988), que afirma que a ilusão quer ser mantida pela força da negação do inconsciente, e, portanto, da formação discursiva. O autor não acredita na ideia de que seria possível revelar o interdiscurso, uma vez que, para Pêcheux, não existe um lugar “de fora” da ideologia, onde o sujeito pudesse se abrigar a fim de analisar objetivamente um fato qualquer. Assim, para a AD, é impossível supor a saída do sujeito para fora da ideologia para além da subjetividade do discurso:

essa concepção de dessubjetivação subjetiva do sujeito correspondente (...) a uma posição politicamente ‘heróica’ e epistemologicamente teológica, na qual a descontinuidade ciência/ideologia funciona como uma fantasia epistemológica e política de origem platônica (PÊCHEUX, 1988, p. 178).

O “quietismo empirista” é criticado por Pêcheux como forma de eleição da ciência como o sistema de representações da realidade, como se a ciência não carregasse ideologias. Considerar que todo ponto de vista é o ponto de vista de um sujeito é, segundo Pêcheux (1988), saber que a ciência é real dentro de sua necessidade pensada: “o real de que tratam as ciências não é senão o real que produz o concreto-figurado que se impõe ao sujeito na necessidade cega da ideologia” (idem, p. 179).

Seguindo o referencial teórico delineado, voltamos para a análise. Seleccionamos para análise um dos painéis de propaganda da nova cerveja Crystal®, no qual encontra-se a frase publicitária com relação à cerveja em lata: “*A primeira que vem seladinha*”. A foto da propaganda traz uma lata de cerveja com um papel alumínio sobre a boca da lata, que se infere que seja o selo da lata, ou seja, o papel alumínio como o selo que cobre a tampa da lata. Entre outras referências indiretas de apelo ao prazer de provar a cerveja, como o fundo amarelo, calor, e as gotas refrescantes de uma cerveja gelada em um momento de verão, com cores “quentes” e vermelhas nas letras e detalhes da propaganda, temos a frase em si, com uma mensagem abastecida por um interdiscurso conhecido desse tipo de propaganda na atualidade, que faz uso da sexualidade feminina como apelo para o consumo de bebidas alcoólicas.

Do adjetivo *seladinha*, aquilo que está selado ou possui selo, iniciamos com a definição de dicionário das palavras derivadas:

Selo: peça, geralmente, metálica, em que estão gravadas armas, divisa ou assinatura, e que serve para imprimir sobre certos papéis com o fim de os validar ou autenticar; carimbo; sinete; chancela; marca estampada; estampilha; pequeno quadrado ou retângulo impresso, emitido e vendido pelos Correios e que se deve colar no envelope da carta que vai ser postada; fecho; sinal; cunho; distintivo.

Selo: A impressão de um sinete ou carimbo em um material plástico, como argila, cera, lacre, etc. Carimbo de uma autoridade com as armas ou a divisa do Estado, posto em documentos, para autenticá-los ou validá-los. Marca, tal como emblema, símbolo, palavra, monograma etc. usada para identificar ou substituir a assinatura de um indivíduo ou de uma organização ou autenticar os escritos emitidos por esse indivíduo ou organização. (...) Tudo o que se fecha hermeticamente ou serve para selar. (...) Qualquer coisa que mantém algo fechado ou em segredo (CUNHA, 1987).

O selo definido como *lacre, fecho, cunho*, aquilo que *se fecha hermeticamente, mantém algo fechado ou em segredo*, provavelmente deu origem ao uso informal da palavra como sinônimo de hímen, a membrana que cobre e, portanto, fecha, a entrada da vagina nas mulheres que não ainda não tiveram relações sexuais, sendo, portanto, virgens. Afora as questões científicas sobre a relação

entre o conceito de virgindade e o rompimento da membrana hímen, temos que, na nossa cultura, até algumas décadas atrás, a virgindade era questão de honra para as mulheres, sendo que a desonra da mulher poderia ser evidenciada pela ausência do hímen, como contado no fragmento a seguir:

Eu tinha 13 anos, em Fortaleza, quando ouvi gritos de pavor. Vinha da vizinhança, da casa de Bete, mocinha linda, que usava tranças. Levei apenas uma hora para saber o motivo. Bete fora acusada de não ser mais virgem e os dois irmãos a subjugavam em cima de sua estreita cama de solteira, para que o médico da família lhe enfiasse a mão enluvada entre as pernas e decretasse se tinha ou não o *selo* da honra. Como o *lacre* continuava lá, os pais respiraram, mas a Bete nunca mais foi à janela, nunca mais dançou nos bailes e acabou fugindo para o Piauí, ninguém sabe como, nem com quem (Rita Lee, sem data, citado no site <http://rosachok.blig.ig.com.br/>).

Das definições tiradas do dicionário temos que o selo, historicamente, trazia a assinatura e divisas das pessoas e famílias; e, na forma de lacre, autenticava os papéis; portanto, mostrava a origem, autoridade e tradição. Representava algo valioso ou alguém, trazendo a marca, registrando. Frases como “prostituta com selo de família” invocam a ideia da mulher que tem a marca de origem dentro de uma tradição de pureza e castidade, mas que não mantém essa tradição, manchando o nome de sua família através do uso de sua sexualidade.

Na sociedade atual, essa imagem da virgindade da mulher como algo relacionado à pureza ainda é muito valorizada (KORMANN, 2004). Isso nos faz pensar que estar *seladinha*, ou ser *seladinha* retoma a ideia de uma mulher pura, casta, virgem, que não manteve relações sexuais com outras pessoas. A cerveja que vem *seladinha* oferece esse prazer, é uma cerveja só para você tomar (mais ninguém abriu o fecho, arreventou o lacre), o prazer de ser o primeiro, aliás, a Crystal® também foi a primeira a pensar nisso.

Essa interpretação do selo como sinônimo de castidade é evocada em brincadeiras disponíveis na internet, como as mostradas nas Figuras 1 e 2. Na primeira, ao lado da referida cerveja estão duas modelos, com os dizeres: “Mesmo sem o selinho ela continua gostosa”, remetendo ao fato de que essas duas mulheres não seriam mais virgens, mas que conservariam outros atributos tipicamente femininos. Assim, a virgindade seria apenas mais um deles. Fazendo um paralelo com a cerveja, o conteúdo da lata (líquido, cerveja) seria mais importante que o fato de ter ou não o selo de higienização e de proteção. Assim, valeria o conteúdo da lata, ou a mulher em si, não sendo a castidade o requisito fundamental.

Em outra brincadeira disponibilizada na internet, a cantora Sandy (Figura 2), é colocada ao lado da cerveja em questão, em uma típica montagem. Nesta propaganda, há os dizeres: “A mais seladinha do Brasil”, referindo-se ao fato de esta cantora, ainda quando era adolescente, ter declarado que gostaria ou pretendia se casar virgem. A repercussão dessa declaração na mídia, à época, foi grande, o que fez com que ela ficasse rotulada como uma imagem de moça “virgem”, apesar de a mesma já estar casada e não mais ter comentado sobre a questão. Assim, no paralelo com a propaganda, a “mais seladinha” seria a própria cantora, virgem na brincadeira dos internautas, e não a cerveja.

Obviamente, a castidade associada à cerveja e ao desejo, provocado essencialmente no público masculino, pode ser contraposto por outras associações feitas com a cerveja, como é o caso da contemporânea Devassa®, ícone de uma forte identificação da marca com mulheres de reputação questionável e que pouco se importam com a linearidade de suas atitudes ou de seus comportamentos, notadamente os sexuais. A estrela da campanha da cerveja era a “socialite” Paris Hilton, herdeira de um dos maiores impérios mundiais, conhecida na mídia como uma pessoa

“desajuizada”, “promíscua” e de “poucos escrupulos”, estando a sua imagem fortemente associada a uma imagem deturpada de mulher, que exhibe a sua sexualidade sem maiores constrangimentos. Assim, a imagem de “devassa” é atribuída inicialmente à “socialite”, e, por um afeito metafórico, desliza para a bebida, que também é chamada de “loura”, e é desejada pelo público masculino. No carnaval de 2010, a propaganda desta cerveja foi alvo de críticas pelo público feminino, que compreendeu que a bebida difundia uma ideia estereotipada e preconceituosa em torno da mulher, notadamente a mulher brasileira.

Voltando à análise inicial, o uso do termo *seladinha* não é casual dentro da compreensão de que o interdiscurso é o espaço do repetível, da retomada de discursos:

Citação, recitação, formação do pré-construído: é assim que os objetos do discurso, dos quais a enunciação se apodera para colocá-los sob a responsabilidade do sujeito enunciador, adquirem sua estabilidade referencial no domínio da memória como espaço de recorrência de formulações (KORMANN, 2004, p. 20).

O interdiscurso fornece o pré-construído e o repetível, que vem na forma do não reconhecido, deslocado no enunciado, como falhas e lacunas da memória (COURTINE, 1999). Pêcheux (1988) comenta como a formação discursiva se torna presente no discurso, passando a “designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc.” (1988, p. 161). Estamos falando, não da língua como um sistema fechado de regras que serviria igualmente para todos, mas da língua afetada pela contradição presente na história (GADET; PÊCHEUX, 2004) e pela heterogeneidade presente no uso das palavras. A retomada dos termos não é aleatória, e sim se relaciona com o recalcado que está no inconsciente coletivo, no interdiscurso, na memória e na história. Assim, o efeito de sentido pretensamente criado pela propaganda é que o “selo” estaria, não apenas no imaginário dos homens e consumidores, como também no imaginário social, ao vincular o desejo pela cerveja ao desejo por uma mulher casta, ainda intocada e não consumida pelo pecado. O objeto de prazer, a vagina-cerveja seria recoberta pelo hímen-selo, em uma associação do beber à cópula, ao ato sexual. No imaginário dos homens, a cerveja seria tão apreciada e desejada quanto a vagina, e o ato de beber seria tão prazeroso quanto o sexual.

Ao questionar as pessoas sobre a compreensão que elas tinham da propaganda, a resposta obtida era de que a cerveja Crystal® era inovadora, e por isso se gabava, no anúncio, de ser a primeira a pensar nas questões de higiene que envolvem tomar cerveja direto na boca da lata, que, ficando em contato direto com o ar e manuseio, pode conter sujeira, micróbios, etc. Por isso, o selo fecha hermeticamente a lata, evitando contaminação. Mas e o apelo da palavra no diminutivo, o convite a ver a cerveja no feminino do adjetivo como uma mulher, enfim, onde estão as pistas, os indícios que, para Ginzburg (1991), vão levar ao conhecimento das causas ocultas que regem essa escolha?

O sujeito do discurso não tem acesso à memória cheia, saturada, visto que há um componente inconsciente no funcionamento da mesma (TFOUNI,). Há um processo de assujeitamento, produto do trabalho da ideologia, que produz um sujeito que não é senhor em sua própria casa nem é dono do seu dizer. Suas escolhas são feitas fora dele mesmo: o discurso o antecipa e o recebe mesmo antes de ser sujeito. Para Courtine (1999) aponta que existe no discurso uma ordem própria, distinta da materialidade da língua – algo da ordem do enunciável que constitui o sujeito falante em sujeito do discurso. Retomando as ideias de Pêcheux, Courtine (1999) afirma que o enunciável é exterior ao sujeito enunciador, e o interdiscurso (o domínio da memória) revela a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciador, sendo o discurso, a todo momento, passível de equivocidade e de deriva, em um espaço em constante constituição.

Trazendo a análise para seu contexto de produção, a sociedade brasileira, abre-se também uma dúvida ao resgatarmos a aparentemente superada questão da virgindade como ainda sendo uma pauta que gera discussões e também equívocos vários. A maior exposição da mulher na mídia e a sua presença maciça no mercado de trabalho, não apenas complementando a renda dos maridos/companheiros, mas também chefiando as próprias famílias, gera nos interlocutores um mascaramento de sua realidade concreta ou da imagem do feminino evocada pela mídia e pelos meios de comunicação. Rompendo a imagem de uma mulher que luta pelos seus direitos e que consegue ser respeitada em suas diferentes dimensões na contemporaneidade, o seu uso em propagandas nas quais elas sejam interpretadas apenas pelo corpo que possuem e não por suas características pessoais, intelectuais e de comportamento, acaba por retroceder na questão, colocando-a apenas como um hímen a ser igualmente rompido, retirado.

Obviamente, não se trata aqui de contemplar apenas uma interpretação de mulher (as brasileiras podem ser todas essas anteriormente mencionadas), mas de cotejar uma ideia de mulher que atravessa a constituição de todas as demais, uma vez que todas estão imersas no espaço discursivo recuperado nesses *slogans*. Assim, não apenas a loura e bem nutrida é alvo de crítica e de sátira, mas também as outras que se veem recuperadas nessas propagandas que alertam para os benefícios e os prazeres de uma boa bebida ou de uma boa prática sexual, de preferência com uma mulher “descolada” ou apta a se tornar “descolada”. No imaginário discursivo acabam convivendo tanto a virgem que guarda seu selo, como a devassa, que nem sequer é questionada em relação a ter ou não selo.

Desse modo, vemos, até mesmo na evolução das propagandas de cerveja ao longo do tempo, que o apelo recaiu, na primeira propaganda, sobre selo protetor, passando para o reconhecimento de que o selo não é mais necessário, se a cerveja tiver os aspectos desejados pelo consumidor (boa bebida) ou se a mulher tiver aquilo que se espera dela (loura, bonita, atraente, desejável sexualmente). Vemos a passagem da cerveja-selada para a cerveja-devassa ou da mulher-casta para a mulher-descolada e, de preferência, com uma vida sexual ativa. Isso pode ser corroborado pela brincadeira apresentada na Figura 1, de que mesmo sem selinho, a cerveja continuaria boa, ou “gostosa” – para usar o mesmo vocabulário da propaganda. Ao lado da palavra “gostosa” aparecem duas modelos ou dançarinas exibindo seus corpos, em uma clara de identificação com mulheres que não são mais virgens, mas que, mesmo assim, continuam desejadas. Mesmo sem selo, a cerveja pode conservar as suas propriedades de sabor, e, mesmo sem o hímen, as mulheres podem ser alvo do desejo masculino. A brincadeira é clara ao exibir mulheres morenas – e não mais loiras –, associadas à perda da virgindade e a uma acessibilidade para a prática sexual, identificando o feminino apenas com o desejo, e não com outros atributos.

Na AD, temos que a produção de sentidos e significados está relacionada ao investigador, ao contexto e à análise histórica dos domínios discursivos. Assim, para além das latinhas nas quais são trazidas as propagandas de bebidas alcoólicas, outros tantos sentidos ainda selados podem ser rompidos e incorporados a uma atividade interpretativa, possibilitando novas formações discursivas e representações que ultrapassem os sentidos vagos e que nos levam à ilusão de estarmos apenas “brincando” com as palavras, em uma leitura simplista da linguagem e suas ferramentas inconscientes. Assim, até mesmo no caso das propagandas que são alteradas, gerando o chiste, como trazido nas figuras aqui analisadas, abre-se a possibilidade de que possam ser interpretadas para além do que simplesmente representam, indo em busca daquilo que se sela por debaixo da lata e da linguagem que não é de lata, mas sim líquida. (CNPq)

Referências

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Coleção Ensaios, n. 12. Sagra Luzzatto: Porto Alegre, 1999, p. 15-23.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da lingüística. Campinas: Pontes, 2004.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1991, p. 143-180.

KORMANN, A. Dividindo inexperiência. **Folhateen**. São Paulo: 06 de dezembro de 2004.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988, p. 159-198.

TFOUNI, L. V. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 8, n. 2, p. 205-223, 1992.

Figura 1: Propaganda da cerveja Crystal®: “Mesmo sem o selinho ela continua gostosa”.



Figura 2: Sátira realizada com a cantora Sandy, aproximando-a da propaganda da cerveja Crystal®: “A mais seladinha do Brasil”.



A ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Francisco Edvigés Albuquerque²⁸
Severina Alves de Almeida²⁹
Maria Conceição J Ranke³⁰
Denyse Mota da Silva Ataíde³¹
Gislene Pires de Camargos Ferreira³²

Resumo: Neste artigo trazemos o resultado de uma pesquisa realizada numa Escola de Educação Infantil (Creche) de Tocantinópolis, Tocantins. O Objetivo foi estudar a aquisição da língua escrita a partir da produção de crianças entre quatro e cinco anos de idade, tendo como fundamento a “Psicogênese da Língua Escrita”, teoria desenvolvida por Emília Ferrero e Ana Teberosky. Os resultados corroboram o trabalho das pesquisadoras, constatando que nos procedimentos da escrita a criança busca compreender o mundo ao redor, incorporando os elementos que pertencem ao meio e os interpretando de acordo com seus esquemas assimilativos, sendo então construídos a partir das hipóteses.

Palavras Chave: Aquisição da Língua Escrita; Psicogênese da Língua Escrita; Hipóteses.

Abstract: In this article we bring the result of an inquiry carried out in a School of Childlike Education (Creche) of Tocantinópolis, Tocantins. The Objective studied the acquisition of the language written from the children's production between four and five years of age, having like basis the “ Psicogênese of the Written Language ”, theory developed by Emília Ferrero and Ana Teberosky. The results corroborate the work of the investigators, noting that in the proceedings of the writing the childish search to understand the world around, incorporating the elements that belong to the way and them interpreting in accordance with his assimilative schemes, being built then from the hypotheses.

Keywords: Acquisition of the Written Language; Psicogênese of the Written Language; Hypotheses.

Introdução

Trabalhos como os das pesquisadoras Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985) indicam uma crescente preocupação da comunidade escolar no que diz respeito à aquisição da língua escrita por alunos da pré-escola. Tal preocupação normalmente é seguida pela ideia de que se aprende a grafia correta das palavras fazendo cópias, ou ainda, de que a aprendizagem dá-se a partir de muita leitura. A concepção de que a única forma de se aprender a escrever é por meio da repetição da

²⁸ Professor Adjunto da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina, e do PPGL – Programa de Pós Graduação em Letras da UFT/Araguaina. e-mail: fedvigés@uol.com.br.

²⁹ Pedagoga. Mestranda do PPGL – Programa de Pós Graduação em Letras no MELL - Mestrado em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT – e Profª. Tutora do Curso de Biologia a Distância da UFT Campus Araguaina. e-mail: sissi@uft.edu.br.

³⁰ Professora da Educação Básica e Mestranda do PPGL Programa de Pós Graduação em Letras no MELL – Mestrado em Língua e Literatura da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina. e-mail: ceica70@gmail.com.

³¹ Mestranda do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins – Araguaina. Professora e Coordenadora Pedagógica de Pós-Graduação do CESTEP-TO. e-mail: denyse@hotmail.com.br.

³² Professora de Pós Graduação e da Educação Básica e Mestranda do PPGL Programa de Pós Graduação em Letras no MELL – Mestrado em Língua e Literatura da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina. e-mail: gislenecamargos@yahoo.com.br.

escrita das palavras, leva professores a desenvolverem exaustivas atividades que privilegiam a cópia dessas palavras, quase sempre para corrigir erros eventuais.

Com efeito, nessas atividades em que se privilegia a cópia, a criança não é instigada a pensar sobre o fato de a grafia correta ser diferente da escolhida por ela, não havendo, portanto, um trabalho específico para sanar tais dificuldades. Sem contar que na maioria das vezes a criança constrói uma hipótese lógica que a leva a escrever diferente da forma convencional. Porém, o professor não se preocupa em buscar as razões pelas quais as falhas foram cometidas e, muito menos, em desenvolver atividades em que o aluno possa perceber, comparar e refletir sobre a grafia correta daquilo que ela está reproduzindo.

Ferreiro & Teberosky (1985:22) advertem para o fato de que a criança no processo de aquisição da escrita se comporta como alguém que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que buscando compreendê-la formula hipóteses, assume regularidades, ao mesmo tempo em que coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. Dessa forma pode-se concluir que toda essa complexidade na aquisição da língua escrita vai criando expectativas no professor quando ele não consegue atingir o alvo desejado, por não compreender que alfabetização é um processo contínuo, seguido, porém, de várias etapas.

A alfabetização e o desenvolvimento da língua escrita na pré-escola

Ferreiro & Teberosky vêm contribuindo significativamente para a elaboração de uma proposta pedagógica construtivista com estudos sobre a aquisição da escrita pelas crianças da pré-escola, numa teoria mundialmente conhecida como “Psicogênese da Língua Escrita”. Baseadas nos estudos de Jean Piaget, elas investigam como a criança constrói seu conhecimento de leitura e escrita, isto é, em suas pesquisas procuram saber como a criança aprende a ler e escrever, qual a gênese e evolução do processo de conhecimento do sistema de escrita alfabética. Ademais, Ferreiro e Teberosky nunca se preocuparam em definir como o professor ensina, mas em descobrir como a criança aprende.

As autoras tentam desvendar o processo da aprendizagem na primeira infância mostrando que a alfabetização da criança não depende do método de ensino e de manuais. Para elas, cada criança desenvolve sua própria maneira de aprender a ler e escrever, buscando construir seu conhecimento através de elaboração de hipóteses e do produto de um conflito cognitivo que permita a ela avanços frente ao sistema de escrita. Este processo inicia-se muito antes do que a escola tradicional impõe, por se tratar de um sujeito disposto a adquirir conhecimento e que interage com o mundo físico, e não uma técnica particular, como é ensinado nos métodos tradicionais.

A fundamentação teórica que norteia as pesquisas sobre a aquisição da língua escrita desenvolvida por Ferreiro & Teberosky (1985) tem como referência os estudos de Piaget, assumindo como métodos de exploração o método clínico, próprio da pesquisa psicogenética. Neste método o pesquisador busca entender como e o que a criança está pensando através de uma conversa, sendo as perguntas elaboradas a partir das respostas das crianças.

Nesse sentido, as pesquisadoras discordam do processo tradicional de alfabetização, uma vez que se observa que nos métodos tradicionais o sujeito é passivo frente ao conhecimento e espera alguém que possua um conhecimento para lhe transmitir, enquanto que o sujeito da teoria piagetiana é um ser ativo que pensa sobre o objeto de conhecimento da língua escrita, num processo interativo, social e escolar. Ele busca compreender o mundo ao redor, incorporando os

elementos que pertencem ao meio e os interpretando de acordo com seus esquemas assimilativos, sendo então construídos a partir das hipóteses.

Alfabetização na pré-escola: cognição e aprendizagem

As práticas alfabetizadoras vêm sendo repensadas pelos educadores através de estudos e reflexões. No entanto essas práticas têm se mostrado ineficazes, uma vez que não priorizam o aluno como o autor de sua aprendizagem e deixam a desejar, pois sendo o conhecimento uma construção do sujeito com auxílio do professor, essa relação se torna bilateral, comprometendo a aprendizagem pretendida.

O educando possui hipóteses e dúvidas que o educador pode transformar em aprendizagem ou não, dependendo da maneira como ele vá conduzir a situação. O processo de aprendizagem deve ser uma troca onde educando e educador aprendam juntos. Nesse processo o professor não deve ser o único dono do saber. Segundo Paulo Freire (1987:68) deste modo, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Esse autor considera que assim ambos se tornam sujeitos de um processo no qual crescem juntos e em que os argumentos de autoridade passam a não valer, e mais: a aprendizagem ocorre em cada indivíduo de maneira diferente; cada um tem seu ritmo e forma diferenciada de aprender.

Na alfabetização, principalmente na construção da escrita, o aluno cria várias hipóteses de grafia até chegar a construir a escrita. Ferreiro & Teberosky (1985:34), afirmam que “longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever ela produz traços visíveis sobre o papel”, contudo, além disso, “põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica” (ibidem). Para as autoras, nesse processo da construção da escrita o aluno pode repetir um erro, o que, de acordo com Piaget, pode ser construtivo ou não. Segundo Piaget (1993), o erro construtivo é aquele em que o aluno, para tentar responder uma determinada tarefa, vai criar hipóteses e explicações e, se estas não estiverem certas, ele cometeu um erro construtivo, ou seja, ele refletiu, mas não conseguiu chegar a uma resposta completa.

O importante nesses casos é o professor criar novas situações problemas para que o aluno continue refletindo, e não deixar que esse tipo de erro se torne só um erro a mais, sem ser questionado ou repensado.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1985:30):

Nosso dever como psicólogos, é tratar de compreendê-los; o dever dos pedagogos é levá-los em consideração, e não colocá-los no saco indiferenciado dos erros em geral. Identificar tais tipos de erros construtivos na gênese da conceitualização acerca da escrita será um dos objetivos do nosso trabalho. Porém conseguir fazer com que seja aceito na prática pedagógica – que tradicionalmente tem horror ao erro – a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo é uma tarefa de fôlego, que demandará outra classe de esforço.

Observa-se, assim, que o erro construtivo precisa ser considerado pelo professor como uma oportunidade de diagnosticar em que nível de desenvolvimento cognitivo este aluno está e que tipo de hipótese está desenvolvendo para chegar ao erro. Partindo desse pressuposto o professor pode refletir como irá trabalhar com estes alunos e que tipo de atividades problematizadoras criará para levá-los à construção de sua aprendizagem.

Dentro da concepção piagetiana, objeto de pesquisa das professoras em estudo, a construção do saber ocorre na interação sujeito e objeto, e o professor vai atuar como um problematizador, criando situações e discussões que levem o aluno a um pensar crítico e à

construção de conhecimentos. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo ocorre através do processo de adaptação que se constitui de dois momentos que não precisarão ser necessariamente sucessivos. Um é a assimilação quando o sujeito tem dentro de sua estrutura mental uma idéia, um pensamento sobre algum aspecto do meio, e refletindo sobre esse aspecto terá um novo modo de pensar. O sujeito modifica o objeto (meio) para entendê-lo melhor.

A assimilação vai sempre variar, pois cada vez que o sujeito modifica o objeto estudado, terá novas situações. Para ocorrer a assimilação precisa-se fazer sempre uma interpretação sobre o que se está estudando, conforme evidenciam Ferreiro & Teberosky (1999). Para essas autoras, outro momento é a acomodação que ocorre quando o sujeito modifica suas estruturas mentais para melhor qualificação, isto é, quando uma pessoa realiza uma determinada atividade ela capta as idéias contidas nessa atividade, ampliando-a e modificando-a para construir novas idéias.

Analisando a prática da escrita na pré-escola

Este momento do trabalho analisa dados empíricos coletados numa classe com seis crianças da Unidade Escolar Creche Gersina Borges Teixeira, localizada na cidade de Tocantinópolis, Estado do Tocantins, quando buscamos, na prática, estudar a aquisição da linguagem escrita tendo como objeto do estudo crianças com idade entre quatro e cinco anos de idade, dados estes que passamos a discutir. Os procedimentos para obtenção dos dados foram os seguintes: primeiro foi perguntado a cada criança o que tem em uma festa de aniversário e, na medida em que elas falavam, sem ver a grafia das palavras, foi solicitado que elas escrevessem os respectivos nomes. Em seguida foi perguntado sobre alguns animais e foram escolhidos a formiga e o elefante para que elas escrevessem os nomes, mas sem apresentar o desenho dos mesmos.

A – Análise da Escrita de Mayara, criança com quatro anos e meio.

O QUE TEM NA SUA FESTA DE ANIVERSÁRIO?

AYBM = BOLO
AIHE = REFRIGERANTE
NLI = PASTEL
NIH = BALINHA
NOME DE ANIMAIS:
VAUL = ELEFANTE
HOI = FORMIGA

A escrita de Mayara apresenta dois momentos importantes que podem ser analisados partindo da teoria psicogenética. Primeiramente ela grafia os nomes seguindo certa ordem quanto ao processo sonoro de determinadas letras como, por exemplo, “Bolo” que tem um “B” – AYMB”; refrigerante tem “EH” – AIHE”; Pastel tem um “L” – NLI”; Balinha tem “NIH”; Elefante tem um “A” e um “L – VAUL” e formiga tem um “O” e um “I” – HOI”. Observa-se, então, que sua escrita segue um padrão de um mínimo de três e um máximo de quatro letras, corroborando a hipótese de uma quantidade mínima de letras, demonstrando, assim, a hipótese que ela mesma levanta, de que qualquer escrita, independentemente de extensão do nome, deve ser grafada com três ou quatro letras. Nesse sentido a regularização de um mínimo em torno de três letras foi reiterada em pesquisas feitas por Ferreiro e Teberosky (1999) ao analisar a construção da escrita com crianças em diferentes países do mundo.

B – Análise da Escrita de Emily Cristina, criança com quatro anos e oito meses.

O QUE TEM NA SUA FESTA DE ANIVERSÁRIO?

ENI = PASTEL

PDE = BOLO

OAP = REFRIGERANTE

OAPI = BALINHA

NOME DE ANIMAIS:

EAPI = ELEFANTE

APE = FORMIGA

Em relação à produção escrita de Emily Cristina ela também segue a característica de grafar os nomes, qualquer que seja sua extensão, num mínimo de três e o máximo de quatro letras. No caso desta criança se percebe a repetição das mesmas letras - num total de sete - e suas hipóteses são construídas a partir de uma assimilação muito particular, sendo reduzido o alfabeto a estas sete letras, intercaladas numa constância, não sendo repetidas na mesma grafia, o que indica claramente a necessidade de que as letras constantes de um texto devem exibir variedades, critério este categorizado por Ferreiro (1990), por variedade de caracteres.

C – Análise da Escrita de Thiago, criança com quatro anos e 9 meses.

O QUE TEM NA SUA FESTA DE ANIVERSÁRIO?

RIO = BOLO

OQUET = REFRIGERANTE

FITA = PASTEL

IANC = BALINHA

NOME DE ANIMAIS:

TCAI = ELEFANTE

AIMCI = FORMIGA

No caso de Thiago, uma criança de quase cinco anos de idade, percebe-se que permanece válida a premissa de um mínimo de três letras para que se escreva qualquer nome, já o máximo utilizado por ele é de cinco letras, percebendo-se três vezes a conotação de sonorização das palavras em relação às letras por ele grafadas, no caso “IANC” para “balinha” e “AIMCI” para “formiga” e “OQUET” para “refrigerante”, sendo as outras palavras escritas de maneira aleatória, e também uma predisposição de copiar, uma vez que ao grafar “RIO” para “bolo”, pode ser que ele tenha copiado o que estava escrito na cartolina quando se perguntou “o que tem em uma festa de aniversário” – o RIO ficou separado, e logo abaixo ele escreveu a palavra bolo como sendo “RIO”, igual ao que estava acima.

Observa-se também que Thiago, num total de seis palavras, só repetiu uma vez a mesma letra, quando escreveu “AIMCI” para “Formiga”, o que vem corroborar a teoria de Ferreiro, ou seja, de que a variedade mínima de caracteres é uma prática muito utilizada por crianças nesse nível de aprendizagem. Outra observação relevante é que as letras “I”, “A” e “I”, que constam no seu nome estão presentes em muitos das suas produções escritas.

D – Análise da Escrita de Marcos Felipe, criança com quatro anos e meio.

O QUE TEM NA SUA FESTA DE ANIVERSÁRIO?

ANIAE = PASTEL

ANE = REFRIGERANTE

AIM = BOLO

MAE = BAL

NOME DE ANIMAIS:

AME= ELEFANTE

MAE = FORMIGA

Ao analisarmos a Escrita de Marcos Felipe, do alto de seus quatro anos e meio de idade, observa-se que ele usa apenas cinco letras para escrever qualquer palavra e que predomina o uso de três letras nunca repetidas em um mesmo nome. A sonorização está presente quando ele escreve “ANE” para “refrigerante”, “AME” para “elefante”, sendo que para escrever “balinha” e “formiga” ele utilizou a mesma grafia “MAE”.

Portanto, ao fazer uso de apenas cinco letras, elas se intercalam em cada grafia, o que limita bastante sua percepção. Todavia, ao repetir em quase todas as palavras escritas as letras “M” e “E” verifica-se que, por serem letras que constam no seu nome, existe a hipótese de que por ser algo familiar ele acredita que deve constar da grafia de muitos outros nomes.

E – Análise da Escrita de Emily Jamily, criança com quatro anos e meio.

O QUE TEM NA SUA FESTA DE ANIVERSÁRIO?

FIPAA = PASTEL

OBIA = REFRIGERANTE

APEI= BOLO

OABIE = BALÃO

NOME DE ANIMAIS:

PIPA= ELEFANTE

EPA = FORMIGA

No caso da Emily Jamily ela faz uso de sete letras, repetindo apenas uma vez a letra “A” ao escrever “FIPAA” para indicar “pastel” como algo que tem na festa de aniversário, o que vem conformar o que dizem Ferreiro e Teberosky (1999) quanto à variedade de caracteres nessa fase da alfabetização, não se percebendo nada em relação à sonorização das letras em cada palavra. Ademais, ela utiliza sempre quatro ou cinco letras para escrever os nomes, e não faz uso sistemático da repetição da mesma letra num mesmo nome.

F – Análise da Escrita de Fernando, criança com quatro anos e meio.

O QUE TEM NA SUA FESTA DE ANIVERSÁRIO?

ABMNI = BOLO

NMBNNI = REFRIGERANTE

AOBR = BOMBOM

EAORB = DOCE

NOME DE ANIMAIS:

DANM = ELEFANTE

ANRM = FORMIGA

Fernando constrói sua escrita usando sete letras do alfabeto e para cada nome ele condiciona uma letra que tem na escrita original, pois, quando escreve “ABMNI” para “bolo”, evidencia-se o “B”, “NMBNNI” para “refrigerante”, ele repete a letra “N” três vezes, o que possivelmente acontece por ser uma letra que está no seu nome, o que se observa também quando ele escreve “ANRM” para “formiga” e “DANM” para “elefante”. No caso desta criança também se verifica o uso de muitas letras para cada nome, sendo o mínimo de quatro e o máximo de seis letras para escrever qualquer nome.

Considerações finais

Discorrer acerca da alfabetização das crianças entre quatro e cinco anos de idade nos leva a refletir sobre as teorias que sustentam as práticas de professores e professoras no exercício da docência, bem como da relação pedagógica estabelecida tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, uma vez que numa sociedade marcada pela vigência dos avanços tecnológicos sabemos que o profissional da educação precisa se munir de mecanismos que favoreçam acompanhar os alunos num processo de parceria, o que só é possível por meio de uma reflexão sistemática de sua postura como elemento primordial para que a aprendizagem aconteça.

Tendo como fio condutor o construtivismo de Jean Piaget por meio de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e dos pressupostos da teoria psicogenética, constatou-se que a escrita é uma construção social, e que os fatores para que ela aconteça satisfatoriamente, estão diretamente relacionados a uma prática pedagógica que tenha no aluno um sujeito capaz de produzir, junto com o professor, o conhecimento necessário, e não apenas um objeto do ensino, e que nesta relação possa-se encontrar as condições para que tal aprendizagem se realize.

Por conseguinte, a criança no seu universo pueril é dotada de capacitação suficientemente autônoma para, em parceria com seu professor caminhar na direção de aquisição de codificar por meio de letras as palavras que já dominam oralmente, sistematizando, por meio da escrita, o pensamento que de antemão já está em sua mente. Pensar, eis a tarefa primordial do professor diante de seus alunos, para que ambos possam, numa atitude reflexiva, avançar na direção da aprendizagem pretendida, o que só será possível se se estabelecer uma relação de reciprocidade, efetivando a práxis de uma atividade que tem na interação entre sujeitos a sua mais alta configuração, pois como sabemos, para que possamos aprender precisamos de alguém que nos ensine, mas que este ensino não pare na intransigência de alguns, senão de muitos professores que acreditam serem os donos absolutos do saber.

Referências bibliográficas

- FERREIRO, Emília. A escrita antes das letras. IN: SINCLAIR, Hermine et all. **A Produção de Notações na Criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

**DA LEITURA AO LETRAMENTO DIGITAL:
A FORMAÇÃO DO SUJEITO/LEITOR DO PARFOR
(UFT ARAGUAÍNA-TO) EM PERSPECTIVA**

**Denyse Mota da Silva Ataíde³³
Maria José de Pinho³⁴**

RESUMO: Vinculado a uma pesquisa em andamento, este artigo reflete sobre Leitura e Letramento Digital a partir da teoria da Análise do Discurso. O foco da investigação é uma turma do PARFOR da UFT de Araguaína. O objetivo é averiguar o grau de letramento desses professores a partir dos artefatos impresso e on line, considerando sua convivência nas práticas de leitura em materialidade digital, fragmentada da impressa. O sujeito que pensamos é o mesmo proposto por Pêcheux (1990), aquele que é despojado e responsável pelo sentido que dá àquilo que lê, e caracterizado por sua inusitada, porém real história de vida.

Palavras Chave: Leitura; Letramento Digital; Formação de Professores.

ABSTRACT: Linked to an ongoing study, this article reflects on Digital Literacy and Reading from the theory of Discourse Analysis. The focus of research is a class of PARFOR Araguaína of the UFT. The goal is to determine the degree of literacy of teachers from the printed and online artifacts, considering their coexistence in reading practices in digital material, printed fragmented. The guy we think is the same proposed by Pecheux (1990), who is stripped and responsible for giving meaning to what we read, and characterized by its unusual, but real life story.

Keywords: Reading, Digital Literacy, Teacher Education.

Introdução

Atualmente a formação docente tem se apresentado como foco das discussões nos meios acadêmicos, quando os sistemas educacionais se mobilizam no sentido de encontrar mecanismos capazes de promover um consenso, principalmente quando o assunto é a qualidade na formação de professores nas diversas licenciaturas. Segundo Scheibe (2010, p. 985), os professores que se encontram envolvidos com a formação pedagógica dos futuros docentes e que devem transformar os estudantes em profissionais da educação, convivem com a insatisfação e com a compreensão de que não basta a superposição de conteúdos pedagógicos para uma formação, na qual a prática educativa deve fundamentar o processo de formação docente.

Pensando neste Leitor, dentro da perspectiva discursiva, percebe-se que ele é um sujeito ativo, que se apropria de um texto com sua história e sua cultura de vida e de leituras, ou seja, constrói sentidos. É, então, aquele que existe socialmente, sendo marcado por uma ideologia. O Sujeito Leitor ao qual nos referimos, e que é objeto desse estudo, é o aluno/professor inscrito no PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, da UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína-TO.

³³ Mestranda do PPGL - Programa de Pós Graduação em Letras no curso MELL – Mestrado em Língua e Literatura – da UFT - Universidade Federal do Tocantins – Araguaína Professora e Coordenadora Pedagógica de Pós-Graduação do CESTEP-TO. e-mail:denyse@cestep.com.br.

³⁴ Professora adjunta da UFT – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. e-mail:mjpinon@uft.edu.br

O PARFOR é um plano emergencial que visa a assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB9394/96 (Art. 61 e 62) - para todos os professores que atuam na rede pública de Educação Básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores de qualidade. O plano é executado em regime de cooperação entre a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o MEC – Ministério da Educação, as secretarias de educação dos Estados e Municípios e as Instituições Públicas e Comunitárias de Ensino Superior.

Leitura e letramento digital: análises introdutórias

Cumprindo o Decreto 6.755 de 29 de Janeiro de 2009, o MEC delegou à CAPES a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR, assegurando que todas as Licenciaturas das áreas de conhecimento da Educação Básica serão ministradas no PARFOR, nas modalidades presencial e à distância, agenciando Programas de Formação Inicial e Continuada. Assim, para discutir a questão posta, partimos da concepção da leitura na EaD, bem como do entendimento da noção de Letramento e Letramento Digital, discutindo os resultados após a análise das produções textuais dos alunos/professores objeto do estudo.

Leitura e Leituras...

É indiscutível que existem diferentes maneiras de se pensar, problematizar e discutir a leitura. Há várias concepções teóricas: umas preocupadas com o processo cognitivo, enquanto outras com o aspecto textual e aquelas que investigam o modo de ler em determinada época em função social e histórica. Moita Lopes (1996, p. 2) explica como agimos e nos portamos no momento da leitura. “Lemos como mulheres, homens, heterossexuais, negros, brancos, pobres, ricos, mais ou menos letrados, progressistas, conservadores, etc., agindo no mundo social através do discurso escrito em um momento sócio-histórico específico”. Ademais, devemos considerar o esforço de estudiosos que tentam compreender, subsidiar e explicar a Leitura Digital, suas especificidades e implicações neste “novo” modo de ler. Já na abordagem discursiva, a leitura é tida como produção de sentidos, sendo reconhecido o leitor como interlocutor.

Orlandi (2005) define a leitura como sendo construção do sentido, sendo essa construção determinada por fatores sócio-históricos e culturais e, principalmente, ideológicos. Dessa forma, a autora deixa claro que ler não é simplesmente decifrar os códigos. A relação é bem maior no momento que o sujeito/leitor se posiciona perante o texto, sendo capaz de reconhecer e interagir com tudo aquilo que constitui esse mesmo texto. Nesse sentido, Orlandi (2005) sustenta que o texto é concebido como algo heterogêneo, atravessado por diferentes formações discursivas que regionalizam as posições do sujeito no texto.

Nessa perspectiva, compreendemos o caminho da leitura a partir de uma ótica estritamente lingüística, no âmbito de uma proposta interativa leitor-texto, visando a uma teoria que compreende a leitura como uma prática discursiva, ou seja, tudo que a envolve é da ordem do discurso, ultrapassando o lingüístico e até mesmo, apreendendo o que na memória do lingüístico ficou. Assim, a leitura não é algo estanque que ocorre lá ou aqui, pelo contrário, enquanto discurso, está dentro de certa heterogeneidade, multiforme e dialógica.

A partir dessa linha teórica, conceituamos o sujeito-leitor que ora estudamos, considerando que a discussão poderia densamente passar também pelo texto e pelo sentido propostos pela Análise do Discurso Pechetiana, que de forma transparente percebemos nas palavras de Orlandi (2005), pois quando se observam as condições “estruturantes” da leitura percebemos que é preciso um “fio” único que é a leitura, o texto, o leitor e sentido, ou seja, o discurso.

Letramento e Letramentos...

A concepção de letramento no Brasil dá-se, inicialmente, pelas pesquisadoras Leda Tfouni, Magda Soares e Ângela Kleiman. Segundo Soares (2004), o termo letramento vem do inglês *literacy*, e muito embora esta palavra seja dicionarizada nos Estados Unidos e na Inglaterra desde o final do século XIX, é na década de 1980 que se percebe uma preocupação mais avançada e complexa em relação à leitura, que vai além do saber a ler e escrever resultantes do processo de alfabetização. Todavia, no final do século XX ocorre em diferentes países a adoção de termos utilizados para denominar fenômenos distintos da alfabetização: “letramento, no Brasil, *illettrisme*, na França, *literacia*, em Portugal”. “Na Alemanha, o termo adotado é *Lesekompetenz*, ou seja, ‘competência’ em leitura” (CIOLA, 2008, p. 21).

Nesse sentido, letramento pode ser entendido como a capacidade de ler um texto e entendê-lo, num contexto social específico, sendo, pois, uma ampliação do conceito de alfabetização que compreende basicamente saber ler e escrever, independentemente da conjuntura. Nesse sentido, Soares (2009), infere um conceito de letramento configurado como o ato de ler e escrever dentro de uma situação onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do indivíduo. Para Kleiman (2007), letramento é um processo ligado às práticas sociais de leitura e escrita e aos eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as conseqüências delas sobre a sociedade.

Barton (1998, p. 9) identifica a coexistência paralela de vários tipos de letramento, sendo o Letramento Digital um mais, e não um novo paradigma de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas. Segundo esse autor, letramento não é o mesmo em todos os contextos, ou seja, existem vários tipos de letramento. Assim, a noção de diferentes letramentos assume vários sentidos, como por exemplo, as práticas que envolvem as mais variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou um computador, que podem ser considerados em diferentes perspectivas de letramentos, como o letramento fílmico e o letramento computacional (*computer literacy*).

Noveleto e Clauss (2007) afirmam que o Letramento Digital tem apresentado avanços importantes, mas vem enfrentando vários desafios. Porém, o maior problema identificado na implantação das novas tecnologias de comunicação informação (NTCIs) na área educacional não está na falta de equipamentos (computadores, televisores, rádios, DVD, acesso à *Internet* ou outros recursos equivalentes). Mas no fato de não se saber utilizar tais recursos como incremento educacional, resultando no crescente analfabetismo informacional, caracterizado pela dificuldade de se assimilar uma grande quantidade de informações e se lidar com a diversidade de suportes e ferramentas de acesso a elas, muitas vezes subutilizados.

Segundo Jung (2007, p. 90), não podemos perder de vista que o conceito de letramento surgiu para resgatar a idéia pluralista de aquisição e uso da leitura e especialmente crítica na sociedade, ou seja, as pessoas as usam em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, e interação de forma diferenciada com o texto escrito. O que o conceito acrescenta às citações anteriores, é o pressuposto de que indivíduos, em diferentes contextos, dominam o uso da leitura e escrita com habilidades necessárias para uma participação ativa, mantendo com os outros, e com o mundo, uma interação capaz de lhe conferir um diferenciado estado ou condição de inscrição numa sociedade letrada.

Como podemos observar há uma vasta diversidade não de conceitos de letramento, mas de ênfase na caracterização do fenômeno, e é neste contexto que atua a sociedade, apresentando novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas tecnologias de comunicação eletrônica com implicações importantes sobre os modos de relacionamento dos sujeitos com a leitura e a escrita.

Considerando, assim, que o domínio da técnica gráfica não foi substancial para tornar os sujeitos letrados, há que se refletir nas conseqüências da inserção dos mesmos sujeitos na condição de Letrados Digitais. As questões sociais que nortearam os estudos do letramento também foram retomadas nas discussões sobre Letramento Digital, só que relacionadas a uma abrangência bem maior dentro do processo de globalização da cultura e do mercado (CASTELLS, 2003).

O acesso às tecnologias e a exclusão social, nesta rápida multiplicação de oferta e a alta procura de suportes tecnológicos para a escrita e comunicação em geral, são fontes de debates entre posições extremas que idealizam o potencial de democratização do meio digital (LEVY, 2003), que entendem as novas tecnologias como potencialmente opressoras (PÖSTER, 2003), atribuindo os problemas ou os benefícios individuais ou coletivos não à tecnologia em si, mas ao uso que dela se faz (BUZATO, 2006).

Porém, em que se pese todas as discussões direcionadas para os aspectos sociais, vale ressaltar que é transferido para o Letramento Digital todos os antigos mitos relativos aos benefícios individuais e sociais da escrita (KLEIMAN E VIEIRA, 2006), e é por isso que tendemos a analisar essa nova realidade comunicativa dentro da construção da escrita impressa, e que muitas vezes não são adequadas para o contexto digital. Assim, em qualquer processo de formação prática de leitura e escrita ou situação comunicacional, como acontece em relação à *internet*, a interação com o outro, mesmo sendo noutra nível de corporeidade, corresponde a atos de fala impressos que, para Baktin & Voloshinov é:

[...] objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no ato do discurso interior, sem contar as reações impressas institucionalizadas [...]. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 123)

Pensando nessa direção, Leffa (2005) informa que a interação em ambiente virtual vem despertando o interesse de professores e pesquisadores há algum tempo. O autor parte da perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev (1978) e Engeström (1999) *apud* (Leffa, 2005), na qual o sujeito é percebido nas suas relações com o objeto a ser aprendido a qual se efetiva através de um instrumento de mediação, de sorte que esse sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto de interação com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado por todos.

“Estamos definindo aqui o objetivo como o conteúdo a ser internalizado, o instrumento como as tecnologias usadas num curso a distância e como membros da comunidade o professor, tutores e colegas que participam de um determinado curso” (LEFFA, 2005, p. 23).

Produção textual dos professores em formação: o universo da pesquisa - resultado e discussão

Ao solicitar aos alunos que escrevessem, a partir do questionamento proposto na entrevista, e que se sentissem livres em relação à ordem das propostas, não era a seqüência o mais importante, mas sim a produção textual e que após discutiríamos oral e individualmente as mesmas questões.

Foram produzidos vinte e quatro textos. Todos apresentam certa regularidade nos enunciados em relação à formação de leitores enquanto apenas decodificadores, mas afirmam a importância da leitura, que é indissociável da sua história de vida. Como afirma Rollemberg (2003, p. 253), "as narrativas operam na construção e produção de nossas histórias e de quem somos para nós e para nossos interlocutores". Para exemplificar:

A) “diferentemente do meu primeiro contato com a leitura, hoje percebo que “leitura” perpassa o ato de decodificar os símbolos, anunciada ao letramento a leitura nos leva a compreender a realidade do mundo que nos cerca

B) “No meu dia de cozinhar a comida, quase sempre queimava, pois amava ler romances... só sei que, contudo isso a carne queimou, levei uma surra, mas nem por isso perdi o desejo por leitura”.

C) “Entendo que leitura, além de ser um testemunho oral da palavra escrita, também é o ato de interpretar o mundo”.

D) “Meu contato com a leitura ocorreu desde, o momento em que comecei a ir para a escola, mas ler mesmo só aconteceu quando estava estudando a 2ª série. Na minha infância tive muitas dificuldades para aprender o Alfabeto, lembro-me que minha tia sempre me batia quando eu falava alguma letra errada.

Em relação aos questionamentos de práticas de leitura realizadas de costume dentro e fora do PARFOR, qual a sua vivência em ambientes de leitura e que tipo de material escrito que possuem em casa. 58% expressam a leitura ultimamente realizada dentro do PARFOR, de dois livros: O Cortiço (Aloísio de Azevedo) e a Hora da Estrela (Clarice Lispector); 58% expressam a leitura em casa, trabalho e igreja; 29% freqüentam uma biblioteca; 16% possuem livros em casa, sendo que a maioria é o livro didático dos filhos, leitura infantil e a Bíblia.

Vale ressaltar que o mesmo percentual do Letramento Escolar é o das práticas de leitura, permitindo reflexões sobre a influência que tem um sobre o outro e significando que quanto maior a prática escolar de letramento, maior será sua prática social de leitura e escrita. Como diz Soares (2004)

“[...] letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, ... por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar”.

Para exemplificarmos:

A) “... até agora só uma professora pediu para lermos dois livros de literatura, graças a Deus, porque é horrível essa atividade”.

B) “Tenho adquirido um gosto por leituras, costume ler, freqüentar a biblioteca da escola que trabalho quase que diariamente e da UFT semestralmente. Leio em casa, no trabalho e na igreja”.

C) “Visito bibliotecas não com muita freqüência, pois já visitei mais. Gosto muito de lê em casa, pois a noite quando as crianças dormem, gosto de ler.”

D) “Não tenho freqüentado a biblioteca com freqüência, vou apenas para pesquisar ou pegar livros emprestados. Sempre leio em casa, na igreja, no trabalho, on-line.

Em relação às questões de letramento digital, relatar sua prática de leitura on-line e sua vivência com o computador e internet.

Dentre os 24 alunos/professores, ninguém comenta ter computador em casa; 06 apontam tê-lo no trabalho e apenas 29% revelam operar com o computador, baixando livros pela internet, sendo que apenas 2% apresentam prática de leitura on-line. Para exemplificar:

A) “Costumo baixar livros na internet, ultimamente baixei “O Cortiço”, “A Hora da Estrela” e artigos científicos.

B) “... gostaria muito de me interagir com os livros, principalmente pela internet, de internet só sei o básico e este básico aprendi aqui no curso do PARFOR”.

C) “Eu não baixo pela internet, pois não tenho nem computador”.

D) “...prefiro atividades de leitura presencial”.

E) “ não tenho contato com a internet, mas a leitura presencial é mais aconchegante”.

Os resultados evidenciam que a utilização do computador e *internet* como ferramenta de leitura não são tão significantes no perfil do sujeito-leitor em questão. Ressaltamos que os dados avaliados representam apenas dados do primeiro questionamento, continuaremos o trabalho durante o semestre letivo da disciplina e o período da pesquisa.

Nosso interesse não é o de fornecer soluções pontuais para tal questionamento. O que estamos propondo é pensar a leitura, seu sentido e prática. No que tange ao letramento digital, aprofundaremos durante o acompanhamento das atividades on-line. Como diz Braga (2005), “Em um meio no qual a interação entre pessoas e grupos ocorre de forma tão dinâmica, é interessante também investigar como os diferentes grupos sociais se apropriam da linguagem digital em diferentes eventos de letramento, e como tais eventos se relacionam ou subvertem as práticas letradas vigentes.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo averiguar o grau de letramento desses alunos/professores a partir dos artefatos impresso e *on line*, considerando sua convivência nas práticas de leitura, discutindo as noções de sujeito, texto e seu sentido a partir das contribuições da Análise do Discurso de linha Pechetiana. Dentro do perfil do sujeito/leitor, propusemo-nos a ressaltar que a construção do sentido não se dá por encerrada apenas na construção lingüística ou textual, mas sim por algo que é anterior à sua prática de leitura, sua ideologia.

Em relação às questões de práticas de letramento, buscamos dar conta dos eventos e padrões de atividades que cercam os mesmos eventos de letramento, mas tentar ligá-los a algo bem mais amplo, de ordem social e cultural. Assim, o estudo e as discussões do letramento digital têm algumas particularidades que são recentes e outras que transferem um conjunto de crenças mais antigas, principalmente sobre as questões específicas da leitura e escrita, cuja sociedade digital exige novos modos de relacionamento dos sujeitos com a leitura e escrita.

Por fim, concluímos, por enquanto, e baseados nas primeiras análises que as práticas de leituras leva-nos a situar para dentro de um processo interacional e de permanente construção, sendo que suas particularidades e implicações continuam sendo nossas indagações e assim a questão está aberta e posta em discussão.

Referências

- BRAGA, D. B. **Práticas letradas digitais**: Considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BUZATO, M.E.K. **Incluídos na Periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital em contexto de pobreza urbana. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2006.
- CATELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: D. MORAES (org). **Por uma outra Comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003.
- CIOLA, Ana Carla Lanzi. **Pisa 2000 e Letramento Literário**: Um Estudo Comparativo Entre Brasil E Alemanha. Dissertação de mestrado. 2008, disponível on line: www.athena.biblioteca.unesp.br/. Acesso dia 28 de abril de 2010.
- JUNG, N. M. Letramento: Uma concepção de Leitura e Escrita como Prática Social. In: CORREA, D.A; **Práticas de Letramento no Ensino: Leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: VEPG, 2007, p.79-106.

KLEIMAN, Ângela Martins. SILVA, Maria C. Formação de Professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: Ângela Kleiman e Marilda C. Cavalcante. **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 273-298.

_____. A. B e J. VIEIRA. **O Impacto Identitário das Novas Tecnologias da Informação**. São Carlos: Ed. Claraluz, 2006.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005

LEVY, P. **O que é virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85-88456-49-4. 279p. 2006.

NOVELETO, MAYARA CRISTINI; CLAUS, Priscila Cristina. **Letramento Digital dos Professores e Alunos das Escolas Públicas Estaduais de Campinas – Região dos Amarais**; Disponível on-line: <http://alb.com.br>. Acesso 27-jul-2011.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas-SP: Pontes 2ª edição, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1998.

POSTER, M. **Cidadania, mídia e globalização**. In: D; MORAES (org), Por cima, 2003.

ROLLEMBERG, Ana Tereza V.M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPEZ, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de identidades**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 249-271.

SCHEIBE, L. **Relatório final de pesquisa do projeto Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras**: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Florianópolis: CNE/UNESCO, 2010. (meio digital).

SOARES, MAGDA. **Letramento: um tem em três gêneros**. Campinas-SP. Autêntica, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Nr25 jan./ fev. /mar. /abr. 2004.

_____. **Letramento em Verbete: O que é letramento?** 3ª Ed. Pgs. 15 a 42. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

Enviado – 24/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

**A NECESSIDADE DA CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TURISMO
DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL
PROFESSORA PALMIRA BARBOSA - SANTA CRUZ/RN**

**Gilmara Barros da Silva³⁵
Kettrin Farias Bem Maracajá³⁶**

Resumo: Este artigo tratará sobre a necessidade da capacitação dos professores do ensino fundamental em educação ambiental e turismo na Escola Municipal Professora Palmira Barbosa localizada na cidade de Santa Cruz/RN. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com entrevistas e aplicação de questionários com os professores da referida escola. Esses que não tiveram capacitação na área de educação ambiental e turismo. Conclui-se que é necessário capacitar os professores nessa área de modo geral, para que possam repassar seus conhecimentos sobre meio ambiente e turismo aos seus alunos e contribuir para a sustentabilidade ambiental e turística da cidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Turismo. Capacitação.

Abstract: This article necessity treat on of capacity of teachers fundamental teaching in environment education and tourism in Municipal School Professora Palmira Barbosa located in city Santa Cruz/RN. The utilized methodology has the bibliography search and camp search with of interview and questionnaire with the teachers of the referred school. That has not capacity in environment education and tourism. Concluding what the capacity of the teachers in environment education and tourism is necessary, to that can to teach your students on environment and tourism and on contribute to sustainably environment and touristic city.

Keywords: Environment education. Tourism. Capacity.

Introdução

Atualmente, a temática ambiental vem ganhando espaço e credibilidade no meio científico e social, uma vez que o meio ambiente diante das agressões causadas pelo ser humano começa a dar sinais de esgotamento de alguns de seus recursos, onde sem os mesmos é impossível pensar na sobrevivência na terra, tem-se como exemplo a água que a cada dia se torna mais escassa no que faz referência a qualidade dessa no planeta.

Diante o aparecimento de problemas ambientais que foram causados pelas ações impensadas dos seres humanos, surgiu a necessidade de se implantar e executar uma educação aos indivíduos de forma que esses consigam observar que a manutenção do meio ambiente é indispensável para sua existência. A educação ambiental trabalhará com a mudança do comportamento dos indivíduos, conscientizando e sensibilizando-os quanto à maneira correta de agir para com o meio ambiente.

A educação ambiental intenciona que os indivíduos reflitam sobre suas ações para com o meio ambiente. Sendo assim a mesma encontra no ambiente escolar o espaço propício para conseguir mudar tal comportamento, visto que é nesse ambiente que se encontram os futuros

³⁵ Graduanda do curso de turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Currais Novos-RN.

³⁶ Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Doutoranda em Recursos Naturais pela UFCG. Professora Efetiva do curso de turismo da UFRN.

cidadãos. Tendo-se como objetivo que estes cidadãos não ajam como a geração presente deve-se aplicar a educação ambiental nas escolas sejam elas públicas ou privadas.

É sabível que existe a necessidade da implantação da educação ambiental nas escolas como forma de se alcançar um futuro melhor, mas para que tal implantação seja possível, devem existir professores capacitados para trabalhar com a educação ambiental e o turismo.

O presente artigo propõe uma pesquisa sobre a existência da capacitação dos professores do primeiro ao quarto ano da Escola Municipal Professora Palmira Barbosa em trabalhar com a educação ambiental nas escolas e no turismo. Sendo os mesmos: Mônica Nunes Lopes; Lúcia Cristovam; Joselita Irene Dantas Monteiro e Maria de Lourdes de Farias.

No que compete à obtenção dos dados sobre a capacitação dos professores da referida escola, fez-se necessário a realização de uma entrevista e aplicação de questionários com os mesmos. Vale ressaltar que os resultados da aplicação dos questionários serão apresentados no tópico: A necessidade da capacitação dos professores do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Palmira Barbosa em educação ambiental e turismo.

Educação Ambiental e sua aplicabilidade no turismo e nas escolas

É sabível que a educação é indispensável e extremamente importante para a formação de cidadãos. Tais indivíduos estarão futuramente tomando decisões quanto as suas ações e comportamentos perante a sociedade e o meio onde vivem daí nota-se a necessidade da educação na formação desses indivíduos, fazendo com que tomem as decisões corretas. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2011) em seu capítulo III, artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É possível perceber que a educação deve ser acessível e aplicada a todos os indivíduos, sem haver preferências ou privações da mesma. Os indivíduos devem se informar e se desenvolver enquanto cidadãos para que no futuro possam estar convivendo de forma correta e equilibrada com seus semelhantes e com o meio ambiente.

Nesse sentido, observa-se que tal educação pode ser adquirida em vários ambientes, tais como o ambiente familiar, ambiente escolar, no contato com grupos de amigos dentre outros. A educação chegará aos indivíduos de formas e proporções diferenciadas, uma vez que o conhecimento transmitido pela educação será diferenciado de um indivíduo para outro.

Da mesma forma que existem vários ambientes onde se pode adquirir o conhecimento proporcionado pela educação, se tem vários tipos de educação onde se tem como exemplo: a educação física, a educação tecnológica, a educação ambiental dentre outras. Onde cada educação estará voltada a uma temática que exigirá do indivíduo certo padrão de comportamento. Para o desenvolvimento deste trabalho se estudará especificamente a educação ambiental e seus efeitos no comportamento de cada indivíduo.

Diante da realidade atual, onde prevalece o modelo capitalista e consumista constata-se a existência de problemas ambientais ocasionados pela ação humana de forma desordenada no meio ambiente. Daí nota-se que o ser humano, só entenderá a proporção dos danos que causa após sentir as consequências de seus atos voltando para si próprio.

O meio ambiente e seus recursos é um bem comum a todos e deve ser conservado, visto que sem o mesmo torna-se impossível a existência do ser humano. Sendo assim, não deve existir o julgamento de superioridade ou inferioridade entre os seres humanos e o meio ambiente, e sim a constatação de que são parte um do outro. Segundo Dias (2002, p.32) que “O Ambiente não é apenas fauna e flora. É formado pelos fatores abióticos, bióticos e também pela cultura humana”.

É possível perceber que o ambiente será constituído pelo meio natural onde se encontram os animais e vegetais, e também pelo meio artificial que envolve as ações antrópicas, ou seja, o meio criado pelos seres humanos. A esse ambiente também se inclui a cultura humana.

Diante dos problemas ambientais ocasionados e agravados pelas ações humanas, percebe-se a necessidade de uma educação que fosse capaz de ensinar e mudar o comportamento dos indivíduos perante o meio ambiente, conscientizando e sensibilizando os mesmos, daí o surgimento da educação ambiental que de acordo com a lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999 (2011) instituída na Política Nacional de Educação Ambiental dispõe em seu artigo I, que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

É notório que a educação ambiental tem como objetivo conscientizar e sensibilizar os indivíduos de forma que esses comecessem agir de maneira ambientalmente correta, ou seja, considerando ao desenvolver qualquer atividade à conservação do meio ambiente e de seus recursos naturais.

Segundo Araújo (2010, p. 12) “quando se fala em educação ambiental se quer dizer que é uma forma de orientar o indivíduo para que se relacione bem com o meio ambiente [...]”. Nota-se que a educação ambiental prestará informações aos indivíduos no que se refere à maneira correta de agir, bem como mostrando as consequências trazidas pelas suas ações sem planejamento no meio ambiente e para si mesmo.

É sabível que muitas das atividades utilizam-se do meio ambiente e de seus recursos, destaca-se aqui o turismo que, é uma das atividades que tem o ambiente como seu principal objeto de consumo. De acordo com Organização Mundial do Turismo (OMT, 2001, p. 38) “O turismo compreende as atividades que as pessoas realizam durante suas viagens e estadas em lugares diferentes ao seu entorno habitual, por um período consecutivo inferior a um ano, com finalidade de lazer, negócios e outras”.

Entende-se que o turismo possui e oferece inúmeras atividades e que para tanto demanda seus produtos e serviços aos indivíduos que as desejem praticar, movimentando assim a economia do local onde se aplica. Existem vários tipos de turismo sendo que maior parte das vezes as pessoas buscam os segmentos que estão relacionados com o ambiente natural. Diante deste fato é perceptível que deve-se ter o turismo de forma planejada considerando as ações da educação ambiental como forma de conservar o meio ambiente e seus recursos seja ele natural ou artificial.

O turismo constitui uma atividade econômica e social, que deve gerar benefícios a todos os envolvidos como, por exemplo, gerar emprego e renda para a comunidade local. A atividade turística implica em um contato turista e local visitado, onde deve haver uma preocupação tanto dos moradores quanto dos turistas no que se refere aos impactos causados naquele ambiente. De acordo com Cirilo (2005, p. 4)

O turismo tem um papel fundamental e de responsabilidade para com o sucesso e desenvolvimento sócio-econômico das comunidades, porque freqüentemente, apropria-se de áreas e comunidades e delas se prevalece para atrair cada vez mais o fluxo de pessoas. A partir daí, torna-se oportuno prevalecer-se do turismo enquanto atividade capaz de promover programas educacionais ambientais comunitários como forma de valorização da vocação local e respeito aos recursos naturais e culturais locais.

Nota-se que o desenvolvimento do turismo de forma planejada poderá trazer benefícios à comunidade local e também ao turista, ou seja, o turismo de acordo com seus interesses previamente estabelecidos poderá servir de incentivo a criação de programas de educação ambiental que visem à manutenção do meio ambiente e seus recursos, por exemplo.

Nesse sentido, é necessária a aplicação da educação ambiental no turismo visto a mesma conseguir modificar o comportamento dos indivíduos mediante informações sobre as consequências dos seus atos no meio ambiente. Percebe-se que o turismo quando não planejado poderá acarretar problemas ambientais, e conseqüentemente trará mais problemas a população local do que aos turistas. Assim, É perceptível a necessidade de se desenvolver o turismo de forma sustentável incluindo a implantação e execução da educação ambiental para a comunidade e também para os turistas.

No que compete a conceituação de sustentabilidade tem-se de acordo com o Relatório Brundtland (1987 apud OMT 2001, p. 245) que se deve “satisfazer as necessidades presentes sem comprometer a possibilidade de satisfação das gerações futuras”. Nesse sentido, o turismo deve se desenvolver considerando a conservação do meio ambiente para as próximas gerações. Daí a necessidade da educação ambiental aplicada ao turismo e demais atividades ligadas ao mesmo, que servirá para conduzir e apoiar o desenvolvimento sustentável do turismo nas localidades.

Dessa forma, é necessário que se planeje o turismo e se considere a aplicação da educação ambiental antes de sua implantação em qualquer localidade, pois assim será possível evitar problemas ambientais e minimizar os impactos negativos da atividade turística sobre o meio ambiente.

Nota-se que o turismo deve se desenvolver de forma a respeitar o meio ambiente aplicando a educação ambiental com a comunidade e também com os turistas. Sendo uma das possibilidades de educar ambientalmente a comunidade a aplicação da educação ambiental nas escolas públicas e privadas da localidade onde o turismo se aplica.

Para trabalhar a educação ambiental e a temática ambiental nas escolas, os professores devem mostrar aos seus alunos que os problemas ambientais existentes nos dias atuais são consequências de ações passadas, ou seja, ações não planejadas. Deve-se proporcionar aos alunos um entendimento crítico sobre os problemas ocasionados pelos homens, fazendo com que esses formem uma consciência ambientalmente correta e ajam pensando na manutenção e conservação do meio ambiente para um futuro melhor. (Marçal, 2005)

Nota-se que todos os indivíduos na terra têm compromisso para com o ambiente, ou seja, devem mantê-lo e resguardá-lo para que futuramente não sofram as consequências. Percebe-se que os professores no ambiente escolar devem trabalhar com o meio ambiente e com o padrão comportamental dos alunos, visto ser uma maneira eficaz de fazê-los refletir sobre sua ação e a reação após seu comportamento perante o meio ambiente.

Para que seja possível trabalhar com a educação ambiental nas escolas, faz-se necessário professores capacitados. Sendo assim necessário influenciar aos professores e alunos a se educando ambientalmente, ou seja, o professor enquanto indivíduo que transmite o conhecimento sobre como cuidar, resguardar e conservar o meio ambiente e os alunos enquanto indivíduos que recebem tal conhecimento e que também tem o dever de repassá-lo. Segundo Ferreira (2001, p. 128) em seu dicionário Aurélio, capacitar é “Tornar (-se) capaz; habilitar (-se); convencer (-se); persuadir (-se).”

Diante das possíveis interpretações da palavra “capacitar”, considera-se aqui que a capacitação estará tornando os indivíduos capazes de trabalhar com a educação ambiental com seus alunos na escola, bem como em outros ambientes como, por exemplo, no ambiente familiar, no ambiente de trabalho, no meio social e outros.

Observa-se a necessidade da capacitação dos professores em educação ambiental nas escolas públicas e privadas, de modo que os mesmos possam trabalhar com maior segurança assuntos referentes ao meio ambiente e também para que possam repassar seus conhecimentos para seus alunos.

A necessidade da capacitação dos professores da Escola Municipal Professora Palmira Barbosa em educação ambiental e turismo

A Escola Municipal Professora Palmira Barbosa encontra-se na cidade de Santa Cruz/RN, na qual se localiza no Estado do Rio Grande do Norte na região da Borborema Potiguar – na zona de planejamento Agreste Potiguar a 115 quilômetros da capital Natal, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – (IBGE, 2011). A referida cidade tinha como única fonte de economia o serviço público e o comércio, sendo que atualmente devido à criação e implantação do Alto de Santa Rita de Cássia a cidade vem desenvolvendo o turismo religioso que por muitos é identificado como possível multiplicador da economia local.

Como toda cidade que recebe o turismo Santa Cruz/RN busca integrar-se e adaptar-se as exigências do turismo e suas atividades. Nesse sentido percebe-se que a cidade e os planejadores do turismo devem considerar a importância da educação ambiental aplicada à comunidade e ao turista, uma vez que as atividades turísticas estarão causando impactos no meio ambiente seja ele natural ou artificial. Onde deve-se evitar e/ou minimizar os impactos trazidos pela prática da atividade turística.

É notório que o turismo deve se desenvolver de forma sustentável, sendo necessário seu planejamento bem como a aplicação da educação ambiental com a comunidade e com o turista. Uma forma de aplicar a educação ambiental com a comunidade é trabalhá-la nas escolas da localidade visando conscientizar e sensibilizar o maior número possível de indivíduos. Para tanto é necessário que se tenha profissionais capacitados para trabalhar a educação ambiental e turismo nas escolas, sendo capazes de mostrar os benefícios trazidos pela educação ambiental ao desenvolvimento do turismo na cidade de Santa Cruz/RN.

Tendo como intuito investigar a existência da capacitação dos professores em educação ambiental e turismo na Escola Municipal Professora Palmira Barbosa, fez-se necessário uma entrevista e aplicação de questionários com quatro professores. Onde cada um é responsável por um ano de ensino, ou seja, pesquisou-se informações dos professores do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, sendo os mesmos Mônica Nunes Lopes; Lúcia Cristovam; Joselita Irene Dantas Monteiro e Maria de Lourdes de Farias.

Como primeiro questionamento teve-se a questão em que os professores iriam responder se na opinião dos mesmos, a educação ambiental aplicada ao turismo e nas escolas permitiria o desenvolvimento dos indivíduos enquanto cidadãos. Mediante esta questão todos os professores responderam que Sim.

No que compete às atividades que envolvem a educação ambiental e suas ações que três professores responderam serem capazes de trabalhar com seus alunos com a coleta seletiva na escola; com a criação de oficinas de reciclagem e economizando água na escola e assim também em suas residências explicando aos alunos a importância de tal ato. Apenas um dos professores julgou ser capaz de trabalhar com apenas a criação de oficinas de reciclagem.

Observa-se que os professores precisam ter alguma instrução ou capacitação para que possam desenvolver outras ações e atividades propostas pela educação ambiental, tendo como intuito a promoção da qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável do turismo na cidade.

Quando se questionou o que os professores achavam sobre a educação ambiental e suas ações voltadas para o turismo, todos os professores responderam que a educação ambiental trabalhará com a mudança do comportamento da comunidade e do turista perante o meio ambiente, assim nota-se que os mesmos têm conhecimento sobre o trabalho da educação ambiental. Porém como visto anteriormente, os mesmos não tem instruções para estarem desenvolvendo e aplicando a educação ambiental e suas atividades na escola.

Questionou-se se os professores participam ou já participaram de palestras sobre educação ambiental e sua aplicabilidade no turismo, dois responderam que Sim e dois responderam que Não. Observa-se que apenas dois dos quatro professores já ouviu ou leu algo sobre a educação ambiental nas escolas e no turismo, já os outros professores que responderam não participarem de palestras sobre educação ambiental no turismo, pode-se observar que os mesmos não têm a segurança de trabalhar com esta temática.

Perguntou-se se a escola promovia alguma capacitação dos professores na área de educação ambiental e turismo, e obteve-se duas respostas Não e duas respostas que Sim. Pode-se observar que os professores que responderam que a escola promovia alguma capacitação na área de educação ambiental no turismo, que os mesmos se referem que a escola incentiva a trabalhar com o meio ambiente e não especificamente com a educação ambiental no turismo.

Pesquisou-se qual o grau de interesse dos professores em educação ambiental e turismo, onde todos responderam se interessar muito sobre o assunto. Diante o interesse dos mesmos, observa-se que os professores não aplicam a educação ambiental na escola voltando-a para o turismo porque os mesmos não têm tanto conhecimento no que se refere a essa área.

Questionou-se aos professores se os mesmos se consideravam indivíduos ambientalmente corretos, obteve-se que três professores disseram que Sim e um professor acredita ter que melhorar suas ações para que possa ser considerado um indivíduo ambientalmente correto. Nesse caso, nota-se que alguns dos professores ainda não perceberam a importância de ações corretas para a conservação do meio ambiente e para si próprios.

Ao se perguntar sobre o conhecimento que os professores têm sobre a educação ambiental no turismo os mesmos responderam serem pouco informados, mesmo tendo ou não participado de palestras sobre o tema. No que se refere à capacidade dos mesmos em trabalhar a educação ambiental e turismo nas escolas do âmbito global para o local, os mesmos afirmaram Não conseguirem trabalhar dessa forma.

Como último questionamento perguntou-se aos professores após o levantamento dos dados e informações prestadas no questionário, se os mesmos consideravam necessária sua capacitação na área de educação ambiental e turismo, todos os professores responderam que Sim.

Nota-se mediante análise dos dados e informações coletadas, que se faz necessária a capacitação dos professores não somente da Escola Municipal Professora Palmira Barbosa, mais de todas as escolas existentes na cidade, para que se tenham cidadãos ambientalmente corretos e para que se alcance a sustentabilidade ambiental e turística.

Considerações finais

Considera-se que os professores da Escola Municipal Professora Palmira Barbosa não possui capacitação na área de educação ambiental e turismo. Sendo necessária a capacitação desses na referida área, para que possam trabalhar com segurança a temática ambiental com seus alunos bem como lidar com situações que envolvam sua relação com o turismo.

Foi possível perceber a importância da capacitação dos professores em educação ambiental e turismo, uma vez que o turismo é a nova realidade da cidade de Santa Cruz/RN. E para que esse se desenvolva de forma sustentável deve ser planejado, e considerar as ações da educação ambiental aplicadas com a comunidade e com os turistas em prol da conservação do ambiente e uma melhor qualidade de vida.

Diante dos resultados obtidos neste trabalho percebeu-se que a capacitação não é somente necessária mais fundamental para que os alunos possam adquirir de seus professores a ciência das consequências trazidas por ações não planejadas, e assim optarem pelas ações corretas para o bem do meio ambiente e para seu próprio bem.

Referências

- ARAÚJO, Karoline de Lucena. A educação ambiental como instrumento para a realização do consumo sustentável e da proteção constitucional do meio ambiente. In: SEABRA, Giovanni de Farias; SILVA, José Antonio Novaes da; MENDONÇA, Ivo Thadeu Lira (Org.). **A conferência da Terra: Aquecimento global, sociedade e biodiversidade**. V. II. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2010. Disponível em: <http://www.mediafire.com/?uondktugmzu>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do. 1988. **Da educação, da cultura e do esporte**. Capítulo III, Seção I, art. 205. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 23 jun. 2011.
- CIRILO, Lecy. **O Turismo e a Educação Ambiental: um processo de saber/aprender e aprender/fazer comunitários**. Revista Global Tourism. 2005. Disponível em: <http://www.periodicodeturismo.com.br/site/artigo/pdf/Lecy.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2011.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Iniciação a temática ambiental**. São Paulo: Gaia, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- IBGE. **Santa Cruz-RN**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 26 jul. 2011.
- LOPES, Mônica Nunes; CRISTOVAM, Lúcia; MONTEIRO, Joselita Irene Dantas; FARIAS, Maria de Lourdes de. **Entrevista concedida a Gilmar Barros da Silva**. Santa Cruz/RN. 14 out. 2010.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **Educação Ambiental e representações sociais de meio ambiente:** uma análise da prática pedagógica no ensino fundamental em Patos de Minas-MG

(2003-2004). Uberlândia, 2005. 237 p. Dissertação (Geografia e Gestão de Território).

Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp008348.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2011.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999 art. I.** Disponível em: http://www.rbma.org.br/anuario/pdf/legislacao_11.pdf. Acesso em: 12 jul. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. **Introdução ao turismo.** Organização Mundial do Turismo. São Paulo: Roca, 2001.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

A INTERNET COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Gislaine André Baptista Canuto

Acadêmica do Curso de Artes Visuais Multimídia
Londrina – UNOPAR

Rogério Zanetti Gomes

Docente do Curso de Artes Visuais – Multimídia
Coordenador de Pós-Graduação em Fotografia e Direção de Arte Multimídia
Londrina – UNOPAR

Lilian Salete Alonso Moreira Lima

Doutoranda em Estudos da Linguagem – UEL
Docente dos Cursos de Artes Visuais, Letras e Pedagogia
Londrina – UNOPAR

Marcelo Silvio Lopes

Docente do Curso de Artes Visuais – Multimídia
Londrina - UNOPAR

Sonia Maria Mendes França

Doutora em Comunicação e Semiótica - PUC/SP
Docente do Curso de Graduação em Artes Visuais – Multimídia
Docente nos Cursos de Pós-graduação - Educação, Comunicação e Artes
Londrina - UNOPAR

Resumo

Pretende-se, com este trabalho, refletir sobre formas de propiciar a união do ensino e diversão usando a Internet como uma ferramenta de aprendizagem. Abordamos, na revisão bibliográfica, a interação da internet com a aprendizagem dentro e fora do âmbito escolar. Analisamos os dados obtidos por meio de pesquisa de campo aplicada a alunos e professores de ensino médio para verificar a influência da internet em suas vidas e de que forma ela é utilizada para ampliação dos conhecimentos. Espera-se contribuir, por meio da presente pesquisa, para aplicação de tecnologia como complementação do ensino dado em sala.

Palavras-chave: Internet. Educação. Ensino.

Abstract

It is intended with this work, reflect on ways to provide the union of education and entertainment using the Internet as a learning tool. We approach, on the literature review, interaction with the Internet learning within and outside the school. We analyzed the data obtained through field research applied to students and high school teachers to check the influence of the Internet in their lives and how it is used for the expansion of knowledge. This search expect to contribute through to apply technology to complement the teaching given in class.

KeyWords: Internet. Education. Teaching.

Introdução

Com o avanço da tecnologia, a Internet se tornou um espaço que une diversos tipos de mídia, facilitando o acesso a informações e a interação entre as pessoas de qualquer parte do

mundo. O acesso a essa quantidade de informações, além de entreter, pode servir como auxiliar à aquisição de conhecimentos de forma que se supõe que a interação escola-tecnologia funde, em um mesmo produto, tecnologia e conteúdos educativos, facilitando o trabalho dos professores e, conseqüentemente, ampliando o conhecimento de seus alunos, permitindo que a Internet deixe de ser vista como uma ferramenta que proporciona apenas diversão para se tornar um recurso altamente importante para a educação.

Assim, o presente artigo discute a influência da Internet na vida dos jovens de ensino médio e como eles a utilizam para ampliar sua aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa de campo buscou analisar a utilização da Internet como ferramenta de aprendizagem na vida de adolescentes do ensino médio e como a mesma é utilizada nas escolas para ampliação dos conteúdos ministrados, bem como analisar até que ponto a escola estimula o uso da internet por seus alunos à favor da aprendizagem.

Internet e educação: o professor e as novas tecnologias

Atualmente, Internet e educação andam lado a lado, no entanto é preciso refletir sobre até onde o seu uso pode ajudar ou atrapalhar na aprendizagem de alunos de ensino médio. Caetano e Marques (2002) acreditam que o uso da Internet contribui com o professor, auxiliando-o no ensino, e com a aprendizagem do aluno, servindo, assim, como instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando novas relações entre os alunos.

Santos (2003) tem visão similar à das autoras e defende a utilização da tecnologia para ampliar as opções de ação didática, criando-se ambientes favoráveis ao desenvolvimento da curiosidade, da observação, da análise, da postura crítica, da interação, tornando o aluno autônomo e co-responsável por sua aprendizagem. E completa: “Aplicar tecnologia no ensino é criar um ambiente informatizado capaz de gerar um mundo de possibilidades para que se ampliem as opções de ação didática.” (SANTOS, 2003, p. 131)

A Internet é uma ferramenta que pode complementar o ensino em sala desde que utilizada da forma correta por alunos e professores. Contudo, é necessário que a escola acompanhe as transformações tecnológicas, incorporando a utilização da internet como ferramenta de ensino-aprendizagem, ampliando os conhecimentos e promovendo um melhor aproveitamento aos alunos: “As crianças não devem ser colocadas numa posição tal que tenham de se adaptar à escola; a escola é que deve estar em dia com as capacidades tecnológicas de seus alunos.” (DAVID, 2002, p.39). É fundamental que o professor tenha conhecimento da realidade de seus alunos, pois só assim será possível motivá-los a aprender:

[...] é imprescindível conhecer e aplicar os fundamentos de novas abordagens pedagógicas adequadas à uma nova realidade escolar, consistente, motivadora, crítica e inovadora e criativo, que incentiva o aluno a descobertas, despertando nele o desejo de aprender e ser um agente no processo de construção do próprio conhecimento. (SANTOS, 2003, p. 44)

Mercado (2002) tem visão análoga e ressalta que os avanços tecnológicos ocorrem para servir de produto educacional ajudando o professor em seu trabalho tornando seus alunos mais participativos e motivantes. Almeida (2000, p.11) também se posiciona sobre esse assunto, defendendo que “[...] A formação ideal não é aquela que se constitui apenas da acumulação de técnicas e teorias, mas aquela que articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica.”

Lévy (1997) acredita que o professor não é aquele que vai apenas ensinar o conteúdo para o aluno, mais sim aquele que vai estimular a inteligência do mesmo, contribuindo assim para o reconhecimento do conjunto das capacidades induzindo os conhecimentos não-acadêmicos, ou seja, um aluno estimulado por seu professor gera curiosidade e vontade para ampliar seus conhecimentos além do aprendido em sala de aula.

Nota-se que é indispensável que o professor esteja totalmente atualizado com as novas tecnologias, para assim, dar uma maior sustentação de ensino para seus alunos. Mas não basta apenas estar atualizado e incentivar seus alunos, o professor tem de ter consciência de como realizar este trabalho da forma correta e, nesse contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Ao defender que o professor deve ser “[...] o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos reunidos por área de interesses”, Mercado (2002, p. 12) traz uma visão muito próxima daquela que temos do professor-mediador entre conhecimento e aluno.

Porém a introdução da Internet como forma de aprendizagem não é uma tarefa apenas para os professores, é de extrema importância que a escola note o quanto benéfico será para seu aluno o uso da mesma no ambiente:

[...] A escola é um espaço privilegiado de interação de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via internet, permitindo fazer as pontes entre conhecimentos e tornando um novo elemento de cooperação e transformação. [...] É função da escola, hoje, preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas. (MERCADO, 2002, p.13-14)

A escola, aderindo às novas tecnologias, torna-se um ambiente mais interessante que capacita o aluno a ser um usuário independente da informação, despertando cada vez mais o interesse em vários tipos de informações, podendo, assim, atingir o objetivo de realizar a aprendizagem de conteúdo pedagogicamente importante de maneira proveitosa e nova.

A influência da Internet na escrita dos adolescentes

A Internet não só possui um vasto conteúdo, como também abrange um número muito alto de usuários, sendo grande parte composta por adolescentes que buscam interação e diversão. Lévy relata:

O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona). [...] Contudo apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isso quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários. (LÉVY, 2000, p. 49)

É possível contrapor as ideias de Santos (2003) e Castells (2002) em relação à influência da internet sobre os jovens. Santos (2003, p. 24) relata que é cada vez mais nítido que os adolescentes se deixem influenciar pela Internet, por terem contato com diferentes culturas e compartilharem informações com milhares de pessoas que possuem diversos gostos e jeitos, criando assim, um processo comunicativo muito amplo e adquirindo novas concepções do mundo. Já Castells tem uma concepção diferente:

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (CASTELLS, 2002, p. 50-51)

Assim, enquanto Santos (2003) defende a idéia de que os jovens só influenciam-se pela internet por estarem em contato com diversas informações sobre tudo, Castells (2002) entende que os jovens só se influenciam por se permitirem a tal, sendo responsabilidade individual saber selecionar as informações adequadas para fazer parte da sua vida.

E nesse turbilhão de possibilidades, algo que atrai a atenção dos adolescentes são as redes sociais, chats entre outras formas de interação. Devido ao uso excessivo dessas ferramentas, a linguagem dos adolescentes tem sido influenciada pela escrita rápida e despojada utilizada por eles na internet, conforme atestou Batista (2004) em sua dissertação. A autora examinou aspectos do chat que o tornam um gênero híbrido, mesclando propriedades da fala e da escrita, partindo da hipótese de que a linguagem própria dos chats está sendo transportada para outros contextos, entre os quais os bilhetes trocados por alunas em sala de aula.

Nos bilhetes analisados por Batista (2004), foram observadas estratégias lingüísticas e discursivas que permitiram uma comparação entre eles e a linguagem dos chats, revelando semelhanças no tamanho dos turnos, nas escolhas lexicais, pontuação, emprego de abreviaturas, marcas gráficas (emoticons). Dessa forma, vemos que a escrita utilizada em chats está ultrapassando o virtual e afetando a escrita tradicional.

Se é fato que os adolescentes utilizam a internet fora do ambiente escolar para buscar diversão em vez de conhecimento, podemos refletir sobre isso, especialmente quando nos parece que isso ocorre porque a escola não incentiva o aluno a buscar conhecimento fora dela.

Segundo Caetano e Marques (2002), a escola que continua na pré-história digital tem dificuldade para conquistar a atenção de seus alunos, ou seja, um adolescente que não se sente estimulado em sua própria escola a utilizar a internet como forma de ampliar seus conhecimentos, certamente irá utilizá-la da maneira que acha que irá beneficiar a sua vida, trazendo assim, um maior conforto para si mesmo.

Porém não depende apenas do professor ou da escola, vai do adolescente deixar-se permitir a compreender o uso da internet sabendo se beneficiar por inteiro. Tanto professor como aluno fazem parte de um processo de preparação contínua, com autonomia para construir o próprio conhecimento. A relação professor-aluno revela sua grande importância, quando ambos interagem na nova concepção de ação e reflexão.

Resultados da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi feita através de questionário disponibilizado de duas formas: um *on-line* e outro presencial. A pesquisa *on-line* foi realizada com adolescentes cursando o ensino médio tanto de escolas estaduais quanto particulares e a pesquisa presencial foi realizada em uma escola estadual com alunos de 1º, 2º e 3º anos. O *on-line* foi enviado para aproximadamente quinze jovens de faixas etárias de quinze a dezessete anos. Desses quinze, doze adolescentes responderam. Já a pesquisa presencial fora realizada com alunos e professores de ensino médio. Ao conversar com a direção da escola, foi permitido realizar a pesquisa com alunos e professores que não estariam em aula no momento, disponibilizando quatro alunos de cada ano (1º, 2º e 3º anos) e três professores

durante os intervalos entre uma aula e outra. Primeiro, analisaremos os dados obtidos nas pesquisas com os adolescentes e, depois, com os professores.

Tanto na pesquisa *on-line* quanto na pesquisa presencial direcionada aos alunos foram feitas as mesmas perguntas. Os adolescentes foram questionados sobre quanto tempo passam em frente ao computador por dia e quanto desse tempo é destinado para pesquisas escolares. Bem como também foram questionados sobre a forma como utilizam a Internet para ampliar seus conhecimentos de ensino, se costumam fazer pesquisas de assuntos apresentados em sala de aula mesmo quando não tem trabalho a ser entregue e se eles se sentem estimulados pela escola em utilizar a internet para ampliar o conteúdo aprendido. Para finalizar, foi perguntado como normalmente fazem os trabalhos escolares que necessitam de pesquisa na Internet e quantas referências de sites costumam procurar para esses trabalhos.

Já a pesquisa feita com os professores foi com o intuito de discutir suas opiniões em relação à internet e educação e avaliar até onde a mesma pode atrapalhar e ajudar no desenvolvimento educacional dos adolescentes de ensino médio. Foram questionados da forma como estimula seus alunos a utilizarem a internet para complementar o ensino dado em sala, se costumam disponibilizar na web algum conteúdo dado em sala e se eles percebem interesse no aluno em buscar conhecimento na Internet realizando pesquisas por vontade própria. Em relação aos trabalhos que eles costumam passar para seus alunos, foi questionado com que frequência costumam passar esses trabalhos que necessitam de pesquisa e se eles percebem se há pesquisa e leitura por parte dos alunos ou se eles simplesmente copiam e colam o conteúdo. Para finalizar, foram perguntados se na grade estudantil da escola há os chamados Fórum, Chat, Ava e/ou IC's para os alunos poderem comunicar-se uns com os outros, tirarem dúvidas e recolher os materiais de ensino para complementar o ensino dado e até que ponto a Internet, por possuir diversos recursos, atrapalha e ajuda na aprendizagem.

Iniciaremos nossa discussão pela pesquisa com os adolescentes. Ao serem questionados sobre quanto tempo passam na frente do computador por dia, a maioria das respostas, de ambas as pesquisas, foram mais de três horas, sendo que na pesquisa *on-line* obtiveram-se os seguintes dados: 84% passa mais de três horas; 8% passa três horas; 8% menos de três horas; já na pesquisa presencial obtiveram-se os dados: 42% mais de três horas; 25% três horas; 33% menos de três horas. Observa-se que hoje em dia o tempo livre que os jovens têm permite a eles passarem mais tempo na frente do computador do que fazendo qualquer outro tipo de atividade.

Questionados quanto dessas três horas em frente ao computador é destinado para pesquisas escolares, notou-se que a maioria dos adolescentes disponibiliza mais que uma hora de seu tempo conectado à Internet para realizar seus trabalhos, sendo que dos entrevistados *on-line*, 67% dedica mais de uma hora, enquanto 33% dedica uma hora. Na pesquisa presencial, também houve prevalência de mais de uma hora, com 50% dos entrevistados, mas com uma diferença: 25% dedica uma hora e 25%, menos de uma hora.

Procurou-se também questioná-los sobre a forma que eles utilizam a internet para ampliar os conhecimentos de ensino fora da escola, uma grande maioria, tanto na pesquisa *on-line* quanto na presencial, responderam que não utilizam a Internet como ferramenta de aprendizagem que utiliza apenas para sua distração e ampliação de sua rede social, enquanto uns poucos disseram que a forma que utilizam para ampliar os seus conhecimentos é através da pesquisa, porém a pergunta a seguir era se estas pesquisas realizadas costumam ser feitas mesmo quando não há necessidade de entrega de trabalho, os resultados das duas pesquisas foram exatamente iguais. Assim, tanto na pesquisa *on-line* quanto na presencial, 83% disse sim e 17% não, ou seja, a maioria faz pesquisas de assuntos apresentados em aula quando não têm necessidade de fazer trabalho.

É visto que também não há muita vontade na hora de fazerem as pesquisas escolares, pois ao serem questionados como realizam suas pesquisas 75% dos alunos entrevistados de ambas as pesquisas disseram que fazem o chamado “Ctrl + C, Ctrl V” e somente 25% realizam uma pesquisa mais aprofundada, lendo e separando os conteúdos para um melhor resultado e ao serem questionados em relação as referências buscadas para seus trabalhos nota-se que buscam no primeiro site que aparece não realizando uma comparação de mais fontes, acrescentando, no máximo, até três sites diferentes.

Porém um fator que pode estar contribuindo cada vez mais para o uso da Internet ser somente destinado para o entretenimento desses adolescentes, é o fato da escola não estimular o suficiente a vontade deles de utilizar a internet para realizar pesquisas de assuntos ligados à escola. Visto que para eles gastar seu tempo livre em redes sociais é muito mais proveitoso do que “perder” algumas horas pesquisando aquilo que já foi visto em sala. O número de alunos que não se sentem estimulados pela escola a utilizarem a Internet para ampliar o conteúdo ensinado em sala é maior do que os que se sentem estimulados, sendo que, na pesquisa *on-line*, 42% sim e 58% não e na pesquisa presencial, 33% sim e 67% não.

É importante que a escola esteja inteiramente voltada para as inovações tecnológicas e estimulem mais seus alunos a se interessarem pela pesquisa fora da escola, usando a Internet totalmente a seu favor, não somente para se divertir e ampliar seu ciclo social, as interatividades com diversas pessoas e fontes geram conhecimento podendo ser utilizado de diversas formas unindo diversão com a aprendizagem.

Ao realizar a pesquisa com os professores buscou-se saber como eles estimulam seus alunos a utilizarem a internet para complementar o ensino dado em sala, os três professores entrevistados de diferentes disciplinas dadas no ensino médio foram unânimes ao afirmar que apresentam sugestões de sites relacionados com a matéria. Porém não se notou um maior interesse em fazer algo diferenciado para estimular a utilização da mesma para ampliação dos conhecimentos gerados dentro de sala fora dela.

Questionados se costumam disponibilizar na web seus conteúdos dados em aula apenas um respondeu que disponibiliza. Seria interessante se todos os professores tivessem essa preocupação em disponibilizar determinados materiais na Internet em um local onde os alunos pudessem estar em contato com o conteúdo saindo do paradigma lousa e caderno.

Buscou-se saber se costumam passar trabalhos que necessitam de pesquisa *on-line* e todos responderam que sim, e ao serem perguntados se percebem que os trabalhos são feitos com os ditos “Ctrl + C, Ctrl V” ou se observam leitura, houve uma contradição entre as respostas dadas pelos alunos e pelos professores, pois, enquanto os alunos admitiram que fazem seus trabalhos com o ditos “Ctrl + C, Ctrl V”, os professores acreditam que há leitura e pesquisa por parte dos mesmos. Aqui, podemos inferir duas situações: ou os professores não admitiram suas falhas em não identificar trabalhos copiados ou a falha é da escola que não incentiva seus profissionais a fazerem uso das ferramentas tecnológicas.

Um método bastante eficaz para unir tecnologia e aprendizagem seria a utilização, na escola, dos chamados Fórum, Chat, Ava e/ou IC's disponibilizados na grade estudantil para uma interação aluno/professor onde alunos tiram suas dúvidas, interagem entre si e recolhem materiais de ensino para complementar o aprendizado, porém é um método que ainda não faz parte da grade estudantil da escola e ao serem questionados se acham interessante adotar esse método percebeu-se

certa indiferença por parte dos professores em relação ao mesmo. Inclusive, em algumas instituições de ensino, já se observa a adoção de atividades *on-line* em cursos presenciais.

Para finalizar foi perguntado até que ponto a internet atrapalha e ajuda na aprendizagem desses adolescentes, uma professora de Língua Portuguesa deu a seguinte resposta: “Penso que isso não haja cuidados, os alunos acabam por apenas copiarem e não lerem, sendo somente meros copiadores.” Já o professor de Física respondeu: “O que atrapalha é a utilização em outros sites que não estejam relacionados com os de ensino.” E a professora de Geografia relata: “Perto da internet, a aula e os conteúdos a serem cumpridos ficam “sem graça” para eles. A concorrência é desleal.”

Portanto, professores reclamam dos alunos não utilizarem sites relacionados ao ensino dado, porém não os estimula suficientemente para que haja interesse dos mesmos para um melhor aproveitamento da internet.

Considerações finais

O tempo livre dos jovens é passado na internet, nas redes sociais para ampliar seu ciclo social e tendo contato com diversas fontes, criando assim, o seu estilo e o seu modo de ver o mundo. Apesar da quantidade de conteúdos que oferece, os adolescentes utilizam essa ferramenta para sua diversão em vez de buscar complementação para o ensino dado em sala. Isso ocorre devido a uma falha da própria escola por não incentivar seus alunos para a utilização da mesma para gerar uma aprendizagem além da sala de aula.

É importante que a escola adote métodos onde seja necessária a interação do aluno, professor e tecnologia a favor do ensino, para obter assim um melhor resultado em questão ao conhecimento. Hoje é indispensável a utilização da internet dentro da escola, pois facilita o trabalho do professor e complementa o aprendizado do aluno. Contudo, não depende apenas da escola para que se tenha um melhor aproveitamento da Internet, depende também da boa vontade do aluno em saber separar o momento de utilizar a Internet para sua diversão e o momento em utilizá-la para gerar cada vez mais conhecimentos para sua vida.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (org.); MORAN, José Emanuel (org.). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro. Brasília: SEED, 2000.
- BATISTA, Cassia Panizza. A influência da linguagem dos Chats em bilhetes trocados por alunas em sala de aula. São Paulo, 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.
- CAETANO, Josineide da Silva; MARQUES, Adriana Cavalcanti. Utilização da informática na sala de aula In: MERCADO, Luís Leopoldo (org.). Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002, p.131.
- CASTELLS, M. A revolução da tecnologia da informação. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAVID, Paulo. Os direitos da criança e a mídia: conciliação, proteção e participação. In: CARLSSON, Ulla (org.); FIEILITZEN, Cecília Von (org.). A criança e a mídia: imagem, educação, participação. 2002.
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1997.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. 2 ed. São Paulo: 34, 2000.
- MERCADO, Luís Leopoldo (org.). Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.
- SANTOS, Maria Lúcia Ramos. Do giz à era digital. São Paulo: Zouk, 2003.
- Síntese dos dados pessoais profissionais dos autores:

A QUALIDADE DE VIDA NAS CIDADES A PARTIR DA GESTÃO AMBIENTAL E DA DISPOSIÇÃO DO PAISAGISMO URBANO: A CIDADE DE ARAGUAINA (TO) EM PERSPECTIVA

Gizelma Pereira de Araújo³⁷
Juci Ney Santos Vasconcelos ³⁸
Severina Alves de Almeida³⁹
Jeane Alves de Almeida⁴⁰
Gecilane Ferreira⁴¹

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a qualidade de vida nas cidades a partir da disposição do paisagismo urbano. As reflexões partem de uma pesquisa realizada na cidade de Araguaína/Tocantins. Durante o estudo verificou-se que um número significativo de moradores associa a qualidade de vida que têm, ou a ausência desta, às condições precárias de paisagismo que a cidade oferece, ou seja, à ausência de uma arborização homogênea, canteiros de embelezamento e falta de sombras. No contexto atual, uma das questões em discussão é o fator ambiental como condição da própria sustentação do homem enquanto elemento intrínseco a essa dinâmica.

Palavras – Chave: Qualidade de vida; Paisagismo urbano; Fator Ambiental; Sustentação.

Abstract: The objective of this paper is to discuss the quality of urban life from the disposal of urban landscaping. The reflections are from a survey conducted in the city of Araguaína/Tocantins. During the study it was found that a significant number of residents associated with quality of life they have, or lack of it, the poor conduction of landscaping the city offers, or the absence of a homogeneous tress planting, flower beds and lack of embellishment shadows. In the present context, one of the issues under discussion is the environmental factor as conduction of their support of man as an intrinsic element to the dynamic.

Keywords: Quality of Life; Environmental Management; Urban Landscape; Environmental Factor; Sustentation.

Introdução

Atualmente no Brasil a qualidade de vida nas cidades é bastante problemática. Questões como a poluição proveniente do descontrolado teor de CO₂ – Gás Carbônico, jogado na atmosfera pelos carros que congestionam as cidades em nosso País, aliada à falta de responsabilidade das indústrias que poluem o ar e a água com uma quantidade cada vez maior de resíduos, são fatores que corroboram para uma péssima qualidade de vida das populações urbanas. Além disso, tem o agravante de as cidades não terem o mínimo de árvores para melhorar a qualidade do ar, gerando sérios danos aos seus moradores, principalmente no que tange à saúde de crianças e idosos.

³⁷ Profa. da Ed. Básica; Licenciada em Biologia da UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína – TO. e-mail: gizelma123@hotmail.com.

³⁸ Profa. da Ed. Básica; Licenciada em Biologia da UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína – TO.

³⁹ Pedagoga. Mestranda do PPGL – Programa de Pós Graduação em Letras no MELL - Mestrado em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT Campus de Araguaína, e Prof^a. Pesquisadora do Curso de Biologia(EaD) da UFT/UAB. e-mail: sissi@uft.edu.br.

⁴⁰ Professora Adjunta da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, e coordenadora do curso de Biologia (EaD) UFT/UAB.e-mail: jeane@uft.edu.br .

⁴¹ Professor Assistente da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. e-mail: gecilane@uft.edu.br.

Não obstante, a grande discussão atualmente gira em torno de um entendimento sobre o que e como fazer para valer o cumprimento dos projetos existentes nos Planos Diretores nas cidades com mais de vinte mil habitantes, uma vez que os mesmos regulamentam o uso do espaço urbano por meio de políticas que possa deixar as cidades crescerem e, simultaneamente, terem uma relação intrínseca com um meio ambiente saudável. Ademais, tudo isso está vinculado a projetos de paisagismo propostos para os espaços urbanos, e precisa ser considerado no planejamento que deve nortear as políticas socioambientais.

Nesse sentido, a produção deste artigo é o resultado de um estudo desenvolvido a partir de uma inquietação sobre as políticas que envolvem o paisagismo nas dimensões urbanas da cidade de Araguaína, Estado do Tocantins. O objetivo, portanto, foi pesquisar a qualidade de vida da população urbana desta cidade, considerando que suas ruas têm muito poucas árvores, e que por estar numa região geográfica onde o verão prevalece por aproximadamente nove meses no ano, as pessoas convivem com um calor que poderia ser amenizado se tivéssemos mais árvores gerando sombras e, conseqüentemente mais conforto e melhor qualidade de vida.

A pesquisa se apresenta como qualitativa e se realizou mediante estudos teóricos e empírico. O primeiro deu-se a partir de uma revisão bibliográfica, que sustentou uma pesquisa de campo com observações sobre o cotidiano dos habitantes de Araguaína, Tocantins, no que tocante ao paisagismo enquanto elemento fundamental, para que se tenha espaços onde as pessoas possam transitar por ruas ensombreadas e mais bonitas.

No estudo verificou-se que a ausência de estruturas arquitetônicas ligadas ao paisagismo é uma realidade na cidade, e que a falta de arborização, árvores frutíferas, canteiros floridos, gramados verdes, áreas de lazer, camping e outros, afetam diretamente a qualidade de vida dos moradores, visto que a cidade tem duas estações bem definidas, onde no período de estiagem a temperatura pode chegar até aos 40 °C.

Paisagismo urbano e qualidade de vida

Segundo Lopes (2011), com o crescimento populacional e o aumento do *stress* nos centros urbanos, o homem sente a necessidade de estar cada vez mais em contato com a natureza, suprida em parte, pelo aumento de áreas verdes, propiciando áreas de lazer, meditação, prática de esportes, estudo e entre outras, neste contexto o paisagismo atua modificando ou reconstruindo a paisagem de maneira planejada, contribuindo para manter o homem em integração com a natureza.

Nos últimos anos várias regiões do Brasil ganharam *status* de áreas propícias para se desenvolverem de forma rápida. É o que se denomina urbanização, que no seu conceito mais amplo significa o recebimento de muitas pessoas do campo e de outras regiões aumentando portanto, a ocupação demográfica do espaço geográfico destinado a cidade. Para Magnoli (1992, p. 72), quando o espaço de uma cidade é ocupado de forma rápida, conseqüências ruins na parte de infra-estrutura e na questão ambiental ocorrerão, e isso torna-se mais grave quando as cidades já não possuem infra-estrutura e nem projetos de urbanismo.

Urbanização e suas relações com o urbanismo das cidades

No Brasil, muitos lugares sofreram transformações, quer por motivos industriais, agropecuários ou turísticos. O que se sabe é que as cidades que eram pequenas ou médias, receberam muitos imigrantes e isso provocou um descontínuo processo de desgaste dos espaços ambientais dentro ou nas imediações dos aglomerados urbanos.

Segundo Afonso (2006, p. 45), essas regiões do Brasil passam pelo fenômeno da explosão demográfica, que é o aumento significativo da população em um curto espaço de tempo. Do ponto de vista desenvolvimentista é significativo, pois são mais pessoas para produzirem e consumirem, mas, do ponto de vista urbano é um grande problema, desde que afeta diretamente as estruturas ambientais dentro das cidades.

Assim, é possível entender que algumas cidades da região Norte e Nordeste do Brasil como Araguaína no Tocantins, Marabá, Paraopebas e Santarém no Pará e Imperatriz no Maranhão, sofrem as consequências desse crescimento descontrolado. No afagar das discussões, o crescimento urbano dessas regiões é resultado de uma política desenvolvimentista aguçada pela estagnação de outras regiões do Brasil (Sul e Sudeste). Mas, como é possível entender essa questão dentro de um contexto de urbanismo?

Afonso (2006, p. 66) diz que o urbanismo é a atividade relacionada com o estudo, regulação, controle e planejamento da cidade (em seu sentido mais amplo) e da urbanização. Sua definição, porém, sempre varia de acordo com a época e lugar. No entanto, costuma-se diferenciá-lo da simples ação urbanizadora por parte do homem, de forma a que o urbanismo esteja associado à idéia de que as cidades são objetos a serem estudados, mais do que simplesmente trabalhados. Nesse contexto, entende-se que as cidades passam por um intenso processo de urbanização, mas, as questões do urbanismo estão ficando de lado. Ou seja, o saneamento, asfalto, construção de praças, canteiros floríferos, arborização, hortas e outras questões que deveriam andar em conjunto com a urbanização não estão acontecendo.

Políticas Públicas, Projetos Urbanos e Ações Ambientais

No âmbito das discussões acerca de paisagismo e qualidade de vida, entende-se que políticas públicas podem ser definidas como as ações desencadeadas pelo Estado, nas escalas federal, estadual e municipal, com vistas ao bem coletivo. Segundo Rossi (1995, p. 33), elas podem ser desenvolvidas em parcerias com organizações não governamentais e, como se verifica mais recentemente, com a iniciativa privada. Nesse sentido, hoje, percebe-se que existe um número significativo de projetos e ações por parte dos governos relacionados com o meio ambiente urbano, ou seja, as cidades que apresentam dificuldades em conduzir de forma organizada seu espaço urbano estão sendo alvo dessas políticas públicas.

Mas como esses projetos urbanos podem se tornarem ações eficientes na estrutura ambiental das cidades? Rossi (1995, p. 49), em seu relatório anual sobre cidades e soluções aponta que existe uma gama de recursos locados nos Ministérios das Cidades, Planejamento e Meio Ambiente voltados para as cidades, principalmente para as que apresentam índices de crescimento demográfico acima da média nacional.

Para o autor, é importante que as prefeituras tenham equipes multidisciplinares encarregadas de elaborar projetos coesos, coerentes para as reais necessidades das cidades frente aos seus crescimentos. É importante ainda para o autor, que as ações estejam ligadas diretamente com a preservação das APA's (Áreas de Proteção Ambiental) existentes em cada lugar e que contemplem também as questões do urbanismo, especialmente para os assuntos que favoreçam a qualidade de vida dos habitantes. Assim, é importante pensar que não basta que as cidades cresçam, é necessário sua evolução esteja associada ao crescimento de seus habitantes, especialmente quando a cidade pode oferecer bens e comodidade ambiental.

Ainda sobre os projetos urbanos ligados a qualidade de vida da população Dias (2006, p. 51), diz que as ações devem ser idealizadas a partir de um estudo minucioso das áreas que agridem

o bem estar da população. Ou seja, ruas e bairros sem infra-estruturas: (água, energia, esgoto, rede pluvial, asfalto, calçadas, arborização e paisagismo). Para o autor, a partir desse mapeamento é que se deve evidenciar as necessidades e as prioridades. Especialmente nas cidades, a ausência dessa infra-estrutura configura-se como prioridade, pois, mexe cotidianamente com a vida de seus habitantes.

Dias (2006, p. 67), sobre essa questão diz ainda que os projetos de melhoria das cidades e as ações que serão desenvolvidas não poderão ser definidas somente pela equipe multidisciplinar, devem ter membros da comunidade, pois eles é que sabem reconhecer os pequenos detalhes que prejudicam o dia-a-dia de cada morador. Assim, acredita-se que diante do posicionamento do autor, os projetos direcionados ao meio urbano não podem ser definidos em gabinete. É algo maior, onde tanto o poder público como a coletividade deve fazer parte de sua elaboração, bem como de sua execução.

Paisagismo urbano como condição para gerar qualidade de vida aos habitantes do lugar

Nas conferências internacionais promovidas pela ONU – Organizações das Nações Unidas nos últimos anos, uma das questões colocadas em pauta refere-se às condições de vida dos moradores das cidades. Assuntos como efeito estufa, ilha de calor, inversão térmica e ausência de paisagismo nas cidades têm marcado as discussões. Todos os assuntos centram-se nas ações do homem, especialmente no paisagismo que está atrelado à capacidade de visibilidade do ser em promover condições para ele mesmo viver melhor.

Segundo Almeida (1999, p. 42), a história de abandono das cidades do Brasil em relação ao paisagismo é bastante antigo. São poucas as cidades que tiveram administradores preocupados com essa questão. As que foram bem cuidadas e bem administradas viraram exemplos de urbanismo e até aparecem em indicadores internacionais como cidades boas para viver. Para Almeida (1999, 44), o paisagismo é responsável pela melhoria da qualidade de vida das pessoas, não importando a dimensão que ele possa ter. Parques urbanos são as "praias" das grandes cidades, locais onde as pessoas vão correr pedalar ou simplesmente caminhar em meio a um ar mais puro e sombras agradáveis esquecendo-se da correria da cidade.

O autor diz ainda que:

As praças são ambientes onde se pode fazer uma pausa na hora do almoço ou levar as crianças para um passeio, corrida e se soltarem ao ar livre. Os jardins residenciais e até mesmo uma pequena varanda de apartamento que possui um ou dois vasilhinhos são importantes para trazer o verde para perto, e colocar-nos no contexto da natureza (ALMEIDA, 1999, p. 44).

Estar próximo ao verde traz uma sensação imediata de paz e aconchego. Isso acontece porque as plantas filtram o ar de diversos poluentes que convivemos e nem dos damos conta. São compostos voláteis presentes em produtos de limpeza, impressoras, tintas, vernizes e até mesmo nos móveis. Almeida (1999, p. 44), diz ainda que as cidades bem saneadas, arborizadas, praças, canteiros e espaços de camping e lazer a população em média apresentam indicadores de saúde e longevidade maiores do que as demais. Mas, diante dessa necessidade tão urgente às cidades do Brasil, como é possível ter paisagismo nessas cidades e como esse processo de embelezamento e de saúde poderá gerar qualidade de vida às pessoas?

Dourado (1997, p. 44), diz que tudo começa com o planejamento das áreas novas das cidades e readaptação das áreas antigas. Para o autor, é possível gerar qualidade urbana nas novas áreas (planejamento urbano) – praças amplas, com gramas, árvores de médio porte e que não sejam

frutíferas, ruas largas, calçadas bem dispostas, saneamento básico, arborização com plantas de raízes médias para não quebrar as calçadas, canteiros largos, com grama e bem floridos e um sistema de irrigação que não necessite de caminhões pipas, pois os mesmos arremessam jatos de água muito forte e acabam danificando os jardins.

Sobre o assunto Dourado (1997, p. 48), diz ainda que não basta simplesmente dotar as áreas novas da cidade de paisagismo e recuperar as antigas, é necessário criar uma equipe multidisciplinar de profissionais (engenheiros florestal e ambiental, arquitetos, paisagistas, botânicos e técnicos) para implantar e acompanhar os projetos voltados para a transformação das cidades. Assim, é possível entender que nas cidades do Brasil essa prática vai demorar a acontecer, pois existe muito descaso público e quase nem sempre os dirigentes das cidades têm visão suficiente para entender a importância de se implantar infra-estrutura paisagística.

Segundo dados da OMS – Organização Mundial de Saúde (2008, p. 45), em seu relatório anual sobre a qualidade de vida nas cidades, algumas cidades do Brasil apresentam boas condições para se viver bem, entre elas: Curitiba, Gramado, Goiânia, Baúru, São José dos Campos e outras.

Para esse organismo internacional, estas cidades não apresentam boas qualidades só porque estão em regiões de clima ameno. São boas porque tiveram pessoas que administraram pensando na coletividade social. Os dados da OMS (2008, p. 55) revelam ainda que as cidades com boa infraestrutura e bem arborizada e com paisagismo com função de embelezamento e de promoção de saúde pública as pessoas vivem mais e apresentam menores índices de doenças causadas pela poluição, como por exemplo: asma, bronquite, pneumonia, irritação de pele e infecção de garganta.

Portanto, acredita-se que a existência de paisagismo nas cidades é de grande relevância, pois os atributos que são totalmente ambientais geram qualidade de vida às pessoas. E isso é mais importante do que simplesmente pensar em cidades grandes, que giram uma enormidade financeira e que deixam seus moradores desprovidos do que é mais significativo, uma vida com qualidade.

Análise e discussão dos dados: Araguaína, uma cidade em alerta

Promovemos, a seguir, a análise dos dados da parte empírica da pesquisa que originou esse artigo, quando realizamos uma investigação na cidade de Araguaína, Estado do Tocantins, sobre a questão do paisagismo urbano e as consequências de sua ausência na qualidade de vida de seus habitantes.

O município de Araguaína foi reconhecido oficialmente em 1959. Está localizada entre os rios Andorinha e Lontra, afluentes da margem direita do caudaloso Rio Araguaia. De clima tropical, vasta região com 3.920 km², fica a 350 km da capital do Estado, Palmas. Araguaína é chamada de a "Capital do Boi Gordo", uma vez que uma das principais fontes de renda é a criação de gado. Araguaína também é reconhecida como a "Capital Universitária do Tocantins", o que é justificado pelo grande fluxo de estudantes no município⁴².

A região é bastante chuvosa que duram uns nove a dez meses anuais, sendo que o período de novembro a março são mais intensas. Também suas praias fluviais nos rios Tocantins e Araguaia são muito bonitas e tem seu pico de visita no mês de julho. Apresenta infra-estrutura adequada e boas estradas asfaltadas. A partir de 1960, a cidade teve um surto de desenvolvimento econômico-social, devido à construção da rodovia Belém Brasília. Consta que os índios Carajás foram os primeiros habitantes da região e que já aculturados, habitam ainda reduzida reserva sob orientação

⁴² Fonte: www.uft.edu.br. Acesso 29 de julho de 2011.

da Funai⁴³. Conforme evidencia a foto acima, a área urbana de Araguaína é carente de árvores, o que contribui para uma qualidade de vida ruim de sua população.

Com efeito, em pesquisa realizada nas avenidas centrais, ruas de bairros novos e antigos da cidade de Araguaína – TO, entre os meses de setembro e outubro de 2010, buscou-se entender como a disposição paisagística da cidade poderia beneficiar ou causar prejuízos à qualidade de vida dos araguanenses. Os dados revelam uma preocupação, pois nem a metade dos bairros possuem a infra-estrutura básica (ruas abertas, rede pluvial, rede de esgoto, asfalto, e paisagismo). Essa realidade reflete o perfil da cidade. Ainda na busca de entender o formato de paisagismo de Araguaína, verificou-se que projetos para o assunto de fato não existe. Segundo informações do secretário de obras Walmir de Sousa Ribeiro (2010), na medida em que as ruas vão sendo abertas e quando acontece a liberação de recursos para infra-estrutura, a parte de canteiros e arborização vão sendo construídas.

Em relação à parte velha da cidade, também não existe nenhum projeto para recuperação das praças, plantio de árvores e gramas e nem recuperação das partes que já existem. Como excessão, existe na Secretaria de Produção e Meio Ambiente um viveiro de mudas exclusivo para reposição de plantas de algumas áreas paisagística da cidade, principalmente àquelas duplicadas, bem como indicações no Plano Diretor para que aconteça a recuperação da parte já edificada da cidade.

Em entrevista com o Secretario de obras o Sr. Walmir de Souza Ribeiro foi perguntado como o mesmo percebia o paisagismo da cidade, e qual é a sua visão em relação ao paisagismo e qualidade de vida da população de Araguaína. Assim foi respondido:

[...] verifico que o paisagismo na cidade de Araguaína precisa avançar muito. Seqüelas deixadas por administrações anteriores resultam nos dias de hoje como entraves para a harmonia e embelezamento da cidade. É importante ressaltar que através do Plano Diretor da cidade, a longo prazo existe um plano de recuperação da parte antiga da cidade e transformação total das áreas novas da cidade. Quanto a relação do paisagismo com a qualidade de vida, é entendido que a harmonia ambiental, saneamento e embelezamento da cidade contribui de forma significativa na qualidade de vida dos habitantes da cidade (WALMIR DE SOUZA RIBEIRO, JUNHO/2010).

Nesse sentido, é importante frisar que um dos principais dirigentes da cidade reconhece as dificuldades ambientais e paisagísticas da cidade, mas, que também não deixa claro as políticas de transformação perseguidas pela administração, principalmente as relacionadas ao paisagismo.

Em entrevista com o Sr. José Pereira de Andrade (setembro/2010) morador da Avenida duplicada Campos Elisios, no setor Itapuã, foi perguntado como ele entende a importância do paisagismo na avenida e quais as consequências que isso poderia trazer em sua vida. Assim, foi respondido: “[...] Vejo que o paisagismo é uma possibilidade muito grande de tornar as avenidas, as calçadas, as praças e muitos outros lugares da cidade bonitos. Entendo também que quando a cidade é bem cuidada, planejada, arborizada e florida melhora muito a qualidade de vida dos moradores”. A opinião do morador é bastante clara sobre a importância do paisagismo como condição para melhorar a qualidade de vida dos moradores, e principalmente as questões relacionadas à gestão ambiental. Segundo Gomes (2003, p. 57), a compreensão por parte dos moradores sobre as políticas urbanas e sobre as possibilidades de melhoria de vida a partir dessas políticas é bastante interessante, pois, é a partir do conhecimento e da cobrança da comunidade é que os benefícios chegam.

⁴³ Fonte: <http://www.cidades.com.br/cidade/araguaina/004872.html>. Acesso 21 de julho de 2011.

Ainda sobre o paisagismo entrevistou-se um morador da avenida 1º de Janeiro, uma das mais movimentadas da cidade e a ele foi perguntado sobre o que existia em relação ao paisagismo na sua rua e o que mais faltava no lugar em relação ao assunto. Assim foi respondido: “[...] Esta avenida é muito boa, o comércio é bastante diversificado, muitas pessoas, encontro de tudo. Mas, o calor é demais, não existe nenhuma árvore, sombra só dos prédios. Aqui o que falta é arborização” (PEDRO DA SILVA JUNQUEIRA. SETEMBRO/2010). A opinião do morador vem ao encontro da realidade local, ou seja, boa parte da cidade não oferece condições adequadas de arborização e paisagismo e isso prejudica e muito a qualidade de vida dos moradores. Segundo Gomes (2003, p. 80), quando a cidade não oferece aos moradores as condições ambientais e paisagística adequadas, está negligenciando a sua função e deixando de oferecer qualidade de vida.

Portanto, verificou-se que diante da pesquisa mais de 80% dos moradores reconhecem que o paisagismo nas cidades pode ajudar na qualidade de vida dos moradores. Nesse mesmo contexto, mais de 95% dos pesquisados reconhecem que não são proporcionadas condições que possam vincular paisagismo e qualidade de vida na cidade de Araguaína – TO. Assim, fica evidente que discutir paisagismo nas cidades é mais uma oportunidade de se entender a importância do tema como condição para geração da qualidade de vida das pessoas.

Considerações finais

Diante da pesquisa realizada com moradores da cidade de Araguaína – TO, entre os meses de setembro e outubro de 2010 sobre a importância do paisagismo como condição para gerar qualidade de vida, verificou-se que na cidade a temática ainda não é uma unanimidade. Pois, a maioria das pessoas entendem a importância do paisagismo, mas, os mesmos não tem oportunidade de usufruir desse bem urbano. A pesquisa revelou que na maioria as avenidas e ruas da cidade não são dotadas de infra-estrutura como calçadas, arborização, canteiros centrais e nem ornamentos floríferos. Os dados revelam ainda a existência de poucas praças e as que existem não são cuidadas e nem possuem projetos de paisagismo.

Em relação aos prejuízos causados pela ausência de infra-estrutura, pode-se enumerar vários problemas, mas, fica claro que a poeira, a falta de sombra, as ilhas de calor e outras consequências afetam a saúde do araguainense e isso tem condicionado a população a um sentimento de desprazer em viver no lugar. Mas, como resolver esse problema que na visão de biólogos, geógrafos, ambientalistas, paisagistas e arquitetos é uma dificuldade a acessibilidade dos habitantes a qualidade de vida nas cidades do Brasil? No caso de Araguaína, é importante apontar algumas medidas que gradativamente podem ir minimizando os problemas existentes. Entre elas: Seguir rigorosamente as metas e ações existentes no Plano Diretor da cidade; redefinir a política de investimento urbano, partindo do princípio de que só é possível desenvolver-se a partir das correções dos problemas existentes; edificar nas secretarias responsáveis pela infra-estrutura da cidade, uma equipe multidisciplinar de profissionais que possa projetar e desenvolver ações que favoreçam o planejamento urbano atrelado ao paisagismo; manter a cidade limpa, recuperar as edificações públicas, principalmente as praças e passos públicos; criar canteiros, hortas e jardins que embelezem a cidade, enfim são várias as condições que podem fazer de Araguaína uma cidade boa para se viver. Portanto, o trabalho desenvolvido foi significativo para se construir uma ideia mais profícua sobre as questões de urbanismo de Araguaína e entender melhor como a ausência de infra-estrutura paisagística pode prejudicar a qualidade de vida dos moradores do lugar.

Referências

- AFONSO, José da Costa. **Urbanismo para o século XXI**. São Paulo: Romano Guerra, 2006.
- ALMEIDA, E. A. **Aspectos da história dos jardins no mundo e no Brasil**. São Paulo: Paisagem e Ambiente, 1999.
- BARTOLINE, Vitória. **Áreas verdes e espaços livres urbanos**. São Paulo: Paisagem e Ambiente, 1994.
- DIAS, F. O. **O desafio do espaço público nas cidades do século XXI**. São Paulo: Casa e Jardins, 2006.
- DOURADO, G. **Visões de paisagem: um panorama do apaisagismo contemporâneo no Brasil**. São Paulo: ABAP, 1997.
- GOMES, M. A. S. **A vegetação nos centros urbanos: considerações sobre os espaços verdes em cidades médias**. Rio Claro – SP: Estudos Geográficos, 2003.
- LOPES, Alberto. **Paisagismo Urbano: Bem estar para o homem e o planeta**. Autor: Data: 11/5/2011. <http://www.paisagismodigital.com>.
- MAGNOLI, M. M. **Espaços livres e urbanização**. São Paulo: USP, 1992.
- ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

DICCIONARIO ESPAÑOL MONOLINGÜE: SU POTENCIALIDAD EN LAS CLASES DE ESPAÑOL/LE PARA BRASILEÑOS

Glauber Lima Moreira⁴⁴
Antonio Luciano Pontes⁴⁵

Abstract: In this research, we investigated the use of monolingual dictionary in classroom as a fundamental teaching tool in the development of Spanish vocabulary as a foreign language (ELE). This check was performed from the application of an activity of reading in Spanish in the classroom. The theoretical support of our research was based on studies of Maldonado (1998), Navarro (2005), Bridges (2009), among others. The research instruments used to collect data were the dictionaries *Señas* and *Clave*, and a reading activity. Data analysis revealed that the use of dictionaries in the classroom proves to be another tool that can help in learning a foreign language, especially the electronic dictionary.

Key-words: pedagogical lexicography; use of dictionaries; dictionaries in the classroom.

Resumo: Nesta pesquisa, investigamos a utilização do dicionário monolíngüe, em sala de aula, como sendo uma ferramenta didático/pedagógica fundamental no desenvolvimento do léxico em espanhol como língua estrangeira (ELE). Esta verificação foi realizada a partir da aplicação de uma atividade de leitura em língua espanhola em sala. O suporte teórico da nossa investigação teve por base os estudos de Maldonado (1998), Navarro (2005), Pontes (2009), entre outros. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados foram os dicionários *Señas* e *Clave*, e uma atividade de leitura. A análise dos dados revelou que o uso de dicionários em sala de aula mostra-se como mais um instrumento que pode contribuir no aprendizado de uma Língua Estrangeira, sobretudo o dicionário eletrônico.

Palavras-chave: Lexicografia pedagógica; uso de dicionários; dicionários em sala de aula.

Introducción

El reconocimiento cuanto a la importancia del desarrollo y realización de investigaciones en lo tocante al uso del diccionario y la necesidad de reflexionar sobre su utilización, en el aula de los cursos de idioma de lengua española y escuelas brasileñas, son cuestiones que creemos que deben ser abordadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en los días actuales.

Estamos seguros que es necesario e imprescindible que el diccionario monolíngüe de aprendizaje (DMA)⁴⁶, sea efectivamente utilizado a diario en las clases de de lengua castellana, y que el estudiante extranjero de Español como lengua extranjera (ELE), específicamente, el aprendiz brasileño de lengua española, desarrolle estrategias para la lectura y búsqueda del DMA a través de una metodología coherente y eficaz y, siempre con el apoyo y con la debida orientación de su profesor, pues en muchas investigaciones realizadas y divulgadas muestran que las técnicas de uso del diccionario todavía no son muy bien aplicadas a la enseñanza y aprendizaje.

Por eso, creemos en la importancia y necesidad de investigar el efecto de la utilización del diccionario en el aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta motivadora y eficiente para

⁴⁴ Profesor de español de la Universidad Federal de Piauí – UFPI (glauberlimamoreira@hotmail.com).

⁴⁵ Professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE (pontes321@hotmail.com).

⁴⁶ Sobre la temática del diccionario monolíngüe pedagógico ver el libro “Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica” de Herbert Andreas Welker, Thesaurus, (2008).

la enseñanza de la lengua española en lo tocante a la destreza lectora, foco de la presente investigación.

Además, defendemos que nuestro presente estudio de investigación es de gran relevancia para el actual contexto educacional brasileño, al que concierne a la enseñanza de español en Brasil, puesto que hay una gran carencia de trabajos científicos en lengua española, sobre todo en lo que se refiere a los estudios sobre la utilización del diccionario en el aula de español. Creemos que a través de esta investigación, pretendemos contribuir para el uso efectivo del diccionario tanto por parte de los profesores cuanto de los aprendices de español, tomando como foco la lexicología y la lexicografía.

En definitiva, consideramos que el diccionario es poco o mal utilizado por los alumnos y profesores, pero que es un instrumento muy relevante al proceso de enriquecimiento del aprendizaje de lenguas, por ejemplo, pues es un recurso importante en el aprendizaje de la lengua materna o extranjera.

Fundamentación teórica

Como mencionamos anteriormente, estamos seguros de que el diccionario constituye una herramienta auxiliar de gran valía para el aumento y perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera.

El diccionario, producto de trabajos lexicográficos, es una herramienta favorable y ofrece subsidios a la enseñanza y, por lo tanto, se torna necesario al aprendiz, tener acceso a las informaciones disponibles en las obras lexicográficas para que el usuario aprenda a realizar la búsqueda de manera satisfactoria durante sus investigaciones, pues “sólo conociendo la estructuración del diccionario es posible sacar de él el máximo rendimiento”. (GARCÍA, 1999, 18).

Maldonado (1998, 10) afirma categóricamente en sus estudios científicos que el diccionario es mucho más que una obra organizada alfabéticamente. La investigadora presenta las ventajas que tal instrumento puede ofrecer al aprendiz, por tanto, para Maldonado “el uso del diccionario puede suponer para el alumno el descubrimiento de las estrategias adecuadas no sólo para resolver las dudas que se le presentan, sino, sobre todo, para adquirir conciencia de la necesidad de un uso responsable de la lengua .

Aragonés (2001) también discurre sobre la importancia de la utilización del diccionario en el aula, y creemos que tal manual didáctico es una herramienta que funciona como un elemento indispensable para el desarrollo de la comprensión lectora de este aprendiz de lengua extranjera. Como afirma la investigadora española (2001, 209) parece evidente que el diccionario es un complemento imprescindible para el proceso del aprendizaje de la lengua, cuyo uso asiduo por parte del estudiante puede ayudarlo a mejorar el conocimiento del idioma y, especialmente, ampliar su vocabulario y utilizar lo que ya tiene.

Madueño (2001, 282) también afirma que un grupo de profesores formado en la enseñanza de una lengua específica y en una adecuada utilización del material pedagógico contribuirá, obviamente, a una mayor eficacia en lo tocante a su práctica didáctico-metodológica de este material. Los profesores que están concentrados en adquirir información a partir de fuentes lexicográficas permiten una mayor capacidad y dedicación individual al profesor, cuyos beneficios repercuten, es claro, en los alumnos.

Aún sobre el referido aspecto, Ezquerria (2003, 13) nos ofrece la siguiente información sobre el conocimiento fundamental e imprescindible por parte del docente acerca de la utilización del diccionario como una herramienta de gran utilidad en el desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiante de Español como Lengua Extranjera (ELE). Para él, “El empleo que hagan del diccionario los estudiantes durante el aprendizaje de la lengua dependerá de las instrucciones que le dicte su profesor. Por eso es por lo que resulta importante y necesario que el profesor conozca los diccionarios y sepa qué partido puede sacar de ellos”.

Hernández (1989) asegura que los docentes que quieren y necesitan obtener un significativo éxito en su trabajo pedagógico, o sea, que se posibiliten progresos a su práctica docente en lo que concierne a sus actividades en el aula, deberán tener el conocimiento necesario de la estructura y del contenido presente en las obras lexicográficas, además de la habilidad de manoseo de las referidas obras. Esa afirmación corrobora el pensamiento expreso en Martín (2000, 30) “[...] el diccionario responde a necesidades de información y comunicación, es didáctico; es un texto finito, un producto, una praxis en la que se hallan implicados el autor y el lector [...]”. Es decir, el diccionario es un libro que necesitamos conocer con mucha precisión y, con eso, profesores y aprendices brasileños de ELE, pueden y deben, sin ningún recelo, utilizar con bastante provecho la gama de información que el diccionario ofrece a sus diferentes usuarios de la lengua.

Como afirma García (1999, 14), “el estudiante de una lengua extranjera utiliza con mucho más frecuencia los diccionarios como obras de consulta, como una función meramente descodificadora”. O sea, no los utiliza con el intuito de aprender a leerlo críticamente y que pueden ayudarlo en aspectos gramaticales, semánticos y pragmáticos.

Conforme Leffa (2006, 40), el énfasis en el léxico es la manera más eficiente de aprender una lengua porque todos los otros aspectos – de la filología a la pragmática – decoren naturalmente de componentes que están dentro de la palabra. Por eso, creemos que el profesor, también, podrá usar el diccionario para ofrecer al alumno el progreso necesario en la enseñanza del léxico y, por consiguiente, el diccionario pasa a ocupar dentro y no de la sala de clase un lugar de clara importancia en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Lo que podemos percibir del expuesto es que el uso del diccionario en el aula tiene gran importancia, también, en el proceso y en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje del léxico de una lengua extranjera. Creemos que la no utilización del diccionario en las clases, para nuestra investigación, en cursos libres de idioma de lengua extranjera, específicamente, la enseñanza de la lengua española, puede desvelar el desinterés, el desconocimiento o la falta de entrenamiento, por parte del profesor.

Aragónés (2001, 210) afirma que los profesores “[...] conscientes de la importancia del aprendizaje previo, no saben cómo hacerlo de manera conveniente [...]”. Y, por consiguiente, los estudiantes no aprovechan las posibilidades de hacer del diccionario una herramienta de gran utilidad en lo que concierne al desarrollo y crecimiento de la enseñanza de la comprensión lectora de la LE del aprendiz en todos los ámbitos de estudio.

En efecto, el uso de la referida herramienta didáctica en el aula por parte del profesor hace que el discente tenga más confianza en su propio esfuerzo en aplicar el constante estudio usando el diccionario, ya colocado anteriormente. También esa práctica desmitifica la idea del profesor como único instrumento más relevante en el desarrollo de la enseñanza de un idioma.

Metodología aplicada

La presente investigación es de naturaleza *experimental*, o sea, proponemos un experimento con el uso de dos diccionarios en diferentes formatos, diccionario en formato impreso y en formato electrónico, con la finalidad de atender para, bajo control, la relación que existe entre fenómenos observados durante nuestra investigación. Nuestra investigación se desarrollará en uno de los cursos de idiomas de la ciudad de Fortaleza. La investigación se compondrá por sujetos aprendices de español de la siguiente escuela de idiomas: Núcleo de Línguas Estrangeiras⁴⁷ y tuvimos seis (06) informantes. Esa investigación se organizó a través de tres grupos los cuales hicimos un análisis comparativo de los datos recolectados. Los grupos citados se dividieron de la siguiente manera: **a) Grupo experimental A (GE A)**: los sujetos participantes que constituyeron ese grupo contestaron las actividades de comprensión lectora, con el apoyo del diccionario electrónico *Clave*; **b) Grupo experimental B (GE B)**: los aprendices sujetos que formaron ese grupo, también estudiantes de español, contestaron las mismas tareas, pero, estos estudiantes, con la obra *Señas* en formato impreso; **c) Grupo control (GC)**: los informantes de ese grupo respondieron a los mismos testes de lectura sin la utilización del diccionario.

Utilizamos en nuestro trabajo los siguientes instrumentos de investigación: a) diccionario *Señas* (DS); b) diccionario electrónico *Clave* (DEC); c) una actividad de lectura en lengua española obtenida del libro adoptado en el curso.

Análisis de los datos

La actividad de la comprensión lectora se refiere al texto *En la Boquería* del Nuevo Ven 3. Aquí, creemos oportuno informar que este instrumento (la actividad) se compone de cinco (05) preguntas objetivas.

La primera pregunta de este instrumento buscó descubrir si los participantes de este estudio conocían los sinónimos de algunas palabras presentadas en el texto, ya mencionado anteriormente, y si los dos diccionarios, *Señas* y *Clave*, ayudaría o no a llevar a cabo esta actividad de la lectura y cuál sería más eficaz de acuerdo a los datos recogidos. Como resultado, encontramos con los siguientes datos presentados en los siguientes cuadros:

GE A		
Informante	correcto	errado
1	6	0
2	6	0
Media	12	0

TABELA 1: Resultado del grupo GE A, referente a la primera cuestión

GE B		
Informante	correcto	errado
3	6	0
4	6	0
Media	12	0

TABELA 2: Resultado del grupo GE B, referente a la primera cuestión

⁴⁷ Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) es un programa de extensión de la Universidade Estadual do Ceará (UECE).

GC		
Informante	correcto	errado
5	6	0
6	6	0
Media	12	0

TABELA 3: Resultado del grupo GC, referente a la primera cuestión

Como podemos observar en el cuadro anterior, todos los participantes, estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), tuvieron un desempeño satisfactorio en relación al desarrollo de las habilidades de uso del diccionario a través de las actividades de lectura.

La segunda pregunta sobre el texto "En la Boquería" trataba saber cuál(es) de las palabras del texto deberían estar asociadas a frases presentadas en cada ítem de los doce (12). Consideremos los siguientes resultados:

GE A		
Informante	correcto	errado
1	10	2
2	1	11
Media	11	13

TABELA 4: Resultado del grupo GE A, referente a la segunda cuestión

GE B		
Informante	correcto	errado
3	0	12
4	11	1
Media	11	13

TABELA 5: Resultado del grupo GE B, referente a la segunda cuestión

GE C		
Informante	correcto	errado
5	10	2
6	5	7
Media	15	9

TABELA 6: Resultado del grupo GC, referente a la segunda cuestión

Como podemos verificar, los informantes del grupo (GC) en esta cuestión, tuvieron un excelente y mejor desempeño en el desenvolvimiento, si comparamos los resultados con dos grupos que utilizaron el diccionario, el GE A y GE B, los cuales obtuvieron la misma cantidad de cuestiones aceptadas, es decir, tanto los participantes que utilizan el diccionario electrónico *Clave* como los que utilizaron el *Señas*. Podemos decir que los diccionarios no afectaron positivamente a los informantes de número 2 (GE A) y 3 (GE B).

Podemos concluir de lo anterior que existe la necesidad y la importancia de preparar a nuestros estudiantes a través del entrenamiento en el momento de buscar la información deseada para que ellos realicen una consulta positiva y eficaz. Creemos que, sin trabajar con preparación

para la utilización de tales obras, estamos contribuyendo a su conciencia para utilizar dichas obras para el desarrollo y mejoría del aprendizaje de idiomas.

En la pregunta 3, solicitamos a los informantes alumnos que registrasen las palabras que caracterizan a) comida (15 palabras) b) platos cocinados (2 palabras) y c) las formas de cocinar los platos (3 palabras). Los resultados fueron los siguientes:

GE A			
Informante	A	B	C
1	15	1	1
2	6	0	1
Media	21	1	2

TABELA 7: Resultado del grupo GE A, referente a la tercera cuestión

GE B			
Informante	A	B	C
3	3	1	1
4	6	0	1
Media	9	1	2

TABELA 8: Resultado del grupo GE B, referente a la tercera cuestión

GC			
Informante	A	B	C
5	4	0	0
6	4	1	0
Media	8	1	0

TABELA 9: Resultado del grupo GE C, referente a la tercera cuestión

Podemos mostrar a partir de las respuestas obtenidas en esta pregunta que, una vez más, los informantes del grupo experimental A (GE A), que hicieron uso del diccionario electrónico *Clave*, lograron un resultado significativo al compararlo con los otros dos grupos.

En la cuarta cuestión de esta actividad, pedimos a los participantes para presentar el significado de la expresión "*complicarse la vida*" presente en el texto. Lo que podemos evaluar en esta actividad es que los informantes en el grupo experimental B (GE B), es decir, los alumnos que utilizaron el diccionario impreso *Señas*, tuvieron un excelente resultado y fueron más eficientes, pues los dos (02) sujetos aceptaron esta cuestión, es decir, los informantes 4 y 5.

Como vemos, una vez más el grupo hizo uso del diccionario impreso *Señas*, ha obtenido mejores resultados en la solución de esta actividad. Por ello, creemos que el diccionario es un género textual⁴⁸ didáctico y pedagógico, es un material que puede ser un apoyo muy útil e incluso indispensable para el desarrollo de la educación.

La quinta cuestión está ligada a la primera en términos de adquisiciones y aumentar el vocabulario del estudiante de español, y esta actividad se relaciona con el significado de las palabras

⁴⁸ De acuerdo con Pontes (2009, 26), "como gênero textual, o dicionário se define pelas características peculiares de composição, estilo, conteúdo temático e propósitos específicos.

"farsa, corrigió, trama, mortaja, ensimismados, teniendo en cuenta su contexto. Antes de comentar los resultados, es pertinente revisar la estructura de esta cuestión. Se compone de cinco elementos, cada uno con cinco palabras, que los participantes deberían informar el significado de cada una de las palabras citadas anteriormente. Los resultados del análisis de los datos son:

GE A		
Informante	correcto	errado
1	2	3
2	1	4
Media	3	7

TABELA 10: Resultado del grupo GE A, referente a la quinta cuestión

GE B		
Informante	correcto	errado
3	0	5
4	0	5
Media	0	10

TABELA 11: Resultado del grupo GE B, referente a la quinta cuestión

GC		
Informante	correcto	errado
5	0	5
6	0	5
Media	0	10

TABELA 12: Resultado del grupo GE C, referente a la quinta cuestión

Observando las tablas anteriores con la presentación de los resultados para la pregunta 5, podemos afirmar que, una vez más, los informantes que constituyen el GE A, es decir, el diccionario electrónico contribuye al desarrollo de la tarea. Por lo tanto, nuestro interés en trabajar con los aprendices de ELE y proponer actividades escolares, las cuales permitan a los estudiantes a utilizar todos los recursos del diccionario, tanto en formato impreso y electrónico, tales como colocaciones, gramática, los proverbios, fraseología, entre otros, para una mayor eficiencia y competencia en español en su modo de comprensión de lectura, por ejemplo.

Consideraciones finales

En el presenta trabajo hemos explorado acerca de los diccionarios en los dos grupos de obras lexicográficas (impreso y electrónico) y los resultados confirman que cada uno tiene su valor. Creemos, además, que el diccionario en su forma tradicional, en papel, no será sustituido por el diccionario electrónico. Sin embargo, los resultados de la lectura y el análisis de los datos y a través de la presente discusión del *corpus*, nos sugiere que el diccionario electrónico puede ser útil en los estudios de nuestros estudiantes de ELE de manera más eficiente y más rápida que el diccionario tradicional en papel.

Podemos concluir que la discusión aquí levantada llevará como una gran contribución para los estudios lexicográficos y lexicológicos y, especialmente, para los investigadores interesados en el área, debido a su relevancia y su actualidad en el ámbito temático.

Referencias

1. ARAGONÉS, Josefina Prado. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividad para su aprovechamiento. In: CASTRO, Marta C. (coord.) *Diccionarios y enseñanza*. Universidad de Alcalá, 2001.
2. EZQUERRA, Manuel Alvar. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco-Libros, 2003.
4. GARCÍA, Josefa Martín. *El diccionario en la enseñanza del español: Cuadernos de didácticas del español/LE*. Madrid: Arco/Libros, 1999.
5. GARCÍA, Marta Higuera. *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco-Libros, 2006.
6. HERNÁNDEZ, Humberto Hernández. *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Tenerife, Universidad de la Laguna. Tubigen: Niemeyer, 1989.
7. LEFFA, Vilson José. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. In: HUMBLÉ, Philippe; XARATA, Claudia. *Cadernos de Tradução: Tradução e lexicografia pedagógica*. Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET Universidade Federal de Santa Catarina. N. 18, 2006.
8. MADUEÑO, M^a Dolores Fernández de la Torre. Uso de los diccionarios y posibilidades pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas. El caso de filología inglesa. In: *Diccionario y enseñanza*. Universidad de Alcalá de Henares, 2001.
9. MALDONADO, Concepción. *El uso del diccionario en el aula: Cuadernos de Lengua Española*. Madrid: Arco-Libros, 1998.
10. MARTÍN, María del Carmen Ávila. *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Granada: Edita: editorial. Universidad de Granada, 2000.
11. PONTES, Antonio Luciano Pontes. *Dicionário para uso escolar: o que é e como se lê*. Fortaleza, Eduece, 2009.

Enviado – 26/07/2011

Avaliado – 15/10/2011

**A FANTASIA E A IMAGEM NA LITERATURA IRLANDESA CONTEMPORÂNEA:
APRESENTANDO JON BERKELEY E *THE WEDNESDAY TALES***

Gustavo Vargas Cohen²

Doutorando – Programa de PPG Letras – UFRGS

Literaturas de Língua Inglesa

Professor (bolsista-doutorando (CAPES/PAG/REUNI)

Graduação – Letras/Língua Inglesa

Instituto de Letras/Setor de Inglês da UFRGS

Resumo

O objetivo do presente texto é suscitar e excitar um debate sobre a relação entre texto e imagem na literatura infanto-juvenil em geral, e nos textos da trilogia *The Wednesday Tales*, do escritor e ilustrador irlandês Jon Berkeley, em específico. Além disso, busca oferecer materiais introdutórios para o início de uma reflexão que visa contribuir para a produção crítico-literária nacional em relação a literaturas estrangeiras contemporâneas, para o campo de Estudos Literários e de historiografia literária.

Palavras-chave: Jon Berkeley; *The Wednesday Tales*; Literatura irlandesa.

Abstract

The objective of the present text is to kindle a debate regarding the relations between image and text in children's literature in general, and in the *The Wednesday Tales* trilogy, by the Irish writer and illustrator Jon Berkeley, in specific. It is also an objective to offer introductory-level materials for the beginning of a discussion that seeks to contribute to the Brazilian literary-critical output concerning contemporary foreign literatures, to the field of Literary Studies and to literary historiography.

Keywords: Jon Berkeley; *The Wednesday Tales*; Irish literature.

Introdução

Em países anglófonos, principalmente nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Escócia, na Irlanda e na Austrália, é possível observar atualmente uma tendência crescente no que concerne o interesse de ilustradores de atuarem como escritores, como fez, de maneira similar, William Blake no passado. No caso específico deste estudo, buscou-se observar como ilustradores irlandeses contemporâneos estão trabalhando no papel de escritores de romances de fantasia dirigidos, *a priori*, ao público infanto-juvenil. Seja por uma exigência do mercado editorial/comercial ou pela sempre inevitável influência exercida pela holisticamente-invasiva cultura pós-moderna, em que a mídia visual frequentemente predomina no tempo de educação das crianças, o fenômeno no contexto supra-referido é real, presente e crescente e, portanto, digno de investigação.

Como exemplos de componentes deste time de ilustradores-escritores, em especial os britânicos contemporâneos, estão Lauren Child, Peter Barrett, Ernest Howard Shepard, Nick Sharratt, W. Heath Robinson, David McKee, Edward Lear, Charles Keeping, Tony De Saulles, Angie Sage e Jon Berkeley, para nomear alguns. Muitos deles produzindo obras, a princípio, destinadas ao público infanto-juvenil.

Dentre estes, Jon Berkeley foi escolhido para esta discussão por bem representar o que estes artistas trazem para o texto escrito que originalmente pertence à natureza imagética, o que os diferencia de outros escritores que não trabalham diretamente com a produção de imagens gráficas.

O autor e as obras

Nascido em Dublin em 1962, Jon Berkeley graduou-se em *fine arts* pelo *National College of Art and Design* na mesma cidade em 1983. Trabalhou como *free-lance* em Londres, Sidney e Hong Kong nos anos 1980 até retornar a sua cidade natal em 1992, onde formou uma coalizão informal chamada de *Baggot Street Central* com outros ilustradores irlandeses: Angela Clarke, Roger O'Reilly e P.J. Lynch. Suas ilustrações figuram em publicações de renomada importância como a revista *Time*, *The Sunday Independent*, *Backbone*, *The Washington Post*, *The Sunday Times* (UK), *Hot Press*, *The LA Times* e muitos outros.

Berkeley é o autor e ilustrador de *Chopsticks* (2005), a história de um camundongo que traz à vida um dragão chinês esculpido, publicado pela OUP/Random House. *Chopsticks* foi sua estréia no mundo da literatura e seu sucesso abriu várias outras portas. Em 2005, Berkeley recebeu um adiantamento de seis dígitos da Harper Collins para escrever uma trilogia de livros infantis sob a égide da *Julie Andrews Collection*. O primeiro volume, um romance de 427 páginas intitulado *The Palace of Laughter*, destinado na Irlanda a um público de 8 a 12 anos, foi publicado em 2006 e conta a história e as aventuras do órfão de 11 anos Miles Wednesday, cujo sobrenome deu nome à trilogia *The Wednesday Tales* (referida doravante como TWT). O segundo volume, *The Tiger's Egg*, foi lançado um ano depois, em setembro de 2007. O volume final, chamado *The Lightning Key* foi lançado no início de 2009. Esta trilogia compõe o cerne do presente debate.

Os livros de Berkeley receberam, em sua maioria, críticas positivas, como a da também escritora e ilustradora inglesa Angie Sage, que os descreveu, de uma maneira geral, como "uma vívida jornada de descoberta" (minha tradução) (In: BERKELEY, 2008). Eles ainda não foram traduzidos para o português-brasileiro e especula-se que um filme baseado no primeiro volume encontra-se em processo de produção.

Em busca de categorização

Embora haja certa dificuldade, embora não surpreendente, em situar a trilogia TWT dentro de um gênero literário específico, pode-se afirmar, com apoio em um número de evidências apresentadas a seguir, que a trilogia pertencente ao gênero Fantástico Contemporâneo (doravante GFC). A história se desenrola a partir dos conflitos dos personagens, reais e ficcionais, em cenário irlandês atual, em clima de mistério e magia.

O GFC é um subgênero da categoria maior Fantasia, também conhecida como Fantasia Moderna ou Fantasia Nativa. Estes termos são usados para descrever histórias que se passam no (suposto) mundo real, frequentemente referido como *realidade consensual*, e dispostas no tempo presente (HORSTKOTTE, 2004), o que é o caso de TWT. No entanto, para Horstkotte, no mundo criado pelo GFC revela-se uma magia, ou criaturas mágicas, que devem permanecer secretas, caso contrário, a obra não se encaixa neste subgênero. Romances em que personagens contemporâneos viajam para mundos alternativos, e toda a magia acontece lá (exceto pelo portal necessário para transportá-los) também não são considerados pertencentes ao GFC. Acrescenta que, ocasionalmente, certos romances de Fantasia fazem referência à cultura popular.

No caso de TWT, o autor, servindo como consciência do menino Miles, o protagonista, em determinado momento comenta: "Obviamente o tigre não poderia possivelmente ter falado com ele. Todos sabem que tigres não falam!" (minha tradução) (BERKELEY, 2006, p. 6). O personagem principal vive essa realidade consensual, pois está imerso em um jogo de crenças aceitas e previamente estabelecidas (OLSEN, 1987).

Por outro lado, o GFC se distingue da ficção de horror, que também pode ter cenários realistas contemporâneos, no momento em que o personagem de um romance de horror, quando encontra um evento mágico ou criatura, ele se enche de horror, enquanto o protagonista de um romance de FC se enche de alegria e admiração (HORSTKOTTE, 2004). Neste último, eventos horripilantes podem acontecer, mas a distinção quanto ao posicionamento e a atitude dos personagens frente a estes elementos é fundamental; é vital.

Seguindo o exemplo de fenômenos do gênero da Fantasia como *Harry Potter*, da inglesa J.K. Rowling ou *Artemis Fowl*, do também irlandês Eoin Colfer, a presente análise das nuances entre imagem e texto escrito pode trazer luz, por exemplo, à predileção pela transformação deste tipo de obra literária para o cinema e para a televisão, bem como ajudar a explicar a maior facilidade na adaptação para o ritmo fílmico ou de séries televisivas. As obras já nascem com as características cinéticas, dinâmicas e dramáticas de roteiros.

Além disso, tal consideração analítica deve servir também para ressaltar o estreitamento do diálogo da literatura com outras artes promovidas por alguns destes gêneros contemporâneos, com especial atenção para o GFC. Esse diálogo, aguçado não só por intermédio da tela pequena e da tela grande, mas também com a música e as artes plásticas, permite novas formas de apresentação e tratamento do texto literário dentro de sala de aula. Ensinar literatura através de um objeto que se permite tamanha flexibilidade didática traz implicações pedagógicas que merecem estudos sérios e de ampla disseminação.

Outra face da análise da obra ficcional é que ela constitui recursos fundamentais para que, por exemplo, tradutores possam utilizar-se para levantar problemas potenciais de tradução e ajudá-los a tomar decisões em relação à composição e a linguagem mais adequada à função do texto, ao gênero literário e à cultura de chegada.

Além disso, o estudo da literatura infanto-juvenil irlandesa e a sua relação com o público infantil e jovem de qualquer país merece apreço e atenção quanto sua recepção que teria como resultado implicações críticas prontamente aplicáveis em qualquer contexto, independente do grau de familiaridade do público leitor com a cultura irlandesa. Em mais de 30 anos de sistematização, a literatura infanto-juvenil reuniu um intrincado campo de pressupostos teóricos originários, ou importados, de diversas áreas do conhecimento acadêmico, como da Letras, tanto por parte da literatura como da linguística, da Sociologia, da História, da Educação, da Comunicação, da Psicologia, dentre outras. Devemos, no entanto, enxergar esta contribuição como sendo bi-direcional.

Um dos principais objetivos deve ser a verificação do grau de convergência da imagem/ilustração para a história, para o enredo, para o estilo narrativo e para o gênero literário. Deve-se buscar também desvendar a posição dos ilustradores/escritores quanto às suas criações e suas repercussões na literatura contemporânea de seus países; este último pode servir-se do aparato teórico fornecida pela recepção crítica baseada nos princípios da estética da recepção de Hans Robert Jauss (1982). Uma vez coberta esta distância, a meta passa a ser a identificação dos elementos especialmente relevantes na definição do status literário dos ilustradores/escritores e, além disso, conforme ainda previsto na teoria de Jauss, apontar "algumas mudanças de interesse nos estudos literários que indicam um ressurgimento e possivelmente uma reavaliação dessas obras no futuro" (minha tradução) (JAUSS, 1982, p. 12). Seria igualmente interessante buscar o aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos sobre literatura infanto-juvenil e leitura através de uma reflexão crítica a partir das ciências humanas sobre as práticas sociais de leitura existentes e, através da construção de propostas na área da literatura e cultura, questionar como se pode atender a formação do leitor infanto-juvenil.

A mensagem linguística dessas histórias criadas por ilustradores/escritores compreende um aspecto narrativo diferenciado, no qual é feita a descrição do quadro, da situação ou das ações e a forma de diálogo de maneira a carregar uma série de peculiaridades. Por exemplo, em TWT, os diálogos são apresentados com características específicas da língua falada na diagramação do texto que, diferentemente do que acontece nos quadrinhos, por exemplo, não se utiliza de códigos exclusivamente visuais específicos, como o balão, símbolos (ideogramas e pictogramas), sinais de pontuação e onomatopéias, e sim códigos verbais. O próprio ruído, muitas vezes, é mais visual do que sonoro, pois os desenhistas exploram a espessura, a forma, a cor dos fonemas que o constituem a fim de conseguirem um efeito expressivo maior. Para melhor entender essa relação entre imagem e narrativa, sugere-se um debate das seguintes questões: 1) O que os ilustradores trazem para o texto escrito, que pertence à natureza imagética, que os diferencia dos escritores que não trabalham com a produção de ilustrações? 2) De que maneira a realidade está sendo suplantada pela representação imagética? 3) Qual é o *status* do "humano" na obra? 4) De que maneira noções tradicionais de consenso e de realidade estão sendo questionadas ou retrabalhadas? 5) Qual o lugar das criaturas antropomorfizadas neste universo? Estas criaturas ameaçam aspectos tradicionais da sociedade humana? 6) De que maneira a cultura contemporânea pós-moderna afeta as categorias de subjetividade, percepção e representação? Vejamos algumas possibilidades de caminhos em direção a respostas a seguir.

A literatura (infantil) e a imagem

Segundo Cornelia Funke (In: WAHRIG, 2006) a literatura infantil inclui em sua temática a relação entre o leitor e o livro. Ela entende que a criança interage com a leitura e participa ativamente dela, construindo-a a partir de seu universo, das citações de outros personagens, de livros, de provérbios, de outras leituras os "hipertextos". Estas leituras dão vida aos personagens e estabelecem elos com a vida real. A imagem de livro "vivo" permeia toda a obra em diferentes níveis e extrapola o limite do texto, interagindo com os três meios que o autor se utiliza para contar a história: o projeto gráfico, a ilustração e o texto. Quanto ao primeiro, o leitor infanto-juvenil estabelece o primeiro contato com o livro através de seu aspecto gráfico e plástico, que o convidará ou não para mergulhar na história. Segundo Ramos e Pannozo (2005), a primeira leitura se realiza através da imagem visual do livro, principalmente das capas. Elas afirmam que tanto a capa como a contracapa são consideradas como limites materiais das histórias encerradas dentro delas, ambas trazendo informações e possibilitando inferências: "o efeito desta apresentação é semelhante ao de uma embalagem que, por suas características, suscita o desejo da posse, guarda um mistério, ativa a curiosidade e, ao mesmo tempo, sinaliza algumas possibilidades à mente de quem se aproxima desse objeto" (minha tradução) (RAMOS & PANNOZO, 2005, p. 116).

Quanto ao segundo meio que o autor se utiliza para contar a história, i.e., as ilustrações, nos livros infantis, elas promovem o desenvolvimento de duas competências leitoras: a do código verbal e do código não-verbal. Geralmente as ilustrações são vistas como meros ornamentos ou com a função de esclarecer o texto, mas Kikuchi afirma que a ilustração tem o papel de criar a "atmosfera espiritual em que se movem os ritmos, os sentimentos e os personagens do livro" (2004, p. 5). Já para Camargo (1995), as ilustrações têm diferentes funções no texto no qual estão inseridas, pois podem ser representativas, descritivas, narrativas, simbólicas, expressivas, lúdicas, conotativas, metalinguísticas, fáticas e de pontuação. Para ele, o papel das figuras envolve a análise dos significados conotativos e denotativos da linguagem. Naturalmente, a ausência de figuras também estabelece relações de significados com o texto. Podem dar pistas do que está para acontecer, aumentar o suspense e garantir a continuidade e estimular o ritmo da leitura. Finalmente, o terceiro meio, o texto, é caracterizado especialmente por sua multifuncionalidade, pois exhibe, na literatura infantil, uma grande diversidade de tipos textuais. O texto apresenta, entre outras, uma função expressiva e literária entrelaçada com a função apelativa, de despertar o interesse do leitor

na leitura de outras histórias e ao mesmo tempo pedagógica na apreensão do universo do livro. A produção de um texto impregnado de oralidade se reflete na linguagem através das escolhas lexicais, sintáticas e estilísticas do autor.

A narrativa entrelaçada à imagem

No mundo contemporâneo, a técnica narrativa que une a imagem ao texto vem tomando proporções cada vez maiores, permitindo à imagem a materialidade de linguagem que não apenas reflete, mostra ou ilustra uma realidade, mas que, principalmente, significa, o que nos permite interpretar a imagem por sua expressividade enquanto linguagem capaz de sugerir e/ou emocionar. É através da união de elementos verbais e icônicos que se pode verificar uma dupla articulação da linguagem. A técnica narrativa de TWT envolve uma complexa relação entre dois canais, o visual e o linguístico, que permite ampliar as possibilidades de encaminhamento da mensagem e as perspectivas de recepção pelo destinatário. A articulação letra-imagem é capaz de revelar um extraordinário conteúdo ideológico, sociológico, narrativo e mitológico, com o privilégio da criação e da modernidade. Mesmo que o caráter artístico da ilustração tenha sido criado a partir do relacionamento entre os meios de reprodução e consumo, que vêm provocando mudanças radicais e novas posições estético-informacionais para a obra de arte, pode-se dizer que a ilustração representa hoje um dos suportes da escrita diante dos fantásticos atrativos do visual. Os jovens leitores, de uma maneira geral e no Brasil, muitas vezes encontram dificuldades para adquirir hábitos de leitura, pois são constantemente envolvidos pelos atrativos oferecidos por diferentes mídias; os quadrinhos, por exemplo, enquanto mediadores de imagem e texto, podem se tornar excelentes instrumentos para iniciar estes jovens no hábito de ler e na tão importante habilidade de interpretar.

Pensando-se nestes fatos, torna-se crescente a necessidade de dar um tratamento crítico a esta *nova* literatura gráfico-visual. Esta passagem do mundo exclusivamente do texto escrito para o texto imagético introduz uma forma de narrativa que tem como ponto principal a união de duas linguagens, uma não-verbal e outra verbal, o que lhe confere um grande potencial criativo e comunicativo. A imagem, assumindo o papel de linguagem, pode ser interpretada e adquirir sentidos dentro do contexto social em que se encontra inserida. Para Todorov (1969) “o sentido de uma palavra é o conjunto de suas relações possíveis com outras palavras” (minha tradução) (p. 58), isto é, o sentido de uma imagem será o conjunto de suas relações possíveis com as outras imagens que ela sugere. Portanto, se isolarmos um sentido de um conjunto de outros, estaremos interpretando-o.

Essas ideias aproximam a imagem do signo linguístico, tornando-os semelhantes. A essa semelhança, que confere à imagem o status de linguagem, irão se contrapor às possibilidades da interpretação da imagem determinadas social e historicamente (NEIVA JÚNIOR, 1986).

No seu artigo intitulado “Ilustrações verbais”, Raimundo Carvalho discorre sobre a importância da palavra sobre a imagem, que descreve como sendo um hábito comum à civilização ocidental. Para ele, “trata-se de um logocentrismo de raízes profundas que privilegia o conceito, a lógica, a racionalidade em detrimento da intuição, do paradoxo e da criatividade” (CARVALHO, 2002, p. 205).

Mas, assim como acontece em TWT, por fugir ao modelo racional, as imagens têm um aspecto central, e são:

‘importantíssimas, pois elas além de resgatar o clima circense, contêm muitas informações de caráter antropológico como os gestos, as caretas, as roupas dos personagens do circo, etc.’. E mais, porque ‘a ilustração numa obra de literatura para criança contribui com o clima de magia que deve ser instaurado pela escrita, além de valorizar o livro como objeto artístico. Um livro sem imagens é um livro triste’ (In: FALCÃO, 2006, p.03).

Além de abordar a trilogia TWT sob uma perspectiva pós-modernista, utilizando alguns princípios da estética da recepção de Hans Robert Jauss, utilizar-se de uma perspectiva crítico-historiográfica da relação imagem/texto produzida nos romances irlandeses contemporâneos significa tomar esta produção como testemunho de um tempo de progresso na Irlanda, após décadas de sérias dificuldades sócio-econômicas. Portanto, pode-se privilegiar um método de análise literária que parta do exame de a) romances do gênero Fantasia Contemporânea; b) que tenha a trilogia TWT de Jon Berkeley como *corpora*; c) que utilize a crítica literária existente; d) teorias do texto fantástico; e) de historiografia literária e f) da história contemporânea da Irlanda. Para fins de reflexão, a análise deverá estender-se também ao estudo teórico dos conceitos de: g) imagem; h) narrativa e i) literatura infanto-juvenil. O presente texto é uma adaptação de um projeto de pesquisa e, portanto, compartilha de seu mesmo objetivo, isto é, suscitar e excitar um debate sobre a relação entre texto e imagem na literatura infanto-juvenil em geral, e nos textos de *The Wednesday Tales*, do irlandês Jon Berkeley, em específico. Além disso, busca oferecer materiais introdutórios para o início de uma reflexão que visa contribuir para a produção crítica nacional em relação a literaturas estrangeiras contemporâneas em específico e para o campo de Estudos Literários em geral.

Referências

- BERKELEY, Jon. *Chopsticks*. Oxford: OUP/Random House, 2005.
- _____. *The Palace of Laughter*. New York: Harper Collins Publishers, 2006.
- _____. *The Tiger's Egg*. New York: Harper Collins Publishers, 2007.
- _____. In: Jon Berkeley. 2008. *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Jon_Berkeley&oldid=210171798>. Acesso em: 01 mai 2008.
- CAMARGO, Luis. *A relação entre imagem e texto na ilustração de Poesia Infantil*. 1995. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/Memoria/poesiainfantilport.htm>>. Acesso em: 01 mai 2008.
- CARVALHO, Raimundo. Ilustrações verbais. In: SOUZA, Santinho Ferreira de (Org.). Olhares e perguntas sobre ler e escrever. Flor&cultura: Vitória, 2002. pp. 205-207.
- FALCÃO, Fernanda Scopel. A Magia do Circo Universal. REEL – *Revista Eletrônica de Estudos Literários*, Ano 2, No. 2, 2006, pp. 01-09.
- HORSTKOTTE, Martin. *The postmodern fantastic in contemporary British fiction*. Trier: WVT, 2004.
- JAUSS, Hans Robert. *Toward an Aesthetic of Reception* (traduzido para o inglês por Timothy Bahti). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.
- KIKUCHI, Tereza Harumi. *Diário de Bordo, uma viagem pelos desenhos de Roger Mello*. April 30, 2007. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/terezakikuchi.pdf>>. Acesso em: 01 mai 2008.
- NEIVA JÚNIOR, Eduardo. *A imagem*. São Paulo, Ática: 1986.
- OLSEN, Lance. *Ellipse of uncertainty: an introduction to postmodern fantasy*. Westport: Greenwood Press, 1987.
- RAMOS, Flávia Brocchetto & PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Acesso à embalagem do livro infantil. *Perspectiva*. Vol. 23, No. 01, UFSC, Florianópolis, 2005, pp. 115-130.
- TODOROV, Tzvestan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- WAHRIG, Gehard. In Interview mit Cornelia Funke. December 6, 2006. Disponível em: <<http://www.kinderbuch-couch.de/interview-cornelia-funke.html>>. Acesso em: 01 mai 2008.
- o: Santa CecíliaPorto Alegre RS Brasil CEP 90.630-170

LINGUAGEM OU METALINGUAGEM? EIS O EMBATE!

Hélder Sousa Santos⁴⁹

Doutorando em Lingüística – UFU – MG
Uma rosa é uma rosa é uma rosa é uma rosa...
(STEIN, *apud* CHALHUB, 1986, p. 77).

Resumo: Este estudo analisa supostos atos de metalinguagem no texto de articulistas que trabalham para agências jornalísticas. Por meio de um pequeno material de análise, três textos apenas (um não-verbal e outros dois verbais), todos retirados da mídia virtual, a Internet, verificamos o modo com que o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 contra as Torres gêmeas vem representado na seleção e combinação de elementos linguísticos verbais de que tais articulistas lançaram mão para, parcialmente, dizer desse acontecimento histórico. Afirmamos ser parcialmente esse gesto de linguagem, porque, segundo o psicanalista Lacan (1996), “não há metalinguagem”. Ante a esse dizer lacaniano, com efeito, suspeitamos de um não alcance metalinguístico àquilo que se intentou verbalmente descrever, no caso, para o atentado terrorista, uma vez que admitimos existir aí uma falta do verdadeiro sobre o verdadeiro.

Palavras-chave: Discurso jornalístico. Interpretação. (Meta)linguagem.

Abstract: This work analyses acts of metalanguage in the text of writers who work for journalistic agencies. Through a small material for analysis, only three texts (a non-verbal and two verbals), all taken from the virtual media, the Internet, we check the way with that the terrorist attack of September 11, 2001 against the Twin Towers appears represented by the selection and the combination of verbals linguistics elements used by the writers to say, in part, about this historic event. We affirm to be in part this gesture with the language, because, according to the psychoanalyst Lacan (1996), "there isn't metalanguage". Before this lacanian say, in fact, we suspect of the metalinguistics gestures which was intended to describe verbally, in this case, the terrorist attack, since it we assume here that there is a lack of true about true.

Keywords: Journalistic discourse. Interpretation. (Meta)language.

Palavras iniciais

Um olhar atento para os usos que se têm feito do termo metalinguagem em diferentes áreas do conhecimento parece denotar certo saber indubitável humano quanto ao emprego que dele constantemente se faz, ou disso se presume. Ora, ante, especificamente em nosso caso, a textos que representam fatos de linguagem pela via do código da língua portuguesa, do qual se imagina de nós falantes algum domínio imediato, apresentamo-nos já predispostos (e por que não dizer, preparados) a interpretar e a emitir uma possível linguagem “igual” àquela a que os mesmos nos “fizeram” (re)tomar; nessas circunstâncias, diríamos, então, e sob certa medida, que nosso interlocutor passa aí a (re)conhecer (ou a ter contato com) o objeto/fenômeno da/de linguagem a ele (re)apresentado.

Quanto a isso, Chalhub (1986, p. 27) considera que, diariamente, de um jeito, ou de outro “‘cometemos’ metalinguagens, mesmo sem estar, a todo o momento, conscientes desse ato de leitura.” Isso porque emissor e receptor estão sempre testando o código de sua língua mãe da qual se servem para enunciar sobre fatos que os cercam. Para isso, na tentativa de produzir mensagens,

⁴⁹ Doutorando em Lingüística pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: helder_sousa@terra.com.br

combinamos, por exemplo, palavras que se tornam frases, textos, sem, contudo, em atos linguísticos assim, nos darmos conta de que estes acontecem unicamente em nossas práticas de linguagem — embora muitas vezes aí tentemos (re)formulá-las duas, três (...) vezes.

A bem verdade aqui é que suspeitamos disso; suspeitamos da possibilidade de metaenunciar “o mesmo” dizer uma segunda vez. E a interrogação que nos move para agora dizermos disso é: efetivamente, é possível obtermos o mesmo, o idêntico em atos nossos de construir a linguagem da linguagem de um dado objeto? Há nisso espaço para o outro, para o diferente? Ora, esse desejo de aprender o idêntico (que na verdade resulta de um (e)feito imaginário próprio a todo falante de uma língua imerso ao simbólico) e de tentar fazê-lo funcionar tal e qual outrora “foi” exige, primeiramente, de nós um olhar atento para o modo como as palavras se combinam no trabalho de quem visa a controlar sentidos (da ordem do “mesmo”) na e pela linguagem.

Assim sendo, há que se aceitar que atos metalinguísticos, conquanto sejam ordinários (comuns em nossas práticas de linguagem, a princípio, na fala), não estão bem a (re)fazer o mesmo. Lacan (1996), psicanalista francês, defendeu bastante essa posição, ao afirmar que “não há metalinguagem”. Diante dessa impropriedade do uso do termo metalinguagem em textos lacanianos, que aqui em nosso estudo, também, estamos nos atrevendo a levantá-la, propomos uma segunda questão para se refletir: há que se defender, então, *a priori*, o aspecto linguístico de qualquer enunciado, ou aceitamos um parcial ato metalinguístico em gestos assim de (com a) linguagem?

Este estudo parece construir algumas possíveis respostas para interpelações assim. Com efeito, para analisar o fenômeno da metalinguagem, partimos de três textos retirados do meio eletrônico, a Internet, sendo um deles de natureza não-verbal (uma fotografia⁵⁰ do atentado terrorista de 11 de setembro de 2001), e os outros dois de natureza verbal, cujo foco que aí nos instiga a perscrutá-los diz respeito, inicialmente, a uma possível “apropriação” de seus produtores daquilo que circunscreve a fotografia que os acompanha. Esses três textos, então, constituem um meio encontrado por nós para corroborarmos o aforismo laciano “não há metalinguagem”, o qual é recorrente em várias publicações de Lacan.

No desenvolver dessa exposição, de início, optamos por fazer uma rápida retomada histórica de alguns usos do termo de metalinguagem na literatura especializada. Feito isso, retomamos Saussure (2006), particularmente no Capítulo IV do *Curso de linguística geral*, onde exatamente esse estudioso de língua(gem) nos expõe ricas elaborações teóricas (suas) sobre a noção de *valor linguístico*, com o intuito de daí buscarmos o que é dito sobre o *conceito de estrutura*⁵¹; conceito esse que se faz útil às nossas análises seguintes.

Em momento de análises, enfim, apresentadas as considerações anteriores, daremos, efetivamente, relevo à desestabilização do conceito de metalinguagem; desestabilização essa que está aqui respaldada no aforismo “não há metalinguagem”, de Lacan (1996); donde, também, retiramos algumas conclusões nossas.

⁵⁰ Em nosso presente trabalho, levamos em conta a possibilidade de ser qualquer fotografia um objeto textual gerador de linguagens, dado que, todos nós, frente a um texto dessa natureza, sempre tentamos, secundariamente, representá-lo via linguagem verbal, (meta)enunciando-o, pois, a partir de elementos que dele/dela podem (ou não) ser parte.

⁵¹ Faz-se necessário ressaltar que, em Saussure (2006), esse conceito não aparece assim explicitamente. Os escritos saussurianos falam de língua enquanto “sistema de signos”, e não exatamente enquanto estrutura. Todavia, em nosso trabalho, estamos entendendo esse sistema de que Saussure nos fala na condição de algo que se mantém sob determinada estrutura; estrutura essa que permite, por exemplo, a língua acontecer.

Um pouco de história sobre alguns usos do termo *metalinguagem*

As primeiras ocorrências do uso do termo metalinguagem encontram-se, consoante asseveram diferentes literaturas, em trabalhos de domínio científico da Matemática e da Lógica. Nessas áreas, dizendo aqui de modo simplista, metalinguagem está para uma linguagem empregada a fim de descrever outra linguagem.

Com efeito, conforme nos lembra Pinto (2002, p. 125), muitas foram as discussões acerca da matéria metalinguagem. Em trabalhos de Panini (século IV a.C.), na introdução do *Organum*, de Aristóteles, feita por Porfírio (século III d.C.), entre outros, registram-se posicionamentos interessantes no que tange o tratamento do assunto. Acerca dessas primeiras investigações, estudiosos da lógica inclusive chegam a nos dizer que proposições de uma linguagem secundária (a metalíngua, ou linguagem que se refere à linguagem) podem, sim, “revelar a verdade” de proposições da linguagem primária, ou seja, da linguagem-objeto (ou ainda, da linguagem que se refere ao mundo).

Contrariamente ao que esses lógicos e outros estudiosos de linguagem, em suas épocas, desenharam sobre metalíngua, Tarski (1991, *apud* KNEALE & KNELAE; PINTO, 2002, p. 124), também inscrito no campo da Lógica, nos expõe posicionamentos divergentes quanto à crença assim de que há uma linguagem passível e possível de ser usada para descrever outra linguagem, revelando aí, com êxito, a verdade das/sobre as coisas. Em se tratando dessa recusa, Tarski (*ibidem*) nos alerta de que “nenhuma linguagem consistente pode conter dentro de si própria as maneiras de falar acerca do sentido e da verdade das suas próprias expressões”.

Quanto a essa suspeita tarskiana de que não há linguagem exata (a metalíngua) que possa ser (re)tomada para descrever outra linguagem, trabalhos recentes, no século XX, como os de Hjelmslev e os de Jakobson, nos exibem argumentos úteis para também percebermos nisso outras implicações decorrentes dessa recusa à ideia de não haver metalinguagem da forma com que logicistas e matemáticos analisam-na.

Em Hjelmslev, por exemplo, a noção de metalinguagem vem enunciada enquanto algo que “não haveria de esgotar a compreensão da natureza dos objetos, nem mesmo de precisar sua extensão” (HJELMSLEV, *apud* BEIVIDAS, p. 9). Para esse estudioso do assunto, então, o fato de construirmos metalinguagens implica (re)pensar sobre a impossibilidade de se esgotar sentidos ao se fazer uso desse gesto de linguagem; trata-se de uma prática de linguagem aberta, portanto, a sentidos-outros, que não necessariamente apenas àquilo que faz ser da ordem dos “mesmos sentidos”.

Jakobson, por sua vez, em artigo intitulado *Linguística e Poética*, o qual é parte da obra *Linguística e comunicação* (1995), ao nos trazer uma minuciosa descrição do que ele chama de *funções da linguagem*, assevera (especialmente em momentos em que ele nos anuncia explicações sobre a função metalinguística) que o funcionamento de todo discurso é bem um funcionamento metalinguístico. Nas suas palavras, então, “a metalinguagem não é apenas um instrumento científico necessário, utilizado pelos lógicos e pelos linguistas, ela desempenha papel importante em nossa linguagem cotidiana.” (JAKOBSON, 1995, p. 127).

Sendo assim, de Hjelmslev e de Jakobson podemos, sucintamente, afirmar que os esforços de ambos por caracterizar, nos domínios da ciência Linguística, a noção de metalinguagem parece corroborar também o que aqui, aos poucos, vamos articulando: a ideia de que não há uma verdade que fale (igualmente) da verdade. Ante a esses breves retornos que fizemos acima ao que dizem esses dois estudiosos de metalíngua, temos somente a dizer que eles perceberam exatamente aquilo

que é próprio ao funcionamento de tal fenômeno de linguagem; tanto que, para o primeiro há certa consciência de que tudo não se diz, dado que parece não haver nessa prática de linguagem o *Um* do sentido, o sentido exato, igual. Já para o segundo, quem nos salienta haver duas modalidades de metalinguagem, a *científica* e a *cotidiana*, notamos que sua fala justifica-se na fala anterior de Tarski, para quem a noção de metalíngua não denota um simples referir-se ao código, um mero exercício de buscas lexicais, por exemplo, para garantir o(s) mesmo(s) sentido(s) de textos.

Dessa maneira, notamos aqui que o discurso metalinguístico muito se distancia do que propunham logicistas e matemáticos. Na Lógica e na Matemática acredita-se que gestos de metalíngua cumprem função biunívoca, ou seja, “cada símbolo corresponde ao objeto que ele representa”. (PINTO, 2002, p. 129). Frente a essa crença (e sem nos esquecer do que anteriormente expusemos acerca da metalíngua no domínio da linguística) questionamo-nos: o que dizer acerca da real natureza (e do funcionamento) do fenômeno metalinguístico? As línguas são (e)feitos apenas de aspectos linguísticos? Uma metalinguagem não seria uma (outra) linguagem, um (e)feito de um gesto de interpretação nosso, por exemplo?! Questões a se responder adiante!

Em trabalhos de autores como Authier-Revuz (1995, apud PINTO, 2002, cf. p. 129-130), verificamos ainda que a metalinguagem de natureza linguística, por ser parte do que se nomeia de linguagem natural, nunca preencheu, verdadeiramente (e como se faz, imaginariamente, supor), o papel de descrever exatamente os mesmos fatos de linguagem de uma linguagem-objeto. Ela, ao contrário, é um gesto de linguagem, isto é, um (e)feito da interpretação de interlocutores que querem dar conta do(s) mesmo(s) sentido(s) de um texto “primário”. Nesse caso, sem ignorar aqui os legados dos Lógicos e Matemáticos, perguntamos mais isso: o que de fato pode servir a nós para caracterizar uma metalíngua, a princípio, tomada sob seu caráter linguístico, se esta pode não se prender exatamente à ideia de ter de dizer a/da verdade (absoluta) das coisas?

Quanto à nossa pergunta anterior, Pinto (2002, p. 132) fala somente que uma das características que pode servir para definir/caracterizar a metalinguagem linguística está justamente no fato de que, sem dúvida, *há reflexividade nas línguas*, ou seja, existe, em todas as línguas, a propriedade de elas referirem-se, pela via de seus códigos, a si próprias. Uma metalíngua, assim, parece se definir/caracterizar enquanto instrumento necessário aos seus usuários (e comum entre eles) para se comunicarem na língua em que estão imersos. Nesse caso, cabe aqui somente levantar a dúvida se uma metalíngua não estaria a negar o que é particular à língua-objeto, dado que uma (re)formulação do código pode levar interlocutores a reclamar sentidos, urgindo que aí se fale de outro(s) modo(s) aquilo que para quem diz é da ordem do mesmo (?!).

Também, nessa agenda de autores que se dedicaram em estudar o tema da metalinguagem, ressaltamos algumas das análises de Chalhoub (1986) sobre o assunto; análises essas que fazem parte de seu livro intitulado de *A metalinguagem*. Nesse livro, inicialmente, Chalhoub discorre sobre operações de conhecimento que sempre realizamos durante a leitura que fazemos de textos; em momento de leitura de qualquer texto, nosso foco parece ser o de querer revelar o que se supõe dizer o objeto aí apresentado a seus leitores (tais operações resultam, assim, de esforços nossos do tipo: “descrever, explicar, identificar, reproduzir/produzir, criar, reinventar um objeto [um objeto B, no seu jeito diferente, estaria se referindo a um objeto A; A é falado pela linguagem B]”) (idem, p. 6-7). Quanto a isso, diríamos apenas que uma elaboração de metalinguagem pode corresponder, conforme essas breves explicações de Chalhoub, a uma operação de tradução por meio de outros signos da língua, fazendo, pois, crer que estamos diante do mesmo objeto A.

Sobre esses modos de caracterizar/determinar a noção de metalinguagem, parece oportuno agora, estando já por encerrar mais uma seção de nosso trabalho, sumarizá-las de duas maneiras. Primeiramente, metalinguagem enquanto equivalência de formas linguísticas e secundamente como

uma linguagem independente, uma linguagem diferente da língua-objeto e, portanto, na condição de duas línguas distintas.

Enfim, assistimos em Lacan (1966, p. 877), exatamente em artigo intitulado de *A ciência e a Verdade* — texto esse que é fruto de seminários ocorridos em 1965-66, na França, onde Lacan apresentou elaborações (suas) bastante provocadoras a todos que lá estiveram acerca da matéria metalinguagem —, certo empenho em, também, nos dizer que um mesmo significante que compõem um determinado dizer pode, eventualmente, se dar de formas diferentes, isto é, ser indiferente a ele mesmo. Em passagem de Radiofonia, outro texto lacaniano (1996, p. 407), essa “mesma” fala de Lacan (re)aparece, iluminando-nos, pois, da certeza de que “todo significante engendra um outro”; falas essas que aqui corroboram bem o polêmico aforismo que o próprio Lacan insiste em (re)dizer em vários de seus textos, o aforismo da certeza de que “não há metalinguagem”.

Isso que Lacan nos coloca a par acerca do não alcance metalinguístico àquilo que é singular a uma linguagem-primeira, com efeito, diz respeito ao que, aos poucos, preferimos começar a aduzir nas passagens abaixo; inicialmente, respaldados em Saussure (2006), quem nos fala de um caro conceito a ser sempre perscrutado em toda a pesquisa linguística, o conceito de valor linguístico (há, com certeza, em tal conceito saussuriano um possível lugar teórico para se compreender melhor a não correspondência entre formas da língua ao se tentar fazer uma tradução do sentido sob o sentido, no caso, uma metalinguagem).

(Re)pensando a *noção de valor* em Saussure

Tendo em vista o uso que se faz do termo *estrutura* em linguística, conforme discussões de Benveniste (1988) e, também, de Saussure (2006), nos propomos agora a refletir melhor sobre seu estatuto. Estatuto esse aqui pensado a partir de relações que se estabelecem entre elementos (palavras) que são próprios/as ao sistema de uma língua.

Sendo assim, uma vez afirmado que a língua é *um sistema de signos solidários*, Saussure (2006), no CLG, se abre aí para uma nova discussão no campo de estudos de língua(gem) — discussão essa que se refere ao modo *como* a língua funciona. Para isso, Saussure (2006) desenvolveu uma teoria, a qual ficou conhecida por *teoria do valor*. Como o sistema de uma língua é um princípio de ordenação, Saussure (idem) não hesitou, rapidamente, nesse caso, em reconhecer certo *aspecto relacional* entre termos que dele fazem parte.

Reconhecimento que, conseqüentemente, permitiu a Saussure (2006) anunciar sua *teoria do valor* — que é, na verdade, o ponto central de todo o fato linguístico. Nas palavras de Saussure (2006, p. 135), resumidamente, essa teoria se fixa sob a ideia de que “o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia”.

De fato, ante a essa asserção de Saussure, é pertinente afirmarmos que o *valor* de um termo está para a posição (lugar) que o mesmo ocupa diante do inventário de formas da língua do qual virtualmente ele faz parte. Sobre esse *valor*, diríamos que ele não pode ser fixado a partir de uma forma linguística, tomada isoladamente, uma vez que ele está agregado aos termos que o rodeiam.

É por isso, então, que — caso um termo que compõe uma determinada sequência linguística seja alterado (trocado por outro) —, o *valor* de um termo está suscetível a mudanças, podendo corresponder tal termo àquilo que ainda não o é. Nas palavras de Saussure (2006), isso vem representado da seguinte maneira: “a língua é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outro” (idem, p. 133).

Como forma de ilustrar essa passagem saussuriana acima, tomemos uma palavra do tipo “árvore”. Na medida em que, na relação com o sistema da língua, ela nega e distingue-se de outros significantes (imagens acústicas), “arbusto”, por exemplo, e até mesmo de outros significados (conceitos), tal palavra marca uma oposição. Quanto a isso, concluímos rapidamente que, para compreender as unidades da língua, é preciso relacioná-las, opô-las. Com efeito, *ter valor na língua*, equivale, (re)formulando aqui Saussure (2006), a *ter lugar no sistema*; circunstância essa que implica, necessariamente, observar qualquer elemento linguístico (termo/palavra) na relação com outros elementos constituintes do próprio sistema da língua.

O conceito de *valor* argumentado no CLG, dessa forma, põe em relevo uma importante propriedade específica a qualquer palavra de uma língua — propriedade essa que corresponde ao fato de que uma palavra, *a priori*, possui condições de representar uma ideia.

Isso que, recentemente, acabamos de dizer, consoante Saussure (2006, p. 132), ocasiona efeitos do tipo: *a relatividade do valor*. Uma vez que os valores são relativos, é correto afirmar que, há um lugar próprio para o signo atuar. Disso resulta “que o valor de um termo pode modificar-se (...), unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido modificação” (idem, p. 139). Isso pode ser constatado por nós mesmos a partir de uma simples permuta entre palavras do tipo: “porco passageiro” e “passageiro porco”, em que o valor dos termos *porco* e *passageiro*, nessa condição que os dispomos, modifica-se, altera-se, porque outra relação entre eles se estabelece, configurando, pois, nova significação — *porco passageiro* = animal e *passageiro porco* = pessoa porcalhona.

Ante a essa questão da *relatividade do valor*, é importante, também, ressaltarmos, como Saussure (2006, p. 133), que a noção de valor muito se aproxima do que se chama *significação*. No que tange a esta, Saussure (2006, ibidem) nos esclarece de que, a princípio, proximidade semântica assim pode vir a calhar, devido ao fato de a noção de valor ser geralmente pensada enquanto possibilidade de representar uma ideia. Entretanto, ainda que seja tomado em seu aspecto conceitual, ficando, nesse caso sob dependência de uma significação, o valor não pode ser reduzido a esta, uma vez que isso faria da própria língua uma mera nomenclatura (idem, p. 134).

Sendo assim, de acordo Saussure (ibidem), a significação “não é (...) mais que a contraparte da imagem auditiva”. Por essa razão, temos de reconhecer que o valor de qualquer termo linguístico estará sempre constituído “por uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser *trocada* por outra cujo valor resta determinar”; e “por coisas *semelhantes* que podem *comparar* com aquela cujo valor está em causa” (SAUSSURE, 2006, p. 134).

Com efeito, retomando a metáfora saussuriana do *jogo de xadrez* (idem, p. 104), fica fácil perceber que, como nesse jogo, o valor de cada um de seus componentes (peças) só pode assim ser determinado pela oposição, imediatamente percebida entre os outros componentes em que aqueles aparecem. A respeito disso, considera-se que o valor dessas peças fica submetido a algo de natureza imutável, ou seja, à regra, ou princípio controlador do próprio jogo (que nesse caso pode equivaler à língua). No *jogo de xadrez*, então, a regra, de início, rege todas as jogadas, mantendo-se, por conseguinte, após cada lance. Havendo uma alteração em uma peça do *jogo de xadrez*, isso repercute em todos os seus componentes, passando a atuar novo sistema de relações entre suas “mesmas” peças — acerca disso, diríamos que existem singularidades para cada peça do *jogo de xadrez* a ser (re)consideradas.

A conclusão que disso tiramos é que alterações ocorrem na língua; “o mesmo” pode aqui ser (re)pensado, por exemplo, a partir da noção de metalinguagem a que esse artigo se propõe a dizê-la. No caso desta, consideramos, também, haver alterações — outros valores são imputados às

novas relações que uma metalingua põe em questão —, as quais, se observadas atentamente, enunciam, em relação a quem a engendrou (em nosso caso, a fotografia do atentado terrorista de 11 de setembro de 2001) o diferente.

Cabe aqui fazermos uma breve observação acerca do *modo de constituição dos sentidos* na língua. Para isso, não devemos perder de vista a questão saussuriana da *teoria do valor*, a qual está sendo discutida nessa parte de nosso trabalho. Sendo assim, respaldados ainda em Saussure (2006), é possível afirmarmos que os sentidos não estão, *a priori*, constituídos em uma materialidade linguística (ou mesmo, exclusivamente, a partir dela). Isso não é admitido, porque, ante ao complexo tema da significação, brevemente abordado acima, o que dele sabemos está limitado ao fato de a mesma *ser* “apenas” uma contraparte da imagem auditiva das palavras; fato esse que (re)coloca, por exemplo, significantes, aparentemente “já constituídos e constituintes das palavras”, em processo constante de constituição, já que os mesmos podem sofrer segmentação, determinando nova significação.

Assim, atentos ainda à metáfora saussuriana do *jogo de xadrez*, como Saussure (2006, p. 104), dizemos que “é impossível ao jogador prever com exatidão os limites desse e-feito”. É por esse motivo, então, que os significantes das palavras presentes em um texto estão sempre para a representação de algo que, constantemente, ali está ausente, podendo até não ser eles mesmos. Portanto, não é nada fácil determinar o sentido; ele está para uma configuração do imaginário, em que quase nada é garantia de ser.

Então, por mais que queiramos “acertar” o sentido que determinado termo/palavra “possui”, sob tentativas diversas, por exemplo, procurando (re)dizê-lo metalinguisticamente, igualmente como o julgamos acontecer em um “texto-anterior”, aquilo que é próprio ao sistema de valores do qual passa a fazer parte não deixa de aí apontar para sentidos-outros. Como a linguagem é opaca, isto é, *não transparente*, conforme Authier (2004) a concebe, concordamos, novamente, com Saussure (2006, p. 21), que “entre todos os indivíduos assim unidos pela linguagem, estabelecer-se-á uma espécie de meio-termo: todos reproduzirão — não exatamente, sem dúvida, mas aproximadamente — os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos”.

No que tange a passagem acima, retirada do CLG (2006), podemos nela nos fazer entender, a partir do que aí (re)vela o objeto de estudo desse trabalho, a metalinguagem supostamente engendrada pela via de um texto-verbal, “dizendo”, nesse caso, do atentado terrorista de 11 de setembro de 2001. Aqui já podemos começar a responder a questionamentos anteriores levantados, inclusive a dúvida que o título desse artigo suscita, *Linguagem ou Metalinguagem?* Sendo assim, diríamos, pois, que a cada metalinguagem que tentamos construir para uma linguagem-objeto, geramos um novo sistema de valores; valores esses que acabam nos convocando a perceber o diferente (uma linguagem outra) e não exatamente “o mesmo” (a metalinguagem).

Para encerrar tudo isso que discutimos sobre a noção de valor em Saussure (2006), afirmamos, como em Barthes, (1972, p. 51), que “a estrutura é um simulacro do objeto.” Se concebida assim, a linguagem que nela se (re)constrói para representar um dado objeto é senão uma reprodução imperfeita deste. Daí já percebermos que, a própria estrutura da língua interdita o que se diz ser uma metalinguagem de uma língua-objeto. Então, mesmo que sejam mínimas as variações na configuração estrutural desse objeto (re)formulado, algo aí já ressoa enquanto possibilidade de ser outra estrutura de valores posta em questão.

Para os propósitos desse texto, desde já, asseveramos que as breves análises seguintes coadunam-se a idéia acima (re)significada, a de que a própria estrutura linguística é capaz de barrar a metalingua. Vejamos um pouco disso, portanto.

Breve análise de metalinguagens utilizadas no discurso jornalístico

Na obra intitulada *Interpretação*, Orlandi (2004, p. 9) declara que “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem”, sendo que, tal qual acrescenta essa autora mais a frente em seu texto (*idem*), “não há sentido sem interpretação.” Com efeito, lemos tentando (des)vendar objetos, tentando traduzi-los em uma linguagem que, imaginariamente, supomos ser da ordem do mesmo, a metalinguagem; talvez isso seja até mesmo um jeito particular nosso de dizer desses objetos/ sobre eles/ com eles o que, imaginariamente, “não os deixa de ser”, ou ainda, talvez seja mesmo um gesto nosso de ler metalinguagens (Cf. CHALHUB, p. 6-7).

Ante a esses posicionamentos acima, ainda em Orlandi (*idem*, p. 14), temos de admitir, também, que “diferentes versões de um texto, diferentes formulações constituem novos produtos significativos.” Portanto, em gestos de metalinguagem, colocamos um final-outro ao objeto/ fato de linguagem a nós apresentado, e não apenas uma mera explicação do que “supõe” nele “já funcionar”⁵².

Sendo assim, a exemplo do que intentamos agora aduzir acerca de operações de metalinguagem, exibimos abaixo uma fotografia conhecida e bem lembrada por todos nós, a imagem do atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 contra as Torres gêmeas do *World Trade Center* (WTC); fotografia essa que nos convida a perscrutá-la, a fim de aí, a princípio, reconhecermos objetos “seus” que podem servir agora, como em nosso caso, a alguém que, ao interpretá-la, tenta dar conta de sentidos que (para nós leitores) daí se fazem necessários (re)vê-los. Observemo-la, então:

Texto não-verbal (1)



Figura 1: texto não-verbal

Fonte: <http://veraoverdeorg.blogspot.com>

Esta foto que trazemos em nosso estudo, publicada pela mídia jornalística eletrônica (na internet), em edições de 12 de setembro de 2001, tenta (re)dizer para seus leitores algo do acontecimento de 11 de setembro de 2001 (o atentado terrorista contra o WTC), o qual,

⁵² Pêcheux (apud LUCAS, 1999, p. 5) afirma que só há a possibilidade de uma metalinguagem funcionar “quando há interdição da interpretação”. Por sua vez, Orlandi, (2003, p. 18) dirá que esta interdição à interpretação resulta em espaços discursivos estabilizados. Disso decorre, então, ser possível haver uma noção de metalinguagem na condição de estabilizadora de sentidos; ideia essa a que nosso estudo não muito se ajusta, dado que, para nós, conjecturamos haver sujeitos aí implicados no exercício de (re)formulação de metalinguagens, ou seja, há sujeitos (e sentidos) articulados/ articulando-se à estrutura linguística movimentando-a.

efetivamente, justifica-se enquanto marco histórico para a humanidade. Ela parece retratar exatamente o momento inicial da destruição do WTC, ocorrida quando aviões pilotados por supostos terroristas chocaram contra as ditas Torres gêmeas, nos EUA.

No que tange a esse nosso retorno aqui a tal fato histórico (embora passados exatamente quase 10 anos), antes de nada mais, faz-se necessário destacar que ele já é parte das memórias *institucionalizada* (o arquivo) e *constitutiva* (o interdiscurso) nossas; memórias essas que são muito problematizadas em trabalhos de Análise de discurso (AD). Sendo assim, mesmo que o texto não-verbal em tela apresente-se enquanto espaço simbólico aberto a interpretações variadas, haverá sempre uma recusa ao muito diferente que daí se pode (in)tentar “(re)dizer”, dado que, em termos de arquivo, fica interdito (meta)enunciar qualquer coisa acerca do que já se faz supor existir sobre o acontecimento a que estamos nos referindo em nosso trabalho, o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001; o leitor, então, não tem tanta liberdade para entender texto assim como bem lhe aprouver.

Assim, qualquer ação na e pela linguagem que tente falar sobre o atentado terrorista que a foto acima pode servir para corroborar, deverá, primeiramente, nas muitas (re)escritas/reformulações que venham daí se efetivar, ater-se a fatos próprios, irrefutáveis e, portanto, em comunhão com o saber de seus interlocutores. Trata-se, nesse caso, de uma busca por materiais de arquivo, isto é, aquilo que já está posto, sobredeterminado, e que, de certa forma, (a)parece como “o já estabilizado” em termos de sentido.

É a partir desse “já estabilizado”, então, que muitos articulistas, ante, por exemplo, ao texto não-verbal acima, supostamente “conseguiram” produzir um segundo texto (agora um texto verbal), que faz imaginar ser da ordem do mesmo, ou melhor, uma “verdadeira metalingua” daquilo que o engendrou (o texto não-verbal). Vejamos isso a partir do texto seguinte:

Texto verbal (2):

Os **ataques de 11 de setembro** chamados também de **atentados de 11 de setembro**, foram uma série de ataques suicidas, coordenados pela [Al-Qaeda](#) contra alvos civis nos [Estados Unidos da América](#) em [11 de Setembro](#) de [2001](#).

Na manhã deste dia, quatro aviões comerciais foram [seqüestrados](#), sendo que dois deles colidiram contra as torres do [World Trade Center](#) em [Manhattan](#), [Nova York](#). Um terceiro avião, o [American Airlines Flight 77](#), foi direcionado pelos seqüestradores para uma colisão contra o [Pentágono](#) no [Condado de Arlington](#), [Virgínia](#). Os destroços do quarto avião, [United Airlines Flight 93](#), foram encontrados espalhados num campo próximo de [Shanksville](#), [Pensilvânia](#). A versão oficial apresentada pelo governo norte-americano reporta que os passageiros enfrentaram os supostos seqüestradores e que, durante este ataque, o avião caiu. Os atentados causaram a morte de 3234 pessoas e o desaparecimento de 24.⁵³

Nesse outro texto, então, aqui imaginado enquanto fruto de gestos de interpretação de articulistas que escreveram na mídia eletrônica sobre o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 — o qual põe seu autor numa relação constante com a língua, com a história e com os sentidos —, observamos (de início) um instaurar de uma relação entre linguagens (o texto 2 relacionando-se ao texto 1); isso, na medida em que se (re)escreve um texto outro como o texto 2, faz-se, sim, presumir que já exista aí uma suposta linguagem falando sobre a linguagem do texto 1, isto é, a metalinguagem.

⁵³Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ataques_de_11_de_Setembro_de_2001. Acesso em 10/01/2009.

Antes de tentarmos dizer algo sobre o gesto de metalinguagem que o autor do texto 2 parece ter alcançado a partir do texto 1, optamos por trazer um texto outro (texto 3) que, também, representa esse “mesmo” texto, o texto 1. Aqui apenas ressaltamos o fato de o texto 3 abaixo ser uma possível linguagem da linguagem do textos anteriores, de 1 e 2, portanto. Notemo-lo:

Texto verbal (3)

No dia 11 de setembro de 2001, o mundo parou e vimos uma nação (que sempre transpareceu arrogância) fragilizada. Neste dia ocorreu uma série de ataques aos EUA, que resultaram em milhares de mortos e feridos. Quatro aeronaves foram seqüestradas por integrantes do grupo islâmico Al-Qaeda, Um dos aviões sofreu uma queda quando passageiros reagiram ao seqüestro. A queda ocorreu em campo aberto em Shanksville, Pensilvânia, tendo como vítimas apenas os tripulantes do avião. Em um outro avião os seqüestradores fizeram-no colidir contra o quartel general de defesa dos Estados Unidos da América, o Pentágono, no Condado de Arlington, Virginia. E o mais chocante foi os dois aviões que colidiram com as duas torres do World Trade Center, em Manhattan New York. O saldo no ataque foi de aproximadamente 3.000 mortos. [...].⁵⁴

Colocados lado a lado os textos 2 e 3, sem desvinculá-los de 1, torna-se, certamente, possível entender agora o que a transposição em formas linguísticas verbais supostamente a partir de 1 (o texto não-verbal) para, respectivamente, 2 e 3, implica.

Ora, já de início afirmamos isso: os textos 2 e 3 interpretam 1; daí já percebermos que há nisso (a interpretação de 1) subjetividades diferentes tentando conceber “o mesmo” para o texto 1 em cada (diferente) escrita que, como estamos nos fazendo entendê-lo (o texto 1) em nosso presente estudo, daí adveio. Supondo, então, que o texto 3 tenha partido de 2 para (re)dizer do (“mesmo”) atentado terrorista de 11 de setembro de 2001, ou o contrário, isso já nos faz aqui asseverar que o texto 3, um possível discurso-outro do texto 2, nesse caso, desestrutura este. Tanto o texto 2 quanto o texto 3, portanto, não dizem “dos mesmos sentidos” do texto 1, dado que em 2, por exemplo, há, sem que busquemos, conteudisticamente, detalhes seus para corroborar isso, uma (nova) rede de valores aí (re)construídos, implicando, por exemplo, percebermos sentidos diferentes para o texto 3. A “precisão” de detalhes a que esses textos (2 e 3) nos expõem sobre o atentado terrorista em questão não está para algo assim suscetível de ser percebido por um leitor que queira (re)arranjar sentidos a partir do que “há” no texto 1 ; dá fotografia, certamente, não se faz possível (meta)enunciar sobre coisas como: o tipo de avião ([American Airlines Flight 77](#)), o número de mortos envolvidos nessa tragédia (3000 ou 3234 mortos), etc. Entretanto, se perscrutarmos o texto 2, surge-nos disso a possibilidade de (entre)vermos o que de fato pode estar a operar sentidos da ordem do “mesmo” na sua estrutura dos textos 1 e 3; ambos (re)apresentam o acontecimento atentado terrorista sob a possibilidade de “domesticar” sentidos relacionados a coisas “aparentemente estabilizadas” do tipo: um avião X, possíveis mortos envolvidos em um dado acidente com esse avião o qual se chocou contra prédios, o ano do acontecimento, o lugar em que aconteceu, etc.

Todavia, ao que nosso trabalho, modestamente, pretende ilustrar, o 3 não é idêntico a 2 e nem muito menos os textos 2 e 3 são idênticos ao texto 1. No texto 3 (texto esse em que podemos notar, pela via de modalizações que seu produtor deixa marcadas em sua estrutura linguística), há maior proximidade do fato em si com que com aquele que se ocupou em (re)dizê-lo; há um

⁵⁴Disponível em <http://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/11-de-setembro>. Acesso em 10/01/2010.

*scriptor*⁵⁵ aí que, indignado com o (e)feito atentado terrorista, nos convoca a refletir acerca da condição dos americanos após o ocorrido em seu país (nesse caso, tal reflexão deixa transparecer um tom de senso de justiça quanto a algo que pode trazer alívio ao mundo inteiro — o trecho *uma nação que sempre transpareceu arrogância* corrobora bem isso).

Essas breves colocações nossas nos permitem, sem dúvida, afirmar que “os mesmos” significantes que tentam, a partir desses textos anteriores, operar sentidos da ordem do “mesmo” para seus leitores constituem-se diferentemente; isso é tão verdadeiro, que existe a possibilidade de daí intuirmos que, para cada um deles (os textos 1, 2 e 3), existe um sistema de referência em jogo se (re)fazendo. Dito de outro modo, há um nova linguagem acontecendo em cada um dos textos 1, 2 e 3, já que a possibilidade de a partir daí construirmos sentidos enfrenta um limite (dissemina-se) ante ao que “deveria” ser da ordem do “mesmo”/ ser da ordem daquilo que se espera de “prudentes” gestos de metalinguagem. Isso que estamos afirmando, com efeito, nos faz, melhormente, crer, por exemplo, que não há metalinguagem livre do funcionamento do inconsciente (se é que ela existe?!); o sujeito que é é-feito de linguagem sempre se marca naquilo que faz, e, por isso, (re)constrói sempre a linguagem que dela, também, é parte, mesmo que nada saiba disso.

Diante dessas considerações, então, podemos, uma vez mais, agora reforçar, lacanianamente, que *não há metalinguagem*. Quanto a isso, cabe apenas aqui ressaltar que, caso aceitássemos as operações metalinguísticas que nos “trazem” os textos 1, 2 e 3 acima, onde se assiste, imaginariamente, a uma busca em representar o que supõem ser da ordem do todo (“o mesmo sentido”), teríamos, conseqüentemente, de aceitar que nada aí, em termos de valores referenciais, nos escapa textualmente.

Zizek (*apud* MILÁN-RAMOS, 2007, p. 271) justifica essa impossibilidade de haver metalinguagens, ao simplesmente pontuar que ela “não pode ser alcançada, mas também não pode ser evadida.” Sendo assim, questionamo-nos o seguinte: se ações metalinguísticas não podem ser totalmente evitadas, não caberia a nós, pelo menos em parte, admiti-las? Ou seria o caso de nisso imaginarmos a matéria metalinguagem de que tanto fala Lacan enquanto algo muito diverso à linguagem? Aceitando como parcial um ato metalinguístico, estaríamos, em certa medida, salvando a metalinguagem linguística da proscição lacaniana que parece certa de que *não há metalinguagem*.

De nossa parte, preferimos apenas dizer que a pequena análise que acima trouxemos serve-nos como forma de (a)testar o que ainda para muitos ressoa como absurdo: o aforismo lacaniano *não há metalinguagem* aqui retomado. Decerto, há uma lacuna aí para esse tema, tanto que muitos estudiosos defendem “a possibilidade de existir uma metalinguagem relacional capaz de estruturar a referência” (cf. BEIVIDAS, 2000, p. 2). Mesmo assim, levantamos aí suspeita do idêntico, do todo! A fim de encerramos nossas breves análises anteriores, reiterando agora os textos 1, 2 e 3 (todos sob é-feito de uma possível e mínima relação temática), podemos aqui ressaltar que há em cada deles aquilo que falta no outro; fato esse que já nos faz entender que todos esses três textos (re)produzem (“suas”) linguagens sob singulares maneiras. Deles não dá, então, para extrair a verdade da verdade que veiculam, traduzindo-a, com isso, em outros textos, a partir, por exemplo, do que nosso trabalho conjeturou, a princípio, observar com o texto 1. Sendo assim, diríamos que, nos textos 1, 2 e 3, a verdade aparece em *forma de ficção*, dado que uma “nova verdade” para o texto 1, quando, por exemplo, expressa nos textos 2 e 3, já não é mais aí nova. Em outras palavras, os fatos linguísticos que funcionam nos textos 1, 2 e 3, individualmente, funcionam assim sob razões

⁵⁵ O conceito de *scriptor*, apresentado em Calil (2008) e (re)tomado em nosso estudo, designa aqui a posição de articulistas de textos que escrevem na mídia eletrônica; aqueles, pois, que, ante à sua redação, se fizeram leitores e escreventes (ao mesmo tempo) daquilo que tentaram (re)produzir, (meta)enunciar.

únicas e, portanto, pessoais, relacionando-se a um sujeito que, estando imerso ao simbólico, esforça-se por, imaginariamente, garanti-los enquanto “iguais”.

À guisa de alguns encaminhamentos...

Vê-se, por conseguinte, que às ações metalinguísticas faltam palavras para dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro. Ao que aqui nos pareceu fato, podemos, sim, chegar perto disso, mas nunca conseguirmos o idêntico, o mesmo sentido de textos lidos e (re)formulados. Na medida em que engendramos uma fala/escrita, a sua estrutura dela(s) somente a nós pertence(m), ficando, pois, essa impossibilitada de ser uma perfeita metalingua de um discurso “primeiro”.

Em nossas análises dos textos 1, 2 e 3, que não visaram a exaurir conteúdos acerca do acontecimento atentado terrorista de 11 de setembro de 2001, mas daí enxergar que cada um deles, a seu modo e vez, representam-no, objetivamos, ao buscar abrigo no aforismo lacaniano *não há metalinguagem*, perscrutar um pouco sobre a linguagem, em especial, a jornalística, naquilo que ela, historicamente, toma para si e procura (re)organizar enquanto suposta verossimilhança de acontecimentos (atuais) da humanidade.

Nesse exercício nosso de percebermos que, efetivamente, *não há metalinguagem*, podemos agora, também, nos respaldar no próprio pensamento de Lacan, pontualmente em um conhecido texto seu, *A ciência e a verdade* (1998, p. 882), do qual, realmente, se extrai que

“não existe metalinguagem (para situar todo o lógico-positivismo), que nenhuma linguagem pode dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro, uma vez que a verdade se funda pelo fato de que fala, e não dispõe de outro meio para fazê-lo.”

Assim, a metalinguagem que agora preferimos dizer *linguagem*, configura outro objeto de discurso — isso tantas quantas vezes desejamos (re)escrever um “mesmo” texto. Algo comum aos textos haverá, sim, porém sempre sob possibilidade de daí se conjeturar um deslizamento de sentido (mesmo que mínimo e, por vezes, a nós imperceptível). Disso resulta, então, que “todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo” (PÊCHEUX, p. 53).

Também Milner (1987, p. 7), em seu conhecido texto *O amor da língua*, ao sustentar que “tudo não se diz, pois há o impossível próprio à língua”, nos dá argumentos convincentes de que a desestabilização do conceito de metalinguagem proposta por Lacan é válida. Há, parafraseando Milner (idem), algo na linguagem que escapa àquele que quer domesticá-la sob condição de mesmo, ao buscar, em nosso caso a pouco examinado, uma metalinguagem para o que parece se manter apenas na condição de linguagem.

Ademais, esse hábito de qualquer um de nós (sujeitos de linguagem e sujeitos à linguagem) em querer ver “o mesmo” revelar-se nos faz aceitar uma estrutura incompleta para as linguagens que sempre engendramos. Novamente, observando os textos 1, 2 e 3 expostos nesse estudo, temos de admitir aí a impossibilidade de se querer estipular o sentido do sentido deles. Sendo assim, sem querer dizer a verdade ou querer dizer tudo, os textos 1, 2 e 3 representam uma margem móvel de sentidos, mantendo-os sob certa relação e apontando sempre para um aspecto particular, para aquilo que tange às interpretações que foram feitas do acontecimento sobre o qual eles discursam, o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001.

Basta um breve olhar para as superfícies dos textos 2 e 3, sem querer dizer absolutamente nada da estrutura deles (ou mesmo de seus conteúdos), e já os veremos como são diferentes, em função, por exemplo, de serem de tamanhos desiguais; isso justamente (e obviamente) pela quantidade de significantes de que eles dispõem. Já são outras combinações sígnicas que cada uma

de suas linguagens tomam para si para dizer “dos/os mesmos” sentidos do texto 1. Nisso, com efeito, concordamos com Milner (idem, p. 49) quando nos assegura que “há alguma coisa da linguagem que se inscreve como não-todo.”

Enfim, esta breve análise que aqui exibimos basta para concordarmos com o aforismo lacaniano *não há metalinguagem* ou, pelo menos, para continuarmos refletindo sobre ele. Como não dá para mascarar verdade alguma do que se imagina passar como original em quaisquer textos, optamos, para concluir nosso estudo, dizer *linguagem* e não *metalinguagem* para isso que é gerado em cada gesto nosso de interpretação ante ao simbólico.

Referências bibliográficas

- AUTHIER, REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido; apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. — Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BEIVIDAS, Waldir. **Estilo e metalinguagem na psicanálise de Lacan**. São Paulo: 2000. (tese de doutorado em Psicanálise, semiótica, ciência, estrutura apresentada ao FFLCH/USP).
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989.
- CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível**: escritura e poesia na sala de aula. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- CHALHUB, S. **A metalinguagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- HISTÓRIA DO MUNDO. 2009. Disponível em <<http://www.historiadomundo.com.br>>. Acesso em 10 de janeiro 2009.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- LACAN, J. A ciência e a verdade. *In: Escritos*. p: 869-892; Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Título original: *Écrits*, 1966.
- LACAN, J. Liturraterra *In: Outros escritos*. p: 15-25; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores; 2003. Título original: *Autres Écrits*, 1996.
- LACAN, J. Radiofonia *In: Outros escritos*. p: 403-447; Rio de Janeiro; 2003. Título original: *Autres Écrits*, 1996.
- LUCAS, Clarinda Rodrigues. A metalinguagem como lugar da interpretação: terminologia e bases de dados informatizadas. **Revista Delta**. São Paulo: Debate, n. 1, fev./jul. 1999, pp. 1-6.
- MILÁN-RAMOS, José Guillermo. Entre o dizer e o escrito: corpo e linguagem no ensino de Jacques Lacan. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas: ETD, n. 8, jun. 2007, pp. 264-276.
- MILNER, J. C. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: Princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- PINTO, J. P. **Estilizações de gênero em discursos sobre linguagem**. Campinas: 2002. (tese de doutorado em Linguística apresentada ao IEL/UNICAMP).
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TORRES GÊMEAS. Disponível em <<http://www.wikipedia.torresgemeas.org>>. Acesso em 10 janeiro 2010.

Enviado – 11/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

ÁGUA E IMAGINÁRIO POPULAR: A BOIÚNA E OS ÍNDIOS TOCANTINS

Luzimeire Ribeiro de Moura Carreira⁵⁶

Hilda Gomes Dutra Magalhães⁵⁷

Resumo: Este artigo investiga e analisa o valor simbólico da água, abordando algumas de suas representações e definições mitológicas especialmente relacionadas às águas do Rio Tocantins, no imaginário da cultura popular tocantinense, sendo apresentada e discutida a lenda da tribo dos índios Tocantins, a Boiúna. Durante a análise foi possível perceber como, com a chegada do branco e a destruição das margens do Tocantins, desaparece não apenas a Boiúna, mas também os próprios índios que dão nome ao Rio.

Palavras-chave: simbologia; mitologia; cultura popular.

Abstract: This article investigates and it analyzes the symbolic value of the water, approaching some representations and mythological definitions of the water and specifically related to the waters of the Tocantins river in the imaginary of the popular culture Tocantinense, being presented and discussed the legend of the tribe of the Tocantins indians, Boiúna. During the analysis, we could understand how, with the arrival of the white and destruction of the Tocantins river, not just the Boiúna disappears, but the Indians themselves that give name to the river.

Key words: symbolize; mythology; popular culture.

O objetivo deste estudo consiste em analisar a representação da água no mito da Boiúna, da cultura popular tocantinense, transcrito por Moura Lima⁵⁸, em seu livro *Negro D'água: mitos e lendas do Tocantins* (2003)⁵⁹. Para tanto, utilizaremos como suporte teórico o conceito de mito, apresentado por Eliade (1972). Para este autor, o mito é origem da espécie humana como “um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras” (ELIADE, 1972, p.16). É também considerado uma história sagrada, porque sempre se refere a realidades. Segundo suas palavras,

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie de vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens do mito são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de

⁵⁶ Mestre em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins.

⁵⁷ Profa. do Curso de Letras e do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins.

⁵⁸ A obra de Moura Lima ressalta o sentido fundamental do regionalismo tocantinense, reunindo 23 contos retratando com fidelidade mitos, lendas e estórias do Tocantins, utilizando-se do linguajar do povo, mas também a linguagem normativa das elites cultas, justapondo-se as duas culturas brasileiras, a popular e a erudita.

⁵⁹ As citações de trechos dessa obra serão indicadas pela letra ND, seguida da paginação.

suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no mundo. (ELIADE, 1972, p.11).

Para Ruthven (1997, *apud* SILVA, 1998) os mitos são imunes à explicação racional, mas estimulam as pesquisas racionais; existe uma grande diversidade de interpretações contraditórias e nenhuma delas possui o alcance suficiente para explicar definitivamente o que é mito.

Já para Cavalcanti (1997), as narrações míticas, as concepções filosóficas e as idéias religiosas mais antigas conservam resquícios de uma memória ancestral do homem, de um conhecimento universal essencial, e são, ao mesmo tempo, uma tentativa de elaboração e compreensão do mistério das origens do cosmo, da vida e do seu processo evolutivo. O mito é, assim, um dos caminhos que nos trazem a possibilidade de religação com as fontes mais antigas deste conhecimento e, por isso mesmo, o mito tem um papel religioso fundamental no que se refere à religação do homem com o conhecimento espiritual, com as suas fontes divinas.

O imaginário é uma memória coletiva que permite ao ser humano, enquanto um ser social, elaborar os seus próprios pensamentos a respeito de si mesmo e da realidade que o cerca. Ele é uma herança cultural de uma certa comunidade e é composto por valores, imagens e outros signos, bem como pelas relações entre si, as quais possibilitam a concatenação das idéias sobre o real. Neste sentido, ele pode ser visto, portanto, como uma memória coletiva mais ampla que contém a própria ideologia enquanto um conjunto de crenças, valores e normas sobre uma dada realidade. O imaginário, sendo uma criação coletiva, uma representação social que possibilita a comunicação entre os homens, está povoado por visões de mundo, por mitos e por valores. Ele é a ferramenta básica de que dispõe o homem para construir-se enquanto um ser social, para adentrar na intersubjetividade, escapando, portanto, do autismo ou da esquizofrenia (BACHELARD, 1984, *apud* MEDEIROS, 2002).

Os mitos podem ser considerados como uma das diferentes formas de organização do imaginário social, e os homens, ao se utilizarem de explicações sagradas e míticas para os fenômenos naturais, os quais temiam e fugiam de seu controle racional, organizaram suas instituições, construíram seus impérios e concretizaram suas ações. Nas palavras de Vieira & Weber (1997, p. 26):

Através [de] padrões historicamente transmitidos de significações compartilhadas e corporificadas em símbolos e instituições (crenças e mitos, valores e normas, formas mais elaboradas de conhecimento...), os seres humanos elaboram e consolidam sua base de conhecimentos, suas atitudes e estratégias de comportamento, sempre às voltas com as coações estruturais impostas pelo meio ambiente natural .

Cassirer (1973, *apud* SILVA, 1998) considera que um sistema social se organiza como um “campo de forças” em torno de alguns significantes chaves contidos no mito, ou nos mitos fundadores da cultura, sendo que a experiência primária do indivíduo é penetrada, por todos os lados, pelas figuras do mito, estando como que saturada por sua atmosfera.

A água, muito além de sua definição como um “recurso natural renovável”, encerra uma infinidade de valores que jamais podem ser valorados economicamente. É a origem da gênese da vida (BACHELARD, 1976, *apud* SATO, 2003), possui olhos para cuidar da terra e, por isso mesmo, parece possuir características femininas. Para além de sua descrição científica, a água tem cores,

sabores e odores que operam na sensibilidade imaginária ampliando nossa realidade. A sonoridade dos rios, por exemplo, nos contam histórias, narram mitos e lendas e criam novos significados poéticos como continuidade da linguagem humana à palavra da água.

A água sempre foi um elemento inspirador para criação de símbolos, lendas e indagações nas mais diferentes culturas. Na Antigüidade, a água, por ser um dos elementos vitais para todas as sociedades, revestia-se de um vasto conteúdo simbólico, demonstrando a sua importância na organização das primeiras civilizações. São exemplos os monstros marinhos e os deuses que povoam o imaginário grego, descritos nos mitos e nas epopéias.

Apesar do simbolismo e do misticismo que envolviam a água, o homem, desde a gênese da história, se viu diante de situações e desafios concretos relacionados ao domínio da água, tendo sido continuamente impelido ao desenvolvimento de técnicas, como, por exemplo, de irrigação, de canalizações exterior ou subterrâneas, de construção de diques, dentre tantas outras.

E assim é que, diante do desafio, face ao seu papel fundamental na economia de sobrevivência, as sociedades antigas asseguraram a ‘coerência civilizadora’ através da organização religiosa e administrativa que, vinculadas à função agrária e alimentar, determinou as ações sobre a água, integrando-as de maneira complexa a outras técnicas, através de um conjunto de ritos e mitos, como, por exemplo, os da criação e da fecundidade, num processo que unia técnica e mito, sem causar danos à natureza.

Para Silva (1998), a água teve um papel de agregação muito forte em todas as civilizações primitivas ribeirinhas e mediterrâneas. Na concepção de Fontana (1994, *apud* SILVA,1998), os rios, fontes de vida e vias de comunicação de todas as antigas civilizações, possuíam importância simbólica significativa e a água representava o nascimento e a morte, a origem e o fim da vida. A vazão do rio à jusante era vista como uma progressão à indiferenciação (o oceano), e a montante, o retorno ao princípio (a fonte), sendo que a sua travessia tinha o significado de passagem de um estado do ser para outro (a margem oposta).

Desta forma, os cursos d’água estavam impregnados de simbolismo - ao se aproximar de suas fontes, encontrar-se-ia a corrente da vida, da morte e a “corrente da consciência”, pelas quais seríamos levados desde o nascimento. Os deuses podiam simbolizar tanto a admiração quanto o pavor provocados pelos grandes fenômenos naturais (SILVA,1998), e as águas, na configuração mítica, manifestavam as forças temíveis que os deuses administravam e usavam de acordo com o humor, ou segundo seus desígnios. Apropriada para lavar, a água era ainda considerada agente de purificação e, de maneira mais fundamental, ela possibilitava a dessedentação e o crescimento da vegetação sobre a terra irrigada.

Na visão mitológica, a água está, portanto, relacionada tanto com a origem da vida, de seus segredos e mistérios, quanto com o medo, representados por criaturas pavorosas relacionados principalmente à água em seu estado de decomposição, como pântanos e lamas. Para Schama (1996, p. 253):

ver um rio equivale a mergulhar numa grande corrente de mitos e lembranças, forte o bastante para nos levar ao primeiro elemento aquático de nossa existência intra-uterina. E, com essa torrente, nasceram algumas de nossas paixões sociais e animais mais intensas: as misteriosas transmutações do sangue e da água; a vitalidade e a mortalidade de heróis, impérios, nações e deuses [...] Desde a Antigüidade, se comparava o [...] fluxo [dos rios] à circulação do sangue pelo corpo.

Nos dias atuais, ainda podemos observar rituais de oferendas e devoção aos deuses aquáticos. É o que ocorre, por exemplo, no culto a Iemanjá, que, segundo Crespo (1997), é, no imaginário dos umbandistas, a divindade reinante sobre as águas do mar. De acordo com o mito, ela habitava a capital religiosa dos Iorubás, Ifê e, tendo que fugir dessa região, foi perseguida e capturada pelo rei e seu exército. Para escapar, ela se utilizou de um presente de seu pai, Olokum, uma garrafa que deveria ser quebrada caso se encontrasse em apuros. Ela quebrou-a e um rio foi criado, levando-a para o oceano, morada de seu pai. Tornou-se, assim, a senhora das águas salgadas. Casou-se com Oxalá- deus do ar e do céu - que recebera a missão de criar o mundo e, a partir dessa união, surgiu a maior parte dos Orixás, dentre eles, Oxum, senhora dos rios, cachoeiras e fontes, e Nanã-Buruku, a divindade das lamas e mangues, sereia velha das águas mansas, que varre a sujeira do mundo com uma vassoura de palha, renovando a terra ao limpar a água.

A tradição indígena, no Brasil, também é rica em mitos e lendas aquáticas, principalmente na região norte, com fortes influências nas comunidades não indígenas, sobretudo as ribeirinhas. No caso do Estado do Tocantins, esses mitos se encontram vivos não apenas nas comunidades indígenas que vivem ainda na região, como também nas comunidades, sendo que muitos deles estão ligados direta ou indiretamente às águas do rio Tocantins.

Esse rio corre na região norte e central do Brasil, no sentido sul-norte, possui cerca de 2400 km de extensão, em cuja margem se multiplicam, desde a colonização, comunidades diversas, representando para essa população, por um longo período, uma fonte de sobrevivência e também de misticismo.

Dentre várias histórias mitológicas, uma que se sobressai é a da cobra grande Boiúna. Esse mito se faz presente em vários locais do Brasil, não sendo exclusivo do Tocantins e, embora ganhe em cada região contornos próprios, conserva algumas características recorrentes, como, por exemplo, o seu caráter de guardião dos rios.

E é justamente este um dos primeiros sentidos que esse ente mitológico assume no imaginário tocantinense, pelo que se pode verificar no texto *Boiúna*, narrado por Moura Lima (2003), mito que relata a fuga dessa cobra grande do Rio Tocantins para o Rio Amazonas, quando da chegada dos brancos ao então norte goiano.

Lendo o texto, o primeiro aspecto que nos chama a atenção é a presença da Boiúna, enorme réptil que habitava as águas do Rio Tocantins. Ora, a imagem mitológica da cobra é uma presença constante no imaginário, e podemos observar isso a partir do próprio imaginário grego, em que os monstros marinhos estavam ao mesmo tempo ligados à força de Netuno, o deus dos mares e aos riscos que os navegadores gregos tinham que enfrentar na luta pela sobrevivência em alto mar.

No caso do texto em análise, podemos perceber uma íntima ligação entre a cobra e o Rio Tocantins, na medida em que aquela se reveste do papel de moradora e guardião do rio. Como moradora, ela é a representação de um habitat com características naturais e imaginárias. Como guardião, é ela a própria alma do rio.

Além da boiúna, um personagem bastante significativo no texto é o menino encantado, que tem livre trânsito entre o mundo mágico da boiúna e o mundo não menos mágico dos índios. Notemos que ambos, boiúna e menino, fazem parte de um mesmo nível de realidade, bem como o rio, que se torna mágico, ao mesmo tempo em que é representado pela boiúna e pelo menino

mágico. Todos os três cuidam (rio, menino e boiúna) zelam pelo bem estar dos índios e nunca lhes deixam faltar a pesca abundante:

Mas aquele menino de pele escura, olhar de fogo tinha o dom de comunicar com os bichos do mato e do fundo do rio. Quando a tribo precisava de pescado para alimentar, o menino comunicava com a boiúna, e ela, de imediato, tangia os peixes como uma boiada, para as enseadas, os rastos e canais das vazantes. A pesca tornava-se abundante.

A tribo feliz dos Tocantins havia época que ficava em polvorosa, com o serviço do menino mágico, que mergulhava nas águas escuras e desaparecia por horas, nas profundezas. Há quem diga que ele estava brincando no reino encantado da boiúna. (ND, p.16-7)

Há um equilíbrio entre a natureza e o homem, de tal modo que a tribo dos índios é referida como sendo “a tribo feliz dos Tocantins”, tanto pela referência à felicidade do menino quanto pela natureza encantada do sítio em que morava:

A tribo dos índios Tocantins, ou seja, “nariz de tucano”, em priscas eras, mourejava às margens do grande rio, que passou mais tarde a se chamar Tocantins, na fala dos exploradores brancos, os reinais e franceses, em homenagem à brava taba tocaninense. Na noite escura do tempo, encontravam-se ao pé do fogo, que crepitava em labaredas farfalhantes, os bravos guerreiros do rio Tocantins, comemorando a farta pescaria. (ND, p.15)

Essa felicidade se sustenta numa rede relacional, cujos valores, normas e comportamentos são determinados pelas leis da natureza, que dita suas normas através do rio, cuja linguagem era conhecida tanto pela cobra grande quanto pelo menino:

Um menino de olhar penetrante e mágico, postado à beira do grande rio, um pouco recuado da fogueira dos jovens guerreiros, de repente começou sua ladainha estridente e grave, de papagaio roendo coco de buriti, e, de acordo com sua vontade, mudava o som onomatopaico, para um suspiro fino e prolongado de boto:

- Crá-crá-crá! Tchum!...

A tribo cessou a algazarra e fez-se silêncio profundo. O menino continuou:

- Crá-crá-crá! Tchum!...

Logo no breu da noite fechada, apontou no meio do rio a cabeça reluzente de bronze da boiúna, com dois olhos de fogo, fardando as trevas. Era o êxito da linguagem do menino, comunicando-se com a boiúna, a guardiã do rio Tocantins.

A cobra – grande, lá de longe, deu uma rabanada violenta e o banzeiro subiu, barulhos de terras caídas se fizeram ouvir. Era por isso que o Tocantins, com o passar dos anos, ia-se espalhando na caixa, com a queda dos barrancos. A boiúna, a pequeno intervalo, deu outra rabanada na cacunda do rio, e serenou, retornando para as profundezas.

O menino mágico acrescentou:

- Agora o rio dorme. É perigoso acordar o rio...

A tribo entendeu a advertência e procurou o repouso. A natureza e o rio dormiam, com suas cachoeiras, com seus rápidos; era a hora morta da noite trevosa, onde as almas dos afogados são libertas para o céu. (ND, p.15-16)

Percebe-se que a Boiúna representa uma sabedoria intuitiva, que, de acordo com Capra (1993), é característica das culturas tradicionais, especialmente das culturas indígenas, em que a vida é organizada em torno de uma consciência refinada do meio ambiente. Vê-se essa ligação claramente no trecho: “... agora o rio dorme. É perigoso acordar o rio... a tribo entendeu a advertência e procurou o repouso...”. Ou seja, o rio era fonte de alimentação e de vida, e as comunidades tinham a percepção de que, para sua preservação, precisavam respeitar os limites da natureza e conviver harmoniosamente com o ambiente.

No momento, entretanto, em que “os homens brancos” passam a explorar e utilizar-se dos recursos hídricos desrespeitando seus limites, começa a ocorrer a desintegração do equilíbrio do ecossistema aquático, causando impactos negativos à biota e a todas as populações que dela dependiam. É o que lemos abaixo:

Portanto, com a chegada dos exploradores brancos, que subiam e desciam o rio, com os grandes batelões, a boiúna foi ficando irritada, passou a dar tremendas rabanadas que o banheiro subia e afundava as embarcações, os homens bravos sucumbiam. (ND, p.17)

Há claramente uma evolução na narrativa, possibilitando ao leitor a percepção da chegada do homem branco e, a partir daí, a instauração de um desequilíbrio crescente, a tal ponto que toda a felicidade e magias se tornam inviáveis, como se pode ler abaixo:

Numa madrugada chuvosa, a boiúna nervosa, chicoteava o rio, os barrancos desabavam, árvores caíam nas águas revoltas, e o menino mágico avisou à tribo:
- A boiúna vai embora, está se despedindo!...
No outro dia, as águas do rio amanheceram fervendo, espumando e subiam em banheiros colossais. A boiúna, com o menino mágico escanchado no cangote, desceu com tudo, foi rasgando o leito, espalhando as águas, e lá se foi pra sempre, de muda para o rio Amazonas. (ND, p.17)

O que se lê acima é a destruição total do reino encantado e feliz da boiúna e do menino mágico de olhos de fogo. Segundo LEITE (2003), quando um mito é ameaçado pela realidade, o que ocorre, por exemplo, quando o espaço mítico é invadido por outra cultura ou ameaçado pela simples presença de elementos de outra cultura, o próprio mito pode sofrer uma transformação. No caso da Boiúna, ela não morre, mas migra para o Rio Amazonas. A tribo dos Tocantins, entretanto, não teve a mesma sorte e não sobreviveu à ausência da boiúna, que era a própria vida do rio e, por extensão, também a da tribo e desapareceu, como lemos no trecho abaixo:

A tribo dos Tocantins, com o tempo, também desapareceu, em razão da perseguição dos brancos exploradores. Hoje os velhos pescadores ainda ouvem nas barrancas do rio Tocantins, na solidão das noites escuras, a voz de papagaio roendo coco de buriti do menino encantado, chamando dolentemente a boiúna:
- Crá-crá-crá! Tchum!... . (ND, p.17)

Como se percebe, toda a organização do imaginário social das populações que viviam às margens do Tocantins, em uma determinada época, se sustenta na imagem da Boiúna, que, por sua vez, está intimamente ligada à do Rio. Rompida a rede de relações, com o desaparecimento da Boiúna, não há possibilidade de redenção para os índios Tocantins. Mesmo a sua lembrança só persiste na voz do papagaio, como personagem miticamente encantado pelo rio e pela Boiúna, a chamar pelo ente encantado que não mais existe. E Moura Lima, ao resgatar esta estória, não apenas valoriza a cultura popular tocantinense, mas também nos mostra como os povos primitivos conviviam em equilíbrio com a natureza e como a presença da civilização rompeu com esta harmonia.

Referências bibliográficas

- CAPRA, F. (1993). *O ponto de mutação*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.
- CAVALCANTI, R. (1998). *Mitos da Água*. São Paulo: São Paulo: Cultrix.
- CRESPO, S. (Coord.). (1997). *Rio: cidade das águas* (Guia do professor). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Religião (ISER).
- LEITE, M.C.S.L. (2003). *Águas Encantadas de Chacororé: natureza, cultura, paisagens e mitos do Pantanal Cuiabá*: Cathedral-Unicen Publicações. (Col. Tibanaré, vol. 4).
- MEDEIROS, A. MEDEIROS, C. (2002). *Revista Brasileira de Investigação em Educação em Ciências*, 2(3)84-96. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/abrapec/revistas/v2n3a6.pdf>. Acessado em 18/11/2006.
- LIMA, Moura. (2003). *Negro d'água: mitos e lendas do Tocantins*. Gurupi: Cometa.
- RUTHVEN, K. K. (1997). *O mito*. São Paulo: Perspectiva.
- SATO, M. (2003). Águas e utopias tropicais. In II Simpósio Sul-Brasileiro de Educação Ambiental & I Encontro da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul). Itajaí. *Anais UNIVALI & REASul*. Disponível em: http://www.ufmt.br/gpea/pub/%E1gua_REASul.pdf. Acessado em 19/11/2006.
- SCHAMA, S. (1996). *Paisagem e memória*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, E. R. (1998). *O curso da água na história: simbologia, moralidade e a gestão de recursos hídricos*. Tese de Doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <http://www5.prossiga.br/recursoshidricos/asp/SaidaCat.asp?cod=34&id=port>. Acessado em 18/11/2006.
- VIEIRA, P.F. e WEBER, J. (1997). *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento: novos desafios para a pesquisa ambiental*. São Paulo: Cortez.

Enviado – 25/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

ANÁLISE CRÍTICA DO TRATAMENTO DA LINGUAGEM PELA MÍDIA

Julia Maria da Conceição Neta⁶⁰
Ivandilson Costa⁶¹

Resumo: Este trabalho tem a finalidade de fazer uma abordagem sobre o modo como a mídia impressa/eletrônica concebe a linguagem e suas implicações para a manutenção das relações sociais de poder. Para tanto, tomamos como bases teóricas a Sociolinguística Variacionista, da qual nos interessaram mais de perto os temas da variação, norma e preconceito linguístico, bem como a Análise Crítica do Discurso, pela qual trabalhamos os conceitos de hegemonia e relações de poder. Tomamos como objeto de análise um artigo jornalístico publicado pela revista *Veja* versando sobre a língua.

Palavras-Chave: norma, variação, poder.

Abstract: This work is the result of a research which has the objective to make an approach about the way printed/electronic media conceives language and its implications for the maintenance of power relations. To do this, we used Sociolinguistics as the theoretical background, in which we are closely interested in variation issues, linguistic norm and prejudice as well as Critical discourse Analysis through its concepts of hegemony and power relations. We based our analysis on a newspaper article published by *Veja* magazine about language.

Key-words: norm, variation, power.

Introdução

Esta pesquisa tem como finalidade precípua fazer uma análise sobre a concepção de língua adotada pela mídia impressa, assim como suas implicações nas relações sociais de poder. Para isso, analisaremos artigos impressos versando sobre a temática da língua e publicados em um periódico semanal de informação.

Em seguida, apresentaremos nos contínuos de variação linguística as abordagens subjacentes nos textos em análise, traçando um panorama das relações de poder que envolvem a instância midiática.

Utilizaremos no desenvolvimento deste trabalho o método de pesquisa qualitativa observacional sob duas perspectivas: a interpretativista e a crítica.

Acreditamos no desenvolvimento desta pesquisa por ser um tema de fundamental importância na área da Linguística, já que esta vê a língua como um fator social passível de ser observado. Empenhamo-nos em tal procedimento por ser uma questão bastante discutida na atualidade. É um tema que vem encontrando amplo espaço nos meios de comunicação, sendo frequentemente tratado em colunas especializadas no assunto com presença constante da mídia impressa e televisiva. No âmbito educacional, o estudo da variação é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quando afirmam reconhecer as variações linguísticas e o preconceito existente na sociedade contra elas. Afirmam ainda que a escola precisa apresentar as variações e

⁶⁰ Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

⁶¹ Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Assistente do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Membro do grupo de pesquisa (UERN/CNPq) Práticas Discursivas, Linguagens e Ensino (PRADILE).

enfrentar o preconceito linguístico, sugerindo uma mudança na noção de erro na fala para adequação desta à situação em que se encontra o falante. Alguns livros didáticos já abordam o tema, que aos poucos vem sendo trabalhado nas instituições de ensino.

Outro fator importante é que, apesar das discussões referentes à variação, são poucos os trabalhos que abordam a concepção de língua defendida pela mídia enfatizando a relação de poder existente por trás da sua valorização pelas formas linguísticas de prestígio social (padrão) e da estigmatização da língua falada pelas camadas sociais inferiores (não padrão). Acrescenta-se a isso o fato de ser um tema de ampla divulgação e acessibilidade, pois são inúmeras as fontes, os gêneros textuais que tratam da variação, além de apresentarem autores renomados e teorias consolidadas.

A Sociolinguística Variacionista: variação, norma, preconceito

A Sociolinguística Variacionista dedica-se aos estudos do fenômeno da variação existente no uso da língua, explorando sua relação com a sociedade. Para tanto, propõe uma análise metodológica a respeito do tratamento dado à variação na relação entre padrão e não padrão linguístico (BAGNO, 1999; 2000; 2003; ALKMIM, 2001; CAMACHO, 2001; BORTONI-RICARDO, 2005; MARCUSCHI, 2001).

O ensino tradicional procura mostrar a língua como um produto acabado e desmembrado da sociedade. Porém, é impossível separar uma da outra, pois para que exista uma interação e comunicação entres os membros de uma comunidade é preciso utilizar a linguagem, assim como esta depende dos indivíduos para se desenvolver. Dessa forma, faz-se necessário que as variedades linguísticas sejam encaradas não como um problema, mas como um fator social resultante das diversidades sociocultural e política presentes sociedade.

O conceito de norma tem contribuído para o desenvolvimento da teoria linguística no que diz respeito aos padrões habituais do indivíduo, identificando tantos os grupos dentro da comunidade da fala, quanto sua posição social (LUCCHESI, 2004, p.63). A norma linguística é dividida em duas: a norma padrão e a norma não padrão.

A norma padrão é apresentada como um conjunto de regras e preceitos que tem por finalidade ditar comportamentos linguísticos baseado em um tipo peculiar da língua, ou seja, a escrita (BAGNO, 1999; 2000; 2003). São as regras prescritas pela Gramática Normativa que recomendam como se deve falar e escrever de acordo com o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos (BECHARA, 1999, p.52).

Essa gramática apresenta um conceito homogêneo da língua, prescreve normas e regras de correção, considerando erro tudo que estiver fora de seus conceitos. É essa a concepção de língua que rege ainda considerável parte do que se ensina na instituição educacional, que é apresentada pela mídia e propagada na sociedade como um modelo a ser seguido. Considera a língua padrão como a correta, supervaloriza a língua escrita e despreza as demais variações existentes. Sobre isso Bagno (2001, p.11) faz o seguinte comentário:

Como é sabido, a característica precípua da norma padrão é supor uma língua descontextualizada, arrancada de suas condições de produção histórica e social. Com tais argumentos é possível criticar (e descartar) o uso de outras expressões como língua-padrão e dialeto-padrão.

A norma não padrão não é imposta, mas comprovável em uma língua e observada na grande maioria dos falantes. É um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e utiliza,

mesmo que inconsciente de tais regras, pelo conhecimento que tem de sua língua ou de algumas de suas variedades. O conjunto de regras que um falante conhece e dele se utiliza constitui a sua gramática ou seu repertório linguístico. Essa norma é definida pelos padrões de comportamento linguísticos da maioria dos indivíduos de uma comunidade. No entanto, sofre profunda estigmatização pelos tradicionalistas da língua e seguidores da gramática normativa sendo considerado um desvio de norma. Estudos empíricos dos linguistas demonstram que toda e qualquer norma, ou variedade constitutiva de uma língua, é dotada de organização estrutural.

Desse modo, um número reduzido de indivíduos é beneficiado enquanto a maioria dos falantes fica à margem da língua padrão, eximida de seus direitos e valores na sociedade. Numa época em que o preconceito contra índio, negro, homossexual, pobre já começa a ser publicamente inaceitável na sociedade, fazer a mesma discriminação com base na fala do indivíduo é muito natural (BAGNO, 2003).

O preconceito e a exclusão social para com os falantes dessas variações estigmatizadas começam na constituição, pois muitas vezes os falantes da língua não padrão têm deixado de usufruir de serviços sociais a que têm direito por não compreenderem a linguagem utilizada pelos órgãos públicos.

A Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso (ACD) se desenvolveu a partir da linguística crítica, tendo por principal objetivo o estudo da linguagem considerando as questões sociais e suas relações com as práticas de produção e distribuição de textos na sociedade contemporânea. Fairclough (2003, p.185) assim a define:

A ACD é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas.

Ao analisar gêneros discursivos, a ACD leva em consideração as manifestações de identidade e as relações de poder existente na sociedade referentes aos aspectos de dominação, discriminação, hegemonia e controle e como elas se manifestam por meio da linguagem (PEDROSA, 2008, p.117).

A ACD é desse modo, tomada simultaneamente como uma teoria e um método de abordagem de fatos sociais ligados a processos discursivos. Assim, temos em Meurer (2005, p.87-95) uma apresentação do aparato teórico-metodológico segundo Fairclough: o discurso é uma forma de prática social em relação dialética com estruturas sócias; o discurso tem poder constitutivo, cria formas de conhecimentos e crenças, relações sociais e identidades; os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas, mas os sentidos são muitas vezes naturalizados e não percebidos pelos indivíduos; os textos são perpassados por relações de poder; a ACD privilegia o estudo da interligação entre poder e ideologia; os textos formam correntes: respondem a, e podem provocar ou coibir, outros textos.

A ACD também apresenta uma perspectiva *emancipatória*, que tem o objetivo de alertar os indivíduos das possibilidades de mudanças sociais resultantes do poder constitutivo e ideológico do discurso que podem ser benéficas para uns e prejudiciais para outros.

Todo discurso é institucionalmente organizado e carregado de ideologias. Cada instituição é caracterizada por práticas e determinados valores que são expressos por meio da linguagem. Sendo assim, O discurso produzido por uma instituição de ensino será diferente do produzido por uma instituição religiosa, jurídica, entre outras. Desse modo, a produção, as escolhas de textos e o seu modo de uso dependem das formas de dominação de quem detém o poder em determinado contexto social.

Essa maneira de organização ideológica contribui diretamente para a manutenção dessas relações de poder em benefícios de uns e detrimento da maioria. A linguagem pode ser usada tanto para manipular o poder como para subvertê-lo. A ACD Procura pôr em evidência como as formas linguísticas são usadas em várias expressões para construir diferenças de poder nas estruturas sociais hierárquicas. Nessa perspectiva, o poder é exercido através da linguagem não somente pelas formas gramaticais presentes em um texto, mas também pelo controle que uma pessoa exerce sobre uma ocasião social através do gênero textual (Wodak, 2004, p.236).

Análise Crítica da Concepção de Língua em Artigo Jornalístico

Para fins de análise, tomamos como referência o artigo publicado na mídia impressa de grande circulação nacional, a revista *Veja* de 11 de agosto de 2010 produzido pelos articulistas Jerônimo Teixeira e Daniela Macedo. O texto trata da linguagem utilizada em um debate pelos candidatos à presidência da república do Brasil deste ano, Dilma Roussef, Marina Silva, José Serra e Plínio Arruda, exibido pela Rede Bandeirante. Para tanto, selecionamos os seguintes fragmentos do artigo que julgamos representativos.

1.º “Do ponto de vista da clareza e da gramática, o primeiro debate dos candidatos deixou a desejar. Mas, para os brasileiros interessados em dominar o português, novas obras de referência podem ajudar a enriquecer o idioma cotidiano”.

No primeiro trecho os autores demonstram uma visão de língua homogênea que é apresentada como um produto acabado, baseado no ensino da gramática normativa. Essa concepção é evidenciada por algumas escolhas lexicais que autor faz. Por exemplo, o uso do vocábulo “clareza” remete a concepção do bem falar apresentada pelas gramáticas normativas que ditam normas com a finalidade de definir comportamentos linguísticos prescrevendo regras de correção da linguagem. O uso do item lexical “dominar”, apresenta uma visão de língua não como um processo, mas como um produto parado no tempo onde um indivíduo precisa alcançar e dominá-lo. Os articulistas fazem entender que nem todos os brasileiros têm acesso, ou sabe utilizar sua própria linguagem. Do ponto de vista das práticas discursivas envolvidas, podemos notar que o trecho em questão está configurado como o lead da matéria. Isto é relevante, uma vez que este expediente se caracteriza por seu aspecto resumitivo e chamativo. Daí sua importância enquanto veiculador da opinião, da tese dos articulistas, amplificando ainda mais o caráter de sua visão tradicional de língua.

Para os linguistas, a língua é constituída de variações, ou seja, dentro de uma mesma comunidade pode haver diferentes modos de falar. Essas diversidades são na maioria das vezes, ocasionadas por fatores regionais, observáveis em falantes de origem geográficas diferentes, e por fatores sociais, que diz respeito à identidade do falante e com a organização sociocultural da comunidade linguística. Portanto, as características heterogêneas da língua são normais e muito comuns.

2.º “Dois homens e duas mulheres cujo ofício público exige a formulação clara de propostas concretas e princípios abstratos falharam todos, em maior ou menor medida, no uso de uma ferramenta básica: a linguagem”.

No segundo trecho, os autores fazem uma crítica aos candidatos pela forma de linguagem que utilizaram no debate. A língua é apresentada como uma ferramenta que o indivíduo precisa aprender a utilizar. É vista como um objeto que vem com o manual de instrução de uso, no qual é preciso compreender para usá-lo corretamente. O uso do item lexical “falharam” demonstra uma visão embasada em um conceito bastante comum na sociedade, de que existe erro na fala. Para a sociolinguística, o indivíduo não comete erros ao efetuar suas conversações. Ele fala intuitivamente a variante que aprendeu por meio de sua interação sociocomunicativa. O que a linguística defende é a adequação da linguagem à situação em que o falante se encontra. Deste modo, quando ele estiver em uma situação formal deve usar uma linguagem mais monitorada: a variante padrão. Em uma situação informal deve falar espontaneamente, utilizando a variante não padrão. Porém não há de modo algum uma língua melhor ou mais eficaz do que outra, todas são igualmente fundamentais para a comunicação dos indivíduos.

3.º O grande equívoco desta tribo (felizmente em extinção; gozou de imenso prestígio nos últimos trinta anos do séc. XX, mas vai pouco a pouco perdendo terreno) é aplicar um conceito que, embora válido para a pesquisa *linguística*, tem tanto a ver com a educação das crianças quando Pilatos com o Credo.

Nesse fragmento, o professor critica os linguistas por defenderem a ocorrência de variações na linguagem. Para isso, se utiliza do vocábulo “tribo” demonstrando uma grande discriminação não só linguística, mas também social. Na visão dos preconceituosos, os índios são considerados povos inferiores, atrasados e ignorantes. Isso porque a maioria dos indígenas procura preservar a cultura, os hábitos e costumes de seus antepassados, assim como também seus dialetos. Por isso, são alvos de estereótipos, colocados como povo ultrapassado, incapaz, que “nem sabem falar português”. Isso põe em evidência que o preconceito linguístico é também um preconceito social. No Brasil, a variante padrão é conhecida como a linguagem da classe social de maior poder socioeconômico, ao contrário da variante não padrão que é mais comum entre os indivíduos das camadas sociais mais pobres que não têm acesso a educação formal. Desse modo, a variante padrão é a mais valorizada na sociedade. É a língua ensinada nas escolas, apresentadas pela mídia e reproduzidas em dicionários e gramáticas, reconhecida por muitos como a única forma correta enquanto que as outras variações são profundamente estigmatizadas. No que se refere a “extinção” da linguística mencionada pelo professor não corresponde à veracidade dos fatos. Os estudos empíricos da língua é uma questão muito debatida nos dias atuais, em conferências, livros, artigos, em sites na internet, etc. Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estão reconhecendo as diversidades linguísticas e propondo seu ensino nas escolas. Alguns livros didáticos já abordam essa questão que aos poucos vem sendo trabalhada nas instituições educacionais. Ao contrário do que afirma o professor, o estudo dos linguistas vem se expandindo a cada dia apesar da resistência dos tradicionalistas e defensores de uma língua “pura”.

Considerações Finais

Por meio da pesquisa, constatamos que a mídia impressa apresenta a língua como uma entidade homogênea, invariável. A variante padrão é reconhecida como a única forma de linguagem correta enquanto que as outras variações são estigmatizadas e classificadas como defeituosas. As diversidades linguísticas comuns entre a maioria dos falantes brasileiros são tratadas pejorativamente como erros, ou desvio de norma.

Por trás da valorização e prestígio dado a um único estilo de linguagem existe uma forte relação de poder. A variante padrão é conhecida na sociedade como a língua das camadas sociais de maior poder aquisitivo, dos que tem acesso a uma educação de qualidade, a cultura letrada. Em contraste, os falantes da variante não padrão são provenientes de classes sociais pobres, estigmatizadas. Com isso, são discriminados e seu modo de falar sofre um evidente preconceito.

A revista *Veja* pela qual o artigo analisado foi publicado é um veículo midiático de grande credibilidade e prestígio nacional. A maioria dos leitores dessa revista pertence às classes sociais mais abastadas, visto que a assinatura para sua aquisição possui um valor alto para o padrão de vida de grande parte dos brasileiros. Esta é, portanto, uma revista da “elite para elite”. Com isso, seus produtores e articulistas procuram publicar o que é de interesse de seu leitor habitual, apesar de, na maioria das vezes demonstrarem imparcialidade.

Portanto, a mídia, de um modo geral, está comprometida ideologicamente com a elite social, que detém o poder político e econômico. Sendo assim, ela procura reproduzir essas ideologias de maneira que possa favorecer a hegemonia e manter as relações de poder. O discurso sofre influências das estruturas sociais ao mesmo tempo em que as influencia, de maneira que o poder é praticado por meio não só das formas gramaticais presentes em um texto, mas principalmente, pelo controle e domínio que uma pessoa exerce sobre outra.

Referências

- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística - parte I. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v.1. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2001, p. 21-44.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. Nós cheguem na escola, e agora? *Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CAMACHO, Roberto. Sociolinguística-II. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 49-76.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. 2. ed., São Paulo: Loyola, 2004, p. 63-92.
- MARCUSCHI, L. M. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- PEDROSA, C. E. F. *Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático*. Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.
- WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: *Linguagem em (Dis)curso*. v. 1. Tubarão, 2004.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

UM OLHAR HISTÓRICO À QUESTÃO DA CÓPIA E DO PLÁGIO

Ivy Judensnaider

Economista e Mestre em História da Ciência pela PUC/SP
Professora do Ensino Superior
Coordenadora do curso de Ciências Econômicas
Universidade Paulista *Campus* Marquês de São Vicente/SP

Resumo

Este texto discute alguns aspectos históricos relacionados à cópia e ao plágio, investigando seus usos e suas aplicações no período renascentista. A idéia subjacente à essa reflexão é aquela que entende essas práticas como resultado de determinado contexto histórico-cultural. Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate sobre as modalidades hodiernas de sua utilização e sobre as atuais dificuldades dos sujeitos-autores (em geral, nossos discentes) quando da produção textual.

Palavras-chave: plágio, cópia, representação da realidade, autoria, Renascença.

Abstract

This work discusses some historical aspects related to copy and plagiarism, investigating its uses and applications in the renaissance period. The underlying idea to this reflection is the one that comprehends its practices as a result of a specific cultural and historical context. In such way, it intends to bring further contribution to the debate of modern modalities of its using and its contemporary difficulty for authors (in general, our students) when it comes to text production.

Key-words: plagiarism, copy, reality representation, authorship, renaissance

Considerações Iniciais

Há anos, a questão do plágio ou da cópia (aqui definidos como apropriação indevida da obra de outrem) vem ocupando espaço nos debates entre educadores, especialmente daqueles responsáveis pelo acompanhamento de alunos envolvidos com a redação de monografias e trabalhos de conclusão de cursos de bacharelado. Essa prática nos chega sob diversas maneiras: em geral, ela se revela ou na cópia pura e simples de texto de autoria alheia, sem que seja feita a devida referência, ou na troca de palavras para disfarçar a cópia de um texto (procedimento esse a que chamamos aqui de criação de “falsas paráfrases”). Resultado do desrespeito aos direitos autorais de outrem, essa prática fere o autor (copiado ou plagiado) e sujeita à penalidade quem a comete.

A proposta desse artigo é discutir o plágio e a cópia no período renascentista, mostrando que, àquele contexto, essas práticas não eram percebidas como criminosas ou desaconselháveis: ao contrário, eram formas legítimas de propagar idéias e obras. A contextualização, assim, serve de pretexto para o debate sobre as modalidades hodiernas da utilização do plágio e da cópia, abrindo espaço, portanto, para a própria reflexão sobre as condições de possibilidade que marcam e abrem espaço para o fazer científico.

No nosso tempo, a autoria certifica a veracidade e a importância do discurso que assina: ela nos dá a indicação sobre “quem fala” e é essa atribuição que permite que saibamos sobre a autenticidade, a originalidade e o contexto em que esse discurso é produzido. É a autoria uma das funções próprias do sujeito: é autor aquele que se percebe como sujeito do conhecimento, como sujeito capaz de pensar e criar com autonomia. Para Silva (2008), o autor seria o sujeito exercendo

a sua capacidade de “criar discursos com sentido, a partir da tessitura de palavras [...] Ao mesmo tempo em que o sujeito escreve, tece o seu texto (tarefa árdua, mas necessária!), descobre seu método próprio de dizer e significar o mundo; nele, mostra-se, expõe-se à luz do seu próprio discurso” (*idem*, p. 364). Forjando seu “eu”, o autor revelar-se-ia nas palavras, misturando sujeito e palavra:

o sujeito ao escrever inscreve-se também nas entrelinhas do seu texto, traça seu perfil na textura do seu dizer, a sua identidade; nele, fundo e forma confundem-se e fundem-se. Dessa maneira, seguindo as pegadas do ato de escrever do sujeito, poder-se-á percebê-lo no dito e no não-dito da sua escritura, em que deixa suas nuances, suas marcas, constituindo-se como autor (*ibidem*, p. 364)

Embora a detecção do plágio não seja tarefa difícil, o seu resultado (qual seja, a reprovação do trabalho discente) está longe de resolver o problema. Para os educadores, persiste a questão: como conduzir os alunos ao entendimento do significado da apropriação indevida do trabalho de outrem? Uma estratégia possível, e que esse artigo privilegia, é aquela representada pela reflexão a respeito de alguns desenvolvimentos históricos relacionados à prática da cópia e do plágio, em particular no período renascentista. Se “a noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências” (FOUCAULT, 1969⁶², p. 54), a investigação de alguns aspectos históricos relativos ao seu desenvolvimento pode se mostrar extremamente produtiva.

A inexistência de autoria: a indistinção entre o observado e o relatado

Uma história conhecida, e bastante interessante, nos serve de mote: segundo Cole (1953), um espécime indiano de rinoceronte foi apresentado pelo Sultão de Guzerat à Missão Portuguesa na Índia, e chegou em Lisboa no ano de 1515. Com base na descrição de um artista português, Dürer fez o desenho⁶³. “Dürer jamais havia visto um rinoceronte, vivo ou morto, quando fez o desenho” (Cole, 1953, p. 339). Assim, essa representação do rinoceronte teria sido aceita como legítima por mais de dois séculos, e inúmeros outros da mesma forma o representariam, inclusive utilizando a matriz da gravação em madeira de Dürer (por exemplo, Gesner⁶⁴, em 1551 e 1560, Giovio em 1556 e Ambroise Pare em 1573).

Podemos nos questionar a respeito da representação tão fantasiosa do rinoceronte. Foucault (2002), ao investigar o saber do século XVI, dirá:

quando se tem de fazer a *história* de um animal, inútil e impossível escolher entre o ofício do naturalista e o de compilador: o que é preciso é recolher, numa única e mesma forma do saber, tudo o que foi *visto* e *ouvido*, tudo o que foi *contado* pela natureza ou pelos homens, pela linguagem do mundo, das tradições ou dos poetas. Conhecer um animal, ou uma planta, ou uma coisa qualquer da terra, é recolher toda a espessa camada dos signos que puderam ter sido depositados neles ou sobre eles” (Foucault, 2002, p. 55).

⁶² Tradução nossa. A conferência (presidida por Jean Wahl) foi editada pelo Bulletin da Sociedade Francesa de Filosofia, e a ela adicionadas as intervenções de Jean d'Ormesson, L. Goldman, M. de Gandillan, J. Lacan e J. Ullmo.

⁶³ Disponível em: <http://www.princeton.edu/~his291/Durer_Rhino.html>. Acesso em: 11 de julho de 2010.

⁶⁴ Disponível em: <<http://australianmuseum.net.au/image/Rhinocerus-from-Icones>>. Acesso em: 11 de julho de 2010.

O rinoceronte representa no desenho tudo o já dito sobre ele, desde os comentários dos viajantes até o transmitido por lendas e fábulas, “o comentário se [assemelhando] (...) indefinidamente ao que ele comenta e que jamais pode enunciar” (*idem*, p. 57). Nesse contexto, imagens e ilustrações cumpririam um papel de suma importância: segundo Rossi (2001), “a insuficiência das descrições verbais dependia também da ausência de uma linguagem técnica, [as xilogravuras, gravuras e águas-fortes tornando ‘visíveis’ as observações e dando materialidade] aos atos de conhecimento científico da realidade natural” (Rossi, 2001, p. 93), e é nessa perspectiva que devemos analisar os trabalhos de outros grandes ilustradores, como Aldrovandi e Vesalius. Naquele momento, segundo Rossi (2001), tratava-se de compreender a ilustração como forma de convergência entre a teoria e a observação direta, entre o trabalho manual e o intelecto, Fábulas, lendas, relatos da Escritura, relatos de viajantes, conhecimentos prévios, tudo podia compor o que a ilustração se propunha representar.

É importante lembrar: nesse momento, não há distinção entre o observado e o relatado, pois não há a idéia de representação ou de significação; não há distância entre o que existe e o que é dito, pois a realidade é vista por meio de um “espelho mágico” que é capaz de tudo captar e que apenas reflete a ausência manifestada do que se vê e de quem vê. Para Foucault (2002), “a invisibilidade profunda do que se vê é solidária com a invisibilidade daquele que vê” (*idem*, p. 20) e, assim,

entre as marcas e as palavras, não difere a observação da autoridade aceita ou o verificável da tradição. Por toda a parte há somente um mesmo jogo, o do signo e o do similar, e é por isso que a natureza e o verbo podem se entrecruzar ao infinito, formando, para quem sabe ler, como que um grande texto único” (*ibidem*, p. 47).

Nesse contexto, não há porque falar em autoria.

A cópia: os rinocerontes e os aparatos para destilação

Seria possível entendermos as cópias de Dürer como sendo práticas típicas de plágio? Só podemos responder positivamente a essa pergunta se o fizermos de forma anacrônica: não existe autorialidade no sentido de propriedade intelectual, tal como o entendido atualmente. Para Foucault (1969),

os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores. Na nossa cultura (e, sem dúvida, em muitas outras), o discurso não era, na sua origem, um produto, uma coisa, um bem; era essencialmente um ato - um ato colocado no campo bipolar do sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo. Historicamente, foi um gesto carregado de riscos antes de ser um bem preso num circuito de propriedades. [Dessa forma, só se instauraria] (...) um regime de propriedade para os textos, assim que se promulgaram regras estritas sobre os direitos de autor, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução, etc. - isto é, no final do século XVIII e no início do século XIX (*idem*, p. 61/2)

Portanto, o que podemos fazer é, *anacronicamente*, falar do plágio dos que copiaram as ilustrações de Dürer, Aldrovandi e Vesalius, agindo como se autores tivessem sido. Ressaltamos o advérbio porque, do ponto de vista dos séculos XVI e XVII, não havia estranhamento algum em se utilizar a mesma matriz de determinada gravura por outros autores. Foram feitas inúmeras cópias

do desenho de Dürer ao longo de quase duzentos anos (e vale a pena salientar: Gesner teria sido um dos únicos a reconhecer o papel de Dürer, todos os outros ‘copiadores’ sugerindo que também haviam visto o animal), como também foram copiadas outras ilustrações.

As ilustrações de aparatos para destilação se constituem em outro exemplo: “as matrizes das ilustrações químicas da obra de Brunswig [1450 – 1512, cirurgião alsaciano] foram amplamente utilizadas, reutilizadas, recompostas, recondicionadas, reentalhadas e copiadas durante todo o século XVI” (BELTRAN, 2000, p. 47). Segundo Beltran, tais imagens circularam “durante cerca de um século pelas páginas das reedições da obra de Brunswig e por livros de outros autores, essas imagens (...) [passando] a constituir um padrão” (*idem*, p. 60).

Ainda, outro fato deve ser levado em consideração: àquele momento, os “copiadores” são tão importantes quanto os “autores”. Eco (2003), ao descrever os monges que trabalhavam na biblioteca da Abadia em que transcorre a ação de seu romance, *O Nome da Rosa* (dir. Jean-Jacques Annaud, 130 minutos, 1986), fala de copiadores, tradutores, comentaristas e miniaturistas, que, num mundo sem imprensa, são os responsáveis por divulgar as idéias dos pensadores e filósofos. Sei que entre os monges que vivem convosco muitos vêm de outras abadias espalhadas pelo mundo inteiro: uns por pouco tempo, a fim de copiar manuscritos inencontráveis algures e leva-los em seguida à própria sede, não sem ter trazido, em troca, algum outro manuscrito raro que vós copiareis e guardareis em vosso tesouro (Eco, 2003, p. 43)

Não havia porque qualificar negativamente a atividade da cópia. Pelo contrário, ela era peça fundamental da tarefa na qual estavam envolvidos os pensadores e filósofos da Renascença: eram eles que se empenhavam em apreender os mecanismos da aquisição do conhecimento, as relações entre o humano e o divino, a química e todos os fenômenos terrenos e divinos, o material e o imaterial, os céus e as estrelas. Esse se configurava como o principal empreendimento humano e a questão da autoria das idéias importava menos do que a propagação de um saber que permitiria a todos o conhecimento da natureza criada por Deus.

A autoria dispersa entre as múltiplas cópias e a veneração pelos Antigos

Quando surge a idéia de autoria, ou melhor, quando a autoria passa a ser importante para a qualificação ou determinação do estatuto de determinado texto? Na Idade Média, a autoria era conferida com o objetivo de dar credibilidade às idéias, não sendo necessária que essa atribuição fosse comprovada de alguma forma.

“A veneração dos antigos é uma característica familiar do humanismo renascentista. A busca de novos textos clássicos se intensificou no século XV, quando cada novo descobrimento era celebrado como uma verdadeira proeza” (DEBBUS, 1996, p. 22). Em função disso, diziam ser de Platão textos que não eram de Platão; diziam ser de Aristóteles idéias que não eram de Aristóteles: a verdade buscada estava contida nos manuscritos originais e as obras dos filósofos gregos (e que haviam sido preservadas pelos bizantinos) eram traduzidas do árabe para o hebraico. Esse processo contínuo de traduções também cumpriria o papel de adaptar, censurar ou modificar o pensamento original (em especial, de Aristóteles⁶⁵), de acordo com o pensamento dogmático da Igreja. A menção à autoridade conferia legitimidade às idéias, embora nem sempre essa autoria fosse verdadeira.

⁶⁵ As traduções preocupavam-se, em especial, na captação correta daquilo que os idiomas pagãos não haviam entendido anteriormente e resultavam em verdadeiros malabarismos para “cristianizar” os textos aristotélicos (ALFONSO-GOLDFARB, 1994).

Diziam ser de Hermes Trismegisto uma série de textos que “pareciam ter tanta importância que Cosme de Médicis insistiu para que Marsilio Ficino (1433-1499) traduzisse o *Corpus hermeticum*, recentemente descoberto (desde 1460), antes que as obras de Platão e Plotino” (DEBUS, 1996, p. 24/). E quem havia sido Hermes Trismegisto?

Teria havido um primeiro Hermes, Hermes Thot, ou Hermes-Mercúrio (dependendo da tradição em que for contada essa lenda) que aprendera todas as artes diretamente com os deuses e depois as ensinaria a seu filho ou neto, Hermes o três vezes grande, ou Trismegistu. Este, por sua vez, ao prever o dilúvio [pois a arte divinatória seria uma das artes], escreve em tábuas de pedra esses conhecimentos, escondendo-os para preservá-los da catástrofe. Depois da grande inundação, as tábuas foram levadas ao Egito, dando seqüência ao aprendizado das artes” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 14).

Supunha-se que os textos herméticos, reunidos no *Corpus hermeticum*, teriam sido usado como fontes para os pensadores como Platão e Aristóteles. No entanto, o que os homens da ciência estavam lendo “não era a sabedoria egípcia, um pouco posterior à dos patriarcas e profetas hebreus, e muito anterior a Platão e aos demais filósofos da Antiguidade grega, dos quais todos – segundo a crença dos magos da Renascença – haviam bebido da fonte sagrada”(YATES, 1987, p. 14): esses textos haviam sido efetivamente redigidos pelos primeiros cristãos platônicos, e o erro histórico tratava de manter viva a lenda dos textos herméticos até quase o período das origens da ciência moderna. Para Foucault (1969),

os textos que hoje chamaríamos científicos, versando a cosmologia e o céu, a medicina e as doenças, as ciências naturais ou a geografia, eram recebidos na Idade Média como portadores do valor de verdade apenas na condição de serem assinalados com o nome do autor. ‘Hipócrates disse’, ‘Plínio conta’ não eram, em rigor, fórmulas de um argumento de autoridade; eram indícios que assinalavam os discursos destinados a ser recebidos como provados (Foucault, 1969, p. 62).

A divulgação da ideia era mais importante do que o próprio autor por ela responsável. Essa estratégia como forma legítima de divulgar determinada ideia ou obra também ocorria na Literatura, sendo o plágio extremamente útil na disseminação das ideias:

antes do Iluminismo, o plágio tinha sua utilidade na disseminação das ideias. Um poeta inglês podia se apropriar de um soneto de Petrarca, traduzi-lo e dizer que era seu. De acordo com a estética clássica da arte enquanto imitação, esta era uma prática perfeitamente aceitável. O verdadeiro valor dessa atividade estava mais na disseminação da obra para regiões onde de outra forma ela provavelmente não teria aparecido, do que no fortalecimento da estética clássica. As obras de plagiadores ingleses como Chaucer, Shakespeare, Spenser, Sterne, Coleridge e De Quincey ainda são uma parte vital da tradição inglesa e continuam a fazer parte do cânone literário até hoje” (Critical Art Ensemble *apud* Silva, 2008, p. 359).

A atribuição de autoria a determinado discurso conferia a ele legitimidade e trânsito livre. Para os pensadores renascentistas que buscavam a harmonia entre os vários sistemas filosóficos colocados à sua disposição, a atribuição já era suficiente: bastava-se acreditar na origem das ideias, e se elas tivessem chegado até ali por meio de traduções ou dos esforços de comentaristas, isso não resultava em prejuízo algum. Se os autores não eram exatamente aqueles nomeados e identificados, bem que poderiam ter sido.

Considerações Finais

As noções hodiernas de autoria pressupõem o distanciamento entre a realidade e sua representação, tida como resultado da ação do sujeito do conhecimento. Ainda, compreendem o autor como dono legítimo de seu discurso e, assim, detentor de benefícios a serem auferidos em função dessa propriedade.

As discussões sobre a cópia e o plágio costumam tratar a questão da representação da realidade e da propriedade intelectual como *dadas*, e não como *resultado de transformações históricas*. Dessa forma, a investigação desses mecanismos de apropriação indevida na Renascença nos permite compreender que, em um tempo em que a similitude desempenhava o papel de fio condutor do saber, eles eram praticamente invisíveis; que, em algum tempo, eles se prestaram a divulgar um saber pelo qual todos estavam ansiosos; que, em certos momentos de nossa história, eles tiveram o mesmo valor que à suposta autoria era atribuído.

Ao pensar de forma a-histórica, essas práticas (as de plágio e de cópia) deixam de ser reconhecidas como “códigos fundamentais de uma cultura” (FOUCAULT, 2002, p. XVI); ao ignorarmos a história das idéias, perdemos a chance de entender esses códigos como sinais de ruptura ou de continuidade do fazer científico e dos desdobramentos dele resultante.

A história, aqui, não é recomendada apenas para o exercício fácil da busca de diferenças e de semelhanças; tampouco se imagina que ela possa se prestar à tarefa de estabelecer melhores ou piores formas de ver/representar a realidade: acima de tudo, ela enuncia as leis e princípios que, ao longo do tempo, serviram de guia aos que empreenderam a tarefa de conhecer, interpretar e transformar o mundo.

Reconstruir historicamente essas leis e esses princípios, supõe-se, pode contribuir positivamente para a compreensão da cópia e do plágio como práticas relacionadas a determinados contextos e a determinadas possibilidades de aquisição do conhecimento; em consequência, pensar em termos de possibilidades existentes nos habilita à reflexão sobre o nosso próprio contexto, esse que é vigente e que carrega consigo as marcas da ordem a partir da qual estruturamos nossa linguagem, nossas técnicas e nossos valores.

Referências bibliográficas

- ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. Questões sobre a hermética: uma reflexão histórica sobre algumas raízes pouco conhecidas da ciência moderna. *Vozes: Cultura*, São Paulo, n.4, p.13-20, 1994. Julho-agosto.
- BELTRAN, Maria Helena Roxo. *Imagens de magia e de ciência: entre o simbolismo e os diagramas da razão*. São Paulo: Educ, 2000. 143 p. Originalmente Tese (Doutoramento) em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 1996.
- COLE, F. J.. The History of Albrecht Dürer's Rhinoceros in Zoological Literature. In: UNDERWOOD, E. A .. *Science, Medicine and History*. London: Oxford University Press, 1953. p. 337-356.
- DEBUS, Allen G. *El Hombre y la Naturaleza en el Renacimiento*. México, D.F.: Fondo de Cultura Economica, 1996.
- ECO, Humberto. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Tradução de Salma Tannus Muchail.

FOUCAULT, Michel, 1969, [S.l.]. *¿Qué es un autor?: Conferência*. Bulletin: Sociedad Francesa de Filosofía, 1969. Disponível em:

<<http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/midias/foucault.pdf/view>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

ROSSI, Paolo. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Bauru, Sp: Edusc, 2001. 494 p. Tradução de Antonio Angonese.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 13, n. 38, p.357-414. Maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

YATES, Frances Amelia. *Giordano Bruno e a Tradição Hermética*. São Paulo: Cultrix, 1987.

Enviado – 27/07/2011

Avaliado – 15/10/2011

ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DAS TEORIAS CURRICULARES NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Jeane Alves de ALMEIDA⁶⁶
Severina Alves de Almeida⁶⁷
Francisco Edviges Albuquerque⁶⁸
Gislene Pires de C. Ferreira⁶⁹
Maria Conceição J. Ranke⁷⁰

Resumo: Este artigo faz uma reflexão acerca das origens e do desenvolvimento das teorias curriculares no Brasil. A partir de uma pesquisa teórica, são discutidos os caminhos trilhados por diferentes pesquisadores em direção à elucidação de conceitos que incorporem uma identidade à questão curricular, impregnada pelo pensamento de autores norte-americanos e da Europa Ocidental. Destaque é dado à produção atual, quando se discutem os pressupostos neoliberais dentro de uma sociedade marcada pela globalização da economia com reflexos na educação.

Palavras Chave: Teorias Curriculares; Globalização; Educação.

Abstract: This article is a reflection about the origins and the development of the curriculum theories in Brazil. From a theoretical investigation, there are discussed the ways trodden by different investigators towards the elucidation of concepts who incorporate an identity to the question of curriculum, impregnated by the thought of North American authors and of Western Europe. Distinction is given to the current production, when the presuppositions are discussed neoliberals inside a society marked by the globalization of the economy with reflexes in the education.

Keywords: Curriculum Theories; Globalization; Education.

Introdução

O primeiro desafio deste trabalho é conceituar, adequadamente currículo, desde que as concepções acerca de seu real significado têm variado muito e causado polêmicas, sobretudo, quando se discute parâmetros ou conteúdos programáticos. Moacir Gadotti (2003) admite ser natural que essa preocupação exista, pois currículo tem a ver com processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra o indica, e que as exigências da formação variam conforme o tempo e o lugar. Para esse autor, o currículo é o verdadeiro espaço escolar, e mais: além de ser o espaço do conhecimento é também o espaço do debate das relações sociais e humanas, o espaço do poder, do

⁶⁶ Professora Adjunta da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina, e Coordenadora do curso de Biologia (EaD) UFT/UAB.e-mail: jeane@uft.edu.br .

⁶⁷ Pedagoga. Mestranda do PPGL – Programa de Pós Graduação em Letras no MELL - Mestrado em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT – e Prof^a. Tutora do Curso de Biologia a Distância da UFT Campus Araguaina. e-mail: sissi@uft.edu.br.

⁶⁸ Professor Adjunto da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina, e do PPGL – Programa de Pós Graduação em Letras da UFT/Araguaina. e-mail: fedviges@uol.com.br.

⁶⁹ Professora de Pós Graduação e da Educação Básica e Mestranda do PPGL Programa de Pós Graduação em Letras no MELL – Mestrado em Língua e Literatura da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina. e-mail: gislencamargos@yahoo.com.br.

⁷⁰ Professora da Educação Básica e Mestranda do PPGL Programa de Pós Graduação em Letras no MELL – Mestrado em Língua e Literatura da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina. e-mail: ceica70@gmail.com.

trabalho e do cuidado, da gestão e da convivência. Por isso tem a ver com a ética, a sustentabilidade, a questão da violência. Currículo e projeto político-pedagógico da escola são realidades inseparáveis. O currículo revela a trajetória político-pedagógica da escola, seus sucessos e insucessos, seus fracassos e vitórias. Se a escola deve continuar o projeto de vida de seus instituintes – professores, funcionários, alunos e comunidade. O currículo relaciona-se também com o projeto de vida de cada um. Portanto, ele precisa ser avaliado e reavaliado constantemente. E por isso ele não pode reduzir-se a conteúdos disciplinares ou atitudinais. Ele é ao mesmo tempo contexto e processo, projeto de vida institucional e individual.

Forquim, (2000) *apud* Libaneo, (2005) afirma que currículo é o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cultural e cognitiva da educação escolar. Libaneo informa que autores como Antônio Flávio Barbosa Moreira (1999), Gimeno Sacristan (1995), Tomaz Tadeu da Silva (1995) Henry Giroux (1986), Dino Salinas (1995), entre outros, têm destacado que a concepção de currículo como conteúdo escolar, como grade de disciplinas, matéria e programas de ensino ou até mesmo como um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelas crianças, ainda está presente no pensamento e na prática de muitos professores, e que este conceito permanece muito ligado à idéia de unidade, ordem e sequência de um curso, justificado por imprimir rigor à organização do ensino.

No tocante à cronologia em relação à construção das teorias no campo do currículo no Brasil, as primeiras produções datam da década de 1920 e se estendem até a década de 1980, período esse marcado pela transferência instrumental das teorizações norte-americanas. Alice Casemiro Lopes & Elizabeth Macedo (2005:13) advertem que essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina.

Os anos 1990 e a perspectiva pós-estruturalista

Nesse momento, nos deteremos, com mais veemência, nos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva por entendermos ser esse professor, juntamente com sua equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), responsável pela imensa maioria da produção teórica acerca do tema. Desse modo, as reflexões a seguir expressam o pensamento desse autor, o qual é considerado atualmente um dos nomes mais expressivos no campo da teoria curricular pelas mais variadas correntes didático-pedagógicas nacionais.

Data de 1992 um dos primeiros trabalhos desse teórico envolvendo a teoria pós-estruturalista, no qual ele lança um olhar cuidadoso sobre as conexões entre os processos de seleção, organização e distribuição dos currículos nas nossas escolas, e a dinâmica da produção e reprodução, já sob o impacto da sociedade capitalista na sua vertente neoliberal e globalizada. Ancorado nas idéias de autores como Althusser, Bourdieu e Marx – os quais irão fundamentar sua filosofia – e, no campo curricular, Apple, Bernstein, e Michael Young - ele irá criticar veementemente a corrente pós-modernista. Para ele:

[...] Não estamos presenciando o triunfo do neoliberalismo e do capitalismo, mas de sua ideologia. É esta talvez uma oportunidade única para a Sociologia da Educação reafirmar sua vocação crítica, denunciando a mistificação representada pela voga liberal e por este *denier cri* ideológico travestido de vanguarda cultural que atende pelo nome de pós-modernismo (grifo do autor) (SILVA, 1992:27) *apud* (LOPES & MACEDO, 2005:21).

Entretanto, toda essa crítica ao pós-modernismo cedeu lugar a um aparente consenso quando, de acordo com as autoras, Silva procura efetivar um diálogo entre teorizações críticas e pós-modernas, traçando continuidades e rupturas entre essas correntes, além de buscar identificar limites, dificuldades e impasses entre elas. Conseqüentemente, vem à tona a preocupação em integrar análise e ação política, mais precisamente em relação a alternativas curriculares, o que se apresentou com uma certa dicotomia, ou seja, o desafio de entender o que vem a ser conhecimento e o que possa ser considerado como conhecimento escolar.

A ruptura quanto à interpretação do conhecimento é exemplificada com o fato de que o pensamento pós-estruturalista, ao mesmo tempo em que centraliza questões de interesse e poder, não se limita às questões econômicas. Antes, amplia o debate para as questões de gênero, etnia e sexualidade, conforme Lopes & Macedo (2005), enquanto outra ruptura expressa-se na ausência, no pensamento pós-estruturalista, de uma visão de futuro, ou seja, inexistente a possibilidade de uma educação, de um currículo ou mesmo de uma pedagogia que estejam ao lado de uma visão libertadora, igualitária e justa do homem e da sociedade. Para Lopes & Macedo (2005), tal possibilidade consistiria uma metanarrativa, sendo essa negada pelos pós-modernos em função de seu caráter opressor da complexidade e variedade do mundo.

Todavia, uma interrupção apontada por Silva (2002) *apud* Lopes & Macedo (2005), é a questão da ideologia. Para o autor, a teorização do currículo na sua vertente neo-marxista parte do pressuposto de que o conceito de ideologia vem de uma visão falsa do mundo, em oposição ao discurso verdadeiro que retrataria a realidade. Ele considera que a partir do entendimento pós-estruturalista essa visão é questionada, de sorte que os significados, uma vez que nunca são fixos, encontram-se construídos no âmbito de práticas pré-determinadas. Entretanto, não existem discursos verdadeiros ou falsos, ou na concepção althusseriana, apto a desvelar a ideologia. Existem apenas diferentes discursos que apregoam determinadas verdades sob a ótica folcaultiana. Em contrapartida, todas as narrativas, ainda segundo Silva são parciais, o que vai depender do posicionamento de seus emissores, não havendo uma posição singular para propagação de discursos.

Por outro lado, Lopes & Macedo (2005) analisando o pensamento de Silva (1995), fazem um paralelo entre a perspectiva pós-moderna de concepção da realidade e a concepção de construção social dos primeiros trabalhos de Michael Young e da Nova Sociologia da Educação (NSE). As autoras citam Young, para quem o verdadeiro critério de validação do saber é a inerente capacidade de contribuir para a libertação humana, e Silva (1995), o qual aponta que aqui o conhecimento é partilhado de forma intersubjetiva, enquanto na perspectiva pós-moderna não há referentes, ou seja, está fora de questão a validade do conhecimento. Desse modo, enquanto a NSE aponta para um relativismo inconsistente, as teorias pós-estruturalistas detêm um relativismo forte. Nesse pressuposto pode-se considerar que as teses pós-estruturalistas não são tão inovadoras como querem acreditar seus defensores.

No tocante ao entendimento do sujeito Silva (1993) *apud* Lopes & Macedo (2005) considera que em uma grande maioria da literatura crítica moderna é possível identificar o pressuposto de um sujeito com uma consciência homogênea, centrada e unitária, com possibilidade de superar um estado de alienação, fruto da dominação na busca de um estado consciente e crítico pautado pela liberdade e autonomia. Apresenta-se, desse modo, como uma das marcas principais do pós-estruturalismo, a defesa da subjetividade de modo fragmentada, descentrada e contraditória e o questionamento às idéias de emancipação e de conscientização, advertem Lopes & Macedo (2005). Para as autoras essa concepção e sua conseqüente crítica ao educador como um ser iluminado,

capaz de indicar os caminhos da conscientização, é um dos princípios do pós-estruturalismo mais rapidamente incorporado por Silva no conjunto de sua obra.

O mais importante, segundo Silva (1993) *apud* Lopes & Macedo (2005), é incorporar o conceito da diferença, partindo do princípio de que não existe um discurso que incorpore, com base em algum critério mais universal de validação, ou seja, o ponto de vista epistemológico privilegiado. Há, pois, diferentes discursos na medida em que são consideradas as relações de poder assimétricas, as quais devem ser questionadas no decorrer do processo de valorização das diferenças.

Currículo, globalização e neoliberalismo: o “pós-currículo” pensado por Sandra Mara Corazza

O debate sobre as teorias curriculares até aqui foi conduzido a partir das políticas que permearam todo o século XX, com ênfase, em maior proporção, aos trabalhos de Tomaz Thadeu da Silva. Passamos, a partir de agora, a refletir sobre as práticas curriculares no panorama atual, ou seja, sob a égide das políticas neoliberais que permeiam as tendências pedagógicas em todas as suas correntes.

Na medida em que as relações sociais pautam-se pelos critérios do tripé produtividade, competitividade e lucratividade, fatores inerentes à globalização, questiona-se como deve ser conduzido o processo educativo, uma vez que a educação assume cada vez mais o contorno de um bem a ser adquirido como qualquer outro objeto de consumo. Portanto, o desafio que se apresenta é o de que apesar de todos os esforços teórico-práticos, é incerto o ideal de uma educação crítica e emancipadora como pressuposto de inserção dos indivíduos numa sociedade conduzida pelos interesses mercantis. Nesse sentido, a educação apresenta-se com a função de desenvolver as novas habilidades e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma do sistema produtivo, além de formar o consumidor consciente, exigente e crítico, requisitos básicos para sua autonomia social e política.

O neoliberalismo, no tocante à educação, defende a escola básica, universal, laica, gratuita e obrigatória a todos. A proposta no Brasil, por exemplo, é de uma formação geral e polivalente visando à qualificação de mão-de-obra para o mercado. Essa idéia de preparação de mão-de-obra, certamente está voltada muito mais para o campo técnico do que propriamente humano. Segundo Santos & Andreolli (2004), a preocupação com que o trabalhador aprenda a ler escrever e contar não tem nada de edificante ou humanitário, nem tampouco filantrópico. Para os autores, o aprendizado da leitura pode ser apenas para poder manusear qualquer manual de instruções; escrever, para emitir um relatório de produção; e contar para não colocar uma unidade a mais do produto na embalagem. Esta mentalidade é a fase superior da exploração capitalista. Os autores citam Herbert Marcuse, afirmando que a racionalidade está a serviço da rentabilidade, a qual está orientada pelo cálculo sistemático e metódico do capital.

Nessa perspectiva, Silva sustenta que é o currículo, enquanto local privilegiado onde se processa, produz e se transmite o conhecimento, além de ser um local onde se produzem subjetividades⁷¹, que também se vê radicalmente afetado por essa redefinição. Para esse autor, se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social em torno do significado, o currículo é,

⁷¹ Característica do sujeito, aquilo que é pessoal, individual, que pertence ao sujeito e apenas a ele, sendo portanto, em última análise, inacessível a outrem e incomunicável. Interioridade. Vida interior. A filosofia chama de “subjetivas” as qualidades segundas (o quente, o frio, as cores), pois não constituem propriedades dos objetos nas “afetações” dos sujeitos que as percebe (Japissu & Marcondes, 1990).

então, o ponto focal dessa luta. E pergunta: “não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferidos das atuais reformas neoliberais na educação?” (SILVA, 2001:9).

Para tentar elucidarmos essa e outras questões, passaremos a refletir sobre o pensamento de Sandra Mara Corazza⁷², uma vez que essa pesquisadora tem produzido um trabalho relevante (CORAZZA, 2005), em relação às teorias curriculares no contexto da globalização em sua vertente neoliberal. Portanto, tudo que passamos a discutir a seguir, será centrado no seu pensamento e no pensamento dos teóricos por ela estudados, o que ela mesma denomina de pós-curriculo.

A autora admite que um pós-curriculo é um currículo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação. Pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, Silva (1999) *apud* Corazza (2005), pós colonialistas e multiculturalistas (MOREIRA, 2001) (Ibid.), e com conceitos estabelecidos por meio dos estudos culturais e interculturais, envolvendo questões de classe e gênero, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade (CORAZZA 1997) (Ibid.), xenofobia, religiosidade, etnocentrismo, política de identidade e da diferença, estética, disciplinaridade e transdisciplinaridade⁷³, história e cultura global. Para a autora, é desse modo que um pós-curriculo “curriculariza as diversas formas contemporâneas da luta social” (CORAZZA, 2005:103).

Já em referência ao campo político a autora adverte que um pós-curriculo situa-se à esquerda, nunca à direita, nem tampouco no centro. Nesse sentido, encontra-se comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Rejeita as políticas sócio-educativas dos governos neoliberais que mundializam o capital e globalizam a exclusão, distribuem desigualmente recursos universais, privatizam e mercantilizam a educação. Corazza protesta veementemente ao dizer que são:

[...] Políticas de morte, em suas diversas versões, que conservam e fortalecem modos de convivência entre indivíduos, comunidades, povos e nações, pautados pelo sofrimento e humilhação, gerenciados pela crueldade e exploração, alimentados pelas barbáries de fome, de sede e de doenças. (CORAZZA, 2005:104).

Percebe-se que a autora sente-se no mínimo desconfortável diante da situação. Para ela, um pós-curriculo não pode aceitar conviver com nenhum dos currículos oficializados pelos governos neoliberais, nem com seus programas de avaliação, quer seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, uma vez que tais currículos fundamentam-se no princípio de uma totalizadora identidade-diferença nacional. “Princípio fictício, fabricado pelo etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado” (CORAZZA, 2005:104). Princípio estratégico, que, em detrimento de reconhecer os diferentes e falar de suas diferenças, faz uso de tal identidade nacional para tratá-los com coerções, desvios e ameaças, conclui a autora.

Ao contrário desse pensamento que se apresenta hegemônico, um currículo da diferença – ou pós-curriculo – conforme defende Corazza, não considera que os diferentes sejam culpados, nem vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemônizar e normalizar. De sorte que, em seu entendimento, as diferenças desses diferentes – ou

⁷² Professora adjunta da Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁷³ Transdisciplinaridade, segundo Basarab Nicolescu (2002) como o próprio prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objeto de estudo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

seja, não referidos a nenhuma identidade – não são significados como necessidades e interesses. Necessidades e interesses esses que, segundo a autora “funcionam apenas como um astucioso ponto de partida para sua prática curricular”, (CORAZZA, 2005:105), prática essa que, no transcorrer do processo educativo, empenha-se em desfazer quaisquer necessidades e interesses, ou no mínimo, em traduzi-los à imagem, semelhança e linguagem de tudo o que ela mesma unificara previamente.

Outro aspecto em que a autora se apóia para argumentar a respeito do caráter neoliberal implícito nos PCNs, livros didáticos, etc., é o seu cunho unificador, padronizado para operar como

[...] perversos instrumentos para conceder ou negar recursos, compensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes (...) opondo-se a essa perversão, um pós-curriculo escuta o que o diferente tem a dizer e incorpora, em seu *corpus*, as diferenças (grifo da autora). Sente e trata essas vozes, histórias, corpos, como desafios ao intercâmbio e à interpretação radical das crenças, símbolos e identidades hegemônicas (LARROSA E SKLIAR, 2001) *apud* (CORAZZA, 2005:106).

Assim posto, um currículo que visa a enfrentar as políticas neoliberais, um pós-curriculo, conforme defende a autora, não age conforme conceitos e critérios técnicos e empresariais, conforme rezam os currículos nacionais. Para ela, esses dispositivos encontram-se baseados no produto e no mecanismo que rege o mercado, na eficiência econômica e na super-exploração do trabalho, na geração de mais desemprego e na reunificação da diversidade social. A autora insiste no fato de que um pós-curriculo está impregnado de ações políticas. Que a Educação é um ato político. Tais atitudes políticas contidas no currículo apontam para a valorização social do magistério, para a distribuição dos recursos aos marginalizados, como prioridade, para políticas de eliminação de todas as desigualdades de oportunidades, para as dinâmicas da diferença e as experiências inquietantes da alteridade.

No contexto das políticas de cunho neoliberal, sabendo que uma de suas marcas é a mercantilização de todo o processo educacional, quanto ao currículo, deve-se perguntar se este atende à realidade vivenciada por cada escola de acordo com as necessidades locais, ou a ignora através da falsa ideia de inclusão nos moldes de outra realidade, aquela vivenciada por professores, alunos e comunidade escolar.

Considerações finais

As teorias e o desenvolvimento curriculares no Brasil trazem, durante o período que compõe o século XX, a marca dos ideais de uma sociedade ocidental, eurocêntrica, onde predomina a visão do homem branco e prevalece a negação ao direito de igualdade de oportunidades às minorias étnicas, raciais e de gênero. A partir dos anos 1920 começam os primeiros movimentos acerca da produção teórica do campo do currículo sob o pré(domínio) de autores norte americanos e europeus. Ganhou destaque, na década de 1990 as teorias pós-estruturalistas, com destaque para as pesquisas da equipe do professor Tomaz Tadeu da Silva.

No cenário que compõe as recentes produções, mais precisamente nos anos que iniciam o século XXI, destaca-se o trabalho de Sandra Mara Corazza por sua preocupação em denunciar o que se encontra por trás dos currículos oficiais, marcadamente a serviço das ideologias neoliberais que trata a educação como uma mercadoria às vezes de qualidade duvidosa. A globalização hegemônica repercutiu sobre a política curricular, expressando características típicas do capitalismo, destacando-se: a ênfase sobre conteúdos estabelecidos por diretrizes curriculares de

fundamento neoliberal, em detrimento de conteúdos fundados numa abordagem histórico-crítica; a ênfase atribuída às competências e habilidades, em decorrência das exigências do mercado produtivo e consumidor.

Percebe-se também a preocupação em adequar-se às exigências de avaliações externas; o pragmatismo como definidor dos conteúdos a serem estudados; a definição de parâmetros curriculares nacionais (PCNs) que propiciam a avaliação padronizada para todas as escolas; a utilização de teses defendidas pelas abordagens progressistas esvaziando-as de seus fundamentos transformadores, como por exemplo, a organização em ciclos, os “pacotes prontos” que são encaminhados às escolas, sem se preocupar com a contextualização da realidade da escola e dos alunos. O que é bom para uma escola da cidade de São Paulo, não é necessariamente eficaz numa escola de Tocantinópolis.

Referências

- CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Impactos da globalização capitalista nas reformas educacionais da América Latina. FORO SOCIAL MUNDIAL TEMÁTICO “**Democracia, Derechos Humanos, Guerras y Narcotráfico**” Cartagena de Indias, Colombia - Junio, 16 al 20 de 2003 GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO. Disponível na internet <http://www.paulofreire.org>. Acesso dia 08/12/2006
- JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- LIBANEO, José Carlos. **Didática Velhos e novos temas**. Edição do Autor, Maio de 2005. Disponível no site: www.libaneo.com.br. Acesso dia 10/12/2006.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- NICOLESCU, Basarab. **Educação e Transdisciplinaridade: Crise e reencantamento da aprendizagem**. Unesco. Brasília: 2002. Disponível on line www.unesco.org.br
- SANTOS, Robinson dos & ANDREOLLI, Antônio Inácio. **Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar!** <http://www.rieoci.org/presentar.php OEI - Revista Iberoamericana de Educación> . Acesso: 15/01/2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização. Uma introdução. In SILVA, Luiz Heron da (Org). **A Escola cidadão no contexto da globalização**. Petrópolis: Ed. vozes, 2001.

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS ALTO HABILIDOSOS/ SUPERDOTADOS

Karina Inês Paludo

Pedagoga - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste
Mestranda em Educação – Universidade Federal do Paraná – UFPR.
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa – Práticas Educativas Mediar/Unioeste.

Resumo

A área das Altas habilidades/Superdotação está incluída na modalidade de Educação Especial, por entender-se que, independente de qual seja a área de habilidade do educando, este necessita de um atendimento educacional especializado, já que se suas necessidades cognitivas e psíquicas não forem atendidas, pode comprometer o desenvolvimento. Deste modo, objetiva-se com o presente estudo, apresentar as principais modalidades de atendimento empregadas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação: aceleração, segregação e enriquecimento. Cabe ressaltar a necessidade de atendimento ao alunado alto habilidoso/superdotado, pois, quando este não é encontrado, pode culminar à realização de trabalhos medíocres ou ainda, no abafamento ou desperdício de potencial.

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação. Metodologia de ensino. Educação Especial.

Abstract

The area of the High Skills / Giftedness is included in the category of Special Education, to understand that regardless of what the student's area of expertise, it requires a specialized educational services, as if their cognitive and psychological needs are not met, may impair the development. Thus, the objective with this study, present the main treatment modalities employed in the education of students with high ability / giftedness: acceleration, enrichment and segregation. It is worth emphasizing the need for high-skilled service to the student / gifted, because when this is not found, can lead to poor performance of work or in damp or wasted potential.

Keywords: High skills / Giftedness. Teaching methodology. Special Education.

Introdução

O atual sistema educacional brasileiro encontra-se marcado pelo grande desafio de oferecer oportunidades educacionais a todos os alunos. Nesse contexto, destacam-se os alunos alto habilidosos/superdotados, compreendidos como aqueles indivíduos que “[...] apresentam a facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”, com notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: “capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; e, capacidade psicomotora” (BRASIL, 2008, p. 03).

Como população da educação especial, o aluno com altas habilidades/superdotação, possui necessidades educacionais especiais. Precisam, portanto, de um atendimento educacional diferenciado, que leve em consideração suas particularidades, seu ritmo de desenvolvimento, interesses e potencial superior. Já que, “[...] por maiores que sejam as aptidões e talento, caso não haja estímulo e atendimento adequados, os estudantes dificilmente atingirão um nível de excelência em suas habilidades” (SABATELLA, 2005, p. 116).

Diante desse cenário, apresentar-se-á, nesta oportunidade, as modalidades de atendimento empregadas na educação de alunos superdotados/alto habilidosos, utilizadas tanto em âmbito internacional, sendo elas: aceleração, segregação e enriquecimento.

Metodologia de Aceleração

A aceleração é uma metodologia de atendimento que possibilita a conclusão do currículo escolar em um tempo menor que o previsto. Desse modo, permite ao aluno concluir seus estudos em um período de tempo reduzido em relação ao que é estimado para sua faixa etária. Esta modalidade está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº. 9.394, de 1996), que prevê em seu artigo 59 “[...] a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para o superdotado” (BRASIL, 1996).

A aceleração geralmente significa saltar etapas da seriação escolar, no qual a criança alto habilidosa/superdotada, após ter passado por um processo de identificação, é incluída em série acima de sua faixa etária. Contudo, existem outras alternativas para fazê-la, como por exemplo, a “admissão precoce na escola”; a “redução de tempo para concluir uma série”, por meio de programas férias, curso de verão; estudos em “séries combinadas”, através de dois anos de estudos em um; “cursos por correspondência”; “obtenção de créditos especiais em universidades por meio de provas específicas”, no qual o aluno, ao entrar na Universidade, poderá aproveitar disciplinas cursadas ou ainda, através de provas específicas eliminar disciplinas (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

É importante ressaltar que a modalidade de aceleração não é aplicada a qualquer aluno, sendo imperativo antes, comprovar a sua real necessidade, através da avaliação de uma equipe multidisciplinar que levará em consideração a maturidade psicossocial, os aspectos psicomotores e o potencial do aluno, com o objetivo de se evitar o subdesempenho nas séries posteriores. A esse respeito, Freeman e Guenther (2000, p. 111) acrescentam que,

[...] o maior problema com a aceleração saltando séries é que a criança pode vir a ser “apressada” a seguir nos estudos, enquanto em outros aspectos do desenvolvimento físico ou mental podem não estar suficientemente matura para se integrar na turma de crianças mais velhas, na sua nova classe. Cabe esclarecer que o simples “saltar séries” não garante o desenvolvimento superior dos educandos, já que de nada adianta após ter passado pelo processo de aceleração, a criança continuar a trabalhar de forma rotineira e monótona, pois, ficará no simples encurtamento do tempo na escola. Portanto, a valorização e o cuidado com o ambiente no qual será desenvolvida a aceleração é essencial, também, a consideração de fatores como a aplicação de conteúdos mais complexos, maturidade da criança, flexibilidade do sistema, número de alunos na sala de aula, a relação com o professor e com a família (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Alencar e Fleith (2001, p. 131) advertem sobre alguns aspectos que devem ser analisados antes de se iniciar o processo de aceleração, a saber: conhecimento das habilidades do aluno com potencial superior; preparação do professor, bem como a aceitação por parte deste de um aluno de faixa etária menor aos de sua sala e a mudança no currículo para atender as necessidades deste aluno; “concepção de superdotação vigente entre os membros do corpo docente e administrativo”; “percepção dos pais em relação ao processo de aceleração”, é importante esclarecer aos pais que a aceleração acontece porque seu filho já domina os conteúdos de determinada série (sendo comprovado através de provas e trabalhos específicos) e, com este processo, não perderá conteúdos e, que como já domina os conteúdos da série que está matriculado, pode levá-lo a “desinteressar pelas aulas, pois o seu potencial não está sendo estimulado apropriadamente”.

Metodologia de Segregação

A segregação consiste na separação dos estudantes alto habilidosos/superdotados dos do nível médio. Para tanto, utiliza-se algum critério, sendo a ‘medida’ intelectual o geralmente mais empregado.

É importante esclarecer que, esta forma de atendimento vai contra o atual movimento de inclusão, uma vez que, implica a separação dos alunos com potencial intelectual superior de seus pares da escola regular, encaminhando-os para espaços específicos. Pereira e Guimarães (2007) acrescentam que esses espaços específicos podem ser classes especiais, escolas especiais, e atividades pedagógicas exclusivas na sala de aula regular.

Clark (apud ALENCAR; FLEITH, 2001) sugere a consideração de alguns aspectos ao programar este tipo de atendimento educacional, a saber: reconhecer as particularidades dos indivíduos superdotados; evitar a completa segregação dos alunos; valorizar a formação contínua e qualificação dos professores; manter uma relação direta entre professor e família; além de, propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos e não apenas o intelectual.

Mesmo vindo em arbitrariedade ao processo de inclusão e, assim como no caso da aceleração, a modalidade de atendimento baseada na segregação provoca muitos embates, concretizando em concordâncias e discordâncias entre os estudiosos (ALENCAR; FLEITH, 2001). Alencar e Fleith (2001) alertam que quando empregada esta modalidade de atendimento, deve-se dar ênfase à individualidade do aluno, afim de que sejam supridas suas necessidades, habilidades e interesses. Se for assim, o grupo de habilidade pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Mas chamam a atenção para o fato de que, a organização dos grupos de habilidades não garante o desenvolvimento do potencial, mas sim o conteúdo e a forma como serão reportado aos alunos.

Metodologia de Enriquecimento

O enriquecimento é a modalidade de atendimento que frequentemente tem sido utilizada na educação de alunos com potencial acima da média. Não raramente, esta modalidade é entendida como um número maior de atividades ou ainda o acréscimo de conteúdo, no entanto, o que se espera vai muito, além disso, nesse tipo de atendimento.

A esse respeito Alencar e Fleith (2001, p. 134) denunciam que “[...] a ênfase maior tem sido em termos de conteúdo subestimando-se a importância de um enriquecimento ao nível de prática de pensamento crítico ou de um enfoque mais original e flexível na forma de se abordar um problema”. Ao contrário do que comumente se entende o enriquecimento, esta forma de atendimento implica em uma

[...] estimulação intencional e planejada, que busca o crescimento da criança ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e idéias que a tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, assunto, disciplina ou área do saber (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 123).

Assim sendo, muitas são as formas que um programa de enriquecimento pode tomar, a saber: conclusão do conteúdo proposto em um tempo menor ao previsto, para que dessa forma, sejam incluídas novas unidades de estudo; investigação profunda acerca dos conteúdos que estão sendo ministrando, através de variadas fontes de pesquisa a fim de conhecer determinado assunto; desenvolvimento de “projetos originais em determinadas áreas do conhecimento” além da sala de recursos (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 133).

Esta metodologia de ensino deve ser implementada de maneira capaz de “[...] relacionar a aprendizagem de um assunto com outras áreas, e jogar com as idéias de maneiras a fazer surgir novas idéias” (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 123).

Pereira e Guimarães (2007, p. 165) ressaltam que a metodologia de enriquecimento deve compreender a “[...] promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis com os interesses e as necessidades apresentadas pelos alunos, fundamentados em ações planejadas e preparadas, de modo a propiciar troca de conhecimentos [...]”.

Nesta oportunidade, explanar-se-á acerca de um modelo de enriquecimento, conhecido em âmbito internacional e utilizado nas políticas e programas educacionais brasileiros, o *Modelo de Enriquecimento Escolar*, proposto pelo psicólogo norte-americano Joseph Renzulli.

Modelo de Enriquecimento Curricular

Esse modelo de enriquecimento, embasado na concepção construtivista de Jean Piaget, tem como objetivo “[...] tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57). Assim, reconhece a totalidade do educando, além de enfatizar o “[...] desenvolvimento de suas habilidades baseadas em estratégias que buscam valores e percepções pessoais, possibilitando aos alunos a superação dos desafios encontrados no mundo real” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 166).

A proposta deste método é bastante flexível, o que permite implementá-lo em qualquer realidade escolar, bem como em qualquer série ou modalidade de ensino. Deste modo, a escola pode criar seus meios para aplicação da proposta deste modelo, casando com as propostas que estão sendo desenvolvidas, ou ainda, pode optar por reformular suas ações, caminhando para ajustar a proposta do modelo à realidade da escola (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007). A esse respeito faz-se importante ressaltar que, “[...] não se trata de um pacote instrucional pronto e fechado, mas sim de um plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do professor e do aluno e as características do ambiente escolar” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57).

O Modelo de Enriquecimento Escolar valoriza as propostas pedagógicas que estão em andamento na escola, além de, criar oportunidades de aprendizagem que não são comumente desenvolvidas a partir do currículo da escola regular; oferecer um currículo diferenciado, levando em consideração interesses, estilos de aprendizagem e habilidades do aluno; estimular o desempenho acadêmico por meio de atividades enriquecedoras e significativas; propiciar o ensino de valores éticos com respeito às diversidades étnica, de gênero e cultura (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57).

Subjacente a esta metodologia, tem-se o *Modelo Triádico de Enriquecimento*, que consiste em uma proposta de aprendizagem que se dirige para a implementação de atividades diferentes daquelas que são comumente encontradas na educação formal. Para tanto, propõe três tipos de atividades de enriquecimento, sendo estas: Atividades de Enriquecimento do Tipo I, do Tipo II e do Tipo III (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

O Enriquecimento do tipo I consiste em atividades exploratórias gerais que vão expor os estudantes a novos e interessantes tópicos, ideias e campos do conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular (ALENCAR; FLEITH, 2001). Estas atividades devem ser atrativas, curiosas, instigantes, sempre planejadas a partir dos interesses dos alunos (ainda que este interesse advenha de um único aluno).

Estas por sua vez, têm como objetivos: “promover atividades que expandam e enriqueçam a experiência de todos os alunos; estimular novos interesses que possam desencadear atividades do tipo II e III” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 60).

Como exemplo de atividades de enriquecimento do tipo I pode-se citar oficinas de diferentes temáticas, visitas e excursões, filmes, tecnologias computacionais, discussão de temas polêmicos, entre outras.

A implementação das atividades de enriquecimento do tipo I deve ser entendida pelos alunos como um ingresso ao mundo do conhecimento de maneira mais intensa e aprofundada, nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, como consequência, as “[...] atividades do tipo I despertam o interesse dos alunos em desenvolverem habilidades para execução da tarefa (Enriquecimento do Tipo II) ou conduzir um estudo aprofundado em alguma área específica (Enriquecimento do Tipo III)” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 134).

Dessa forma, as atividades do tipo II consistem em atividades que desenvolvam nos alunos “[...] habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesses dos alunos”. Além de propiciar o desenvolvimento de “[...] características pessoais, como autonomia, para desenvolver com produtividade atividades de seu interesse” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61).

A partir da utilização de métodos, materiais e técnicas os alunos são motivados a aprofundar as atividades que foram estimuladas no Tipo de Enriquecimento I, a fim de que chegue ao Enriquecimento Tipo III (elaboração de projetos, produtos ou serviços).

No entanto, cabe ressaltar que, “[...] as atividades do tipo II nem sempre são direcionadas para o aprofundamento e elaboração de projetos, elas podem gerar a necessidade de outras atividades do tipo II ou ainda atividades do tipo I”, já que não segue necessariamente um processo linear (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61).

As atividades do tipo II podem se acontecer de diferentes maneiras, a saber: oficinas de ideias com materiais alternativos, por exemplo, a sucata; treinamento em técnicas de elaboração de roteiros de trabalhos; de desenvolvimento de apresentações orais, escritas e práticas; de técnicas de resumo, fichamentos, relatórios, entrevistas; de desenvolvimento para apresentação de produtos por meio de esculturas, experimentos, maquetes, entre outros.

Estas atividades propiciam o desenvolvimento de “níveis superiores de pensamento” (análise, síntese e avaliação); “habilidades criativas e críticas”; “habilidades de pesquisa (por exemplo, como conduzir uma entrevista, analisar dados e elaborar um relatório)”; “processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo)” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 135).

O envolvimento do aluno em atividade de enriquecimento do tipo II pode estimular e encorajá-lo a engajar-se em atividades do tipo III (ALENCAR; FLEITH, 2001). Assim, o enriquecimento do Tipo III, versa “[...] em atividades nas quais os alunos se tornam investigadores de problemas reais, formulando problemas, usando metodologias apropriadas, e desenvolvidas através do Enriquecimento do Tipo II, para resolver o problema” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 135).

Estas atividades permitem ao aluno, aprofundar-se em uma área específica e à criação de produtos. Dessa forma, os alunos tornam-se produtores de conhecimento ao invés de receptores dos conhecimentos existentes (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Como exemplo de atividades de enriquecimento do Tipo III pode-se citar: elaboração de software, livro, poesia, história em quadrinhos, maquete, jogo, peça de teatro e outras. Cabe lembrar que, como nas outras atividades, o enriquecimento deve ser levado a efeito a partir do interesse do(s) aluno(s), onde o professor terá o papel de mediador.

Em relação à duração, “[...] este tipo de atividade requer altos níveis de envolvimento dos alunos em projetos, geralmente, de médio e longo prazo” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 62).

O Modelo Triádico de Enriquecimento (atividades tipo I, II e III) é uma excelente alternativa no processo ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, estimulam a produtividade através de diferentes estratégias, materiais e recursos, além de propiciar a troca de conhecimentos entre os alunos.

Uma das grandes dificuldades encontradas para implementação do método de enriquecimento na escola regular, diz respeito ao modo como é entendido o currículo por parte de alguns professores (PALUDO, 2009). Não raramente, o currículo é visto como algo pronto e acabado, cabendo aos professores apenas a sua concretização até o término do ano letivo, sendo impossível qualquer flexibilização.

Essa ideia acerca do currículo como um objeto estático, pode atrapalhar no processo ensino-aprendizagem dos alunos alto habilidosos/superdotados, ainda mais quando este é predefinido segundo as necessidades da média dos alunos da sala de aula. Desta maneira, o grupo é visto como homogêneo, sendo equivocadamente pré-entendido a ritmos de aprendizagem uniformes, onde se espera determinadas respostas. Não se leva em consideração as particularidades dos alunos, podendo induzi-los ao tédio, falta de motivação e conseqüentemente ao desempenho medíocre. Em oposição o que se tem configurado, é imprescindível que o currículo seja enriquecido, ampliado ou alterado para atender de fato, as necessidades dos alunos, não apenas dos superdotados (PEREIRA; GUIMARAES, 2007).

As habilidades, estilos de aprendizagem e também dificuldades dos alunos com altas habilidades/superdotação precisam ser encarados como pressupostos na elaboração e emprego de metodologias de ensino, também valorizados no universo escolar, uma vez que, seu potencial acima da média não o isenta da necessidade de mediação por parte do professor, família e sociedade.

Considerações Finais

Com base no explanado até aqui, verifica-se a necessidade de se oferecer atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, visto que, a inexistência deste, pode levar o educando a desenvolver comportamentos, como por exemplo, a indisciplina e quebra de regras, ocasionados pela desmotivação advinda das atividades direcionadas, por serem estas, muito fáceis em relação ao potencial do aluno.

E ainda, direcioná-lo ao conformismo e a acomodar-se a rotina, na medida em que, passe a realizar trabalhos medíocres, quando poderia ir muito além, configurando assim, o abafamento ou desperdício de potencial, também ocorrer a incidência de risco social, já que poderá fazer uso de seu potencial para caminhos ilícitos.

Referências

- ALENCAR, Eunice M. L. de; FLEITH, Denise S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ªed. São Paulo: EPU, 2001.
- BRASIL, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- _____, 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2011.
- CHAGAS, J. F; MAIA-PINTO, R. R; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.
- PALUDO, Karina Inês. **Método de Enriquecimento Escolar na Educação de Alunos Alto Habilidosos/Superdotados**. Monografia de Graduação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, 2009.
- PEREIRA, V. L. P; GUIMARÃES, T.G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: ALENCAR, Eunice M. L. de; FLEITH, Denise S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SABATELLA, Maria Lucia Prado. **Talento e Superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Ibpx, 2005.

Enviado - 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011

A SOLIDÃO DO HOMEM CONTEMPORÂNEO NA PEÇA *REUNIÃO DE FAMÍLIA*, DE CAIO FERNANDO ABREU

Kelly Cristina Eleutério de Oliveira

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" –

Campus de Araraquara (UNESP)

Bolsista FAPESP e Integrante do Grupo de Pesquisas em Dramaturgia

Resumo: Este artigo faz uma leitura crítica da peça *Reunião de Família* do ficcionista e dramaturgo brasileiro Caio Fernando Abreu (1948-1996), autor de oito peças reunidas no volume póstumo *Teatro completo* (2009). Este conjunto, pouco extenso e ainda pouco conhecido nos meios universitários, constitui um distinto experimentalismo que propõe novas formas possíveis para o teatro num tempo em que, depois da constatação da crise do drama tal como a explica Peter Szondi na sua *Teoria do drama moderno [1880-1950]*, já se fala em “teatro pós-dramático”, teatro em que se revelam cada vez mais escassos os diálogos e as relações entre sujeitos.

Palavras- Chave: Teatro brasileiro contemporâneo; Caio Fernando Abreu; diálogo

Abstract: This article is a critical part of the Family Reunion of the Brazilian novelist and playwright Caio Fernando Abreu (1948-1996), author of eight items collected in the posthumous volume "Complete Theatre" (2009). This set, rather extensive and still little known in academia, is a distinguished experimentalism that proposes new forms possible for the theater at a time when, after explaining crisis of drama such as Peter Szondi does in his Theory of Modern Drama [1880-1950], where he talks about a "post-dramatic theater", a theater in which dialogues are scarce, as well as the relationships among people.

Key Words: Brazilian Contemporary Theatre, Caio Fernando Abreu; dialogue

A crise do drama burguês no final do século XIX e o teatro pós-dramático

Para que possamos esmiuçar os recursos formais utilizados por Caio Fernando Abreu para mostrar a condição existencial do homem contemporâneo na peça *Reunião de Família* (1984), é capital entendermos as mudanças formais pelas quais passou o teatro desde a crise do drama burguês, cujas origens Peter Szondi (2001) localiza no final do século XIX, até chegar ao que Hans-Thies Lehmann (2007) denominou teatro pós-dramático.

Segundo Szondi, o drama propriamente dito nasceu no Renascimento quando da supressão do prólogo, do coro e do epílogo. A partir dessa supressão, que rompeu com a tradição formal do gênero dramático, o drama passou a privilegiar o diálogo intersubjetivo como categoria fundamental do novo drama. As temáticas expostas no palco, portanto, passaram a ser mediadas pelo diálogo entre sujeitos.

A crise percebida por Szondi teve início, como reza a sua *Teoria do drama moderno*, por volta de 1880, quando a crescente complexidade das relações sociais já não cabia mais no mecanismo do drama absoluto que, como já foi dito, se estruturou a partir do diálogo intersubjetivo. Segundo o teórico húngaro, os planos da forma e do conteúdo entram em insolúvel contradição quando os dramaturgos do final do século XIX, com o intuito de evitar o

desaparecimento do drama, insistem em manter a velha forma dramática para dar conta de conteúdos que, afinal, já se revelavam incompatíveis com os pressupostos dessa velha forma, que a pouco e pouco se vai mostrando anacrônica.

Szondi, portanto, ao confrontar a dramaturgia dos principais dramaturgos do século XIX, tais como Ibsen (1828-1906), Tchekhov (1860-1904), Strindberg (1849- 1912), Maeterlinck (1862-1949) e Hauptmann (1862-1946), com as obras dramáticas precedentes, deteve-se na análise do que chamou de tentativas de salvamento do drama, tal como nos mostra este excerto:

Enquanto forma poética do fato (1) presente (2) e intersubjetivo (3), o drama entra em crise por volta do final do século XIX, em razão da transformação temática que substitui os membros dessa tríade conceitual por conceitos antitéticos correspondentes. Em Ibsen, o passado domina no lugar do presente. Não é temático um acontecimento passado, mas o próprio passado, na medida em que é lembrado e continua a repercutir no íntimo. Desse modo, o elemento intersubjetivo é substituído pelo intrasubjetivo. Nos dramas de Tchekhov, a vida ativa no presente cede lugar à vida onírica na lembrança e na utopia. O fato torna-se acessório, e o diálogo, a forma de expressão intersubjetiva, converte-se em receptáculo de reflexões monológicas. Nas obras de Strindberg, o intersubjetivo ou é suprimido ou é visto através da lente subjetiva de um eu central. Com essa interiorização, o tempo presente e “real” perde seu domínio exclusivo: passado e presente desembocam um no outro, o presente externo provoca o passado recordado. Na esfera intersubjetiva, o fato restringe-se a uma seqüência de encontros, meras balizas do verdadeiro fato: transformação interna. O *drame estatique* de Maeterlinck dispensa a ação. Em face da morte, à qual ele se dedicou exclusivamente, desaparecem também as diferenças intersubjetivas, e assim, a confrontação entre homem e homem. À morte se contrapõe um número de homens anônimos, mudos e cegos. Finalmente a dramática social de Hauptmann descreve a particularidade da vida intersubjetiva por meio do extra-subjetivo: as condições políticas e econômicas [...] a ação desce ao estado condicionado, do qual os homens se tornam vítimas impotentes (SZONDI, 2001, p. 91-92).

A crise do drama, portanto, mostra-nos que diante do peso das mudanças socioculturais – que refletem, por sua vez, as transformações político-econômicas – que erigiram o mundo hodierno, a ação humana livre e individual sucumbe. O drama, assim, sustentado pelo diálogo e pela ação derivada de relações intersubjetivas, acabará trazendo para si recursos narrativos, os quais se mostram mais eficazes para expressar a nova condição do homem moderno que, desde os fins do século XIX até meados do XX,⁷⁴ resulta de transformações históricas advindas da lógica capitalista.

No prefácio que abre o livro de Szondi, José Antônio Pasta Júnior diz que a *Teoria do drama moderno* poderia ser descrita como

[...] a história do lento e inexorável avanço do elemento épico no seio da forma dramática, a qual, em princípio, o excluiria. Neste avanço da “épica encoberta da matéria”, o próprio diálogo é progressivamente tomado por funções épicas, tributárias da cisão de sujeito e objeto, quando não se manifesta, paradoxalmente, como insulamento lírico ou até, como é o caso de Tchekhov, literalmente como um diálogo com um surdo. Colocado sistematicamente em

⁷⁴ Após a constatação da crise, Szondi, ainda na *Teoria do drama moderno*, analisou as inovações formais de dramaturgos como Brecht – com o seu teatro épico –, Pirandello, O’Neill, Wilder e Arthur Miller.

confronto com a pureza dialógica de seu próprio modelo – na qual se manifesta a centralidade das relações intersubjetivas –, o drama moderno, rondado pelo solilóquio e pela mudez, pela objetivação e pela reificação, dá testemunho, em sua própria crise formal, de um estado de coisas que Adorno⁷⁵ chamaria de “a vida danificada” (PASTA JÚNIOR, 2001, p.14-15)

A teoria de Szondi, no entanto, não alcançou as composições dramáticas que foram produzidas a partir da década de 1950. Por isso pareceu-nos necessário incluir nesse artigo os estudos realizados por Hans-Thies Lehmann, que cunhou o termo teatro “pós-dramático” após analisar as composições dramáticas de Heiner Müller, composições essas que apresentam uma maior rarefação do diálogo intersubjetivo.

Compreendido no período que vai dos anos 70 aos 90 do século XX, esse novo teatro recebeu influências das vanguardas históricas e das neovanguardas dos anos 50 e 60 desse mesmo século. Essas influências permitiram a abertura de um leque de experimentações formais que se afastam radicalmente dos métodos mais tradicionais. Esse novo modo de conceber e fazer o teatro contemporâneo influenciou o dramaturgo Caio Fernando Abreu na peça *Reunião de Família*.

A ruína do lar burguês em *Reunião de família*

Em grande parte de sua produção ficcional, seja nos seus contos e romances ou nas suas composições teatrais, Caio Fernando Abreu se dedicou à denúncia da precária condição existencial do homem contemporâneo. Em *Reunião de família*, adaptação do romance de mesmo título da escritora Lya Luft,⁷⁶ o escritor gaúcho nos coloca novamente diante dessa temática que lhe é cara: a solidão do homem contemporâneo frente às forças externas dominadoras, provenientes das novas condições de existência advindas do modo de produção capitalista.

Nessa adaptação de extraordinária densidade dramática, extraída do reencontro circunstancial dos membros dispersos de uma família burguesa estilhaçada por insuperáveis traumas do passado, Caio Fernando Abreu traz à luz da ribalta a situação em que se encontra o homem contemporâneo no seio de uma família arruinada pela educação violenta e repressora de um pai.

O que motiva o reencontro dos membros familiares é a preocupação com uma irmã, Evelyn, que, ao perder seu filho, Cristiano, num trágico acidente de carro, sofre um grave abalo psíquico. Não suportando a dor da perda, Evelyn perde-se em uma realidade, por ela criada, na qual o seu filho ainda vive: “Sabe, Alice, na verdade acho que sua irmã ainda não percebeu que o menino está morto” – diz Aretusa à sua cunhada (ABREU, 2009, p.106).

⁷⁵ Também Theodor Adorno, em *Indústria cultural e sociedade*, tece uma reflexão sobre as condições de existência do homem moderno a partir das várias transformações, sobretudo no âmbito econômico, ocorridas na sociedade desde as revoluções industriais. Essas transformações fortaleceram ainda mais a lógica do capitalismo, sobretudo a partir das descobertas científicas e da evolução tecnológica, o que colocou em xeque a própria autonomia do sujeito e, como consequência disso, este se tornou e se torna cada vez mais desumanizado. O racionalismo deu lugar à razão técnica e, conseqüentemente, a primazia dessa nova geração passou a se basear nos valores de troca, atendendo, portanto, única e exclusivamente às leis do mercado. Tal dinâmica econômica baseada no modo de produção capitalista faz com que os sujeitos se tornem cada vez mais competitivos – uma vez que a nova regra é o “ter” para “ser” – e, portanto, cada vez mais individualistas. (Esta nota é nossa.)

⁷⁶ O romance foi publicado pela primeira vez em 1982 e a adaptação para o palco é de 1984.

A personagem Alice, irmã de Evelyn e Renato, deixa, portanto, temporariamente o seu próprio lar, no qual vive com o marido e filhos, para unir-se ao restante da família durante um final de semana na casa paterna. Nesse lar vive o pai, Berta – a governanta da casa –, Evelyn e seu marido, Bruno.

No romance o foco narrativo recai sobre Alice, que nos narra acontecimentos do seu passado e do presente entremeados de reflexões psicológicas que imergem os personagens numa atmosfera marcada por culpas, remorsos e traumas familiares que assombrarão para sempre as suas vidas.

Na adaptação realizada por Caio Fernando Abreu, o tempo pretérito é retomado através de *flashbacks* presentificados, que permitem a mudança de planos – Passado, Presente e Inconsciente/Memória – manipulados pelo jogo de luz e por outros elementos cênicos sugeridos nas didascálias⁷⁷ O jogo de luz criado na peça – o que, segundo Roubine,⁷⁸ é herança do drama naturalista – é muito utilizado no teatro pós-dramático para a criação do espaço cênico a fim de atingir variadas significações, como nota Lehmann:

Uma outra forma do espaço pós-dramático se encontra nos trabalhos de Jean Lauwers. Aqui, corpos, gestos, atitudes, vozes e movimentos são arrancados de seu contínuo espaçotemporal e recompostos como elementos de uma montagem. Suprimem-se as habituais hierarquias do espaço dramático (rosto, gestos significativos, confronto dos antagonistas etc.), de modo que não há mais um espaço disposto pelo eu-sujeito. O palco não é organizado como campo homogêneo, consistindo antes em “campos” alternantes e sincrônicos demarcados pela luz e pelos objetos. O espaço da representação é redefinido no decorrer da encenação. O caleidoscópio de estruturas espaciais, objetos de cena e espaços luminosos corresponde a um trabalho textual de montar e desmontar. (LEHMANN, 2007, p. 274)

Nesse sentido, se no romance de Lya Luft as lembranças do passado sombrio que permeiam a vida das personagens passam pelo filtro psicológico da personagem Alice, na peça a criação dos planos do Passado e do Inconsciente / Memória, intercalados ao plano do Presente, é que irá conduzir a fábula, conferindo-lhe a tensão exigida pelo tema. É na passagem de um plano para o outro que se torna possível entender a situação trágica das *dramatis personae*. A interpenetração de uma cena em outra se dá sem que haja uma pausa sequer. Assim, quando uma cena termina a seguinte já começou. Essa técnica utilizada por Caio Fernando Abreu se aproxima da montagem cinematográfica, o que é muito comum na construção cênica do teatro pós-dramático.

Assim, na cena dois do ato primeiro, Alice, enquanto espera o ônibus que a conduzirá à casa de seu pai, dirige-se ao público de forma distanciada⁷⁹ e revela o enfraquecimento do laço afetivo que a une ao seu marido, mostrando quanto maquinal tornou-se a sua vida matrimonial:

⁷⁷Dentre os elementos cênicos que sugerem o retorno ao passado há o boneco com o qual Cristiano brincava e que Evelyn agora não consegue abandonar; há também a voz, gravada, de uma gargalhada infantil, e uma árvore da qual falaremos mais adiante.

⁷⁸Segundo Jean-Jacques Roubine, em *A linguagem da encenação teatral*, a utilização da luz na cena moderna é herança dos naturalistas, que passaram a utilizá-la não mais apenas “para clarear o espaço da ação, mas também para mergulhá-lo no clima desejado, para remoldá-lo, transformá-lo progressivamente para dar ao tempo uma materialidade cênica” (ROUBINE, 1998, p.123) .

⁷⁹O distanciamento utilizado por Caio Fernando Abreu nessa cena não é o mesmo utilizado por Brecht para a quebra da ilusão cênica. O distanciamento, neste caso, serve apenas para expor ao espectador as reflexões psicológicas da personagem.

ALICE (*Dirige-se ao público, enquanto acende um foco no marido que lê o jornal.*) – Meu marido. Desde o começo a gente se acostumou a não ter grandes ardores, eu preferia assim. Achava meio esquisito aquele homem um pouco gordo, calvo, dizendo e fazendo coisas desajeitadas e brutais. Agora me procura raramente e sem emoção. E eu prefiro vê-lo ao meu lado, de chinelo, lendo jornal, sem imaginar sequer quem é sua verdadeira mulher... (ABREU, 2009, p. 102)

Essa ação é interrompida pela invasão – indicada pela mudança da luz – do plano Inconsciente/Memória, no qual estão Alice menina e Berta frente a um caixão que guarda em si uma figura grotesca. Esse *flashback*, que lança a protagonista em seu passado, sugere um pesadelo, que é reflexo de uma mistura do trauma da morte de sua mãe com o trauma da nefasta influência da figura opressora do seu pai:

ALICE MENINA (*Aproxima-se do caixão, distraída, talvez pulando corda, cantarolando. De repente pára e chama.*) – Mamãe? Mamãe, onde é que você está? Mamãe, não se esconda de mim. Sou eu, Alice.

[...]

BERTA (*Imóvel.*) – Ela não vai responder. Ela não pode falar. Ela só pode chorar.

ALICE MENINA (*Gritando.*) – Não é verdade, Berta! Você está mentindo!

[...]

ALICE MENINA (*Vai se afastando enquanto Berta repete as mesmas coisas. Apanha um espelho pequeno, igual ao de Alice Adulta, e olha-se. Fala para si mesma, como se estivesse hipnotizada.*) – Alice, Alice você é má. Você é muito má. Você é louca, é suja. Você mente, Alice. Por isso está sempre de castigo. Por isso leva esses tapas. Por isso ninguém gosta de você. (*Começa a sorrir como uma mulher Adulta e repete.*) Ninguém gosta de você, Alice (ABREU, p. 102-103)

As dezenove cenas distribuídas em dois atos foram cuidadosamente arquitetadas de modo a sugerir situações imbuídas de uma tensão que cresce na medida em que os fatos que suscitam a condição trágica das *dramatis personae* vão sendo revelados.

Desse modo, na cena três do mesmo ato, um novo elemento cênico é incorporado à ação. Trata-se de uma árvore, localizada na varanda da casa e que fora cortada quando Cristiano morreu. Essa árvore revela-se, ao longo da trama, a verdadeira protagonista: ela representa o passado que assombra as personagens e está intimamente relacionada à morte: “[...]Berta não pára de arrancar os brotos do álamo. Crescem por toda parte. (*Voltando-se, brusca.*) Aquela árvore também não quer morrer – diz Aretusa à Alice.

Quando a luz acende sobre a árvore, ou quando alguma personagem lhe faz referência, as lembranças da infância vêm à tona, revelando acontecimentos atroz do passado, o que contribui para o afastamentos dos membros familiares, impedindo-os de exercerem o diálogo.

Há nessa peça a predominância do passado sobre o presente, o que Szondi já identificara nos dramas de Ibsen. Quando os membros familiares se encontram, os traumas do passado vêm à tona, lançando as personagens numa rede de intrigas oriundas das consequências de uma criação paterna repressora.

No desenrolar da ação dramática, essas intrigas vão pouco a pouco revelando que o lar burguês, que deveria ser o reduto em que os sujeitos se sentem protegidos de qualquer ameaça externa e onde as relações humanas deveriam ser as mais ternas, encontra-se arruinado.

As recordações, associadas à morte a todo o tempo, dominam a cena num movimento de ida e volta entre o presente e o passado, através de *flashbacks* que provocam uma descontinuidade temporal, sugerindo assim o aprisionamento das *dramatis personae* em traumas recalçados cujas origens se situam precisamente nesse passado obsidiante.

Essa sugestão de aprisionamento, que reside no fato de que as cenas que transcorrem no presente são intermitentemente interrompidas por recordações do passado, impede as personagens de estabelecerem entre si um encontro real, pelo qual cada um se encontraria no outro enquanto membros ligados visceralmente pelos laços de família.

Conclusão

Os novos rumos tomados pelo teatro desde a crise da forma dramática no final do século XIX têm nos mostrado que as novas temáticas suscitadas pela condição existencial do homem moderno e contemporâneo abriram as portas para uma maior liberdade de experimentação formal.

Na adaptação do romance de Lya Luft, Caio Fernando Abreu criou, através da construção de uma semiótica do espaço cênico, uma atmosfera apta a expressar a tragédia da arruinada família burguesa retratada na peça. Cada elemento cênico, cuidadosamente sublinhado pelo jogo de luz, foi pensado para sugerir o aprisionamento dos membros familiares em um passado sombrio que se revela, ao longo da peça, o grande protagonista da história. Ele é o sujeito que age de forma preponderante, colocando as personagens numa situação de inação e de condicionamento.

Ao contrário do que acontecia nos dramas familiares de Diderot, no século XVIII,⁸⁰ quando era possível a representação da união familiar, na peça *Reunião de família* a realidade da família burguesa já se mostra outra. O fim de semana na casa paterna, que deveria unir os membros da família, lança as personagens num jogo de intrigas que revela um progressivo enfraquecimento das relações intersubjetivas.

Em tempos marcados pelo crescente individualismo, os valores que outrora sustentavam a noção de lar mostram-se já irreversivelmente degradados. Assim, na peça de Caio Fernando Abreu o diálogo intersubjetivo sobrevive única e exclusivamente para nos mostrar quão solitário e desumanizado tornou-se o homem contemporâneo.

Referências bibliográficas

ABREU, Caio Fernando. **Teatro completo**. Organização de Luís Artur Nunes e Marcos Breda. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

⁸⁰ Segundo Szondi, em *Teoria do drama burguês*, “a pequena família burguesa do século XVIII, diferentemente daquela do XIX e do XX, estava unida na certeza de que cada um quer bem ao outro, *homo homini agnus*. Na era da sentimentalidade, a relação dos membros da família entre si e a da família consigo mesma são determinadas pela comoção [...] Nos dramas burgueses de Diderot parece que o tempo quer sempre parar; comovidos, com lágrimas nos olhos, os personagens contemplam uns aos outros e a si mesmos, e deixam-se contemplar pelo mundo ao redor, de que também fazem parte os espectadores”. (SZONDI, 2004, p. 113-114)

ADORNO, Teodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos de Jorge Mattos Brito de Almeida e tradução de Juba Elisabeth Levy *et al.* 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Tradução de Pedro Sússekind e apresentação de Sérgio Carvalho. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LUFT, Lya. **Reunião de família**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PASTA JÚNIOR, José Antônio. Apresentação. In: SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. p. 9-20.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Tradução e apresentação de Yan Michalski. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

_____. **Teoria do drama burguês** [século XVIII]. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac Naify, 2004. (Cinema, Teatro e Modernidade).

Enviado – 30/08/2011

Avaliado – 15/10/2011